



Observatoire national de
la protection de l'enfance

Revue de littérature

« La scolarité des enfants protégés »

Septembre 2022

*Aurélie Picot,
chargée de mission*

La
documentation
Française


**RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE**
*Liberté
Égalité
Fraternité*

GIP Enfance en Danger


**DÉPARTEMENTS
DE FRANCE**

Revue de littérature
« La scolarité
des enfants protégés »

ONPE, septembre 2022

Revue de littérature

« La scolarité des enfants protégés »

ONPE, septembre 2022

Cette revue de littérature a été réalisée par Aurélie Picot, chargée de mission à l'ONPE.

Sous la direction scientifique de Flore Capelier, directrice de l'ONPE, ce document a bénéficié d'une relecture attentive et des suggestions de Marion Cerisuela, de Magali Fougère-Ricaud et d'Anne Oui, chargées de mission. Les corrections et la mise en page ont été effectuées par Alexandra Fisch, rédactrice.

Introduction

Quelle est la scolarité des enfants protégés ? Cette revue de littérature s'intéresse à cette question et en particulier aux différentes façons de soutenir la scolarité de ces enfants. Le « soutien de la scolarité » est entendu ici comme l'ensemble des supports (pratiques, ressources, dispositifs, relations...) mobilisables dans les prises en charge en protection de l'enfance et par les professionnels de l'Éducation nationale pour favoriser la réussite scolaire des enfants concernés. Loin de se réduire aux performances scolaires et à l'obtention de diplômes, la notion de réussite scolaire renvoie plus largement à « une scolarité source d'épanouissement, c'est-à-dire qui [...] donne accès aux apprentissages cognitifs, intellectuels, au développement physique, au développement des compétences psychosociales (gestion des émotions, développement de relations positives avec ses pairs, avec les adultes, etc.) » (Haute Autorité de santé, 2021b, p. 143). L'expression « enfants protégés » désigne les enfants bénéficiant d'une prise en charge en protection de l'enfance, administrative ou judiciaire, dans le cadre d'interventions à domicile ou d'un accueil. Le nombre de mineurs concernés par au moins une prestation ou mesure de protection de l'enfance a été estimé à 308 000 au 31 décembre 2020, soit 21,4 pour 1 000 mineurs (France entière, hors Mayotte) [ONPE, 2022a].

- **Des difficultés scolaires plus fréquentes chez les enfants confiés**

Les enfants confiés connaissent plus souvent que leurs pairs en population générale des retards scolaires et des redoublements. D'après les données de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), fin 2017, 40 % des enfants de 11 ans accueillis en établissement au titre de la protection de l'enfance étaient toujours scolarisés à l'école primaire alors qu'ils étaient en âge d'intégrer le collège, contre 10 % en population générale (Abassi, 2020). D'après les données de l'Étude longitudinale sur l'autonomisation des jeunes après un placement (ELAP), 59 % des enfants accueillis ont redoublé au moins une fois et 39 % ont redoublé avant l'entrée au collège contre 17 % en population générale (Frechon, Breugnot, Marquet, 2020, p. 17).

De plus, les enfants confiés (ou anciens confiés) sont fréquemment orientés vers les cycles d'enseignement professionnel court. D'après les données ELAP, parmi les jeunes accueillis en formation à l'âge de 17 ans, « 8 % suivent une formation non diplômante, 34 % une formation principalement de niveau V (CAP), 28 % préparent un bac professionnel et 19 % un bac général ou technologique »

(Frechon, Marquet, 2018, p. 5). Les jeunes confiés (ou anciens confiés) sont par ailleurs peu nombreux à poursuivre des études supérieures. À 19 ans, 8 % des jeunes accueillis en établissement suivaient une formation dans l'enseignement supérieur alors qu'ils étaient 52 % en population générale (Abassi, 2020).

Les enfants confiés connaissent également plus fréquemment que leurs pairs en population générale des situations de déscolarisation. D'après les données de la DREES, fin 2017, « 97 % des jeunes hébergés et âgés de 6 à 15 ans sont scolarisés, contre 100 % de la même classe d'âge dans l'ensemble de la population » (Abassi, 2020, p. 6). Ainsi, 3 % des enfants accueillis en établissement, âgés de 6 à 15 ans, étaient déscolarisés, ce taux étant plus élevé chez les enfants accueillis depuis moins de 3 mois dans l'établissement (8 %) et parmi les mineurs non accompagnés (MNA) [10 %]. Ce taux s'accroît avec l'âge. À 16 ans, 16 % des jeunes accueillis en établissement ne sont plus scolarisés contre 4 % en population générale (Abassi, 2020). D'après les données ELAP, 35 % des jeunes sortant de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) « n'ont aucun diplôme ou seulement le brevet » (16 % des jeunes de milieu populaire) [Ganne, Dietrich, Frechon, 2019, p. 155].

Une partie des enfants confiés a également des besoins éducatifs particuliers, en lien avec une situation de handicap. La notion de *special educational needs* (traduite par « besoins éducatifs spéciaux » ou « besoins éducatifs particuliers ») renvoie d'après l'Unesco à un « besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme », en raison de « désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales » (Unesco, 2011). En France, 13 % des enfants accueillis au titre de l'ASE en établissement ont une reconnaissance par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) [Abassi, 2020]. Le Défenseur des droits estime quant à lui le taux de prévalence du handicap (reconnu par la MDPH) parmi les enfants relevant de la protection de l'enfance à environ 17 %. Il donne une fourchette de 13 à 20 % d'enfants relevant de la protection de l'enfance en situation de handicap, contre 2 à 4 % des enfants en population générale (Défenseur des droits, 2015). Une partie de ces enfants est scolarisée en milieu ordinaire, et une partie est accompagnée par les structures médico-sociales.

À partir d'un périmètre d'observation différent mais complémentaire, la DREES a estimé à 25 400 le nombre d'enfants « accompagnés par les structures médico-sociales pour enfants ou adolescents handicapés » qui « bénéficient également d'une mesure d'Aide sociale à l'enfance (ASE), soit 15 % de l'ensemble des jeunes accompagnés par ces structures » (DREES, 2022, p. 1). Ces jeunes accompagnés par les structures médico-sociales représenteraient « environ 7 % des mesures d'ASE recensées en France » (DREES, 2022). Ces mesures d'ASE comprennent des mesures de protection à domicile et des accueils, et concernent des enfants suivis au titre de la protection de l'enfance, pour lesquels l'orientation MDPH en établissement social et médico-social est effective¹.

¹ Ce périmètre d'observation exclut du calcul les enfants bénéficiant d'une mesure de protection de l'enfance et ayant une notification MDPH vers un établissement non exécutée, ou encore les enfants pour lesquels la MDPH préconise la mise en place d'un autre accompagnement, par exemple celui d'un accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH).

Le constat de difficultés scolaires plus fréquentes chez les enfants confiés n'est pas propre à la France. D'après les recherches internationales, leurs parcours scolaires se caractérisent par des redoublements plus fréquents, des performances scolaires et des taux de diplomation plus faibles. Les enfants confiés sont davantage orientés vers l'enseignement spécialisé. Ils sont par ailleurs plus sujets à des problèmes de comportement, à des exclusions et à l'absentéisme (Ferguson, Wolkow, 2012). En Angleterre, les enfants confiés sont exclus de leur établissement scolaire cinq fois plus souvent que leurs pairs en population générale (Sebba, Berridge, 2019, fiche n° 25). Des recherches menées dans plusieurs pays européens ont pointé des écarts de réussite importants aux examens de fin de scolarité secondaire entre les enfants confiés et leurs pairs en population générale (Hanrahan, Boddy, Owen, 2020, fiche n° 20 ; Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23 ; Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7). Dans différents pays, le taux de jeunes sortant du dispositif de protection de l'enfance et qui suivent des études supérieures a été estimé à 6 % (Skilbred, Iversen, Moldestad, 2017, fiche n° 17 ; Hanrahan, Boddy, Owen, 2020, fiche n° 20).

Malgré la convergence des différents indicateurs signalant des difficultés scolaires plus fréquentes chez les enfants confiés que chez leurs pairs en population générale, les parcours scolaires des enfants confiés présentent une forte hétérogénéité (Hedin, Höjer, Brunnberg, 2011, fiche n° 26). Cette hétérogénéité des situations rend nécessaire une évaluation des besoins éducatifs spécifiques et particuliers de ces enfants afin d'apporter des réponses individualisées. En France, cette évaluation est inscrite par les textes réglementaires comme une dimension du projet pour l'enfant (PPE)², elle nécessite un lien entre les services départementaux de l'Aide sociale à l'enfance et les acteurs de l'Éducation nationale (ONPE, 2016).

- **La scolarité, un besoin fondamental**

Le soutien de la scolarité des enfants protégés est un enjeu essentiel pour garantir le droit à l'éducation reconnu par la Convention internationale des droits de l'enfant (article 28). En France, l'instruction est obligatoire pour tous les enfants français et étrangers de 3 à 16 ans et les jeunes de 16 à 18 ans sont soumis à une obligation de formation³. Espace central de la vie quotidienne des enfants, la scolarité joue un rôle important pour leur bien-être et permet de répondre à certains de leurs besoins fondamentaux, notamment « le besoin d'expériences et d'exploration du monde »⁴ (Martin-Blachais, 2017, p. 12). Par ailleurs, la réussite scolaire joue un rôle déterminant pour le parcours de vie des enfants protégés, dont on sait qu'ils sont particulièrement exposés à des difficultés d'insertion sociale et professionnelle à l'âge adulte (Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; ONED, 2014 ; Berlin, Vinnerljung, Hjern, 2011).

Les besoins de l'enfant ne peuvent être pleinement satisfaits si une réponse adaptée n'a pas été apportée au besoin de sécurité, identifié comme un méta-

² Article 21 de la loi du 14 mars 2016, article L223-1-1 du CASF ; article D223-15-I du CASF.

³ Articles L131-1 et L114-1 du Code de l'éducation.

⁴ Les besoins fondamentaux dits universels incluent outre le besoin de sécurité, « le besoin d'expériences et d'exploration du monde, le besoin d'un cadre, de règles et de limites, le besoin d'estime de soi et de valorisation de soi, le besoin d'identité » (Martin-Blachais, 2017, p. 12).

besoin⁵ par la Conférence de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant. D'après la Conférence de consensus, le besoin de sécurité comme méta-besoin intègre « les besoins physiologiques et de santé, le besoin de protection et le besoin de sécurité affective et relationnelle » (Martin-Blachais, 2017, p. 15). La majorité des enfants confiés ont été exposés à des événements adverses, notamment des maltraitances. Ces dernières sont susceptibles d'impacter durablement leur santé mentale et leurs performances scolaires et sont à l'origine de besoins spécifiques. La Conférence de consensus conçoit le besoin spécifique autant comme « un besoin de compensation des besoins fondamentaux laissés sans réponse, qu'un besoin de réparation renvoyant notamment à des exigences de soins et de prise en charge permettant de diminuer, idéalement résorber, les effets du préjudice subi (désensibilisation à la douleur, psycho-traumatisme, phénomène d'emprise, attachement désorganisé, troubles du comportement, auto-agression, pathologies mentales diverses, etc.) » (Martin-Blachais, 2017, p. 68).

- **La scolarité, objet d'une attention particulière dans les politiques publiques**

La Cour des comptes, dans un rapport de novembre 2020, a pointé les défaillances en matière de suivi de la scolarité des enfants protégés, en soulignant l'insuffisance des partenariats et le manque d'indicateurs partagés (Cour des comptes, 2020). La stratégie nationale de prévention et de protection de l'enfance 2020-2022 a par ailleurs défini une série de mesures visant à garantir aux enfants confiés « l'accès à la scolarité et à un accompagnement scolaire adapté ». Elle met l'accent sur la mobilisation des dispositifs de droit commun (par exemple, les internats scolaires et Devoirs faits⁶) et des outils de l'école inclusive tel que le projet personnalisé de scolarisation (PPS)⁷ au bénéfice des enfants confiés (ministère des Solidarités et de la Santé, 2019, p. 33). Il est également intéressant de noter l'existence d'autres actions de droit commun, en particulier des dispositifs visant à prévenir et prendre en charge les situations de décrochage scolaire, tels que les missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), les groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS) et les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) [ONPE, 2016].

⁵ D'après la conférence de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant, « un besoin particulier est dit "méta-besoin", dès lors "qu'il englobe la plupart (sinon l'ensemble) des autres besoins fondamentaux que peut avoir un enfant au cours de son développement. La satisfaction de ces derniers ne pouvant être atteinte que dans le contexte de la satisfaction suffisante du premier" » (Martin-Blachais, 2017, p. 14).

⁶ Le dispositif « Devoirs faits » propose aux collégiens volontaires une aide pour réaliser le travail demandé par l'école en dehors de l'école. Ce programme fait l'objet d'une déclinaison variable selon les territoires et les établissements scolaires. <https://eduscol.education.fr/620/devoirs-faits-une-aide-aux-devoirs-pour-les-collegiens>

⁷ Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) est un projet individuel qui vise à répondre aux besoins éducatifs particuliers des enfants en situation de handicap (article D351-5 du Code de l'éducation). Outre le PPS, il existe différents types de projets individuels permettant de répondre aux besoins des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers, comme le projet d'accueil individualisé (PAI), le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) et le plan d'accompagnement personnalité (PAP). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPPQ_376117_378410.pdf

La Haute Autorité de santé a publié en septembre 2021 des recommandations à destination des professionnels des établissements sociaux et médico-sociaux sur le thème de l'accompagnement de la scolarité et de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap et des enfants pris en charge en protection de l'enfance. Ces recommandations s'articulent autour de cinq axes : la participation de l'enfant à son projet scolaire (« aider l'enfant à être acteur de sa scolarité »), l'implication des parents (« encourager l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant »), l'accompagnement de la scolarité (« identifier et développer les ressources de l'ESSMS pour accompagner collectivement les parcours scolaires »), les relations avec les établissements scolaires et le partage d'informations (« s'inscrire dans la communauté éducative »), et le soutien des acteurs de l'Éducation nationale (« intervenir dans l'école ») [Haute Autorité de santé, 2021a].

Sur la question du partage d'information, la Cour de cassation, par une décision du 8 juin 2021⁸, a considéré que les directeurs d'école et les enseignants faisaient partie des personnes tenues au secret professionnel⁹ et mettant en œuvre la politique de protection de l'enfance ou lui apportant son concours. À ce titre, elles étaient autorisées à partager entre elles des informations à caractère secret afin « d'évaluer une situation individuelle, de déterminer et de mettre en œuvre les actions de protection et d'aide dont les mineurs et leur famille peuvent bénéficier », sous certaines conditions¹⁰.

- **Les revues de littérature sur la scolarité des enfants protégés**

Plusieurs revues de littérature publiées au cours des 10 dernières années ont permis d'éclairer les obstacles et les leviers pour la réussite scolaire des enfants confiés. Deux revues de littérature systématiques récentes se sont centrées respectivement sur la scolarité des enfants en accueil familial et sur celle des enfants accueillis en établissement (O'Higgins, Sebba, Gardner, 2017 ; Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, Montserrat, 2021).

D'après Ferguson et Wolkow (2012), l'instabilité des prises en charge, les changements d'établissement scolaire et les exclusions, le manque de priorité donnée à la scolarité, le manque de coordination et de coopération entre professionnels et institutions constituent des barrières pour la réussite scolaire des enfants confiés. Selon Brady (2017), la coopération interinstitutionnelle, le renforcement des relations entre les suppléants familiaux, les enseignants et les travailleurs sociaux, la mise en place de soutiens individualisés, l'attention à la stabilité de la scolarité et des lieux d'accueil, et la reconnaissance de la capacité d'action de l'enfant sont des leviers pour soutenir la scolarité des enfants confiés. D'après Townsend, Berger et Reupert (2020), les enfants et les jeunes confiés interrogés dans différentes recherches ont souligné le rôle positif pour leur expérience scolaire de la stabilité de la scolarité et du sentiment de sécurité à l'école,

⁸ Cour de cassation, pourvoi n° 20-86.000. <https://www.courdecassation.fr/decision/60bf-079f9e65ba2fbf5918a4>

⁹ Article 26 de loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires abrogé, disposition abrogée par l'ordonnance du 24 novembre 2021 et remplacée par l'article L121-6 du Code de la fonction publique.

¹⁰ Article L226-2-2 du Code de l'action sociale et des familles.

des relations soutenantes avec les enseignants et les pairs, et d'une perception positive de l'école. *A contrario*, les traumatismes, les problèmes de santé mentale et les difficultés émotionnelles et comportementales marquent négativement les parcours scolaires.

Les revues de littérature existantes se centrent exclusivement sur la situation des enfants confiés, laissant de côté les enfants bénéficiant d'interventions à domicile, pourtant tout aussi vulnérables sur le plan scolaire. Même si les données chiffrées disponibles sur la scolarité des enfants bénéficiant d'interventions à domicile sont peu nombreuses, les études et recherches existantes en France et en Angleterre indiquent que ces enfants connaissent des difficultés scolaires comparables à celles des enfants confiés (Anton, Denecheau, 2021 ; Gueydan, Séverac, 2019 ; Sebba *et al.*, 2015).

L'objectif de cette revue de littérature est de rassembler et synthétiser les principaux apports des recherches sur le thème du soutien de la scolarité des enfants protégés publiées en langue française et anglaise afin de proposer un état des lieux actualisé dans le contexte français et européen. Il s'agit, dans la continuité des travaux précédents, d'éclairer la question suivante : quels sont les freins et les leviers pour la scolarité des enfants protégés ? Cette revue de littérature est un préalable indispensable à une étude complémentaire analysant les pratiques et dispositifs existants au sein des départements, qui sera engagée par l'ONPE dans les mois qui viennent. Il s'agira à terme de publier un rapport d'études ayant pour principal objectif une meilleure connaissance du contexte et des pratiques relatives au soutien à la scolarité des enfants protégés en France, en soutenant le lien entre pratiques et recherches.

- **Méthode**

Cette revue de littérature a été réalisée entre janvier et juin 2022. Les publications qui y sont incluses ont été identifiées au moyen d'une recherche documentaire dans la plateforme de diffusion de la recherche en sciences sociales Cairn et dans des bases de données électroniques anglophones en sciences humaines et sociales (EBSCOhost, ScienceDirect). Les principaux mots clés utilisés sont : enfants confiés / interventions à domicile ; soutien ; réussite scolaire (en anglais : *children in care* ; *children in need* ; *support* ; *educational achievement*). D'autres références ont été identifiées à partir d'un examen des références citées en bibliographie des articles consultés. La période prise en compte va de 2007 à 2021. Le périmètre géographique s'étend aux pays européens.

Les différents articles mentionnés dans cette revue de littérature ont été sélectionnés avec l'ambition de réaliser un état des lieux des connaissances théoriques et pratiques sur le soutien de la scolarité des enfants protégés à destination des professionnels de la protection de l'enfance (Aide sociale à l'enfance, Protection judiciaire de la jeunesse) et de l'Éducation nationale. La priorité a été donnée aux recherches qui permettent d'éclairer les freins et les leviers pour la réussite scolaire des enfants protégés. Les articles sélectionnés donnent à voir une diversité de contextes nationaux, d'espaces de prises en charge (lieux d'accueil, interventions à domicile, milieux scolaires), d'expériences et de points de vue (perspectives des enfants et jeunes, des suppléants familiaux, des ensei-

gnants...). Ces recherches relèvent de plusieurs domaines : sciences de l'éducation, sociologie, psychologie et travail social.

Les caractéristiques des systèmes de protection de l'enfance, et notamment la part relative des interventions à domicile et des mesures d'accueil dans le total des mesures ou la répartition entre les différents modes d'accueil varient d'un pays à l'autre, de même que l'organisation du système éducatif, la conceptualisation des besoins éducatifs particuliers et la conception des dispositifs de l'école inclusive. Ainsi, les résultats des recherches menées dans d'autres contextes nationaux ne sont pas directement transposables à la France.

La présente revue de littérature n'aborde pas spécifiquement le soutien de la scolarité des enfants en situation de handicap et des mineurs non accompagnés. Au vu des besoins spécifiques de ces enfants (Gonzalez-Garcia *et al.*, 2017), ces questions mériteraient un traitement approfondi dans le cadre d'une revue de littérature dédiée. En revanche, les connaissances générales exposées dans le présent document concernent, pour la plupart des textes, l'ensemble des enfants protégés, dans leur diversité. En ce qui concerne la scolarité dans le cadre de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes majeurs, le sujet n'est pas traité ici mais évoqué au sein de la revue de littérature de l'ONED sur l'accompagnement vers l'autonomie des jeunes majeurs (ONED, 2014).

Au total, 30 fiches de lecture ont été réalisées dont une comprend deux références relatives à une même recherche (fiches n° 18). Ces fiches rendent compte des apports les plus significatifs issus des publications analysées. Elles ne visent pas à présenter de façon exhaustive les résultats et conclusions des recherches présentées. Afin de faciliter la lecture, les références fichées sont présentées par pays. Par ailleurs, une synthèse transversale rassemble les points saillants des différents travaux référencés.

Table des matières

Synthèse transversale	17
I. Les facteurs de risque et de protection pour la scolarité des enfants protégés	19
1. Les facteurs individuels et familiaux	20
2. Les facteurs relationnels	20
3. Les facteurs organisationnels	24
4. Les facteurs institutionnels	25
II. Les possibilités d'action	26
1. Développer les soutiens directs	27
2. Développer les soutiens indirects	28
3. Favoriser la participation des enfants et l'implication des parents.....	30
4. Nécessité de changements structurels	30
III. Conclusion et perspectives	31
Fiches de synthèse (par pays)	33
Allemagne	
1. ZELLER, M., KÖNGETER, S. Education in residential care and in school: A social-pedagogical perspective on the educational attainment of young women leaving care. <i>Children and Youth Services Review</i> . 2012, n° 34, 6, p. 1 190-1 196.....	35
Croatie	
2. SLADOVIC FRANZ, B., BRANICA, V. The relevance and experience of education from the perspective of Croatian youth in-care. <i>European Journal of Social Work</i> . 2013, n° 16, 1, p. 137-152.....	37
Danemark	
3. BRYDERUP, I. M., TRENTEL, M. Q. The importance of social relationships for young people from a public care background. <i>European Journal of Social Work</i> . 2013, n° 16, 1, p. 37-54	39
Espagne	
4. GAIRAL-CASADO, R., GARCIA-YESTE, C., MUNTE PASCUAL, A., PADROS CUXART, M. Study to Change Destiny. Elements That Promote Successful Trajectories in Young People who Have Been in Residential Care. <i>The British Journal of Social Work</i> . 2021.....	41
5. GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. The role of mentoring in the schooling of children in residential care. <i>European Journal of Social Work</i> . 2019, n° 24, 1, p. 47-59.....	43
6. GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. The school experience of children in residential care: A multiple case study. <i>Child & Family Social Work</i> . 2021, n° 26, 1, p. 1-10.....	45

7. MONTSERRAT, C., CASAS, F., MALO, S. Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*. 2013, n° 16, 1, p. 6-21..... 47
8. MORALES-OCANA, A., PEREZ-GARCIA, P. Children living in residential care from teachers' voices. *European Journal of Social Work*. 2020, n° 23, 4, p. 658-671 49

France

9. ANTON, A., BLAYA, C. Sentiment d'affiliation et accrochage scolaire en famille d'accueil : une approche par les facteurs de protection. *Revue française de pédagogie*. 2018, n° 4, p. 103-115..... 51
10. ANTON, A., DENECHÉAU, B. (sous la dir.) *Scolarisation et protection de l'enfance. La question scolaire à la périphérie de l'intervention en milieu ouvert*. Rapport de recherche, ONPE, université Paris Créteil, 2021 53
11. DENECHÉAU, B., BLAYA, C. Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire. *Éducation & formation*. 2013, n° 300, p. 53-62 ... 55
12. JOIN-LAMBERT, H., DENECHÉAU, B., ROBIN, P. La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? *Éducation et sociétés*. 2019, n° 2, p. 165-179 57
13. POTIN, E. Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Revue des politiques sociales et familiales*. 2013, n° 112, 1, p. 89-100 59

Irlande

14. DARMODY, M., McMAHON, L., BANKS, J. *Education of children in care in Ireland: an exploratory study*. The Economic and Social Research Institute Robbie Gilligan, Children's Research Center, Trinity College, Ombudsman for Children Office. 2013 61
15. EMOND, R. Longing to belong: children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child & Family Social Work*. 2014, n° 19, 2, p. 194-202 65

Norvège

16. HESJEDAL, E., IVERSEN, A. C., BYE, H. H., HETLAND, H. The use of multidisciplinary teams to support child welfare clients. *European Journal of Social Work*. 2016, n° 19, 6, p. 841-855..... 66
17. SKILBRED, D. T., IVERSEN, A. C., MOLDESTAD, B. Successful academic achievement among foster children: What did the foster parents do? *Child Care in Practice*. 2017, n° 23, 4, p. 356-371 68

Royaume-Uni

18. a. BERRIDGE, D., BELL, K., SEBBA, J., LUKE, N. *The educational progress of looked after children in England. Technical Report 3: Perspectives of young people, social workers, carers and teachers*. Rees Centre Oxford, 2015 70
- b. BERRIDGE, D. The education of children in care: Agency and resilience. *Children and Youth Services Review*. 2017, n° 77, p. 86-93.. 70
19. BERRIDGE, D., SEBBA, J., CARTWRIGHT, M., STAPLES, E. School experiences of Children in Need: Learning and support. *British Educational Research Journal*. 2021..... 73

20. HANRAHAN, F., BODDY, J., OWEN, C. 'Actually there is a brain in there': Uncovering complexity in pathways through education for young adults who have been in care. *Children & Society*. 2020, n° 34, 1, p. 46-61..... 75
21. JACKSON, S., AJAYI, S. Foster care and higher education. *Adoption & Fostering*. 2007, n° 31, 1, p. 62-72 77
22. JONES, L., DEAN, C., DUNHILL, A., HOPE, M. A., SHAW, P. A. 'We are the same as everyone else just with a different and unique backstory': Identity, belonging and 'othering' within education for young people who are 'looked after'. *Children & Society*. 2020, n° 34, 6, p. 492-506..... 79
23. MANNAY, D., EVANS, R., STAPES, E., HALLETT, S., ROBERTS, L., REES, A., ANDREWS, D. The consequences of being labelled 'looked-after': Exploring the educational experiences of looked-after children and young people in Wales. *British Educational Research Journal*. 2017, n° 43, 4, p. 683-699 81
24. MERCIECA, D., MERCIECA, D. P., RANDALL, L. 'What about me?' Stories of the educational experiences of care-experienced children and young people in a Scottish local authority. *Adoption & Fostering*. 2021, n° 45, 2, p. 173-190 83
25. SEBBA, J., BERRIDGE, D. The role of the Virtual School in supporting improved educational outcomes for children in care. *Oxford Review of Education*. 2019, n° 45, 4, p. 538-555 85

Suède

26. HEDIN, L., HÖJER, I., BRUNNBERG, E. Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. *Child & Family Social Work*. 2011, n° 16, 1, p. 43-51 87
27. HÖJER, I., JOHANSSON, H. School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*. 2013, n° 16, 1, p. 22-36..... 89

Recherches comparées

28. DENECHÉAU, B., BLAYA, C. Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*. 2014, n° 47, 4, p. 69-92 91
29. DENECHÉAU, B. L'éducation spécialisée à l'épreuve de l'école : une distance et des malentendus persistants. *Les cahiers dynamiques*. 2015, n° 1, 1, p. 120-126..... 93
30. JACKSON, S., CAMERON, C. Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*. 2012, n° 34, 6, p. 1 107-1 114 95

Bibliographie générale..... 97



**Synthèse
transversale**

Cette synthèse transversale vise à dégager les principaux enseignements des publications analysées sur le soutien de la scolarité des enfants protégés. Les recherches existantes identifient des facteurs de risque et de protection pour la scolarité des enfants protégés. Les chercheurs formulent également des propositions d'action pour améliorer les pratiques professionnelles et les politiques publiques.

I. Les facteurs de risque et de protection pour la scolarité des enfants protégés

La notion de facteurs de risque sert ici à désigner les propriétés individuelles et environnementales susceptibles de favoriser la survenue de difficultés scolaires rencontrées par l'enfant. Les facteurs de protection renvoient aux éléments susceptibles de limiter l'impact des facteurs de risque sur la scolarité, de prévenir ou atténuer les difficultés scolaires et de favoriser la réussite scolaire de l'enfant (Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11). Les facteurs de risque et de protection pour la scolarité des enfants protégés se situent à différents niveaux : individuel et familial, relationnel, organisationnel et institutionnel (Jackson, Cameron, 2012 ; Marion, Mann-Feder, 2020).

Principaux facteurs de risque et de protection

Facteurs individuels et familiaux

- **individuels** : effets des maltraitances, besoins éducatifs particuliers
- **familiaux** : difficultés familiales, précarité, rapport à la scolarité

Facteurs relationnels

- relations avec les suppléants familiaux (assistants familiaux et éducateurs)
- relations avec les professionnels et les pairs en contexte scolaire

Facteurs organisationnels

- cadre de vie dans les foyers
- place de la scolarité en milieu ouvert
- difficultés d'accès à des prises en charge spécialisées
- réunions sur le temps scolaire

Facteurs institutionnels

- manque de priorité à la scolarité
- manque de lieux d'accueil disponibles
- orientation contrainte
- manque de coordination entre professionnels et institutions

1. Les facteurs individuels et familiaux

Les chercheurs s'accordent généralement sur le fait que certaines expériences ou caractéristiques individuelles comme des antécédents de maltraitance (incluant les négligences), des traumatismes, le stress des expériences passées, des problèmes de santé, des difficultés psychologiques, des besoins éducatifs particuliers, des difficultés émotionnelles et comportementales, des capacités limitées, des lacunes, un manque de motivation, sont des facteurs de risque pour la scolarité (Denecheau, Blaya, 2014, fiche n° 28 ; Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11 ; Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18 ; Hanrahan, Boddy, Owen, 2020, fiche n° 20 ; Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; Marion, Mann-Feder, 2020). Les conséquences des maltraitements sur la santé mentale et la réussite scolaire sont désormais bien connues (Maltais, Normandeau, 2015 ; Townsend, Berger, Reupert, 2020). À court terme, les maltraitements impactent la disponibilité des enfants pour les apprentissages scolaires. À plus long terme, elles occasionnent des difficultés cognitives, émotionnelles et comportementales (Maltais, Normandeau, 2015). À l'inverse, certaines capacités personnelles des enfants, par exemple la présence chez l'enfant d'une attitude et d'aspirations positives, d'une forte motivation, d'une confiance et d'une estime de soi satisfaisantes, de capacités cognitives sont des facteurs de protection (Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a ; Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, Montserrat, 2021, fiche n° 6).

Les recherches menées en France et dans plusieurs pays européens ont montré que les difficultés familiales, les conflits (et les inquiétudes qui en découlent), la précarité, et le rapport à la scolarité des parents, ont un impact sur les parcours scolaires des enfants protégés (Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18 ; Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11 ; Denecheau, Blaya, 2014, fiche n° 28 ; Potin, 2013, fiche n° 13 ; Anton, Denecheau, 2021, fiche n° 10 ; Darmody, McMahan, Banks, 2013, fiche n° 14). Dans le contexte des interventions à domicile, les parents, présents au quotidien auprès de l'enfant, continuent d'assurer la responsabilité du suivi et de l'accompagnement de la scolarité. Les principaux facteurs de risque pour la scolarité sont les difficultés socioéconomiques, psychologiques ou familiales, un rapport distant des parents à l'école, des attentes peu élevées et un manque de disponibilité parentale pour accompagner la scolarité (Anton, Denecheau, 2021, fiche n° 10). Quand l'enfant est accueilli, les assistants familiaux ou les éducateurs assument au quotidien les tâches habituellement dévolues aux parents. Même si l'éloignement fait obstacle à une implication régulière de ces derniers dans le suivi de la scolarité, l'influence, positive ou négative, de la famille d'origine sur la scolarité persiste (Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a ; Potin, 2013, fiche n° 13 ; Marion, Mann-Feder, 2020). Par ailleurs, certains parents ont besoin d'un soutien de la part des éducateurs pour permettre leur implication positive dans le suivi scolaire (Join-Lambert, Denecheau, Robin, 2019, fiche n° 12).

2. Les facteurs relationnels

De nombreuses recherches ont mis en évidence le rôle décisif des relations pour les parcours scolaires des enfants confiés. La stabilité et la continuité de l'accueil et de la scolarité, en permettant l'établissement de relations stables, jouent un rôle protecteur pour les parcours scolaires. À l'inverse, l'instabilité des prises en charge, c'est-à-dire les changements répétés de lieux d'accueil, d'établissement scolaire et de professionnels référents, sont source d'instabilité relationnelle et fragilisent les parcours scolaires (Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11 ; Darmody, McMahan, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7 ; Potin, 2013, fiche n° 13 ; Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a). Les recherches ont montré que les jeunes confiés qui réussissent à l'école identifient fréquemment un ou plusieurs adultes de leur entourage ayant joué un rôle soutenant dans

leur scolarité : parents ou membres de la famille élargie, suppléants familiaux, enseignants et autres professionnels des établissements scolaires (Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18 ; Bryderup, Trentel, 2013, fiche n° 3 ; Höjer, Johansson, 2013, fiche n° 27). Le choix a été fait dans cette partie de se concentrer sur les questions les plus étayées par la littérature scientifique, à savoir, les relations avec les suppléants familiaux, les professionnels des établissements scolaires et les pairs. Il est intéressant de remarquer que les relations entre les enfants et les travailleurs sociaux sont peu évoquées dans les recherches étudiées et lorsqu'elles le sont, l'implication des travailleurs sociaux est décrite, sauf exception, dans des termes négatifs (Darmody, Mc Mahon, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a).

a. Les relations avec les suppléants familiaux

Des recherches menées dans plusieurs pays européens ont montré que le niveau de diplôme des assistants familiaux n'était pas un élément déterminant pour permettre aux jeunes en accueil familial de réussir leur scolarité et de suivre des études universitaires (Skilbred, Iversen, Moldestad, 2017, fiche n° 17 ; Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a). D'autres facteurs dans les caractéristiques de l'accueil familial sont plus décisifs : la stabilité de l'accueil, la stabilité relationnelle et la qualité des liens affectifs, une attitude et un discours positifs sur la scolarité, l'intérêt porté à cette dernière, des attentes élevées, le soutien moral et les encouragements des assistants familiaux, leur implication au quotidien dans le suivi scolaire et l'accompagnement des devoirs et l'organisation de la vie quotidienne autour de la scolarité (Skilbred, Iversen, Moldestad, 2017, fiche n° 17; Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18 ; Jackson, Ajayi, 2007, fiche n° 21 ; Hedin, Höjer, Brunnberg, 2011, fiche n° 26 ; Anton, Blaya, 2018, fiche n° 9 ; Potin, 2013, fiche n° 13).

La précocité et la durée de l'accueil sont des facteurs de stabilité relationnelle. En effet, ils favorisent le développement d'un lien d'attachement et d'un sentiment d'affiliation à la famille d'accueil qui contribuent à sécuriser l'enfant (Anton, Blaya, 2018, fiche n° 9 ; Skilbred, Iversen, Moldestad, 2017, fiche n° 17). Les routines (horaires de coucher, de lever, des repas, temps pour le travail scolaire) au sein de la famille d'accueil permettent également d'offrir à l'enfant un cadre de vie sécurisant (Hedin, Höjer, Brunnberg, 2011, fiche n° 26 ; Skilbred, Iversen, Moldestad, 2017, fiche n° 17). Les pratiques éducatives des familles d'accueil contribuent au développement d'une estime de soi positive, qui constitue un facteur de protection pour la scolarité (Anton, Blaya, 2018, fiche n° 9).

Enfin, les pratiques collaboratives entre les suppléants familiaux, les travailleurs sociaux des services de la protection de l'enfance, et les professionnels des établissements scolaires constituent un facteur bénéfique dans la scolarité des enfants accueillis chez un assistant familial (Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18 ; Hedin, Höjer, Brunnberg, 2011, fiche n° 26). Une étude anglaise a comparé les témoignages des jeunes qui avaient fait des progrès conséquents à ceux qui avaient peu progressé au cours de leur scolarité secondaire. Il en est ressorti que les jeunes du groupe qui avaient progressé ont davantage bénéficié de pratiques collaboratives entre l'école, le lieu d'accueil et le travailleur social que les jeunes du groupe qui avait peu progressé (Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a).

Si l'accueil familial semble globalement offrir un environnement plus favorable pour la scolarité que l'accueil en établissement, il convient d'être prudent quant à la généralisation des résultats des recherches précitées : d'une part, elles portent sur de petits échantillons et d'autre part, les caractéristiques des modes d'accueil varient en fonction des contextes nationaux (Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30). De plus, plusieurs de ces recherches se centrent sur les expériences de jeunes en situation de réussite scolaire et ne sont donc pas représentatives de

la diversité des parcours des jeunes. Dans d'autres recherches, les jeunes sont plus partagés sur la qualité de la prise en charge en accueil familial¹¹ et son impact sur leur parcours scolaire (Jackson, Ajayi, 2007, fiche n° 21 ; Hanrahan, Boddy, Owen, 2020, fiche n° 20). Par ailleurs, des auteurs ont rapporté des difficultés dans la communication entre les familles d'accueil et l'école, notamment quand celles-ci s'opèrent *via* des outils numériques (Mercieca, Mercieca, Randall, 2021, fiche n° 24).

Des recherches centrées sur la scolarité des enfants accueillis en établissement ont montré comment l'absence de priorité accordée à la scolarité, les faibles attentes, le manque de soutien, d'encouragements et d'implication des éducateurs dans le suivi et l'accompagnement scolaire ainsi que les changements répétés d'éducateurs étaient des facteurs de risque de décrochage (Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11 ; Denecheau, Blaya, 2014, fiche n° 28 ; Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7 ; Marion, Mann-Feder, 2020). Les attentes faibles se traduisent dans les pratiques par des exigences scolaires réduites et par un manque d'investissement de leur part dans l'accompagnement de la scolarité (Denecheau, Blaya, 2014, fiche n° 28). Cependant, les chercheurs identifient une minorité d'éducateurs qui ont des attentes élevées (Denecheau, Blaya, 2014, fiche n° 28). Dans d'autres études, des jeunes font référence à des éducateurs tenant un discours positif sur la scolarité, qui ont joué un rôle soutenant en s'impliquant fortement dans leur suivi et leur accompagnement (Gairal-Casado *et al.*, 2021, fiche n° 4 ; Darmody, McMahan, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Sladovic Franz, Branica, 2013, fiche n° 2). La faible place accordée à la scolarité dans la formation des éducateurs spécialisés français contribue pour partie à expliquer leurs faibles attentes (Denecheau, Blaya, 2014, fiche n° 28 ; Denecheau, 2015, fiche n° 29).

b. Les relations avec les professionnels et les pairs en contexte scolaire

Pour certains enfants protégés, l'école peut représenter un vecteur de normalité, un refuge et un facteur de résilience (Höjer, Johansson, 2013, fiche n° 27). Des recherches menées dans plusieurs pays européens ont souligné le rôle positif des encouragements, du soutien (scolaire, moral, émotionnel), de l'écoute et des conseils des enseignants et des autres professionnels des établissements scolaires, notamment les professionnels de la santé et du social (travailleurs sociaux scolaires, infirmières, animateurs) [Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a ; Hedin, Höjer, Brunberg, 2011, fiche n° 26 ; Höjer, Johansson, 2013, fiche n° 27]. Dans certaines études, les jeunes interrogés par les chercheurs ont décrit des enseignants ayant des attentes élevées et qui étaient engagés à leurs côtés (Höjer, Johansson, 2013, fiche n° 27).

De la même façon, des relations positives avec les pairs et le sentiment d'appartenance à un groupe constituent un facteur de protection pour la scolarité et le bien-être des enfants confiés (Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7 ; Hedin, Höjer, Brunberg, 2011, fiche n° 26 ; Bryderup, Trentel, 2013, fiche n° 3 ; Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, Monsterrat, 2021, fiche n° 6). Dans une étude danoise, les jeunes qui entretenaient des relations positives avec leurs amis et qui pratiquaient des activités de loisirs étaient davantage susceptibles de poursuivre et d'aller au bout de leurs études (Bryderup, Trentel, 2013, fiche n° 3).

La stigmatisation par les enseignants et par les pairs est un facteur de risque dans la scolarité des enfants protégés. Dans plusieurs recherches, une partie des jeunes ont dépeint des ensei-

¹¹ Des recherches françaises récentes ont mis en évidence la fréquence des violences psychologiques rapportées par les jeunes ayant connu un accueil familial. Lacroix, I., Chaïeb, S., Dietrich-Ragon, P., Frechon, I. *La violence sous protection. Expériences et parcours des jeunes récemment sortis de placement*. INED, Documents de travail, 263, juin 2021.

gnants aux attentes faibles, peu compréhensifs, manquant d'égards vis-à-vis de la confidentialité des informations, les traitant différemment, voire ayant des pratiques humiliantes (Jones *et al.*, 2020, fiche n° 22 ; Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23 ; Sladovic Franz, Branica, 2013, fiche n° 2 ; Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14). Des chercheurs ont noté une tendance des enseignants à se focaliser sur les problèmes de comportement (Morales-Ocana, Perez-Garcia, 2020, fiche n° 8 ; Mercieca, Mercieca, Randall, 2021, fiche n° 24). Selon eux, une partie des enseignants, notamment les moins expérimentés, se trouvent démunis face à l'ampleur des difficultés émotionnelles et comportementales de certains enfants confiés et réagissent de façon inappropriée. D'après les chercheurs, le manque de formation des enseignants sur la protection de l'enfance, d'informations sur la situation des enfants qu'ils accompagnent et de soutien de la part de l'institution scolaire expliquent pour partie les difficultés des enseignants à répondre aux besoins éducatifs spécifiques des enfants confiés, notamment quand ces derniers ont des problèmes de comportement (Morales-Ocana, Perez-Garcia, 2020, fiche n° 8). Il arrive que ces perceptions négatives fonctionnent aussi comme une prophétie autoréalisatrice et obèrent leurs chances de réussite scolaire (Morales-Ocana, Perez-Garcia, 2020, fiche n° 8 ; Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23). Ces réactions peuvent entraîner des conséquences négatives pour les enfants comme une stigmatisation et un rejet par les pairs.

Dans plusieurs études, des jeunes confiés ont fait état d'un sentiment de différence et de leur crainte d'être stigmatisés dans le contexte scolaire à cause de leur situation particulière et de difficultés à se faire des amis ou à s'intégrer à un groupe de pairs (Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; Emond, 2014, fiche n° 15 ; Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a ; Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23 ; Hanrahan, Boddy, Owen, 2020, fiche n° 20 ; Mercieca, Mercieca, Randall, 2021, fiche n° 24 ; Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Sladovic Franz, Branica, 2013, fiche n° 2). D'après les chercheurs, la stigmatisation a un impact négatif sur l'estime de soi et le bien-être à l'école (Darmody, McMahon, Banks, fiche n° 14 ; Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23). Certains jeunes mettent en place des stratégies visant à cacher leur situation, mais le fait de devoir continuellement jouer un rôle leur est préjudiciable : cela peut les conduire d'une part à intérioriser le stigmate et d'autre part les empêcher de nouer des relations positives avec leurs pairs (Jones *et al.*, 2020, fiche n° 22 ; Mercieca, Mercieca, Randall, 2021, fiche n° 24 ; Dansey, Shbero, John, 2019).

Enfin, dans plusieurs recherches, certains jeunes ont rapporté des expériences de harcèlement scolaire (Mercieca, Mercieca, Randall, 2021, fiche n° 24 ; Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a ; Hedin, Höjer, Brunnberg, 2011, fiche n° 26 ; Hanrahan, Boddy, Owen, 2020, fiche n° 20 ; Jones *et al.*, 2020, fiche n° 22 ; Bryderup, Trentel, 2013, fiche n° 3 ; Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30). Des chercheurs ont pointé le manque de protection des enfants confiés face au harcèlement scolaire (Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30). En France, la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance a posé le droit de chaque élève à une école sans harcèlement¹² et la loi du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire a fait de ce dernier un délit¹³. Cependant, le besoin de protection de la part des adultes ne se limite pas aux situations de harcèlement scolaire. Un soutien des adultes et notamment des enseignants est nécessaire pour permettre aux enfants de faire face aux enjeux relationnels avec leurs pairs (Emond, 2014, fiche n° 15).

¹² Article 5 de la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, article L511-3-1 du Code de l'éducation.

¹³ Article 1^{er} de la loi du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire, article L111-6 du Code de l'éducation.

3. Les facteurs organisationnels

L'organisation des établissements et des services mais aussi les ressources disponibles dans les prises en charge peuvent représenter des freins ou des leviers pour les parcours scolaires des enfants. L'accès à certaines ressources (endroit calme pour travailler, livres, ordinateur, bourses d'études...) et soutiens (cours particuliers, soutien scolaire, cours en petits groupes, mentors, sorties et activités de loisirs, soutien individualisé...) constitue un facteur de protection pour la scolarité (Gairal-Casado *et al.*, 2021, fiche n° 4 ; Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a ; Sladovic Franz, Branica, 2013, fiche n° 2 ; Monsterrat *et al.*, 2013, fiche n° 7).

D'après Denecheau et Blaya (2013, fiche n° 11), le cadre de vie dans les établissements d'accueil collectif, peu soutenant pour la scolarité, ne permet généralement pas de compenser les difficultés scolaires préexistantes. Les jeunes ne disposent pas nécessairement d'un lieu propice au travail scolaire (chambres collectives, salle d'étude inexistante ou exposée au bruit) et n'ont pas toujours accès à des soutiens scolaires ou thérapeutiques, adaptés à leurs besoins (Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11 ; Hanrahan, Boddy, Owen, 2020, fiche n° 20). Les effectifs professionnels trop restreints, la taille et la complexité de l'organisation des établissements, limitent les possibilités d'individualisation des prises en charge éducatives (notamment du suivi scolaire) et l'ouverture sur l'extérieur (pratique d'activités extrascolaires, impossibilité d'inviter des amis) [Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11 ; Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, Monsterrat, 2021, fiche n° 6]. La multiplicité des professionnels qui interviennent auprès de l'enfant complexifie le suivi de la scolarité et la communication avec l'école (Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, Montserrat, 2021, fiche n° 6).

Ces constats sont également valables pour le milieu ouvert. Une recherche récente a montré que la scolarité occupait une place marginale dans l'accompagnement proposé par les services de milieu ouvert, entre autres en raison du manque de temps des éducateurs pour travailler cette question. Les observations réalisées dans ce cadre montrent des interactions limitées entre les éducateurs et les enseignants en dehors des équipes éducatives. Les auteurs soulignent également que les échanges entre ces professionnels se concentraient sur les difficultés de comportement et les questions d'orientation, rarement sur les apprentissages scolaires (Anton, Denecheau, 2021, fiche n° 10). Il est néanmoins important de rappeler que d'autres initiatives existent, permettant de renforcer la place du soutien de la scolarité dans les interventions à domicile. Les recherches sur les services d'accueil de jour ont montré que l'accompagnement qu'ils proposent aux enfants accordait une place centrale à la scolarité et au soutien des apprentissages scolaires, et que l'éducateur référent jouait un rôle de médiateur entre les parents et l'institution scolaire (Rurka, Barros Leal Giraud, Mathiot, 2020 ; Milova, 2011).

Par ailleurs, les recherches évoquent le manque de moyens humains au sein des établissements scolaires comme un facteur susceptible d'impacter les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces derniers peuvent rencontrer des difficultés à répondre aux besoins éducatifs spécifiques des enfants confiés en l'absence de moyens dédiés (Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, Montserrat, 2021, fiche n° 6). Des recherches menées dans d'autres pays européens ont mis en évidence les retards d'évaluation des besoins éducatifs particuliers ou spécifiques, les difficultés d'accès des enfants protégés à des soutiens scolaires au sein de l'école ordinaire, et des difficultés d'accès à des services et prises en charges spécialisés (Darmody, McMahan, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Mercieca, Mercieca, Randall, 2021, fiche n° 24 ; Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7 ; Berridge *et al.*, 2021, fiche n° 19). En France, le Défenseur des droits dans un rapport récent a pointé « le manque de professionnels du soin et de structures adaptées » et

les délais pour accéder à une prise en charge en centre médico-psycho-pédagogique (CMPP), en institut médico-éducatif (IME) ou en pédopsychiatrie (Défenseur des droits, 2021, p. 8).

Enfin, des recherches britanniques ont également souligné l'impact négatif pour la scolarité des réunions en lien avec les prises en charge et des suivis organisés avec les travailleurs sociaux dans les locaux ou sur le temps scolaire (Jones *et al.*, 2020, fiche n° 22 ; Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23 ; Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a). Ces pratiques contribuent à réduire le temps d'enseignement et à rendre visible la situation particulière des jeunes confiés aux yeux de leurs pairs alors que les jeunes souhaitent être considérés comme des élèves normaux (Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23 ; Jones *et al.*, 2020, fiche n° 22). Si les jeunes souhaitent être pris en compte dans leur singularité et bénéficier d'un soutien scolaire adapté à leurs besoins, ils ne veulent pas pour autant être stigmatisés (Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23 ; Arnaud-Melchiorre, 2022 ; Johansson, Höjer, 2012).

4. Les facteurs institutionnels

Des chercheurs ont pointé l'attention insuffisante des professionnels des services de protection de l'enfance à la scolarité dans les décisions liées aux prises en charge et les ruptures occasionnées dans les parcours scolaires des enfants (Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11). Au-delà des pratiques et des représentations des professionnels, des facteurs de nature institutionnelle et structurelle permettent de comprendre la priorité ou l'absence de priorité donnée à la scolarité dans les décisions.

Dans certains départements français, le manque de lieux d'accueil disponibles en protection de l'enfance et leur répartition territoriale inégale contraignent très fortement les choix opérés¹⁴ (Terrier, Halifax, Morvan, 2020). À l'échelle des établissements d'accueil collectif en protection de l'enfance, d'après Denecheau (2013), la direction et la politique d'établissement jouent un rôle déterminant pour permettre la mobilisation des équipes autour de l'accompagnement de la scolarité des enfants accueillis.

En outre, des recherches menées dans plusieurs pays ont montré que les professionnels de la protection de l'enfance, anticipant les fins de prise en charge, avaient tendance à privilégier les orientations courtes visant une insertion professionnelle précoce, sans tenir compte des désirs et des capacités individuelles des enfants (Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7 ; Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; Sladovic Franz, Branica, 2013, fiche n° 2 ; Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14). En France, il a été souligné que la temporalité des contrats jeunes majeurs conduit les professionnels à encourager les études courtes (Guimard, Petit-Gats, 2011) [ONED, 2014].

Enfin, le manque de communication, de coordination et de coopération entre professionnels et institutions constitue également un facteur de risque pour les parcours scolaires des enfants protégés (Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11 ; Denecheau, 2015, fiche n° 29 ; Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, Montserrat, 2021, fiche n° 6). En France, le manque d'institutionnalisation du partenariat entre le secteur de la protection de l'enfance et l'Éducation nationale rend sa qualité très dépendante des relations entre les individus (Denecheau, 2015, fiche n° 29). Les relations

¹⁴ Ces constats sont partagés par la CNAPE qui pointe « la logique des places disponibles ». CNAPE. *Alerte sur les difficultés d'accompagnement des enfants accueillis en établissements sociaux et en lieux de vie*. Mai 2022. https://www.cnape.fr/documents/cnape_alerte-sur-les-difficultes-daccompagnement-des-enfants-accueillis-en-etablissements-sociaux-et-lieux-de-vie/

partenariales entre les établissements d'accueil collectif et les établissements scolaires sont bien souvent limitées aux situations d'urgences, et parfois conflictuelles (Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11).

En Angleterre, un rapprochement institutionnel a été opéré au niveau national entre le secteur de la protection de l'enfance et le secteur de l'éducation, qui sont désormais rattachés au même ministère (Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30). Au niveau territorial, les directeurs des écoles virtuelles (établissements dédiés au suivi et au soutien de la scolarité des enfants protégés, qui ont par ailleurs un établissement scolaire principal) ont un rôle de coordination des différentes institutions (Sebba, Berridge, 2019, fiche n° 25). En outre, la présence en Angleterre au sein des différentes institutions de professionnels spécialisés ayant la charge du suivi de la scolarité des enfants protégés tels que les éducateurs scolaires et les *designated teacher* (enseignant référent) est facilitante pour les relations partenariales (Denecheau, 2013). En effet, ces professionnels ont une bonne connaissance des missions des autres professionnels, ce qui permet de minimiser les conflits (Denecheau, 2015, fiche n° 29).

Ainsi, il existe différents facteurs de risque et de protection. Ces différents facteurs, individuels et familiaux, relationnels, organisationnels et institutionnels, se conjuguent et s'alimentent réciproquement. L'investissement de l'ensemble des professionnels et institutions dans le suivi de la scolarité des enfants protégés est déterminant. Il permet non seulement de soutenir la scolarité de l'enfant mais aussi sa capacité de résilience (Höjer, Johansson, 2013, fiche n° 27).

II. Les possibilités d'action

L'objectif de cette partie est de synthétiser les suggestions et recommandations formulées par les chercheurs en vue d'améliorer les politiques et les pratiques en matière de soutien de la scolarité des enfants protégés. Les chercheurs ont souligné la nécessité de renforcer aussi bien les soutiens directs (soutiens scolaires et soutiens socio-émotionnels) que les soutiens indirects (formation des professionnels et pratiques collaboratives entre professionnels et institutions)¹⁵.

Principales possibilités d'action

Soutiens directs

- scolaires : soutien aux apprentissages, aide aux devoirs, cours particuliers
- socio-émotionnels : mentorat, compétences psychosociales, approches à l'échelle de l'établissement, activités de loisirs

Soutiens indirects

- formation et soutien des professionnels
- coordination interinstitutionnelle et interprofessionnelle
- projet pour l'enfant

Participation

- participation des enfants aux décisions
- implication des parents

Changements structurels

- stabilité et continuité
- moyens humains et financiers dans les prises en charge
- diversification des interventions
- taille des classes réduite
- maintien dans l'établissement scolaire d'origine

¹⁵ La distinction entre soutiens directs et indirects est empruntée à Mannistö et Pirttimaa (2018).

Les chercheurs ont également recommandé de favoriser la participation des enfants aux prises de décision et l'implication des parents. Enfin, des changements structurels sont nécessaires pour améliorer la situation scolaire des enfants protégés.

1. Développer les soutiens directs

a. Les soutiens scolaires

Les chercheurs ont pointé la nécessité d'une meilleure reconnaissance et prise en compte des besoins éducatifs particuliers ou spécifiques des enfants protégés à l'école (Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7 ; Morales-Ocana, Perez-Garcia, 2020, fiche n° 8). La prise en compte des besoins spécifiques des enfants protégés à l'école ne devrait cependant pas conduire les professionnels à renoncer à avoir des attentes élevées à leur égard (Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23). D'après les chercheurs, les services destinés à soutenir la scolarité des enfants confiés devraient être flexibles, individualisés et à l'écoute des besoins des enfants et des jeunes (Jones *et al.*, 2020, fiche n° 22 ; Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18). Cela suppose une évaluation fine de la nature des besoins éducatifs particuliers ou spécifiques des enfants en lien avec les acteurs de l'Éducation nationale. Cette évaluation doit être réalisée rapidement (Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14).

Les soutiens scolaires peuvent inclure notamment un soutien aux apprentissages dans la classe, une aide aux devoirs, des cours particuliers, des conseils en orientation, ou encore des soutiens financiers (Berridge *et al.*, 2021, fiche n° 19 ; Gairal-Casado *et al.*, 2021, fiche n° 4 ; Sladovic Franz, Branica, 2013, fiche n° 2). Des jeunes ont alerté sur les effets stigmatisants des dispositifs de soutien mis en place dans le contexte scolaire pour les soutenir, et ont exprimé une préférence pour des ressources universelles accessibles à tous les enfants de l'établissement scolaire (Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23). Les rendez-vous de suivi devraient être organisés en dehors du temps scolaire afin de limiter la stigmatisation qui en découle (Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18 ; Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23).

Des chercheurs ont suggéré de faire du soutien scolaire une mission explicite des travailleurs sociaux et des suppléants familiaux (Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30). En Irlande, les standards nationaux relatifs à l'accueil familial de 2003 et ceux de 2001 relatifs aux établissements d'accueil en protection de l'enfance font référence au rôle des travailleurs sociaux et des éducateurs dans le domaine du soutien de la scolarité des enfants confiés (Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14). Par ailleurs, en France, le rapport de la démarche de consensus sur les interventions à domicile a recommandé de porter une attention particulière à la scolarité dans l'exercice des interventions à domicile (« soutien aux parents, aide directe à l'enfant dans ses apprentissages, mise en lien avec des ressources de soutien scolaire de proximité »). Les auteurs ont également recommandé d'« associer les acteurs de milieu ouvert, aux programmes des cités éducatives et de la Réussite éducative » (Gueydan, Séverac, 2019, p. 95).

Au sein des établissements de la protection de l'enfance, le recrutement de professionnels spécialisés dans le suivi et l'accompagnement de la scolarité, comme des éducateurs scolaires, peut permettre de renforcer le temps consacré à l'accompagnement de la scolarité. Cependant, il convient d'être vigilant à la multiplication des intervenants auprès de l'enfant, qui contribue à donner au suivi scolaire un caractère éclaté (Join-Lambert, Denecheau, Robin, 2019, fiche n° 12).

Par ailleurs, des chercheurs ont pointé la nécessité de tenir compte de l'importance des études supérieures pour le devenir des jeunes à l'âge adulte et de prolonger les soutiens au-delà de la majorité (Gairal-Casado *et al.*, 2021, fiche n° 4 ; Zeller, Köngeter, 2012, fiche n° 1). Une plus

grande flexibilité est requise de la part du système éducatif afin de s'adapter aux trajectoires non linéaires, fréquentes chez les jeunes confiés (Hanrahan, Boddy, Owen, 2020, fiche n° 20). Des recherches ont souligné l'importance des soutiens financiers tels que des bourses d'études ou des prêts étudiants et des possibilités de reprise d'études ultérieure (Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; Sladovic Franz, Branica, 2013, fiche n° 2 ; Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7).

b. Les soutiens socio-émotionnels

Les chercheurs ont également souligné l'importance de la dimension socio-émotionnelle dans les soutiens proposés aux enfants (Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, Montserrat, 2021, fiche n° 6). En effet, les enfants confiés ont besoin d'aide de la part des adultes pour régler leurs problèmes avec leur famille d'origine, pour faire face aux crises biographiques et aux enjeux relationnels avec leurs pairs (Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18 ; Zeller, Köngeter, 2012, fiche n° 1 ; Emond, 2014, fiche n° 15). Outre l'aide et le soutien des adultes qui les accompagnent au quotidien sur les lieux d'accueil et à l'école, les soutiens socio-émotionnels comprennent : les soutiens thérapeutiques, le mentorat, le coaching, le soutien au développement des compétences psychosociales, l'amélioration du climat scolaire, les relations positives, les activités de loisirs et les *whole school approaches* (approches à l'échelle de l'établissement scolaire) [Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18 ; Hanrahan, Boddy, Owen, 2020, fiche n° 20 ; Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14].

La littérature anglo-saxonne évoque des *whole school approaches*, parmi lesquelles les *attachment aware schools* (que l'on peut traduire par « écoles sensibilisées à l'attachement »). Les *attachment aware schools* sont des programmes de formation et de recherche-action inspirés des théories de l'attachement et visant à améliorer les pratiques pédagogiques en direction des enfants confiés et plus largement des enfants vulnérables (Kelly, Watt, Giddens, 2020 ; Rose *et al.*, 2019).

D'après les chercheurs, les professionnels (travailleurs sociaux, éducateurs, enseignants) devraient davantage évaluer et soutenir les compétences sociales des enfants et aider ces derniers à construire un récit cohérent de leur vie et à déterminer quelles informations partager avec leurs pairs (Emond, 2014, fiche n° 15 ; Bryderup, Trentel, 2013, fiche n° 3). La participation à des activités de loisirs et d'apprentissage informel peut permettre de renforcer le réseau social des enfants et leur confiance en eux et leur estime d'eux-mêmes, voire dans certains cas de raccrocher un projet scolaire ou professionnel (Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; Bryderup, Trentel, 2013, fiche n° 3). Enfin, le mentorat axé sur la scolarité peut permettre d'améliorer le bien-être, les aspirations scolaires, la confiance et l'estime de soi ainsi que la motivation des jeunes (Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, Montserrat, 2019, fiche n° 5). La loi du 7 février 2022 promeut le mentorat, « relation interpersonnelle d'accompagnement et de soutien basée sur l'apprentissage mutuel » dont les contours exacts restent à préciser¹⁶.

2. Développer les soutiens indirects

a. Renforcer la formation, le recrutement et le soutien des professionnels

Pour mieux accompagner la scolarité des enfants protégés, il est nécessaire également de mieux former les professionnels de la protection de l'enfance (travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés et assistants familiaux) dans le domaine de la scolarité (Anton, Denecheau,

¹⁶ Article L221-2-6 du CASF, article 9 de la loi du 7 février 2022.

2021, fiche n° 10 ; Denecheau, Blaya, 2014, fiche n° 28 ; Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; Denecheau, 2015, fiche n° 29 ; Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23). Des chercheurs ont également recommandé de tenir compte dans le recrutement des assistants familiaux de leur rapport à la scolarité et de la façon dont ils conçoivent leur rôle de soutien aux apprentissages scolaires (Skilbred, Iversen, Moldestad, 2017, fiche n° 17 ; Jackson, Ajayi, 2007, fiche n° 21 ; Hedin, Höjer, Brunnberg, 2011, fiche n° 26).

Pour ce qui est de l'école, les chercheurs ont pointé la nécessité d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants et des autres professionnels des établissements scolaires, afin de renforcer leur connaissance de la protection de l'enfance et des besoins éducatifs spécifiques des enfants confiés (Anton, Denecheau, 2021, fiche n° 10 ; Morales-Ocana, Perez-Garcia, 2020, fiche n° 8 ; Mannay *et al.*, 2017, fiche n° 23 ; Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14). Certaines recherches soulignent la nécessité de tenir compte lors du recrutement des enseignants de leur capacité à répondre aux besoins de tous les enfants et par la suite de répondre à leurs besoins de soutien professionnel (Morales-Ocana, Perez-Garcia, 2020, fiche n° 8), sans pour autant identifier des modalités d'actions précises. Enfin, les enseignants ont besoin d'être suffisamment informés sur les situations particulières des enfants, pour savoir comment aborder certains sujets mais aussi faire preuve de davantage de compréhension (Morales-Ocana, Perez-Garcia, 2020, fiche n° 8).

b. Renforcer la coopération entre professionnels et institutions

Plusieurs chercheurs ont pointé le besoin de renforcer la coordination, la collaboration et la coopération entre professionnels et institutions (Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18 ; Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, Montserrat, 2021, fiche n° 6 ; Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7 ; Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11 ; Anton, Denecheau, 2021, fiche n° 10). L'amélioration des relations partenariales requiert un renforcement du soutien institutionnel aux partenariats (Anton, Denecheau, 2021, fiche n° 10). Le développement des formations au travail interprofessionnel, l'octroi de ressources adéquates pour les pratiques collaboratives, la désignation de professionnels référents et la clarification des règles de partage d'informations¹⁷ peuvent permettre de soutenir les collaborations entre professionnels (Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Hesjedal *et al.*, 2016, fiche n° 16).

Selon les chercheurs, le recours à des dispositifs tels que les projets scolaires individualisés et les équipes multidisciplinaires sont également susceptibles de contribuer à l'amélioration des relations interprofessionnelles en permettant des rencontres régulières entre les acteurs concernés : suppléants familiaux, enseignants, travailleurs sociaux, parents et enfants (Denecheau, 2015, fiche n° 29 ; Hesjedal *et al.*, 2016, fiche n° 16). D'après une étude menée en Norvège, le projet individuel permet de développer une vision partagée des besoins de l'enfant entre les professionnels des équipes multidisciplinaires, dont la scolarité est un axe de travail essentiel (Hesjedal *et al.*, 2016, fiche n° 16).

En France, le volet scolaire du projet pour l'enfant (PPE) apparaît comme un outil privilégié pour coordonner les interventions des professionnels de la protection de l'enfance et de l'Éducation nationale. Comme souligné par l'ONPE, « la participation du référent PPE aux instances mises en place par l'Éducation nationale apparaît [...] indispensable afin de permettre de mettre en cohérence les objectifs fixés dans le cadre du PPE avec les moyens à disposition pour permettre la mise en place d'une scolarité ou d'une formation pour le mineur concerné » (ONPE, 2016,

¹⁷ Voir introduction (p. 9) sur la décision de la Cour de cassation du 8 juin 2021.

p. 158). La recherche a recommandé d'évaluer la mise en œuvre du PPE « pour comprendre pourquoi il reste peu utilisé, et quand il l'est, s'il permet effectivement de soutenir la concertation et de clarifier et d'explicitier les objets de travail » (Anton, Denecheau, 2021, fiche n° 10, p. 117). Il convient de rappeler que d'autres projets personnalisés sont également prévus par les textes au titre du handicap ou encore de la scolarité de l'enfant et qu'il y a ici un enjeu d'articulation aussi bien sur le contenu de ces projets que sur les liens entre les acteurs (Hayden, 2005).

3. Favoriser la participation des enfants et l'implication des parents

Plusieurs chercheurs ont pointé le besoin d'améliorer la participation des enfants et des jeunes à la prise de décision et de mieux tenir compte de leur point de vue dans les décisions en lien avec la scolarité, entendue au sens large comme englobant aussi l'orientation scolaire et, au-delà, en lien avec les prises en charge en protection de l'enfance (Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7 ; Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18). L'enfant est un acteur central de sa scolarité (Potin, 2013, fiche n° 13 ; Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18). Dans une étude conduite en Norvège, les enfants participaient aux réunions des équipes multi-disciplinaires et les professionnels s'efforçaient de recueillir leur parole et de favoriser leur implication (Hesjedal *et al.*, 2016, fiche n° 16).

Que les parents aient ou non la garde de l'enfant, leur attitude est importante pour le parcours scolaire de leur enfant et ils sont des partenaires à part entière (Hesjedal *et al.*, 2016, fiche n° 16 ; Anton, Denecheau, 2021, fiche n° 10). L'implication des parents dans le suivi scolaire est l'un des axes du programme Pygmalion, mis en place par l'association SOS villages d'enfants pour soutenir la scolarité des enfants accueillis. Un des villages d'enfants étudiés par les chercheurs a mis en place des temps de présence des parents sous l'encadrement d'un professionnel au moment des devoirs (Join-Lambert, Denecheau, Robin, 2019, fiche n° 12).

4. Nécessité de changements structurels

La nécessité d'une plus grande attention à la scolarité de la part des professionnels de la protection de l'enfance a été maintes fois soulignée (Gairal-Casado *et al.*, 2021, fiche n° 4 ; Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7 ; Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14). Les chercheurs recommandent à ce titre aux services de la protection de l'enfance d'accorder davantage la priorité à la scolarité dans les décisions liées aux mesures et dans les prises en charge (Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; Montserrat, Casas, Malo, 2013, fiche n° 7), ce qui impliquera nécessairement une prise en compte fine des moyens humains et financiers mobilisables sur le terrain.

Pour améliorer la situation scolaire des enfants protégés, les chercheurs appellent dans tous les pays étudiés à des changements en profondeur au niveau du système de protection de l'enfance et du système éducatif. Tout d'abord, une plus grande priorité institutionnelle à la stabilité et à la continuité des parcours de prise en charge en protection de l'enfance et du suivi par les travailleurs sociaux référents et plus généralement une amélioration de la qualité des services sont nécessaires (Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Berridge, 2017, fiche n° 18b). Selon les chercheurs, cela conduit à poser la question des moyens humains et financiers dans les prises en charge en milieu ouvert et en établissement collectif (Denecheau, Blaya, 2013, fiche n° 11 ; Anton, Denecheau, 2021, fiche n° 10). La diversification des interven-

tions doit également être poursuivie afin de « proposer des modalités d'intervention avec des objectifs différenciés selon les besoins des enfants » (Anton, Denecheau, 2021, fiche n° 10). Enfin, des jeunes ont également suggéré de réduire la taille des classes afin que les enseignants puissent assurer un suivi individualisé, rejoignant les propositions de certains enseignants (Darmody, McMahon, Banks, 2013, fiche n° 14 ; Morales-Ocana, Perez-Garcia, 2020, fiche n° 8).

Certaines actions ont été identifiées par la recherche pour préserver la continuité de la scolarité lors d'un premier accueil ou lors d'un changement de lieu d'accueil. Les chercheurs soulignent que le maintien dans l'établissement scolaire d'origine doit être privilégié (Berridge *et al.*, 2015, Berridge, 2017, fiches n° 18). Dans une étude anglaise auprès de jeunes accueillis en famille d'accueil, près de la moitié de l'échantillon se rendait à l'école en taxi. Les jeunes préféraient faire les trajets plutôt que changer d'établissement (Berridge *et al.*, 2015, fiche n° 18a). En Angleterre, les services sociaux ont l'obligation de consulter le directeur de l'école virtuelle¹⁸ avant tout changement de lieu d'accueil impliquant que l'enfant quitte le territoire. Ils mènent un travail sur les admissions et les exclusions afin de limiter les périodes de déscolarisation (Sebba, Berridge, 2019, fiche n° 25). La temporalité des changements d'établissement scolaire a également son importance. La recherche a montré l'intérêt d'éviter tout particulièrement les changements d'établissement scolaire en cours d'année (Olsen, Montgomery, 2018).

Conclusion et perspectives

Même si la question de la scolarité des enfants protégés se pose de façon différente selon que l'enfant vit au domicile parental en bénéficiant d'une intervention à domicile ou est accueilli au sein d'une famille d'accueil ou d'un établissement, les facteurs de risque et de protection pour la scolarité sont globalement les mêmes. Les recherches analysées mettent en avant la place centrale des relations avec les adultes (parents, suppléants familiaux, enseignants) et avec les pairs pour favoriser la réussite scolaire. Cependant, la stabilité et la nature de ces relations sont elles-mêmes influencées par des facteurs de nature organisationnelle et institutionnelle.

Les travaux de recherche ont formulé une série de recommandations afin de soutenir la scolarité des enfants protégés. Outre le renforcement des soutiens scolaires et socio-émotionnels, ils ont préconisé de renforcer la formation des professionnels et la coordination des interventions et de favoriser la participation des enfants aux prises de décision et l'implication des parents.

Certains changements de nature structurelle apparaissent également nécessaires pour améliorer la stabilité et la continuité des prises en charge en protection de l'enfance comme celles des parcours scolaires. Au-delà de mesures ponctuelles de soutien de la scolarité et d'une meilleure interconnaissance des acteurs, l'amélioration de la situation scolaire des enfants protégés appelle une réponse globale, qui tienne compte des besoins fondamentaux des enfants dans tous les domaines.

La collecte et la publication de données statistiques sur la scolarité des enfants protégés à l'échelle locale et nationale jouent un rôle essentiel pour permettre le développement des connaissances sur les parcours scolaires de ces enfants et une meilleure prise en compte de leurs besoins éducatifs spécifiques (Jackson, Cameron, 2012, fiche n° 30 ; Darmody, McMahon,

¹⁸ La notion d'écoles virtuelles sert à désigner un établissement dédié au suivi et au soutien de la scolarité des enfants protégés. Ces derniers ont par ailleurs un établissement scolaire principal. Les écoles virtuelles jouent également un rôle de coordination des différentes institutions au niveau territorial.

Banks, 2013, fiche n° 14). En France, les données de la DREES (Abassi, 2020) permettent des connaissances sur les enfants accueillis en établissement, mais laissent de côté la population des enfants accueillis chez un assistant familial et les enfants bénéficiant d'interventions à domicile. Les données ELAP portent, elles, sur l'ensemble des enfants accueillis mais sont limitées à quelques départements. Même si certains départements ont mis en place des études sur la scolarité des enfants protégés, il existe une marge de progression importante dans le recueil de données sur la scolarité. Le dispositif Observation longitudinale, individuelle et nationale en protection de l'enfance (Olinpe) comprend certes des données sur la scolarité, et ces variables sont prévues par voie réglementaire, mais elles ne sont pas suffisamment renseignées ou mises à jour, même dans les départements où le logiciel métier le permet (ONPE, 2022b). Un recueil systématique de ces données par les départements permettrait de disposer de données à l'échelle nationale et pourrait favoriser le développement d'études longitudinales sur les parcours scolaires telles que celles réalisées en Angleterre (Sebba *et al.*, 2015).

À l'échelle nationale et européenne, il serait intéressant de disposer de davantage de recherches incluant à la fois le point de vue des jeunes en situation de réussite et de jeunes en situation d'échec scolaire (Sladovic Franz, Branica, 2013, fiche n° 2 ; Anton, Blaya, 2018, fiche n° 9). Par ailleurs, la plupart des études se sont centrées sur les perspectives des enfants, des jeunes et des suppléants familiaux. Ainsi, les points de vue des parents, des travailleurs sociaux et des enseignants demeurent-ils à ce jour peu documentés.

En France, le développement des recherches sur la question du soutien de la scolarité des enfants protégés est assez récent et demeure limité. Des travaux d'études portant sur le rôle du référent ASE en matière de coordination des interventions autour de la scolarité seraient particulièrement bienvenues, de même que des recherches sur la façon dont le projet pour l'enfant est mobilisé par ces professionnels pour coordonner les parcours scolaires en lien avec les professionnels de l'Éducation nationale. Par ailleurs, la question de la scolarité des enfants protégés a été étudiée principalement dans le cadre des prises en charge en protection de l'enfance. Il existe très peu de recherches spécifiquement axées sur les expériences des enfants protégés au sein du système scolaire et sur les dispositifs spécifiques permettant d'adapter leur scolarité. Le rôle des milieux scolaires et notamment des enseignants et des travailleurs sociaux scolaires en matière de soutien de la scolarité des enfants protégés mériterait une attention particulière dans les recherches futures. Enfin, il serait intéressant de disposer de travaux évaluatifs sur les dispositifs visant à accompagner la scolarité des enfants confiés, par exemple ceux financés dans le cadre de la stratégie nationale de protection de l'enfance.



**Fiches
de synthèse
(par pays)**

Allemagne

1. **ZELLER, M., KONGETER, S. Education in residential care and in school: A social-pedagogical perspective on the educational attainment of young women leaving care. *Children and Youth Services Review*. 2012, n° 34, 6, p. 1 190-1 196.**

- **Type de recherche**

Article sur l'éducation et la réussite scolaire des enfants confiés en Allemagne, dans une perspective de pédagogie sociale. La notion de pédagogie sociale désigne une discipline et une profession centrées sur l'éducation entendue de manière large (celle-ci inclut notamment les apprentissages dans la vie quotidienne).

- **Objectifs**

Les données quantitatives sur la réussite scolaire des enfants confiés en Allemagne ont montré que ces derniers connaissaient plus fréquemment que leurs pairs une sortie précoce du système éducatif et des situations de décrochage scolaire. L'article s'intéresse aux relations entre les apprentissages biographiques réalisés au sein des lieux d'accueil et la réussite scolaire. Il aborde aussi la façon dont les professionnels peuvent soutenir les apprentissages, biographiques et scolaires, des enfants confiés. La notion d'apprentissage biographique sert à désigner « une forme d'apprentissage qui tient compte non seulement de certains domaines de la vie du jeune, mais aussi de sa biographie dans son ensemble » (p. 1 191) [Thiersch, 2007].

- **Données et méthodologie**

Des entretiens autobiographiques sous forme de récits improvisés ont été réalisés auprès de 15 jeunes femmes sortant du dispositif de protection de l'enfance, en ayant connu un accueil en établissement. Les enquêtées ne sont plus accueillies et ne sont plus soumises à l'obligation scolaire depuis au moins un an. La présentation des résultats est centrée sur deux cas choisis parmi les 15 situations enquêtées : Caroline et Marlene. Les auteurs déclarent avoir choisi ces deux cas contrastés afin d'éclairer les variations dans les relations entre les apprentissages biographiques et la réussite scolaire.

- **Principaux résultats**

Caroline a été séparée de sa famille à l'âge de 16 ans à la suite de maltraitances. Elle a développé une relation de confiance avec une travailleuse sociale du lieu d'accueil, Sylvia. Elle a d'abord connu un parcours scolaire perturbé en raison de ses difficultés familiales, et des problèmes relationnels avec les filles du foyer l'ont conduite à changer de lieu d'accueil. Cependant, à la suite d'une hospitalisation en psychiatrie pour dépression, elle a réalisé la nécessité « de faire le deuil de son passé avant de pouvoir aller de l'avant » (p. 1 193). Elle a engagé des poursuites contre son père et elle a repris une formation. Une fois diplômée, elle est revenue vivre à proximité du premier lieu d'accueil. En dépit de ses capacités, Caroline a connu des périodes d'échec et d'absentéisme du fait de sa situation personnelle. Un processus d'apprentissage biographique s'est engagé au moment où Caroline a échangé avec Sylvia et lui a demandé conseil. Il s'est poursuivi lors de son hospitalisation. Le changement d'attitude de Caroline vis-à-vis de sa famille lui a permis de construire de nouvelles relations hors de la sphère familiale. Le cas

de Caroline illustre la relation entre la crise biographique et la réussite scolaire. Si Caroline a rencontré des problèmes d'assiduité scolaire lors de l'entrée dans l'accueil, l'interruption de sa scolarité n'est pas imputable au lieu d'accueil mais plutôt au caractère inachevé de son apprentissage biographique. Une fois ce dernier effectué, elle a pu réussir sa scolarité.

Marlene a connu dans sa famille des conditions d'éducation rigides. Elle a développé une anorexie et une boulimie à l'âge de 11 ans et connu une grossesse à l'âge de 15 ans, à la suite de quoi ses parents l'ont forcée à avorter clandestinement. Marlene a été accueillie dans un hébergement semi-autonome, où elle a développé une relation ambivalente avec sa travailleuse sociale Susan. Les thérapies successives ne lui ont pas permis de régler ses problèmes de boulimie. Marlene a connu deux relations de couple caractérisées par de la dépendance et de l'exploitation. Elle qui avait précédemment de bons résultats scolaires a commencé à être souvent absente. Après son arrivée dans le lieu d'accueil, elle a repris sa scolarité et elle a essayé de rattraper son retard scolaire ; n'y parvenant pas, elle a décidé d'interrompre sa scolarité et elle a commencé une formation professionnelle pour devenir employée de bureau. Elle s'est trouvée exposée sur son lieu de stage à une situation d'exploitation de la part de ses collègues masculins. Dans le cas de Marlene, l'apprentissage biographique n'est pas suffisamment solide pour lui permettre de réussir sa scolarité.

Alors que le récit de Caroline reflète une évolution de son comportement, Marlene a toujours tendance à tisser des liens problématiques avec ses petits amis et ses collègues. La réussite scolaire revêt une signification différente pour les deux jeunes femmes. Caroline perçoit l'école comme un lieu de socialisation et un facteur d'émancipation. Sa scolarité évolue de façon concomitante avec sa trajectoire biographique. Marlene associe la réussite scolaire à l'éducation rigide qu'elle a reçue enfant et non à un facteur d'émancipation. La comparaison entre les deux cas permet de mettre en évidence la diversité des articulations entre apprentissages biographiques et réussite scolaire. Dans le cas de Caroline, l'entrée dans le lieu d'accueil marque le début d'un processus d'apprentissage biographique qui, même s'il ne porte pas ses fruits immédiatement, a des effets positifs à plus long terme. Dans le cas de Marlene, l'apprentissage biographique inachevé fait obstacle à la réussite scolaire. Par ailleurs, ces deux cas montrent que les jeunes sortants du dispositif de protection de l'enfance connaissent des trajectoires retardées, du fait notamment des crises biographiques. La recherche montre enfin le rôle central des professionnels des lieux d'accueil pour soutenir les apprentissages biographiques et la réussite scolaire.

- ***Discussion-conclusion***

Les crises biographiques impactent négativement la réussite scolaire, cependant une fois l'apprentissage biographique accompli, les jeunes peuvent retrouver une trajectoire de réussite. Les auteurs identifient trois suggestions d'amélioration qui découlent de la relation entre les apprentissages biographiques et la réussite scolaire : recourir à une approche extensive de l'éducation dans les recherches et les pratiques, tenir compte du caractère non linéaire des trajectoires scolaires, prolonger les soutiens (formels et informels) au-delà de la majorité. Enfin, les auteurs soulignent que le travail sur la dimension biographique n'est pas exclusif des autres mesures permettant de soutenir la réussite scolaire des jeunes (aide aux devoirs, médiation avec les enseignants, cours particuliers). Les auteurs notent enfin l'importance d'un discours positif des pédagogues sociaux sur la scolarité.

Croatie

2. SLADOVIC FRANZ, B., BRANICA, V. The relevance and experience of education from the perspective of Croatian youth in-care. *European Journal of Social Work*. 2013, n° 16, 1, p. 137-152.

- **Type de recherche**

Article sur les représentations et les expériences en lien avec la scolarité des enfants confiés en Croatie.

- **Objectifs**

L'article cherche à éclairer la façon dont les jeunes confiés se représentent la scolarité et son importance. Le questionnement porte sur les perceptions de la scolarité, sur les expériences scolaires des jeunes et sur les leviers pour la réussite scolaire.

- **Données et méthodologie**

La recherche s'appuie sur la réalisation de six focus groupes auprès de jeunes confiés. L'échantillon compte 31 jeunes (17 filles et 14 garçons), âgés de 17 à 21 ans. La majorité des jeunes étaient des lycéens professionnels, les autres étaient étudiants à l'université, lycéens généraux ou non scolarisés. 18 jeunes étaient accueillis en établissement et 13 jeunes étaient accueillis en accueil familial (chez un membre de la famille proche). Les jeunes avaient été accueillis 10 ans en moyenne.

- **Principaux résultats**

La plupart des jeunes considéraient la scolarité comme importante, de façon générale et plus particulièrement pour eux étant donné leur manque de soutiens familiaux et la nécessité pour eux d'être rapidement autonome. La majorité des étudiants et lycéens généraux accueillis en établissement et la plupart des jeunes en accueil familial avaient des ambitions élevées, étaient intéressés par certaines matières, avaient de bonnes notes et souhaitaient poursuivre leurs études. Le reste des jeunes étaient nombreux à avoir des ambitions limitées, à avoir de mauvais résultats scolaires et à ne pas souhaiter poursuivre leurs études.

La majorité des jeunes étaient satisfaits de leur situation scolaire et percevaient l'impact de l'accueil sur leur parcours scolaire comme positif. Certains jeunes ont estimé que leurs choix d'orientation avaient été limités du fait de leurs notes. La plupart des jeunes ont exprimé le souhait de suivre des études supérieures mais pour la majorité d'entre eux ce n'était pas une option réaliste au vu de leurs résultats. Les jeunes en accueil familial ont estimé avoir eu le choix de leur orientation tandis que les jeunes accueillis en établissement ont davantage déclaré avoir subi leur orientation. En cas de mauvaises notes, les éducateurs privilégiaient systématiquement l'orientation professionnelle sans tenir compte des désirs des jeunes.

Les jeunes ont souligné l'importance pour la réussite scolaire des relations positives avec les éducateurs, les enseignants et les pairs, et des ressources matérielles (chambre individuelle, activités de loisirs, bourses d'études). Parmi les obstacles à la réussite scolaire, les jeunes ont cité les difficultés relationnelles avec les enseignants et les pairs, un faible intérêt pour les matières enseignées, et peu de soutien. Les jeunes manquaient de repères stables. Seule

une minorité entretenait des relations avec leurs parents, leurs frères et sœurs ou un autre membre de la famille élargie. Les jeunes étaient généralement peu en contact avec leur travailleur social.

Plusieurs jeunes ont déclaré avoir fait l'objet d'un traitement différencié à l'école et ont décrit des enseignants aux attentes faibles et faisant preuve de laxisme à leur égard. Certains jeunes ont rapporté une stigmatisation à l'école, en particulier ceux accueillis en établissement. Les jeunes en accueil familial avaient tendance à cacher leur situation aux autres élèves.

Les jeunes en situation de réussite (lycéens généraux et étudiants) ont mis en avant leurs qualités personnelles (motivation, confiance en soi, image de soi) et l'importance des soutiens financiers (bourses d'études, logement...) pour expliquer leur réussite scolaire. D'après les auteurs, ces jeunes ont également bénéficié de relations stables avec un professionnel. Ceux qui étaient accueillis en établissement ont décrit des relations positives avec certains éducateurs jugés impliqués, soutenant, motivants. Ils sont peu nombreux à avoir fait référence au soutien des travailleurs sociaux. Les jeunes ont exprimé le souhait d'être davantage en contact avec leur travailleur social et que celui-ci les informe sur les possibilités d'études et sur leurs droits.

- **Conclusion**

Les auteurs ont noté l'absence de jeunes en situation de rupture de placement et de scolarité dans leur échantillon. Ils ont recommandé d'inclure des jeunes dans ces situations dans les recherches futures car ces jeunes sont les plus exposés au risque d'exclusion sociale à l'âge adulte. Ils ont par ailleurs souligné la nécessité d'une implication plus forte des éducateurs et des travailleurs pour soutenir les jeunes, le besoin de sensibilisation des enseignants à la protection de l'enfance et d'information des jeunes et des suppléants familiaux sur les questions d'orientation. Ils ont appelé enfin à un renforcement des soutiens financiers et pratiques et au développement des recherches axées sur les pratiques des travailleurs sociaux.

Danemark

3. BRYDERUP, I. M., TRENTEL, M. Q. The importance of social relationships for young people from a public care background. *European Journal of Social Work*. 2013, n° 16, 1, p. 37-54.

- **Type de recherche**

Article sur le rôle des relations sociales pour soutenir la scolarité des enfants confiés au Danemark. La recherche rapportée dans l'article s'inscrit dans le cadre d'un projet européen, le projet YIPPEE (Young people from a public care background pathways to education in Europe).

- **Objectifs**

L'article étudie les facteurs qui favorisent et qui empêchent la réussite scolaire des enfants confiés. Il s'intéresse à l'influence des conditions d'éducation, des expériences scolaires et des parcours de prise en charge sur les parcours scolaires.

- **Contexte national**

Au Danemark, 12 % des jeunes de 27 à 30 ans ayant un parcours en protection de l'enfance n'ont pas terminé l'école obligatoire (1 % en population générale) et 40 % sont détenteurs de diplômes au-delà de la scolarité obligatoire (80 % en population générale).

- **Données et méthodologie**

La recherche rapportée dans l'article s'appuie sur plusieurs types de sources : la littérature scientifique existante, des données statistiques, cinq études de cas localisées, des entretiens avec des responsables des services sociaux, 35 entretiens approfondis avec des jeunes confiés à l'âge de 16 ans pour une durée d'au moins un an et dont les parcours scolaires étaient jugés prometteurs, ainsi que 14 entretiens avec des adultes identifiés par les jeunes comme ayant joué un rôle soutenant pour leur scolarité. Cet article s'appuie plus particulièrement sur les données issues des entretiens avec les jeunes.

L'échantillon comprend 35 jeunes (11 jeunes hommes et 24 jeunes femmes) âgés de 20 à 23 ans, de nationalité danoise (4 jeunes sont nés à l'étranger). 51,5 % des jeunes avaient été accueillis essentiellement chez un assistant familial, 31,4 % avaient été accueillis principalement en établissement, 11,4 % avaient connu les deux types d'accueil, et 5,7 % un autre type d'accueil.

- **Principaux résultats**

Les auteurs ont construit cinq idéaux types à partir d'une analyse des parcours scolaires et de prise en charge, de l'environnement familial et des relations sociales des jeunes : les jeunes aux parcours prometteurs suivant des études supérieures ; les jeunes aux parcours prometteurs en formation professionnelle ; les jeunes aux parcours scolaires erratiques ; les jeunes aux « parcours scolaires retardés » ; les « jeunes ayant des problèmes de santé impactant leurs parcours scolaires ».

Les jeunes des deux premiers groupes présentaient certains traits communs : une scolarité obligatoire stable (absence de harcèlement et de changements d'établissement) ; des parents

plus éduqués et soutenant pour leur scolarité que dans les autres groupes ; un réseau amical fourni ; le soutien d'adultes de l'entourage. Les jeunes du premier groupe (en études supérieures) entretenaient plus souvent une relation proche avec leurs parents, avaient connu des conditions d'éducation moins défavorables que les jeunes des autres groupes (même si la plupart avaient des parents divorcés et ayant des problèmes avec l'alcool, comme dans les autres groupes), et la plupart avaient été accueillis précocement chez un assistant familial.

Les jeunes des trois autres groupes (jeunes aux parcours scolaires erratiques, jeunes aux « parcours scolaires retardés » et « jeunes ayant des problèmes de santé impactant leurs parcours scolaires ») avaient rencontré de nombreux obstacles à la réussite scolaire. Les parcours de ces jeunes étaient caractérisés par : une instabilité de la scolarité obligatoire (expériences de harcèlement, de décrochage scolaire, changements d'établissement) ; un environnement familial plus défavorable que dans les autres groupes (violence intrafamiliale ou inceste, parents peu éduqués, absence de soutien scolaire) ; un accueil tardif et une multiplicité de lieux d'accueil ; des contacts irréguliers ou absents avec leurs parents ; un isolement social ; peu d'activités de loisirs.

Les relations sociales apparaissent comme un facteur décisif pour les parcours scolaires. Les jeunes qui entretenaient des relations positives avec leur famille et leurs amis et qui pratiquaient des activités de loisirs étaient davantage susceptibles de poursuivre et d'aller au bout de leurs études. Les jeunes avaient intériorisé la norme de responsabilité individuelle. Les deux principaux arguments avancés par les jeunes pour expliquer leur souhait d'étudier étaient la volonté de ne pas reproduire le schéma parental et le souhait d'accéder à un emploi stable et bien rémunéré.

D'après les auteurs, la stabilité de la scolarité, le soutien des parents et des suppléants familiaux, la précocité et la stabilité de l'accueil, les activités de loisirs, et les relations sociales, sont les principaux facteurs ayant un impact sur les parcours scolaires. Les auteurs soulignent l'importance de l'influence de l'entourage sur les choix d'orientation, la motivation et la réussite des jeunes. Les relations sociales jouent un rôle d'autant plus important que les jeunes n'ont pas connu de base sécurisante avant l'entrée dans l'accueil.

- **Conclusion**

Les expériences avant et pendant l'accueil influencent la capacité des jeunes à faire des choix. Les relations sociales et le soutien des personnes de l'entourage sont essentiels pour soutenir les parcours scolaires. Les auteurs suggèrent que les travailleurs sociaux et les suppléants familiaux devraient favoriser le développement des compétences sociales, le réseau amical des jeunes (notamment en favorisant leur participation à des activités de loisirs) et le maintien des liens avec leurs parents et avec les adultes qui les ont accompagnés.

Espagne

4. GAIRAL-CASADO, R., GARCIA-YESTE, C., MUNTE PASCUAL, A., PADROS CUXART, M. Study to Change Destiny. Elements That Promote Successful Trajectories in Young People who Have Been in Residential Care. *The British Journal of Social Work*. 2021.

- **Type de recherche**

Article sur les expériences et les parcours scolaires de jeunes qui ont été accueillis en établissement et suivent ou ont suivi des études universitaires.

- **Objectifs**

En Espagne, l'accueil en établissement demeure prédominant (55 % des mesures de protection de l'enfance) [Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020]. L'article vise à étudier les parcours des jeunes et à repérer les facteurs qui leur ont permis d'accéder à des études universitaires.

- **Données et méthodologie**

La recherche applique une méthodologie communicative (Gómez, Puigvert, Flecha, 2011) qui s'appuie sur un dialogue intersubjectif entre le chercheur et les participants. Les récits de vie de 12 jeunes ayant connu un accueil en établissement et ayant étudié à l'université ont été recueillis dans le cadre de rencontres physiques ou en visioconférence. L'analyse s'est centrée sur les obstacles et les leviers à ce parcours universitaire en lien avec cinq dimensions : le système éducatif, les relations sociales, les liens familiaux, le lieu d'accueil et la transition vers l'âge adulte.

Les participants à l'étude (7 jeunes hommes et 5 jeunes femmes) sont âgés de 18 à 24 ans. Sept jeunes ont été accueillis dans un foyer, deux ont été accueillis dans un hébergement collectif en semi-autonomie et trois ont été accueillis successivement dans un foyer et dans un hébergement collectif en semi-autonomie.

- **Principaux résultats**

Les participants ont décrit un vécu douloureux de séparation avec leurs familles, des changements répétés de lieu de résidence et d'établissement scolaire, avant et pendant l'accueil. Ils ont évoqué le rôle protecteur de la famille élargie, des enseignants et des amis face aux négligences parentales au domicile et l'importance d'une implication des éducateurs sur le lieu d'accueil. Parmi les obstacles rencontrés pendant leurs études supérieures, ils ont identifié des barrières financières mais aussi le poids persistant de leurs difficultés scolaires.

Du point de vue des facteurs leur ayant permis d'accéder à des études universitaires, les participants ont mis en avant l'importance d'un diplôme universitaire pour réussir dans la vie, la priorité donnée par le lieu d'accueil à la scolarité, le soutien et les conseils des éducateurs et le fait de disposer d'un endroit calme pour faire leurs devoirs, les possibilités de soutien aux apprentissages hors temps scolaire (cours particuliers, aide aux devoirs dans le lieu d'accueil, soutien scolaire au sein de l'établissement scolaire), voire la mobilisation par les éducateurs de financements privés pour financer leurs études supérieures.

- **Conclusion**

Les auteurs soulignent les apports de la recherche à l'attention des éducateurs et des décideurs. La réussite scolaire de l'enfant doit être considérée comme une priorité tout au long de la scolarité. Par ailleurs, lors de la transition vers l'âge adulte, il est nécessaire de tenir compte de l'importance des études supérieures pour le devenir des jeunes.

5. GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. The role of mentoring in the schooling of children in residential care. *European Journal of Social Work*. 2019, n° 24, 1, p. 47-59.

- **Type de recherche**

Article sur les apports du mentorat pour soutenir la scolarité des enfants accueillis en établissement au titre de la protection de l'enfance en Espagne.

- **Objectifs**

Le but de l'étude est d'explorer les apports du mentorat pour soutenir la scolarité des enfants accueillis en établissement. Les auteurs identifient deux objectifs spécifiques : préciser le rôle du mentor et ses spécificités et analyser les apports de l'intervention et les obstacles rencontrés.

- **Données et méthodologie**

La recherche s'appuie sur l'évaluation d'un projet visant à mettre en place un programme de mentorat individuel axé sur la scolarité dans cinq pays européens (Autriche, Croatie, France, Allemagne, Espagne). Le projet s'adressait à des jeunes accueillis en établissement, âgés de 12 à 17 ans, scolarisés dans l'enseignement secondaire, volontaires pour participer, ainsi qu'à leurs éducateurs, leurs enseignants et leurs mentors. Ces derniers, bénévoles, rencontrent les jeunes pendant une heure et demie à deux heures chaque semaine au cours d'une année scolaire. Les données analysées dans l'article incluent les observations de 62 mentors issus des cinq pays participants, consignées dans 853 rapports mensuels, et les données de 16 focus groupes conduits en Espagne.

Les rapports mensuels étaient remplis par les mentors à chaque rencontre avec le jeune à partir d'une grille d'observation comprenant des éléments descriptifs et évaluatifs sur l'activité, les difficultés rencontrées, et la planification des séances. Les thématiques abordées dans les focus groupes incluaient la scolarité, les leviers et barrières pour la réussite scolaire, les apports du projet pour la scolarité et les expériences des acteurs. Les matériaux (rapports mensuels et focus groupes) ont fait l'objet d'une analyse thématique.

Les 62 mentors (auteurs des rapports mensuels), issus des cinq pays participants, étaient à 76 % de sexe féminin et âgés en moyenne de 34 ans. En ce qui concerne les focus groupes, les 16 mentors espagnols participants (11 femmes et 5 hommes) étaient âgés de 25 à 74 ans (en moyenne 38 ans). Les 16 professionnels des foyers participants aux focus groupes (9 éducateurs et 7 directeurs de foyers, 8 hommes et 8 femmes), étaient âgés en moyenne de 35 ans. Les 13 enfants (6 filles et 7 garçons) étaient âgés de 13 à 17 ans (en moyenne : 14 ans). Enfin, les deux enseignantes participantes étaient âgées de 47 et 62 ans.

- **Principaux résultats**

Selon les participants aux focus groupes (éducateurs, enfants, mentors, enseignants), le rôle des mentors dans le soutien de la scolarité est difficile à cerner du fait notamment des proximités avec les fonctions des autres intervenants (éducateurs, thérapeutes, enseignants). Les éducateurs ont souligné l'intérêt d'une relation avec un adulte extérieur au foyer. Le mentorat permet également de faire connaître à des personnes extérieures la situation des enfants confiés en établissement. D'après les mentors et les éducateurs, « le manque d'expertise pédagogique et psychologique » (p. 5) des mentors peut parfois s'avérer problématique,

notamment lorsque l'enfant présente des troubles du comportement, des problèmes de santé mentale ou un handicap cognitif. Cependant, le fait de ne pas disposer de toutes les informations sur la situation de l'enfant permet aux mentors de porter un regard neuf sur ce dernier.

Les différents acteurs soulignent le caractère central de la relation entre le mentor et le jeune. D'après les mentors et les éducateurs, cette relation particulière (gratuité, horizontalité) a des effets positifs sur le bien-être des jeunes en leur offrant une attention personnalisée et en leur permettant de s'évader. Certains mentors ont cependant rencontré des difficultés de nature relationnelle, et certains éducateurs se sont inquiétés des effets néfastes d'un manque d'implication ou de continuité de la part du mentor.

Si les éducateurs et les mentors décrivent une amélioration des aspirations scolaires, de la confiance et de l'estime de soi, de la motivation, et des habitudes de travail des jeunes, peu constatent une amélioration des résultats scolaires. Les enquêtés ont souligné la difficulté des mentors à rester centrés sur les apprentissages scolaires au vu des autres difficultés rencontrées par l'enfant. Les mentors ont rapporté par ailleurs des difficultés de coordination des interventions, des désaccords entre institutions et un manque de contacts avec les enseignants. D'après les éducateurs et les mentors, les effets limités du mentorat sur les résultats scolaires pourraient s'expliquer par la courte durée du programme.

L'instabilité dans la vie de l'enfant (changements de lieux d'accueil, de référent, droits de visite) est identifiée par les différents acteurs comme un facteur susceptible d'impacter négativement la relation de mentorat. D'après les éducateurs, cette instabilité nuit à la capacité de l'enfant à entrer en relation avec les adultes qui l'entourent. Les mentors ont regretté de ne pas être suffisamment informés des changements.

Du point de vue des éducateurs, le mentorat présente l'intérêt d'offrir une relation stable, qui peut permettre de compenser certains désavantages du contexte institutionnel de prise en charge. Par ailleurs, certains directeurs de foyer observent des effets positifs du mentorat sur la coordination avec les écoles et sur la prise en compte de la scolarité dans les prises en charge.

Si la qualité des relations entre les mentors et les professionnels du foyer est perçue comme un élément essentiel de part et d'autre, certains éducateurs et directeurs de foyer ont indiqué manquer de temps pour coordonner leur action avec les mentors, tandis qu'une partie des mentors ont rapporté des « interférences ou attitudes négatives » des éducateurs, des incohérences ou l'absence d'interlocuteur clairement identifié.

- ***Discussion-conclusion***

Le mentorat offre des opportunités particulières en raison des spécificités de la relation entre l'enfant et son mentor. Il apporte un « soutien compensateur » par rapport aux désavantages des prises en charges institutionnelles en accordant à l'enfant « une attention exclusive et individualisée » (p. 9). Si les participants ne constatent pas d'effets sur les résultats scolaires, des effets positifs sont observés du point de vue de la motivation et de la confiance en soi. De façon plus large, le mentorat peut contribuer à accroître la résilience et le capital social des enfants. Les auteurs soulignent la nécessité de tenir compte des enjeux éthiques, d'insister sur le respect du cadre temporel du programme et de définir précisément les objectifs du mentorat. Des recherches supplémentaires sont jugées nécessaires par les chercheurs pour mieux comprendre les obstacles rencontrés par les programmes de parrainage pour soutenir la réussite scolaire.

6. GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. The school experience of children in residential care: A multiple case study. *Child & Family Social Work*. 2021, n° 26, 1, p. 1-10.

- **Type de recherche**

Article sur les expériences scolaires des enfants confiés en établissement en Espagne.

- **Objectifs**

L'article étudie les expériences scolaires à l'école primaire des enfants confiés en établissement au titre de la protection de l'enfance.

- **Données et méthodologie**

La recherche mobilise une méthodologie qualitative. Les chercheurs s'appuient sur une étude de cas multiples qui croise les perspectives des enfants, des éducateurs et des enseignants. Ils ont réalisé des entretiens semi-directifs et une analyse des dossiers des enfants (dossiers scolaires et dossiers de l'établissement). Les matériaux ont été recueillis entre mars et juin 2015. L'étude se base sur une comparaison des cas pour identifier les facteurs qui influent sur l'expérience scolaire.

L'établissement enquêté est un foyer d'accueil au profil généraliste qui accueille 24 enfants de 0 à 16 ans. Dans cet article, les auteurs se centrent sur les cas de trois enfants scolarisés dans les deux dernières classes de l'école primaire, deux garçons et une fille, nés en Espagne et sans handicap cognitif sévère. Les professionnels enquêtés (2 éducateurs et 3 enseignants) exercent leurs missions auprès de ces trois enfants.

- **Principaux résultats**

Au-delà des traits communs identifiés par les éducateurs et les enseignants (difficultés émotionnelles, lacunes), les expériences scolaires des trois enfants sont très contrastées. David n'arrive pas à s'intégrer, obtient de mauvais résultats et fait l'objet de sanctions. Juan se sent bien à l'école, se sent valorisé par son enseignant, et il est bien intégré. En dépit de ses progrès, son niveau et son travail demeurent insuffisants de telle sorte qu'il a besoin d'adaptations et de soutien scolaire. Emma présente des résultats prometteurs. Les professionnels mettent en avant ses qualités personnelles (capacités de compréhension, de travail, de concentration, gestion des émotions). Emma se projette positivement et relie sa motivation à un désir de normalité. Juan et Emma entretiennent de bonnes relations avec leurs pairs et les enseignants.

Plusieurs caractéristiques du contexte de prise en charge en protection de l'enfance impactent l'expérience scolaire des enfants. La taille et la complexité de l'organisation de l'établissement limitent les possibilités d'individualisation des prises en charge et l'ouverture sur l'extérieur (pratique d'activités extrascolaires, invitations). Selon les éducateurs, la multiplicité des professionnels qui interviennent auprès de l'enfant pose des problèmes de coordination entre éducateurs, qui impactent le suivi de la scolarité et la communication avec l'école. La perception de l'accueil comme provisoire fait obstacle à l'inscription dans le lieu d'accueil pour deux des enfants. Les changements d'établissement scolaire conduisent pour deux des enfants à des difficultés d'adaptation dans leur nouvelle école.

Plusieurs caractéristiques de l'école et du système éducatif exercent une influence sur l'expérience scolaire des enfants. L'école de David ne dispose pas de ressources supplémentaires alors

qu'elle scolarise six enfants accueillis en établissement sur un total de 34 élèves. De plus, les enseignants ne sont pas formés aux besoins éducatifs particuliers et le projet d'école ne tient pas compte des spécificités du public. L'inclusion scolaire de David risque de compromettre la qualité de l'enseignement dispensé aux autres enfants. Les enseignants et les parents d'élèves ont demandé que David soit changé d'établissement. La situation est différente dans l'école d'Emma et Juan. Juan bénéficie d'une attention individualisée de la part d'une enseignante impliquée et empathique. Cette dernière effectue un travail sur les émotions et sur les différences dans la classe et se montre flexible dans ses exigences. L'enseignante de David a déclaré se sentir démunie face aux difficultés et avoir demandé sa mutation en raison d'un burn out. Elle a rapporté un manque de soutien de la part des autres enseignants et des éducateurs du foyer, avec lesquels la collaboration est difficile. Dans le cas d'Emma et Juan, les relations entre les éducateurs et l'école étaient plus « fluides ».

- **Discussion-conclusion**

Les différences observées entre les trois enfants montrent l'intérêt de tenir compte du vécu subjectif des enfants ainsi que de l'hétérogénéité des situations. La recherche a permis d'identifier les différents facteurs qui impactent l'expérience scolaire des enfants. Le cas d'Emma permet de mettre en évidence le rôle des caractéristiques individuelles. Le cas de Juan témoigne du caractère déterminant des relations avec les pairs et les enseignants. Le cas de David illustre d'une part les retentissements que le mal-être d'un enfant au foyer peut avoir à l'école et d'autre part la difficulté des écoles à répondre aux difficultés émotionnelles et d'apprentissage des enfants en l'absence de moyens dédiés, l'isolement des enseignants et la tendance à individualiser l'échec scolaire. Les auteurs soulignent l'importance des relations positives entre les professionnels et le besoin de davantage de recherches sur les collaborations interinstitutionnelles et interprofessionnelles. Les auteurs formulent trois recommandations principales à destination des professionnels du travail social et de l'école : renforcer la collaboration entre professionnels et institutions, favoriser des attentes positives vis-à-vis des enfants confiés, et accorder une attention suffisante à la dimension socio-émotionnelle. Les auteurs suggèrent de développer des recherches sur la diversité des besoins spécifiques des enfants et sur les différences de perceptions entre les enfants, les éducateurs et les enseignants, ainsi que des recherches participatives et des études longitudinales.

7. MONTSERRAT, C., CASAS, F., MALO, S. Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*. 2013, n° 16, 1, p. 6-21.

- **Type de recherche**

Article sur les parcours scolaires des jeunes sortant du dispositif de protection de l'enfance en Espagne. Recherche menée dans le cadre du projet de recherche YIPPEE (Young people from a public care background pathways to education in Europe).

- **Objectifs**

La recherche s'intéresse aux facteurs favorables et aux obstacles aux poursuites d'études concernant les jeunes sortants du dispositif de protection de l'enfance.

- **Contexte national**

En Espagne, le manque de données publiques sur les résultats scolaires des enfants protégés fait obstacle à la construction de réponses adaptées. Les auteurs avancent les chiffres suivants pour la Catalogne : le taux de réussite à 15 ans aux examens de fin de scolarité secondaire s'élève à 31,7 % pour les enfants confiés contre 69,4 % parmi leurs pairs en population générale (Montserrat Boada, Casas Aznar, Bertrán Camats, 2010).

- **Données et méthodologie**

Les auteurs ont mené une enquête par questionnaire et des entretiens biographiques auprès de 35 jeunes âgés de 19 à 21 ans, confiés pendant au moins un an, toujours accueillis à l'âge de 16 ans et ayant la capacité et la motivation pour poursuivre des études au-delà de la scolarité obligatoire. 28 jeunes ont été interviewés une seconde fois un an plus tard. Par ailleurs, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 13 professionnels des services sociaux et de 20 adultes identifiés par les jeunes comme ayant joué un rôle soutenant dans leur scolarité (17 éducateurs de foyer, 2 professionnels des services de protection de l'enfance et 1 assistant familial). Les entretiens ont été réalisés en 2008 et 2009.

65 % des jeunes de l'échantillon avaient été accueillis en foyer, 68 % étaient de sexe féminin et 74 % de nationalité espagnole. 14 % étaient des mineurs non accompagnés. Plus de la moitié des jeunes avaient au moins un parent décédé ou dont l'adresse était inconnue. La plupart avaient des antécédents de maltraitances. La moitié des jeunes vivaient dans un hébergement destiné aux jeunes sortants du dispositif de protection de l'enfance, les autres vivaient en famille d'accueil ou dans un logement indépendant. 20 % des jeunes de l'échantillon n'étaient plus scolarisés lors du premier entretien. Les jeunes avaient atteint des niveaux variables : études universitaires, formation professionnelle, lycée...

- **Principaux résultats**

Du point de vue des jeunes enquêtés, l'accueil familial offrait des conditions plus favorables pour la scolarité que l'accueil en établissement. Les jeunes accueillis en foyer ont déploré les changements répétés d'éducateurs. Les jeunes ont souligné les conséquences négatives des déménagements et des changements d'établissement scolaire sur leur scolarité et leur réseau amical et rappelé l'importance de leur participation aux décisions qui les concernent.

Le discours des professionnels traduisait des attentes faibles. Les jeunes enquêtés étaient conscients de la faiblesse des attentes et des stéréotypes les concernant et étaient sensibles aux différences d'attitudes entre les professionnels, saluant le soutien des professionnels qui les avaient encouragés à être ambitieux. Les jeunes comme les professionnels ont mis en avant l'enjeu de la scolarité pour le devenir des jeunes, même si d'après ces derniers, les pratiques des professionnels n'étaient pas toujours en accord avec les discours. La plupart des jeunes et des éducateurs ont pointé l'importance d'une aide aux devoirs, d'un suivi régulier au sein du foyer et en lien avec l'école pour prévenir les abandons.

Les parcours scolaires des jeunes étaient caractérisés par des changements fréquents d'établissement, qui empêchaient les enseignants de bien les connaître et faisaient obstacle à l'évaluation de leurs besoins. Certaines écoles tenaient compte de l'impact des changements de lieu d'accueil et d'établissement scolaire sur les résultats scolaires. Les professionnels des services sociaux et les éducateurs ont pointé le manque d'implication d'une partie des écoles et la nécessité que les écoles puissent « aider ces jeunes à progresser » (p. 15). Les jeunes enquêtés ont émis des opinions contrastées sur les écoles et les enseignants.

Si les jeunes étaient généralement satisfaits des services de soutien à destination des jeunes majeurs (hébergement, bourses d'études, soutien individualisé), certains trouvaient injuste le fait que les professionnels privilégient les orientations courtes et l'insertion professionnelle, indépendamment de leur motivation et de leurs aptitudes.

- ***Discussion-conclusion***

Les auteurs ont souligné le rôle pour la réussite scolaire de la stabilité des accueils, des attentes et de l'implication des suppléants familiaux, et du lien avec les établissements scolaires. Selon eux, le sentiment d'appartenance des jeunes à un groupe de pairs non confiés est essentiel pour leur intégration sociale et scolaire. Les auteurs plaident pour la mise en place de programmes dédiés aux enfants confiés dans le contexte scolaire, tout en veillant à ne pas les stigmatiser. Ils soulignent les évolutions nécessaires en matière de mise en œuvre du droit à la participation des enfants. Les auteurs recommandent aux acteurs de la protection de l'enfance d'accorder la priorité à la scolarité dans les prises en charge et au système scolaire de tenir compte des besoins éducatifs particuliers des enfants confiés. Enfin, ils appellent de leurs vœux une meilleure coordination des interventions entre le système de protection de l'enfance et le système scolaire.

8. MORALES-OCANA, A., PEREZ-GARCIA, P. Children living in residential care from teachers' voices. *European Journal of Social Work*. 2020, n° 23, 4, p. 658-671.

- ***Type de recherche***

Article sur les perceptions et les expériences des enseignants de deux écoles primaires intervenant auprès d'enfants confiés en établissement en Espagne.

- ***Objectifs***

L'objectif de la recherche est d'étudier la façon dont les enseignants perçoivent les enfants accueillis en établissement et de recueillir leurs suggestions en vue d'améliorer les pratiques.

- ***Contexte national***

En Espagne, l'école est obligatoire de 6 à 16 ans. « Les écoles publiques et les écoles semi-privées sont gratuites », à la différence des écoles privées qui elles sont payantes (p. 661). Le système de protection de l'enfance espagnol se caractérise par une longue tradition d'accueil institutionnel (del Valle, Bravo, 2013).

- ***Données et méthodologie***

La recherche s'appuie sur des entretiens semi-directifs auprès de 16 enseignants du primaire intervenant auprès d'enfants confiés en établissement. Les établissements scolaires enquêtés sont deux écoles primaires, l'une publique et l'autre semi-privée. L'échantillon comprend 16 enseignants (4 hommes et 12 femmes) âgés de 36 à 60 ans, dont 10 professeurs des écoles ayant au moins un enfant confié dans leur classe et ayant au moins 2 ans d'expérience en tant qu'enseignant auprès d'enfants accueillis en établissement, ainsi que deux enseignants spécialisés, deux directeurs d'école et deux directeurs adjoints, qui enseignent également à des enfants confiés.

- ***Principaux résultats***

La présentation des résultats s'organise autour de deux thèmes principaux : les difficultés émotionnelles et comportementales des enfants et le besoin de soutien des enseignants.

Les enseignants de l'échantillon ont rapporté la présence chez les enfants de difficultés émotionnelles. D'après eux, ces difficultés constituent le problème essentiel, avant les éventuelles difficultés scolaires. Les enseignants se sont montrés empathiques compte tenu de la situation des enfants et ont invoqué le vécu traumatique de ces derniers pour expliquer certains de leurs actes. Certains enseignants ont identifié des émotions particulières comme le sentiment de culpabilité ressenti par certains enfants. Les enseignants ont indiqué qu'une fois les difficultés émotionnelles résolues, les résultats scolaires progressaient.

Les auteurs soulignent une contradiction apparente dans le discours des enseignants : alors qu'ils considéraient généralement que les enfants n'avaient pas de troubles des apprentissages et étaient capables de progrès, ils portaient un regard pessimiste sur le devenir des enfants et avaient tendance à exprimer des objectifs minimaux (par exemple « terminer sa scolarité secondaire en suivant un parcours alternatif », selon les propos d'un enquêté cité p. 665).

Du point de vue des enseignants, les comportements perturbateurs sont le défi majeur posé dans leur pratique par les enfants confiés en établissement. Certains enquêtés considéraient

les enfants confiés comme « difficiles » ou « problématiques ». Les enseignants ont indiqué s'être sentis impactés personnellement. Les problèmes de comportement peuvent conduire à un étiquetage (*labelling*)¹⁹, à un rejet par les pairs et faire obstacle à la réussite scolaire.

Les enseignants interrogés ont souligné le besoin de soutiens structurels afin d'améliorer les pratiques pédagogiques en direction de ce public. Ils ont identifié un besoin d'information sur les situations particulières des enfants, pour savoir comment aborder certains sujets mais aussi faire preuve de plus de compréhension, ainsi qu'un besoin de formation. Les enseignants, en particulier les moins expérimentés, ont pointé le manque de formation sur la protection de l'enfance. En l'absence d'actions mises en place à l'échelle de l'établissement scolaire pour répondre aux besoins émotionnels des enfants, les enseignants mettent en œuvre des stratégies plus ou moins adaptées, allant d'un travail sur les compétences émotionnelles à des mesures disciplinaires. Enfin, les enseignants ont pointé le caractère inapproprié des soutiens existants (conseils de professionnels spécialisés) et ont exprimé un besoin de soutiens externes pour mieux répondre aux problèmes de comportement des enfants.

- **Discussion-conclusion**

Les enseignants enquêtés dans cette étude ont mis davantage l'accent sur les difficultés émotionnelles et comportementales des enfants que sur les difficultés scolaires. D'après les auteurs, « cela ne veut pas dire que les enseignants mettent de côté les difficultés scolaires des enfants, mais plutôt qu'ils ont les outils pour répondre à ces inégalités, à la différence des besoins émotionnels et comportementaux » (p. 667). Les auteurs soulignent les conséquences négatives des réponses insuffisantes des professionnels aux difficultés comportementales pour les enfants, en particulier le risque de stigmatisation. Ils relient les difficultés des enseignants à répondre aux difficultés émotionnelles et comportementales des élèves à un manque de soutien de la part de l'institution scolaire. Les auteurs formulent plusieurs recommandations : recruter des personnels enseignants qualifiés en capacité de répondre aux besoins de tous les enfants, développer la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation sur les besoins émotionnels et comportementaux des élèves, réduire le nombre d'élèves par classe, améliorer le partage d'informations avec les enseignants et identifier clairement les enfants confiés dans la loi sur l'école.

¹⁹ La notion d'étiquetage (*labelling*) renvoie au processus d'attribution d'une identité déviante.

France

9. ANTON, A., BLAYA, C. Sentiment d'affiliation et accrochage scolaire en famille d'accueil : une approche par les facteurs de protection. *Revue française de pédagogie*. 2018, n° 4, p. 103-115.

- **Type de recherche**

Article sur l'accrochage scolaire des enfants accueillis en famille d'accueil s'appuyant sur un travail doctoral.

- **Objectifs**

L'article étudie les expériences d'enfants en accueil familial en situation de réussite scolaire en vue de repérer les facteurs de protection de ces enfants en ce qui concerne leur scolarité.

- **Données et méthodologie**

La recherche s'appuie sur des entretiens compréhensifs auprès de 30 jeunes ayant connu un accueil familial et ayant atteint un niveau baccalauréat et de 10 familles d'accueil ayant accueilli un jeune correspondant à ces critères, dont neuf ont accueilli un des jeunes enquêtés. Dans la moitié des cas, le conjoint de l'assistante familiale était présent lors de l'entretien.

Les jeunes (13 garçons et 17 filles) de l'échantillon ont été accueillis au sein d'une famille d'accueil pour une durée de 2 à 21 ans. Les deux tiers des jeunes (20 jeunes sur 30) ont été accueillis pendant plus de 10 ans (dans la même famille), les autres pendant 2 à 8 ans. Tous les jeunes sauf un ont été accueillis jusqu'à leur majorité et 16 jeunes ont connu un seul lieu d'accueil. Les familles d'accueil sont toutes des couples mariés ayant un à trois enfants. Au vu des emplois exercés par les conjoints et le cas échéant par l'assistante familiale avant son entrée dans la profession, les familles d'accueil relèvent des « classes dites populaires supérieures » ou des « classes moyennes inférieures », lesquelles « se caractérisent selon Bigot (2008) par un revenu avant impôt compris entre 1 120 et 1 750 € pour une personne vivant seule » (p. 106). Toutes les familles enquêtées sont des familles d'accueil expérimentées (expérience moyenne : 22 ans).

- **Principaux résultats**

28 des 30 jeunes ont déclaré se sentir attachés à la famille d'accueil et 25 ont indiqué se sentir affiliés à la famille d'accueil. Dans le cas de 10 jeunes, ce sentiment d'affiliation est exclusif, et pour 15 jeunes, il s'agit d'une bi-affiliation (le jeune ressent un sentiment d'appartenance à la fois à la famille d'accueil et à sa famille d'origine). Près de la moitié des 25 jeunes qui ont déclaré se sentir affiliés ou bi-affiliés à la famille d'accueil ont été confiés avant l'âge de 3 ans, et 21 d'entre eux avant leurs 10 ans. Ainsi, la précocité et la durée de l'accueil semblent favoriser le développement d'un sentiment d'affiliation à la famille d'accueil. Cependant, « les liens tissés plus tardivement dans la vie du jeune peuvent aussi favoriser le développement d'un sentiment de bi-affiliation ; c'est le cas de huit jeunes qui ont été confiés entre 11 et 16 ans » (p. 109).

À travers la socialisation au sein la famille d'accueil, les enfants ont intégré un certain nombre de normes et de valeurs transmises par leurs parents d'accueil. Les familles d'accueil de l'échan-

tillon adoptent vis-à-vis des enfants confiés les mêmes attentes scolaires et pratiques éducatives que pour leurs propres enfants. Elles présentent une série de caractéristiques communes : une vision de l'école en tant que vecteur d'ascension sociale et du baccalauréat comme un objectif minimum, une démonstration d'intérêt pour la scolarité des jeunes, un soutien moral et des encouragements à persévérer face aux difficultés rencontrées, ainsi qu'un investissement quotidien dans l'accompagnement et le suivi de la scolarité (aide aux devoirs avec vérification de ces derniers et récitation des leçons, implication du conjoint, soutien scolaire dispensé par d'autres membres de la famille). Les auteurs soulignent la proximité des familles d'accueil de l'échantillon avec les valeurs de l'institution scolaire.

Les pratiques éducatives des familles d'accueil (intérêt, implication, soutien de la scolarité) soutiennent le développement d'une estime de soi positive, qui constitue un facteur de protection pour la scolarité. Les enfants intériorisent les normes, les valeurs et les attentes scolaires de la famille d'accueil et sont alors en mesure de fournir les efforts qui leur permettent de connaître des réussites et de prendre confiance en eux.

- **Conclusion**

La recherche a montré comment le lien affectif avec une famille d'accueil qui valorise la scolarité peut représenter un facteur de protection pour l'accrochage scolaire des enfants confiés. Les recherches futures en comparant les parcours de ces jeunes avec ceux de jeunes en situation d'échec scolaire pourraient permettre de compléter l'analyse des facteurs de protection pour la scolarité.

10. ANTON, A., DENECHÉAU, B. (sous la dir.) *Scolarisation et protection de l'enfance. La question scolaire à la périphérie de l'intervention en milieu ouvert. Rapport de recherche, ONPE, université Paris Créteil, 2021.*

- **Type de recherche**

Rapport de recherche sur la scolarité dans les interventions à domicile, financé par l'ONPE dans le cadre d'un appel à projet thématique.

- **Objectifs**

La recherche s'intéresse aux effets des mesures administratives et judiciaires au domicile des familles (action éducative à domicile [AED] et action éducative en milieu ouvert [AEMO]) sur la scolarité des enfants. Les auteurs s'interrogent notamment sur la place qu'occupe la scolarité dans l'accompagnement en milieu ouvert et sur la façon dont la temporalité des mesures s'articule avec celle de la scolarité.

- **Données et méthodologie**

La recherche s'appuie sur une enquête qualitative, menée sur deux terrains (4 services). Les chercheurs ont réalisé des observations, des entretiens formels et informels auprès de professionnels du milieu ouvert, d'enfants, de parents et d'enseignants. Ils ont de plus analysé des documents institutionnels (projets de service, synthèses et rapports d'activité, livrets d'accueil, projets pour l'enfant, contrats d'accueil, documents individuels de prise en charge...) et des dossiers individuels. Le recueil de données a été réalisé en 2020 et 2021.

L'échantillon comprend 16 chefs de services ou directeurs adjoints, 18 travailleurs sociaux dont 13 travailleurs sociaux référents, 9 enseignants, 16 parents (10 mères et 6 pères) et 10 enfants (7 garçons, 3 filles). Les enfants, âgés de 9 à 12 ans, sont scolarisés (du CE2 à la 6^e). Cinq enfants ont déjà redoublé et sept rencontrent des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. Six enfants ont connu au moins un changement d'établissement scolaire du fait d'un déménagement de la famille ou d'une orientation spécialisée. 8 enfants sur 10 bénéficient d'un soutien scolaire ou d'un aménagement de leur scolarité : aide aux devoirs à l'école, accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire, scolarisation en unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) ou en institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP). Ces enfants bénéficient en outre d'un suivi psychologique ou orthophonique, le plus souvent assuré par un centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) ou un centre médico-psychologique de l'enfant et adolescent (CMPEA). Cinq enfants bénéficient d'un accompagnement spécifique en lien avec une situation de handicap (ULIS, ITEP, auxiliaire de vie scolaire), une orientation en ULIS est en cours pour un enfant et une orientation en institut médico-éducatif (IME) est envisagée pour trois enfants.

- **Principaux résultats**

Outre les difficultés scolaires, plusieurs enquêtés (enfants, parents, éducateurs) ont rapporté des difficultés dans les relations entre pairs à l'école (tensions, discrimination, harcèlement, violence). Si les enseignants avaient tendance à minimiser ces difficultés, certains éducateurs ont indiqué travailler la question des relations entre pairs avec les enfants. L'environnement familial des enfants est caractérisé par la précarité de conditions de vie et par des ruptures familiales. Les familles ne disposent généralement pas des ressources adéquates pour soutenir et accompagner la scolarité de leurs enfants (promiscuité, absence de bureau, manque de dispo-

nibilité parentale). Les difficultés familiales impactent la capacité de concentration des enfants, et certains enseignants identifient chez les enfants un manque de confiance en eux-mêmes. Les parents tiennent généralement un discours positif sur l'école et les enseignants, en qui ils disent avoir confiance. Cependant, certains parents ont rapporté des jugements stigmatisants de la part des enseignants et une partie des enfants ont décrit des interactions négatives avec leurs enseignants. Si certains parents déclarent encourager leurs enfants à aller le plus loin possible dans leurs études, d'autres ont des attentes peu élevées. De façon générale, les parents de l'échantillon entretiennent un rapport distant avec l'école et la forme scripturale (faible présence des livres au domicile, prédominance de la langue orale sur la langue écrite).

La scolarité occupe une place marginale dans l'accompagnement, parce que les professionnels du milieu ouvert manquent de temps pour travailler cette question ou parce qu'ils estiment que cela relève de la responsabilité de l'école et des parents. Certaines activités (jeux de société, sorties à la ludothèque) mises en place par les éducateurs contribuent cependant à apporter un étayage aux enfants qui est bénéfique pour leur scolarité. Les enseignants ont rapporté des difficultés par rapport au processus de rédaction d'informations préoccupantes et exprimé des inquiétudes quant aux effets de ces dernières sur la relation quotidienne avec les familles. Ils ont également déploré le manque d'information sur le traitement des informations préoccupantes, sur les suites données et sur les délais de réponse des services de protection de l'enfance. Les contacts pris par les éducateurs avec les enseignants en début de mesure visent avant tout le recueil d'information. Les éducateurs s'estiment contraints par le secret professionnel même si ce dernier est désormais partagé. Ils partagent peu d'informations avec les enseignants sur les situations individuelles. Les échanges avec les enseignants se centrent essentiellement sur les problèmes de comportement ou les enjeux d'orientation, rarement sur les apprentissages. Si les éducateurs identifient l'école comme un partenaire important, les interactions avec les enseignants sont peu fréquentes en dehors des équipes éducatives. Les enseignants s'estiment insuffisamment formés et informés sur la protection de l'enfance et peuvent éprouver des difficultés à repérer leurs interlocuteurs. Les malentendus sont fréquents et les collaborations laborieuses. La rotation des travailleurs sociaux et le manque de disponibilité de ces derniers représentent un frein supplémentaire aux collaborations. Cependant, les enseignants sont demandeurs de rendez-vous plus réguliers avec les travailleurs sociaux référents, en amont des difficultés.

- **Conclusion**

Les auteurs formulent une série de préconisations. Ils invitent les pouvoirs publics à renforcer les moyens consacrés aux interventions en milieu ouvert et à mieux soutenir les partenariats. Ils suggèrent de développer les partenariats locaux entre les acteurs du milieu ouvert et les ludothèques, les médiathèques, et les centres sociaux, afin de réduire la distance entre les familles et l'école. Ils recommandent d'organiser des temps de rencontres réguliers entre les travailleurs sociaux référents et les enseignants, et de considérer les familles comme des partenaires à part entière. Ils soulignent la nécessité de poursuivre la diversification des interventions en protection de l'enfance afin d'adapter les réponses aux besoins des enfants. Selon eux, il est nécessaire de mieux former les professionnels (les enseignants sur la protection de l'enfance, les travailleurs sociaux sur la scolarité des enfants protégés). Enfin, ils invitent à expliciter les missions de chacun et les objectifs des mesures, et à évaluer la mise en place du projet pour l'enfant (PPE) et son potentiel en tant qu'outil pour mieux coordonner les interventions des différents acteurs.

11. DENECHAU, B., BLAYA, C. Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire. *Éducation & formation*. 2013, n° 300, p. 53-62.

- *Type de recherche*

Article sur le décrochage scolaire des enfants accueillis en établissement.

- *Objectifs*

L'article cherche à mieux comprendre les difficultés scolaires des enfants confiés. Il pose la question suivante : quelle est l'influence de l'accueil sur les parcours scolaires des enfants ?

- *Données et méthodologie*

Deux types de données sont mobilisées : d'une part, des données administratives d'un conseil départemental sur la scolarité des enfants en accueil familial (utilisées pour contextualiser) et d'autre part les données d'une enquête qualitative dans quatre maisons d'enfants à caractère social de deux départements, accueillant 57 enfants âgés de 8 à 18 ans. Les chercheurs ont mené des entretiens semi-directifs auprès de 30 professionnels (18 éducateurs spécialisés, 4 psychologues, 3 cadres, 3 enseignants, 2 éducateurs scolaires).

La recherche s'appuie sur une approche compréhensive et se centre sur les facteurs de risque et de protection (caractéristiques individuelles et de l'environnement qui contribuent à accroître ou à minimiser le risque de décrochage scolaire). Les entretiens apportent des informations sur les parcours scolaires des enfants et sur les pratiques et les représentations des professionnels.

- *Principaux résultats*

Selon les professionnels, les enfants accompagnés connaissent des difficultés scolaires multi-formes (difficultés d'apprentissage, troubles du comportement, retards scolaires...) et des expériences scolaires marginales. Les éducateurs spécialisés interrogés distinguent deux catégories de situations : une grande majorité des enfants et des jeunes, en grande difficulté scolaire, et une minorité qui rencontrent des difficultés plus circonscrites. L'ampleur des difficultés observées tend à modifier la « conception de la norme dans le discours des professionnels : ils raisonnent par rapport à la population d'enfants dont ils ont la charge pour considérer ce qui est la norme ou attendu d'être observé » (p. 57). La majorité des jeunes étant orientés vers l'enseignement adapté ou la voie professionnelle, l'orientation vers un baccalauréat général fait figure d'exception.

La situation des enfants avant l'accueil est marquée par des difficultés multiples. Les auteurs identifient de nombreux facteurs de risque de décrochage scolaire dans l'environnement familial, tels que les effets des maltraitances, la situation précaire (emploi, logement), la faible dotation en capital scolaire des parents et les problèmes psychologiques de ces derniers.

Certaines caractéristiques de la prise en charge représentent également des facteurs de risque de décrochage scolaire : le changement d'environnement lors du premier accueil, l'absence de visibilité sur le futur, l'instabilité des lieux d'accueil et les changements d'établissement scolaire, l'absence de priorité à la scolarité dans les décisions et sur les lieux d'accueil, un suivi et un accompagnement scolaire insuffisants et un environnement matériel peu favorable au travail scolaire (chambres collectives, absence de salle d'étude).

Le manque d'attention porté par les éducateurs à la scolarité peut s'expliquer par des effectifs professionnels trop restreints, par le manque de formation des professionnels sur la scolarité mais aussi par une mauvaise compréhension de leur rôle en matière d'accompagnement de la scolarité des enfants. Dans ce contexte, les relations partenariales avec les établissements scolaires sont insuffisamment développées, limitées aux situations d'urgence, et bien souvent conflictuelles, et ne permettent pas une mobilisation conjointe pour soutenir la réussite scolaire des enfants.

- **Conclusion**

Si les difficultés scolaires observées chez les enfants s'expliquent pour partie par des difficultés qui étaient déjà présentes avant l'accueil, le cadre de vie dans les foyers, peu soutenant pour la scolarité, ne permet généralement pas de compenser les difficultés scolaires préexistantes. Les auteurs opèrent un rapprochement entre la situation des enfants confiés en établissement et celle des enfants des familles en difficulté sociale. Ils soulignent le manque de ressources financières et humaines dédiées à l'accompagnement de la scolarité dans les prises en charge en établissement. Ils formulent deux recommandations : renforcer les moyens humains et financiers des établissements et édifier des alliances éducatives entre les différents professionnels impliqués auprès des enfants confiés en établissement.

12. JOIN-LAMBERT, H., DENECHÉAU, B., ROBIN, P. La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? *Éducation et sociétés*. 2019, n° 2, p. 165-179.

- *Type de recherche*

Article sur la scolarité des enfants accueillis en village d'enfants. Les données analysées dans l'article sont issues d'une enquête menée dans deux villages de l'association SOS Villages d'enfants pour suivre la mise en place du programme Pygmalion.

- *Objectifs*

La recherche étudie l'influence croisée des familles et des professionnels sur la scolarité des enfants accueillis.

- *Contexte*

Les 13 villages de l'association SOS Villages d'enfants accueillent des fratries dans la durée (en moyenne 6 ans). En 2014, l'association a créé le programme Pygmalion afin de soutenir la scolarité des enfants accueillis. Celui-ci s'articule autour de grandes orientations : une priorité institutionnelle à la réussite scolaire des enfants accueillis ; la sensibilisation des professionnels afin d'élever leurs attentes ; le renforcement de la coopération avec les écoles et les enseignants ; le soutien aux apprentissages dans le quotidien et la création de postes d'éducateurs scolaires ; la recherche d'une implication des parents des enfants accueillis dans le suivi scolaire. Le programme Pygmalion cherche ainsi à modifier les représentations et les pratiques en matière de suivi et d'accompagnement de la scolarité des enfants accueillis.

- *Données et méthodologie*

Après une première enquête exploratoire (focus groupes avec des éducateurs scolaires et un échange avec les directeurs des 13 villages), les auteurs ont mené une enquête qualitative au sein de deux villages choisis pour leurs caractéristiques typiques. Les auteurs ont réalisé 96 entretiens auprès d'enfants, de parents et de professionnels, ainsi que des observations et des analyses de données secondaires.

L'échantillon est constitué d'une part de 66 intervenants (dont 23 éducatrices familiales, 14 enseignants, 13 éducatrices scolaires, 4 éducateurs spécialisés, 2 directeurs de villages d'enfants, 2 directeurs d'école et 2 principaux de collège, 2 personnels municipaux, une éducatrice de jeunes enfants, une psychologue, des bénévoles et des jeunes en service civique) et d'autre part de 20 enfants (10 garçons et 10 filles), âgés en moyenne de 9,3 ans, scolarisés en école ordinaire à l'exception d'un enfant scolarisé en institut médico-éducatif, et 8 parents.

- *Principaux résultats*

La diversité des expériences scolaires et professionnelles des éducateurs scolaires et des éducatrices familiales se traduit par un rapport à l'école hétérogène, qui va de la proximité à la distance voire la défiance. La valeur donnée au travail pour l'école et l'intensité des soutiens et des encouragements prodigués aux enfants par les éducatrices familiales sont très variables. La façon dont ces professionnelles se représentent les causes des difficultés scolaires influence leurs attentes et leurs pratiques. Fréquemment elles imputent ces difficultés à des causes exogènes et notamment aux relations avec les parents. Les éducatrices familiales soulignent l'impact perturbateur des droits de visite et d'hébergement et des procédures judiciaires sur

la scolarité des enfants, et certaines s'interrogent sur le bien-fondé de donner la priorité à la scolarité alors que les enfants connaissent des difficultés multiples. Si certains parents ont exprimé le souhait d'être davantage impliqués dans le suivi scolaire, des professionnels ont déclaré se heurter au discours négatif des parents sur l'école.

Les temps de visite étant trop courts pour permettre une prise en charge par les parents de l'accompagnement des devoirs, cette responsabilité est déléguée aux professionnels. Certains professionnels et certains enfants ont également pointé le caractère inadapté des pratiques parentales. Selon les auteurs, « l'implication des parents dans le suivi des devoirs nécessiterait un accompagnement des parents eux-mêmes par des professionnels » (p. 174). Un des villages d'enfant a proposé aux parents des temps de présence encadrée au moment des devoirs. Les auteurs soulignent le caractère éclaté du suivi scolaire en situation de suppléance familiale du fait des nombreux intervenants. Les organisations varient d'un village à l'autre, en lien avec la définition des missions de l'éducateur scolaire. Dans le premier village, l'éducatrice scolaire coordonne l'implication des bénévoles et des services civiques dans l'aide aux devoirs, met en œuvre certaines séances, et fait l'interface avec les établissements scolaires. Dans le second village, l'éducatrice scolaire s'appuie sur son expérience antérieure en tant qu'enseignante pour concevoir des séquences d'enseignement à destination des enfants accueillis.

- **Conclusion**

Les auteurs soulignent les spécificités des villages d'enfants en tant que lieux d'accueils particuliers, à mi-chemin entre une organisation de type familial et un environnement institutionnel. Ils invitent à être attentifs à l'impact de la division des responsabilités éducatives entre différents intervenants sur la cohérence du suivi scolaire. En dépit des formations proposées dans le cadre du programme Pygmalion, les attitudes des professionnels envers l'école restent contrastées. Des facteurs systémiques, législatifs et financiers sont susceptibles d'expliquer cette situation. Les résultats de cette recherche indiquent cependant des progrès en matière d'accompagnement de la scolarité des enfants depuis la mise en place du programme. Si le fait de confier l'aide et le soutien scolaire à des personnes dédiées décharge les éducatrices familiales de cette tâche et leur permet de se centrer sur les apprentissages informels, une trop grande spécialisation des rôles risquerait d'entretenir la distance des éducatrices familiales à l'école et aux savoirs scolaires.

13. POTIN, E. Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Revue des politiques sociales et familiales*. 2013, n° 112, 1, p. 89-100.

- **Type de recherche**

Article sur les parcours scolaires des enfants confiés s'appuyant sur un travail doctoral relatif aux parcours des enfants accueillis au titre de la protection de l'enfance dans un département breton.

- **Objectifs**

L'article analyse les relations entre parcours de prise en charge et parcours scolaires afin d'éclairer la façon dont l'accueil peut représenter une ressource pour la scolarité de certains enfants.

- **Données et méthodologie**

À partir de l'étude de 341 dossiers de l'Aide sociale à l'enfance, l'auteure a construit une typologie des parcours des enfants (6 types). Dans un second temps, l'enquête s'est focalisée sur trois situations par type soit un total de 18 situations. L'étude des situations croise le point de vue de différents acteurs. Les analyses présentées dans l'article s'appuient sur les récits de 9 enfants, 12 parents, et 27 professionnels. Le recueil de données a débuté en juin 2006.

- **Principaux résultats**

La présentation des résultats distingue quatre types de parcours scolaires articulés à quatre types de parcours de prise en charge.

Dans le cas des enfants confiés de façon précoce et durable à une même famille d'accueil (les enfants « placés »), l'enfant développe un sentiment d'appartenance aux accueillants. L'investissement de la scolarité par la famille d'accueil est très dépendant de la durée escomptée de l'accueil. Les familles d'accueil ont la capacité d'offrir à l'enfant accueilli un ensemble de supports pour leur scolarité (attentes, expérience parentale, capital scolaire, capital social).

Les parcours scolaires des enfants exposés à des changements de lieux d'accueil (les enfants « déplacés ») sont fragilisés par l'instabilité des prises en charge et les changements d'établissement scolaire. Ces enfants pâtissent du manque d'encouragements de la part des professionnels et des difficultés d'intégration au groupe de pairs. Ils connaissent fréquemment des orientations vers l'enseignement adapté.

Dans le cas des enfants qui ont connu plusieurs lieux d'accueil et un ou plusieurs retours en famille (les enfants « re-placés »), le rapport distant des parents à l'école exerce une influence décisive sur les parcours scolaires. Les parents investissent peu le projet scolaire et ont tendance à privilégier des orientations courtes en vue d'une insertion professionnelle rapide.

Pour les enfants qui connaissent un accueil tardif et de courte durée (les enfants « pseudo-placés »), ce dernier peut représenter une étape et une ressource pour la construction de leur autonomie et de leur projet scolaire. Leurs parcours scolaires antérieurs semblent plus réussis. Pour eux, la « scolarité avec un groupe de pairs sécurisant et stimulant » va pouvoir représenter un « support stable [...] pour construire son parcours » (p. 97).

- **Conclusion**

En conclusion, l'auteure fait le lien avec les résultats de l'étude de Fichcott et Vaugelade (2006) sur la scolarité des enfants adoptés dans laquelle ils ont déploré le manque de travaux sur la scolarité des enfants confiés empêchant des comparaisons entre les deux populations. L'auteure du présent article souligne quant à elle les spécificités de la scolarité des enfants confiés au regard de celle des enfants adoptés. Elle souligne les différences en termes de stabilité, de temporalité, ainsi que la pluralité des adultes référents en protection de l'enfance, à la différence de l'adoption. Si le parcours des enfants « placés » se rapproche par certains égards de celui des enfants adoptés, les liens créés pendant l'accueil sont moins assurés dans la durée. L'auteur identifie une série de facteurs qui ont un effet sur les parcours scolaires : l'âge au début de l'accueil, la durée de ce dernier, le mode d'accueil, les liens avec les parents et le positionnement de l'enfant.

Irlande

14. DARMODY, M., McMAHON, L., BANKS, J. *Education of children in care in Ireland: an exploratory study*. The Economic and Social Research Institute Robbie Gilligan, Children's Research Center, Trinity College, Ombudsman for Children Office. 2013.

- **Type de recherche**

Rapport de recherche sur la scolarité des enfants confiés en Irlande. La recherche a été commanditée par le Défenseur des enfants irlandais.

- **Objectifs**

La recherche a pour but d'éclairer « comment le système scolaire irlandais peut mieux soutenir l'assiduité, la participation et la réussite scolaires des enfants confiés » (p. 11). Il s'agit à la fois de rassembler les connaissances existantes et d'identifier des possibilités d'action pour renforcer le soutien de la scolarité des enfants confiés. La recherche vise à répondre aux questions suivantes : comment le parcours en protection de l'enfance influence-t-il les expériences scolaires des enfants ? Quels facteurs dans « les sphères relationnelle et scolaire » (p. 11) influencent les expériences scolaires des enfants confiés ? Quelles attentes ont les professionnels vis-à-vis de ces enfants ? Quelles sont les mesures susceptibles d'améliorer la situation scolaire des enfants confiés ?

- **Données et méthodologie**

La recherche, de nature exploratoire, s'appuie sur plusieurs types de matériaux : une revue de littérature, nationale et internationale ; des études de cas²⁰ ; des entretiens avec 19 acteurs de la protection de l'enfance et de l'éducation (travailleurs sociaux, chefs d'établissement, assistants familiaux, directeurs d'établissement d'accueil, décideurs et experts) ; des entretiens (individuels et focus groupes) avec 15 enfants et jeunes (incluant des enfants confiés et des jeunes majeurs). Le recueil de données a été réalisé en 2011.

L'échantillon, non représentatif, comprend neuf enfants et six jeunes majeurs (8 garçons et 7 filles). Trois des neuf enfants sont scolarisés dans l'enseignement primaire, six dans le secondaire. Les six jeunes majeurs connaissent des situations scolaires variables. Cinq enfants étaient accueillis en établissement, deux enfants bénéficiaient d'un accueil familial, et deux enfants étaient accueillis chez un proche. Parmi les jeunes majeurs, quatre ont été accueillis en famille d'accueil et deux en établissement.

- **Contexte national**

En Irlande, 90 % des enfants confiés bénéficient d'un accueil familial (par un assistant familial ou un proche), et les 10 % restants sont accueillis en établissement ou dans une autre forme

²⁰ Les auteurs se sont intéressés aux politiques et aux dispositifs mis en place dans quatre États (Victoria en Australie, l'Ontario au Canada, l'Écosse et l'Irlande du Nord) pour soutenir la scolarité des enfants confiés. Les initiatives identifiées incluent à la fois des collaborations interinstitutionnelles, la collecte et l'analyse de données statistiques sur la scolarité des enfants confiés et des mesures de soutien de la scolarité (mentorat, évaluation des besoins spécifiques, programmes dédiés...).

d'accueil. Les données statistiques sur les enfants confiés, peu nombreuses, ne permettent pas de caractériser la situation scolaire de ces derniers. Ceci constitue un obstacle pour le développement de politiques et de pratiques appropriées pour soutenir la scolarité de ces enfants.

Les dispositions réglementaires de 1995 relatives à l'accueil en établissement et celles relatives à l'accueil familial imposent que des éléments sur les progrès scolaires des enfants soient consignés dans les dossiers des enfants et que les bulletins scolaires soient pris en compte lors de l'examen des situations d'accueil. Les standards nationaux relatifs à l'accueil familial de 2003 et ceux de 2001 relatifs aux établissements d'accueil en protection de l'enfance comprennent une référence explicite au rôle des travailleurs sociaux et des éducateurs dans le soutien de la scolarité des enfants confiés, ainsi qu'au rôle des établissements scolaires et des professionnels de l'école en matière d'évaluation des besoins spécifiques des enfants accueillis.

- **Principaux résultats**

Les adultes interrogés ont souligné l'impact de la stabilité ou de l'instabilité de l'accueil sur les parcours scolaires des enfants confiés. Ils ont noté l'importance des échanges entre les professionnels des établissements scolaires et les suppléants familiaux et le rôle de l'école en tant que repère stable pour les enfants confiés. Selon eux, les approches à l'échelle de l'établissement (scolaire) constituent la manière la plus adaptée de répondre aux besoins de repères des enfants, à travers la création d'un climat scolaire accueillant et soutenant pour les enfants les plus fragiles. Les acteurs ont également souligné le rôle des professionnels référents pour les enfants confiés. En effet, ces derniers sont davantage sensibilisés aux difficultés vécues par les enfants et susceptibles d'impacter leur scolarité. Parmi les obstacles à la réussite scolaire identifiés par les acteurs, on peut citer le manque de communication entre les suppléants familiaux, l'école, les parents, et les services de la protection de l'enfance, les effets négatifs de la rotation des professionnels de la protection de l'enfance, et le manque de connaissances des enseignants sur la situation des enfants confiés. Les acteurs ont également pointé l'absence ou le retard d'évaluation des besoins éducatifs spécifiques et les difficultés d'accès à des services spécialisés (thérapies, mentorat, cours particuliers...). Une préoccupation centrale des acteurs concernait les effets des changements d'établissement scolaire sur la scolarité des enfants. Les enquêtés ont également noté le caractère non systématique des projets individuels. Plusieurs d'entre eux ont suggéré de mieux préparer les enfants aux changements d'établissement scolaire. Les professionnels exerçant auprès des enfants confiés en établissement ont évoqué les difficultés spécifiques comme la difficulté à inviter des amis. Les acteurs ont évoqué plus largement les difficultés rencontrées par certains enfants confiés : problèmes d'absentéisme et de décrochage scolaire (plus particulièrement dans l'enseignement secondaire), problèmes de comportement parfois accompagnés d'exclusions, impact de la stigmatisation sur l'estime de soi, et sorties précoces du système éducatif. Selon les enquêtés, ces problèmes sont plus fréquents chez les enfants accueillis en établissement.

Les acteurs ont formulé une série de recommandations à destination du système de protection de l'enfance et des établissements scolaires : renforcement des coopérations interprofessionnelles ; mise en place de protocoles ; priorité à la scolarité ; évaluation rapide des besoins éducatifs spécifiques ; formation des assistants familiaux dans le domaine de la scolarité et des enseignants dans le domaine de la protection de l'enfance ; clarification des règles autour du partage d'information ; temps d'échange centrés sur les besoins spécifiques en présence de l'enfant, des assistants familiaux et des éducateurs ; collaboration entre les écoles lors des transitions ; approches à l'échelle de l'établissement ; promotion de

réponses adaptées aux comportements problèmes des enfants fragiles ; flexibilité et adaptation aux spécificités des enfants ; désignation pour chaque enfant confié d'un travailleur social référent et d'un professionnel référent au sein de l'établissement scolaire. Les acteurs ont souligné par ailleurs l'impact du milieu socio-économique, des difficultés familiales et des expériences vécues avant l'accueil sur la scolarité.

Une partie des jeunes interrogés ont indiqué que les difficultés au sein de l'environnement familial avaient impacté de façon négative leurs expériences scolaires. Certains ont pointé l'impact des changements d'établissement scolaire sur leur scolarité et décrit des difficultés d'adaptation. Plusieurs jeunes en accueil familial ont mis en avant le rôle positif pour leur scolarité des relations soutenantes avec leurs assistants familiaux. Certains jeunes ont évoqué le soutien de leurs parents. Les jeunes accueillis en établissement ont décrit également des éducateurs soutenant, portant un intérêt à la scolarité et impliqués dans le suivi et l'accompagnement des devoirs. Les points de vue des enfants et des jeunes sur l'implication des travailleurs sociaux en lien avec la scolarité étaient plus mitigés. Les travailleurs sociaux n'accordaient pas toujours une attention suffisante à la question scolaire et les changements fréquents de travailleur social rendaient difficile l'établissement d'une relation de confiance.

Les enfants et les jeunes ont déclaré plus ou moins de facilité à nouer des amitiés. Certains ont indiqué avoir été victimes de harcèlement scolaire, d'autres, au contraire, ont exprimé un sentiment d'appartenance découlant d'une atmosphère positive à l'école. La plupart des enquêtés ont déclaré ne révéler leur situation qu'aux amis proches. Dans l'ensemble, les jeunes ont décrit leurs relations avec leurs enseignants comme positives. Certains jeunes jugeaient utile d'informer les enseignants de leur statut d'enfant confié tandis que d'autres préféraient que cette information ne soit pas divulguée. Une minorité a déclaré avoir fait l'expérience d'humiliations de la part des enseignants.

Si les enfants d'âge primaire ont déclaré être assidus, pour les jeunes scolarisés dans le secondaire, la situation était plus contrastée. Certains d'entre eux ont indiqué avoir rencontré des problèmes d'absentéisme avant l'entrée dans le placement. Les enfants et les jeunes ont déclaré avoir été soutenus par les assistants familiaux (pour les jeunes en accueil familial) et que les éducateurs étaient impliqués dans le suivi des devoirs (pour ceux accueillis en établissement). Certains enfants étaient inscrits à des groupes d'études ou des ateliers d'accompagnement scolaire au sein des établissements scolaires. Plusieurs jeunes ont déclaré n'avoir pas eu véritablement le choix de leur orientation et avoir été orientés par les enseignants vers les filières les moins prestigieuses. Les jeunes de l'échantillon aspiraient à poursuivre leurs études pour pouvoir prétendre ensuite à une bonne situation professionnelle. Les jeunes ont formulé des recommandations à destination des établissements scolaires pour améliorer la situation scolaire des enfants confiés : réduire la taille des classes afin que les enseignants puissent assurer un suivi individualisé et proposer davantage de soutien scolaire.

- **Conclusion**

En conclusion, les auteurs identifient une série de mesures pour améliorer la situation scolaire des enfants confiés : systématiser le recueil de données sur les parcours scolaires des enfants confiés ; développer les recherches longitudinales ; améliorer la coordination interinstitutionnelle et interprofessionnelle ; développer des supports (numériques) de formation à destination des professionnels de la protection de l'enfance et des établissements scolaires ; faire référence de façon explicite à la réussite scolaire dans les documents relatifs à l'évaluation des prises en charges ; renforcer la stabilité et la continuité des accueils et du suivi par les

travailleurs sociaux ; proposer des soutiens scolaires supplémentaires si besoin ; développer les approches à l'échelle de l'établissement et l'éducation inclusive ; adopter une approche flexible pour mieux répondre aux besoins des enfants ; améliorer la participation des enfants et des suppléants familiaux à la prise de décision (en lien avec la scolarité, l'orientation et les décisions liées aux mesures) ; développer l'information des enfants et des suppléants familiaux sur les questions d'orientation.

15. EMOND, R. Longing to belong: children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child & Family Social Work*. 2014, n° 19, 2, p. 194-202.

- ***Type de recherche***

Article sur l'expérience des relations entre pairs des enfants accueillis en établissement en Irlande.

- ***Objectifs***

Cet article vise à éclairer les expériences scolaires des enfants accueillis en établissement sous l'angle des relations entre pairs.

- ***Contexte national***

En Irlande, 7 % des enfants confiés sont accueillis en établissement.

- ***Données et méthodologie***

La recherche s'appuie sur des entretiens individuels et des focus groupes auprès de 16 enfants accueillis dans huit établissements. Le recueil de données a été réalisé au début des années 2000. Les enfants (11 garçons et 5 filles) sont âgés de 8 à 18 ans. Plus de la moitié d'entre eux ont été confiés avant l'âge de 5 ans.

- ***Principaux résultats***

Le thème de la normalité occupe une position centrale dans les propos des enfants. Certains enfants ont mis en avant leur ressemblance aux autres élèves. De plus, la plupart des enfants ont exprimé leur crainte d'être perçus comme différents. Les enfants considéraient que les adultes n'avaient pas connaissance de leur expérience dans le groupe de pairs et qu'ils n'avaient pas à s'en préoccuper, en dehors des situations de harcèlement scolaire.

Les enfants associaient leur différence à leur statut d'enfant confié. Ils ont évoqué les préjugés des autres enfants sur le fait d'être confié et sur les motifs de l'accueil. Seule une minorité des enfants ont indiqué informer leurs pairs et les adultes de leur situation. D'autres, en particulier les plus âgés, ont évoqué la peur d'être démasqué. De nombreux enfants ont évoqué ressentir de la honte et certains ont déclaré présenter aux autres un récit plus acceptable des raisons pour lesquelles ils étaient accueillis.

- ***Conclusion***

Les auteurs soulignent l'importance des relations entre pairs pour la construction de l'identité et du sentiment d'appartenance. Selon eux, les professionnels devraient davantage tenir compte de l'expérience des relations entre pairs des enfants. Ces dernières revêtent une signification particulière pour les enfants confiés car il s'agit souvent des seules relations électives qu'ils connaissent. Les enfants interrogés considéraient que leur statut d'enfant confié impactait la manière dont les autres les percevaient. Ils rencontraient fréquemment des difficultés à élaborer un récit cohérent de leur vie du fait notamment d'un manque d'information sur les motifs de l'accueil. Les résultats montrent la nécessité pour les professionnels (travailleurs sociaux, éducateurs, enseignants) d'évaluer et de soutenir les compétences sociales des enfants, de les aider à construire un récit cohérent de leur vie, et à déterminer s'il convient d'informer leurs pairs et quelles informations partager avec eux.

Norvège

16. HESJEDAL, E., IVERSEN, A. C., BYE, H. H., HETLAND, H. The use of multi-disciplinary teams to support child welfare clients. *European Journal of Social Work*. 2016, n° 19, 6, p. 841-855.

- **Type de recherche**

Article sur la façon dont les équipes multidisciplinaires permettent de soutenir les enfants protégés (accueillis ou bénéficiant d'une intervention à domicile).

- **Objectifs**

La recherche étudie l'usage que les enseignants et les travailleurs sociaux font des équipes multidisciplinaires pour soutenir les enfants protégés, dans une perspective écosystémique ²¹ Bronfenbrenner, Morris, 1998).

- **Contexte national**

En Norvège, l'école est obligatoire et gratuite (école primaire et collège). L'enseignement se doit d'être adapté aux besoins de chaque élève, et les enfants ont le droit à une scolarité spécialisée si nécessaire. Le service psychologique pédagogique évalue les besoins éducatifs particuliers des enfants. Les responsabilités des communes en matière de protection de l'enfance incluent l'évaluation des informations préoccupantes, l'aide et le conseil aux familles et les mesures de soutien. La grande majorité des interventions en protection de l'enfance sont constituées d'interventions à domicile. Les équipes multidisciplinaires rassemblent différents professionnels en fonction des besoins de l'enfant ainsi que dans certains cas les parents et les suppléants familiaux.

- **Données et méthodologie**

L'article mobilise des données d'enquête qualitative. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 13 professionnels, sept travailleurs sociaux des services de la protection de l'enfance et six enseignants exerçant dans l'enseignement primaire ou secondaire, ayant une expérience positive de collaboration interprofessionnelle au sein d'une équipe multidisciplinaire autour d'un enfant protégé. Les enquêtés ne sont pas en lien les uns avec les autres.

Les professionnels (3 hommes et 10 femmes) étaient âgés de 23 à 60 ans. Leur expérience de participation à des équipes multidisciplinaire était variable (de 2 à 20 ans). Quatre des six enseignants étaient détenteurs d'une spécialisation (par exemple dans le domaine des besoins éducatifs particuliers). Deux des sept travailleurs sociaux étaient détenteurs d'un master et quatre avaient suivi une formation complémentaire dans le domaine de la protection de l'enfance.

- **Principaux résultats**

Selon les professionnels, les équipes multidisciplinaires représentaient un outil essentiel pour soutenir les enfants dans les différents domaines de leur vie. La présentation des résultats

²¹ Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 1998, p. 993-1 028.

s'articule autour de cinq thèmes : la recherche de solutions, la parole de l'enfant, le soutien aux parents, les interactions positives, et l'assiduité scolaire.

D'après les enquêtés, l'existence du projet individuel permet de partir d'une vision partagée des besoins de l'enfant. Les enseignants et les travailleurs sociaux ont dit s'appuyer sur les projets de leurs institutions respectives pour élaborer le projet individuel de l'enfant. Ils ont pointé la satisfaction des parents, des enfants et des professionnels quand un objectif était atteint. Les enquêtés ont également relié l'existence d'un projet individuel à une participation régulière des professionnels aux rencontres des équipes multidisciplinaires.

Les professionnels interrogés ont pointé l'importance de recueillir la parole de l'enfant et de favoriser son implication dans son projet. Ils considéraient l'enfant comme un partenaire essentiel. Les enquêtés ont indiqué utiliser les équipes multidisciplinaires pour soutenir les parents et entendre leurs préoccupations. Les professionnels faisaient en sorte d'être disponibles pour les parents entre les réunions. Ils considéraient les parents comme des partenaires importants, que ces derniers aient la garde de l'enfant ou non. Les professionnels ont rapporté être en lien avec d'autres institutions et se tenir informés au sujet de la vie locale, afin de favoriser la participation des enfants à des activités de loisirs et de faire en sorte de leur permettre de nouer des relations amicales.

La scolarité est apparue comme un axe de travail essentiel au sein des équipes. Les professionnels cherchaient à favoriser l'assiduité et l'accrochage scolaires et à adapter l'enseignement aux besoins de chaque enfant. Les enseignants ont indiqué utiliser les équipes pour prévenir le décrochage scolaire, se sont montrés attentifs au bien-être des enfants à l'école et compréhensifs vis-à-vis de la situation des enfants protégés. Ils veillaient à offrir à l'enfant une prévisibilité et un cadre par exemple en lui permettant de visualiser le déroulement de sa journée.

- **Conclusion**

Au vu du potentiel que représentent les équipes multidisciplinaires pour soutenir les enfants, les auteurs questionnent l'absence d'obligation de mise en place systématique des équipes multidisciplinaires et le manque de formation des professionnels au travail interprofessionnel.

Le fait que les enquêtés soient des professionnels expérimentés et très qualifiés influence sans doute leur vision des équipes multidisciplinaires. Par ailleurs, le point de vue des enfants, des parents et des suppléants familiaux n'est pas considéré dans cette recherche. Il n'est pas à exclure que ces derniers aient une perception plus nuancée des collaborations mises en place dans le cadre des équipes multidisciplinaires. Des recherches supplémentaires sur l'impact du recours aux équipes multidisciplinaires sont jugées nécessaires par les auteurs.

17. SKILBRED, D. T., IVERSEN, A. C., MOLDESTAD, B. Successful academic achievement among foster children: What did the foster parents do? *Child Care in Practice*. 2017, n° 23, 4, p. 356-371.

- **Type de recherche**

Article sur la réussite scolaire des enfants en accueil familial en Norvège. Les données analysées dans l'article sont issues d'un projet de recherche plus vaste (Skilbred, Iversen, 2014).

- **Objectifs**

L'article s'intéresse à l'expérience de jeunes adultes ayant connu un accueil familial et ayant suivi des études supérieures. Les auteurs se posent la question suivante : comment les accueillants et les jeunes perçoivent-ils les facteurs favorisant l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur ?

- **Contexte national**

En Norvège, 6 % des jeunes ayant un parcours en protection de l'enfance ont effectué des études supérieures contre 40 % en population générale (Clausen, Kristofersen, 2008). Les enfants ont le droit à une scolarité adaptée à leurs aptitudes et à leurs besoins. La responsabilité de faire en sorte que l'enfant reçoive une scolarité conforme à ses aptitudes et à ses besoins revient aux parents. Quand un enfant est accueilli, cette responsabilité est transférée aux services de la protection de l'enfance. La mise en œuvre pratique revient à la famille d'accueil (Collin-Hansen, 2013).

- **Données et méthodologie**

La recherche présentée dans l'article s'appuie sur des entretiens semi-directifs auprès de 16 jeunes adultes ayant été accueillis en famille d'accueil et ayant commencé ou achevé des études universitaires, et 13 accueillants (10 familles d'accueil) ayant accueilli des jeunes correspondant à ces critères. 10 des accueillants ont accueilli un ou plusieurs jeunes de l'échantillon. Les entretiens portent sur l'ensemble des parcours scolaires.

Les jeunes adultes (12 jeunes femmes et 4 jeunes hommes) sont âgés de 25 à 31 ans. Neuf jeunes ont été accueillis dans une famille d'accueil avant l'âge de 10 ans, sept jeunes entre 11 et 16 ans. La grande majorité des jeunes (11 jeunes) n'ont connu qu'un seul accueil familial. 13 jeunes suivent ou ont suivi des études de niveau licence et trois étudient ou ont étudié au niveau master. La majorité des familles d'accueil (3 couples, 6 mères d'accueil et 1 père d'accueil) avaient suivi une formation professionnelle ou n'avaient pas de qualification formelle. Six étaient détentrices d'un diplôme de niveau licence, une d'un diplôme de niveau master. Toutes exerçaient une activité salariée hors du domicile. Il s'agissait de familles d'accueil très expérimentées.

- **Principaux résultats**

La présentation des résultats dans l'article est organisée autour de trois thèmes principaux : le sentiment d'appartenance à la famille d'accueil, les attitudes et les valeurs, et les routines.

Presque tous les jeunes de l'échantillon ont indiqué se sentir intégrés à la famille d'accueil, et les trois quarts ont déclaré avoir le sentiment d'être traités de la même manière que les enfants de la famille. Les jeunes ont maintenu des liens avec la famille d'accueil après la fin de

l'accueil. Les familles d'accueil leur ont apporté un soutien moral et parfois financier pendant leurs études. Toutes les familles d'accueil ont manifesté un fort intérêt pour l'enfant accueilli. Plusieurs parents d'accueil ont pointé l'enjeu des relations partenariales avec des services de protection de l'enfance et de l'implication des parents des enfants accueillis pour permettre à l'enfant d'investir le lieu d'accueil.

Les familles d'accueil ont souligné la nécessité de « faire de son mieux » et « d'aller au bout de ce qu'on a commencé ». Les jeunes adultes percevaient l'assiduité scolaire et le fait de terminer la scolarité secondaire comme une obligation. Les familles d'accueil et les jeunes ont mis en avant la valeur travail. Les parents d'accueil ont transmis aux jeunes le caractère central de la scolarité pour leur futur. D'après les jeunes, l'intérêt et les attentes de la famille d'accueil ont influencé leur réussite. Les deux groupes ont indiqué qu'il convenait de laisser aux jeunes le choix de leur orientation.

Les jeunes adultes ont noté le rôle des routines dans la vie quotidienne (horaires de coucher, de lever, des repas) et autour du travail pour l'école. Les familles d'accueil percevaient les routines comme une source de sécurité et de prédictibilité pour les jeunes. Elles ont pointé l'importance d'être disponible pour les demandes d'aide et de soutien scolaire. Plusieurs jeunes ont d'ailleurs constaté une amélioration rapide de leurs résultats scolaires grâce à un travail scolaire régulier au sein de la famille d'accueil.

- ***Discussion-conclusion***

Les résultats sont similaires à ceux des recherches antérieures qui ont montré que la stabilité de l'accueil familial et le sentiment d'appartenance à la famille d'accueil sont des éléments essentiels pour la réussite scolaire des enfants confiés. Les familles d'accueil de l'échantillon ont proposé aux jeunes un accueil de haute qualité, qui dépasse les standards de la bonne parentalité, ce que certains chercheurs ont nommé la « parentalité plus » (Berrick, Skivenes, 2012). Les auteurs soulignent la tension entre le désir de normalité des enfants et la tendance à la professionnalisation croissante de l'accueil familial. Les parents d'accueil de l'échantillon étaient peu nombreux à avoir suivi des études supérieures, ainsi le niveau de diplôme des parents d'accueil n'apparaît pas comme un élément déterminant pour permettre aux jeunes de réaliser des études universitaires. Cette recherche a mis en évidence le rôle d'autres facteurs tels que les attitudes à l'égard de la scolarité et les routines. Ils concluent en pointant la contribution essentielle de l'éducation prodiguée par les familles d'accueil pour la réussite scolaire. Ils recommandent de tenir compte dans le recrutement des familles d'accueil de leur rapport à la scolarité et de la façon dont elles conçoivent leur rôle de soutien aux apprentissages scolaires.

Royaume-Uni

18. a. BERRIDGE, D., BELL, K., SEBBA, J., LUKE, N. *The educational progress of looked after children in England. Technical Report 3: Perspectives of young people, social workers, carers and teachers*. Rees Centre Oxford, 2015
b. BERRIDGE, D. The education of children in care: Agency and resilience. *Children and Youth Services Review*. 2017, n° 77, p. 86-93.

- **Type de recherche**

Rapport de recherche et article sur les expériences scolaires des jeunes confiés en Angleterre. Les deux publications sont issues d'un projet de recherche sur les progrès scolaires des enfants confiés en Angleterre employant des méthodes mixtes (Sebba *et al.*, 2015).

- **Objectifs**

L'étude qualitative cherche à compléter et à éclairer les résultats du volet quantitatif du projet. L'objectif de l'article est d'analyser les points de vue des enfants confiés sur leurs progrès scolaires, à l'aide des concepts de capacité d'action (*agency*) et de résilience.

- **Données et méthodologie**

Les données sont issues d'une enquête qualitative par entretiens auprès de 26 jeunes éligibles à passer leur *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) [certificat général d'éducation secondaire] à l'été 2013 et d'adultes identifiés par les jeunes comme les ayant soutenus (17 travailleurs sociaux, 17 assistants familiaux et un éducateur de foyer, 20 enseignants référents, 6 directeurs d'école virtuelle²²). Les entretiens auprès des jeunes et des assistants familiaux ont été conduits par des enquêteurs pairs (*peer interviewer*²³). Les entretiens ont été réalisés en 2015.

L'échantillon est constitué de 26 jeunes (15 jeunes femmes et 11 jeunes hommes). 14 jeunes (11 jeunes femmes et 3 jeunes hommes) ont progressé entre l'âge de 11 et 16 ans et 12 ont peu progressé. Tous les jeunes bénéficiaient d'un accueil familial au moment de passer leurs GCSE et étaient scolarisés dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement spécialisé.

- **Principaux résultats**

18. a. BERRIDGE, D., BELL, K., SEBBA, J., LUKE, N. *The educational progress of looked after children in England. Technical Report 3: Perspectives of young people, social workers, carers and teachers*. Rees Centre Oxford, 2015.

Les jeunes et les adultes ont souligné l'impact des expériences antérieures à l'accueil sur leur scolarité. Les enquêtés ont fait état de difficultés émotionnelles et comportementales impactant la scolarité, et dans certains cas d'expériences de harcèlement et de problèmes psychologiques. La majorité des jeunes jugeaient que leurs performances scolaires s'étaient améliorées

²² L'école virtuelle désigne un établissement dédié au suivi et au soutien de la scolarité des enfants protégés. Ces derniers ont par ailleurs un établissement scolaire principal. Les écoles virtuelles jouent également un rôle de coordination des différentes institutions au niveau territorial.

²³ La notion d'enquêteur pair est à rapprocher de celle de chercheur pair (voir par exemple Robin, 2018).

lors de l'entrée dans l'enseignement secondaire, et la principale explication donnée par ces jeunes était le fait que leur entrée dans l'accueil était intervenue à peu près au même moment. Presque la moitié des jeunes de l'échantillon ont évoqué les inquiétudes liées à la situation familiale (manque de fiabilité des parents, conflits de loyauté, inquiétude pour les frères et sœurs restés au domicile, messages téléphoniques suicidaires...). Certains jeunes ont exprimé une crainte de la stigmatisation en raison de leur statut d'enfant confié et trois jeunes ont regretté devoir quitter la classe pour assister aux réunions du *Personal Education Plan* (PEP)²⁴. Les jeunes ont mis en avant outre leur attitude et leur motivation, l'influence des personnes de leur entourage sur leur scolarité.

La plupart des jeunes ont observé un effet positif de l'accueil sur leur scolarité, du fait de la protection, de la stabilité du cadre de vie, des encouragements et soutiens, et des ressources pour la scolarité. Les jeunes et les suppléants familiaux ont pointé les changements répétés de travailleurs sociaux, et parfois leur manque d'implication, de disponibilité et d'efficacité. Les jeunes ont mis en avant le fait que quelqu'un se soucie d'eux et la plupart ont exprimé un sentiment d'appartenance à la famille d'accueil. D'après les enquêtés, la grande majorité des accueils avaient un effet soutenant sur la scolarité, indépendamment de leur niveau de qualification. Si le soutien scolaire des familles d'accueil n'apparaît pas comme déterminant, l'environnement familial d'accueil est tout à fait essentiel.

Les jeunes du groupe qui a progressé ont rapporté des pratiques collaboratives entre l'école, le lieu d'accueil et le travailleur social tandis que les jeunes du groupe qui a peu progressé en ont rarement fait mention. Parmi les personnes qui ont soutenu leur scolarité, les jeunes ont cité des enseignants, des suppléants familiaux, des membres de la famille élargie, des tuteurs ou mentors. Selon les jeunes, les enseignants et les autres professionnels de l'école ont joué un rôle décisif. Les jeunes enquêtés ont décrit l'impact des changements de lieu d'accueil et/ou d'établissement scolaire sur leurs relations sociales. Près de la moitié de l'échantillon se rendait à l'école en taxi. Les jeunes préféraient faire les trajets plutôt que de changer d'établissement même si cette solution de transport manquait parfois de souplesse. Les enquêtés considéraient que les jeunes disposaient au quotidien de ressources adéquates (endroit pour travailler, ordinateur, livres, etc.) et ont décrit diverses formes de soutiens scolaires (assistants d'éducation, mentors, cours en petits groupes etc.). La majorité des jeunes avaient accès à des cours particuliers.

b. BERRIDGE, D. The education of children in care: Agency and resilience. *Children and Youth Services Review*. 2017, n° 77, p. 86-93.

L'auteur catégorise les expériences des jeunes en quatre groupes : « stressés/problèmes non résolus », « engagé/confiance dans les soutiens », « privés/indépendants » et « désengagés ». Les frontières entre les groupes ne sont pas étanches. Les trois premières catégories comprennent aussi bien des jeunes du groupe qui a progressé que des jeunes du groupe qui a peu progressé.

Chez les jeunes « stressés/problèmes non résolus » (principalement des jeunes femmes), le stress dû aux expériences passées se fait toujours sentir en dépit des soutiens, avec des conséquences importantes sur la scolarité. L'influence de la famille d'origine se manifeste à travers des conflits. Les enseignants sont décrits comme insuffisamment compréhensifs et les relations avec les suppléants familiaux ne constituent pas un point d'appui solide.

²⁴ Le *Personal education plan* ou projet scolaire individuel est un projet obligatoire pour chaque enfant. Il identifie les besoins de l'enfant et les réponses à y apporter.

La plupart des jeunes « engagés/confiance dans les soutiens » (principalement des jeunes femmes) se projettent dans des études universitaires et bénéficient de soutiens conséquents de la part de familles d'accueil très investies. Ils ont le sentiment de pouvoir compter sur les familles d'accueil et de compter pour elles. Certains identifient d'autres adultes soutenant (grands-parents, enseignants).

Les jeunes « privés/indépendants » incluaient aussi bien des jeunes en situation de réussite scolaire que des jeunes en situation d'échec, comme les deux groupes précédents. Le trait commun entre les jeunes de ce groupe est leur revendication d'indépendance et leur tendance à s'attribuer l'entière responsabilité de leur réussite ou de leur échec scolaire, nonobstant les soutiens reçus. Certains ont exprimé le souhait de ne pas être traités différemment des autres. Les jeunes se sont montrés critiques vis-à-vis des professionnels, en particulier les suppléants familiaux.

Les jeunes « désengagés » (des jeunes hommes) s'estimaient responsables de leur échec car ils ne s'étaient pas saisis des conseils et des soutiens. Ils rencontraient plus fréquemment des problèmes de discipline et certains avaient des besoins éducatifs particuliers. Ces jeunes appréciaient l'école pour la dimension sociale. Ils ont rapporté des améliorations de leur scolarité à la suite de l'accueil. Certains suivaient une formation et d'autres avaient bénéficié d'un soutien psychologique.

- **Conclusion**

Pour que les jeunes aient la capacité de s'impliquer dans leur scolarité, certaines conditions préalables devaient être satisfaites : d'une part, la stabilité du lieu d'accueil et une relation satisfaisante avec la famille d'accueil, et d'autre part une aide pour régler les problèmes avec la famille d'origine. Les auteurs soulignent également l'importance de la coordination des différents services, de la continuité scolaire, le rôle des enseignants, et des cours particuliers, très appréciés des jeunes.

Les auteurs mettent en avant le besoin de flexibilité de la part du système éducatif, le travail multiprofessionnel, la qualité des services, le soutien aux familles d'origine et aux suppléants familiaux, l'importance que les enseignants soient sensibilisés aux besoins des enfants confiés et la participation des jeunes aux décisions qui les concernent. Ils recommandent d'organiser les réunions de suivi du PEP hors temps scolaire, d'adapter les services des taxis aux besoins des enfants, et de veiller à la continuité des relations avec les travailleurs sociaux.

Les jeunes recommandent d'individualiser les solutions, de tenir compte du point de vue de l'enfant et de veiller à son bien-être sur le lieu d'accueil, d'aider les jeunes à régler leurs problèmes émotionnels et de les « pousser ». Enfin, selon eux, les enseignants devraient se montrer compréhensifs et le volume de cours particuliers devrait être fonction des besoins.

19. BERRIDGE, D., SEBBA, J., CARTWRIGHT, M., STAPLES, E. School experiences of Children in Need: Learning and support. *British Educational Research Journal*. 2021.

- **Type de recherche**

Article sur les expériences scolaires des enfants bénéficiant d'un suivi à domicile par un travailleur social du fait d'inquiétudes pour leur santé ou leur développement, de maltraitances ou de négligences, ou en raison d'un handicap (*children in need*). Les données analysées dans l'article sont issues d'un projet de recherche sur la réussite scolaire des enfants protégés en Angleterre, employant des méthodes mixtes (Berridge *et al.*, 2020).

- **Objectifs**

Une recherche antérieure a montré que les enfants bénéficiant d'un suivi par un travailleur social progressaient moins au cours de leur scolarité secondaire que les enfants ayant été confiés pendant au moins un an (Sebba *et al.*, 2015). Les résultats du projet dans lequel s'inscrit la recherche ont mis en évidence la fréquence des difficultés sociales émotionnelles et comportementales tant dans la population des enfants bénéficiant d'un suivi par un travailleur social que des enfants confiés, des réponses plus flexibles de la part des écoles primaires en comparaison des écoles secondaires, ainsi que l'importance aux yeux des enfants de relations positives avec les enseignants pour leur scolarité. L'objectif de l'article est d'approfondir l'étude de ces questions au moyen d'une analyse plus ciblée des entretiens avec les enfants de l'échantillon bénéficiant d'un suivi par un travailleur social, leurs parents (ou représentants légaux) et les professionnels qui les accompagnent.

- **Données et méthodologie**

Les données analysées dans l'article sont des entretiens auprès de 18 enfants et jeunes âgés de 6 à 17 ans issus de six collectivités territoriales, de 17 parents ou représentants légaux, et de professionnels intervenant auprès des enfants (travailleurs sociaux, enseignants, directeurs d'écoles virtuelles²⁵, et responsables des services sociaux).

L'échantillon est composé de deux groupes d'enfants : le groupe qui a progressé (7 filles scolarisées en milieu ordinaire) et le groupe qui a peu progressé (8 garçons et 3 filles, 6 enfants scolarisés dans l'enseignement spécialisé).

- **Principaux résultats**

La présentation des résultats est organisée autour de deux thèmes : les difficultés d'apprentissages des enfants et les perceptions des écoles spécialisées. Les enfants ont décrit des difficultés avec le travail scolaire, source d'inquiétudes, et ont indiqué que le soutien des enseignants était insuffisant. Ils ont déclaré apprécier l'aide des assistants d'éducation et le soutien individuel mais rencontrer des difficultés à y accéder (en dehors des écoles spécialisées). Les parents ont rapporté des difficultés pour obtenir une évaluation des besoins éducatifs particuliers et les aides correspondantes. Les écoles recommandaient parfois aux parents de recourir à des services privés (par exemple un accompagnant d'élève en situation de handicap [AESH], des cours particuliers, de l'ergothérapie). Alors que les suppléants familiaux des enfants confiés avaient les moyens financiers de répondre aux besoins des enfants grâce aux aides des écoles

²⁵ Voir fiche n° 18.

virtuelles, ce n'était généralement pas le cas des familles des enfants bénéficiant d'un suivi par un travailleur social. Ces dernières étaient fréquemment en situation de pauvreté. Le fait que le financement *Pupil Premium Plus* (PP+)²⁶ soit réservé aux enfants confiés faisait obstacle à la participation de certains enfants aux activités périscolaires.

Les enfants scolarisés dans des écoles spécialisées ont fait état d'expériences positives. Parents et enfants ont exprimé leur satisfaction pour les soutiens proposés au sein des écoles spécialisées. Cependant, certains enquêtés ont exprimé des doutes sur la qualité de l'enseignement et se sont inquiétés de l'absence de progrès des enfants. L'étendue des soutiens dans l'enseignement spécialisé, les enjeux de continuité scolaire et le manque de soutien au sein des écoles ordinaires rendaient le retour en école ordinaire difficile à envisager.

- **Discussion-conclusion**

Si la sensibilisation des écoles aux difficultés sociales, émotionnelles et de santé mentale des enfants bénéficiant d'un suivi par un travailleur social est nécessaire et importante, il ne faudrait pas sous-estimer les difficultés d'apprentissages des enfants et le besoin de soutien aux apprentissages dans la classe. Les auteurs recommandent aux milieux scolaires d'être plus attentifs aux besoins des enfants bénéficiant d'un suivi par un travailleur social et aux travailleurs sociaux de mieux prendre en compte les enjeux liés à la scolarité. Les auteurs concluent en soulignant les besoins de formation continue des enseignants.

²⁶ Le *Pupil Premium Plus* est un financement additionnel ciblé octroyé aux écoles virtuelles pour chaque enfant confié pris en charge. Cette somme, d'un montant de 2 345 livres en 2021, doit être dépensée de manière à répondre aux besoins de l'enfant, identifiés dans le PEP. Une partie de cette somme est redistribuée aux établissements scolaires par les directeurs d'écoles virtuelles.

20. HANRAHAN, F., BODDY, J., OWEN, C. 'Actually there is a brain in there': Uncovering complexity in pathways through education for young adults who have been in care. *Children & Society*. 2020, n° 34, 1, p. 46-61.

- **Type de recherche**

Article sur les parcours scolaires de jeunes ayant été accueillis en Angleterre. L'article mobilise les données du projet de recherche *Against all odds ?*, dont l'objectif était de déterminer le sens de la réussite pour les jeunes ayant été accueillis au cours de leur enfance, dans trois pays européens (Angleterre, Norvège, Danemark)²⁷.

- **Objectifs**

L'étude cherche à mieux comprendre les expériences de jeunes en situation de réussite et à comparer les facteurs impliqués dans les parcours dits « normatifs » à ceux des parcours retardés.

- **Contexte national**

En Angleterre, les élèves passent normalement leur *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) [certificat général d'éducation secondaire] à l'âge de 16 ans. À cet âge, 13,6 % des enfants confiés obtiennent cinq GCSE avec une note entre A* et C contre 53,1 % de leurs pairs en population générale²⁸ (Department for Education, 2017). 6 % des jeunes sortants du dispositif âgés de 19 à 21 ans suivent des études supérieures (Department for Education, 2018). Cependant, lorsque l'on inclut les jeunes âgés de 21 à 23 ans, la part des jeunes qui suivent des études supérieures est plus élevée (11,8 % des jeunes confiés en études supérieures contre 43,1 % en population générale) [Harrison, 2017]. L'absence de prise en compte de ces parcours suivant des chemins alternatifs dans les statistiques officielles contribue à leur invisibilisation.

- **Données et méthodologie**

Les données analysées dans l'article sont issues d'une recherche qualitative longitudinale menée en Angleterre. Des entretiens ont été réalisés auprès de 21 jeunes de 16 à 32 ans ayant été accueillis au cours de leur enfance et qui étaient en études, en emploi ou en formation au moment de l'enquête. Les jeunes ont été interviewés à trois reprises au cours d'une année. Les entretiens intégraient des méthodes créatives (prises de vue avec un appareil de photographie numérique et sélection de morceaux de musique aux connotations positives). L'échantillon comprend 10 jeunes dont le parcours est « normatif » (obtention des GCSE à 16 ans et une entrée à l'université à 18 ans) [p. 49], et 10 jeunes dont le parcours est retardé.

- **Principaux résultats**

Dans la présentation des résultats, les auteurs distinguent les parcours scolaires « normatifs » et les parcours retardés. Les jeunes dont les parcours scolaires sont « normatifs » ont généralement connu un accueil stable dans la durée, mais pas tous. Les parcours scolaires apparem-

²⁷ Le projet *Against all odds ?* s'appuie sur des données secondaires, une recherche qualitative longitudinale auprès de jeunes de 16 à 32 ans ayant un parcours d'accueil et sur une analyse des contextes législatifs et politiques dans trois pays européens.

²⁸ L'obtention de certificats avec une note entre A* et C dans cinq matières dont l'anglais, mathématiques et les sciences constituait un critère décisif pour une poursuite d'études secondaires (A levels, équivalent du baccalauréat) et pour l'entrée à l'université.

ment dans la norme ne sont pas nécessairement synonymes de parcours sans heurts : certains jeunes ont fait l'expérience de la stigmatisation, de faibles attentes de la part des professionnels, d'un harcèlement scolaire, ou encore des difficultés relationnelles avec les suppléants familiaux. Certains ont connu des ruptures scolaires telles que des épisodes de déscolarisation, des exclusions ou des orientations vers l'enseignement spécialisé, avant ou pendant leur prise en charge. Outre la stabilité des lieux d'accueil, les enquêtés ont souligné le rôle décisif du soutien et des encouragements des familles d'accueil, des enseignants, des travailleurs sociaux, et des écoles virtuelles pour leur réussite scolaire. Ainsi, « quand le système fonctionne bien [...] il est protecteur et peut permettre même à ceux qui ont connu une entrée tardive, des parcours scolaires émaillés de ruptures, des problèmes de santé mentale sérieux et des lieux d'accueil multiples de réussir leur scolarité » (p. 53).

Les facteurs à l'origine des parcours retardés étaient variés : des résultats faibles, des problèmes de santé mentale, un manque d'information sur l'orientation, des événements dramatiques au moment des examens ou un besoin de temps pour se projeter dans les études. Pour certains jeunes, la reprise d'études a été possible à partir du moment où des réponses adaptées à leurs besoins ont été apportées (soutiens de nature thérapeutiques et/ou scolaire). Les jeunes de ce groupe notent également l'importance du soutien de différents professionnels. La disparité principale avec le premier groupe a trait au moment où les soutiens ont été mis en place. Parmi les facteurs qui ont favorisé les reprises d'études, les auteurs soulignent, outre des soutiens thérapeutiques et scolaires adaptés, la place du facteur chance (exemple d'un jeune homme qui rapporte avoir été accepté dans une formation sans remplir les critères d'admission).

- **Conclusion**

La recherche a mis en lumière les leviers et les obstacles à la réussite scolaire des jeunes ayant un parcours en protection de l'enfance. Les auteurs soulignent le besoin de soutiens structurels et d'une plus grande flexibilité de la part du système éducatif, afin de s'adapter aux besoins spécifiques des jeunes accueillis.

21. JACKSON, S., AJAYI, S. Foster care and higher education. *Adoption & Fostering*. 2007, n° 31, 1, p. 62-72.

- **Type de recherche**

Article sur les expériences des jeunes en accueil familial ayant accédé aux études supérieures, qui s'appuie sur les résultats d'une étude longitudinale menée auprès d'étudiants qui ont été accueillis dans l'enfance (recherche By Degrees).

- **Objectifs**

L'article se centre sur le rôle de l'accueil familial pour soutenir la réussite scolaire des jeunes, avant et pendant les études universitaires.

- **Contexte national**

Les auteurs estiment à 6 % la part des jeunes sortant du dispositif de protection de l'enfance qui suivent des études supérieures en Angleterre (39 % en population générale).

- **Données et méthodologie**

La recherche rapportée dans l'article est basée sur le suivi de trois cohortes de jeunes confiés pendant au moins un an, pris en charge à 16 ans, et ayant été admis dans un établissement d'enseignement supérieur, représentant au total 129 jeunes. La recherche s'appuie sur un questionnaire d'enquête et des entretiens semi-directifs (deux ou trois entretiens selon les jeunes). Les données ont été recueillies au début des années 2000.

Les jeunes femmes sont surreprésentées dans l'échantillon. 16 % des jeunes de l'échantillon sont des mineurs non accompagnés. 60 % des jeunes de l'échantillon ont connu une entrée tardive dans l'accueil (après 14 ans), tandis que près de 20 % ont été confiés au cours de la petite enfance. Plus de 4 jeunes sur 5 ont déclaré avoir subi des maltraitances.

- **Principaux résultats**

La présentation des résultats des questionnaires et des 129 entretiens semi-directifs aborde deux thèmes principaux : l'expérience de l'accueil familial et le soutien de la famille d'accueil pendant les études universitaires.

Lors de leur entrée à l'université, 60 % des jeunes étaient accueillis en famille d'accueil ou en hébergement semi-autonome, les autres vivaient le plus souvent dans un logement indépendant. Un seul jeune était accueilli en établissement. Un tiers des jeunes avait connu précédemment un accueil en foyer et en gardaient généralement un souvenir négatif. Certains jeunes ont décrit des conditions peu propices à l'étude en établissement. Les jeunes qui ont connu un accueil familial dans la durée (au moins 2 ans) ont indiqué avoir bénéficié du soutien et des encouragements de la famille d'accueil. De nombreux jeunes ont rapporté des problèmes d'absentéisme et des résultats inférieurs à la moyenne avant d'être accueillis. La majorité des enquêtés ont souligné le rôle du soutien scolaire des assistants familiaux dans l'amélioration de leurs résultats scolaires, et de nombreux jeunes ont évoqué également la discipline au sein de la famille d'accueil. Dans un tiers des cas, au moins un des adultes de la famille d'accueil était diplômé du supérieur. Dans certains cas, les enfants de la fratrie d'accueil avaient suivi des études universitaires et ont servi de modèle et de source d'informations pour les jeunes accueillis. Cependant, d'après les jeunes, même les suppléants familiaux peu diplômés étaient attentifs à leur scolarité. De nombreuses familles d'accueil ont financé elles-mêmes l'achat de

matériel scolaire en cas de refus des autorités locales ou ont réclamé à ces dernières un soutien supplémentaire à l'école ou des cours particuliers. Toutes les familles d'accueil n'avaient pas les moyens d'aider les jeunes financièrement, et certaines collectivités territoriales interrompaient systématiquement le salaire des assistants familiaux le jour des 18 ans des jeunes indépendamment de la scolarité des jeunes.

Les jeunes avec une expérience positive d'accueil familial ont presque tous identifié les familles d'accueil comme une source essentielle de soutien pendant leurs études supérieures. De nombreux jeunes rentraient le week-end et les vacances durant la première année et maintenaient des contacts téléphoniques réguliers par la suite. De nombreux jeunes ont rencontré des difficultés à satisfaire les attendus universitaires. Le soutien émotionnel des familles d'accueil s'est avéré décisif dans ces circonstances. Cependant, les enquêtés rapportent des accueils familiaux de qualité inégale et parfois des conditions peu propices à l'étude. Ces expériences négatives concernent le plus souvent des accueils antérieurs. En outre, les auteurs constatent des variations dans la générosité des soutiens des collectivités territoriales pour couvrir les dépenses de logement et d'éducation des jeunes. Une partie des familles d'accueil ont soutenu les jeunes financièrement pour leur permettre de se consacrer à temps plein à leurs études par périodes. La promotion de la réussite scolaire est une mission complexe et exigeante qui s'étend bien au-delà de l'aide aux devoirs.

- **Conclusion**

Les auteurs concluent en soulignant le rôle essentiel de l'accueil familial pour permettre aux jeunes confiés d'atteindre le niveau scolaire nécessaire pour accéder à l'enseignement supérieur et de réussir leurs études. Ils soulignent les implications des résultats pour le recrutement et la formation des assistants familiaux. Ils suggèrent de recourir à des accueils spécialisés à même de proposer un environnement enrichi sur le plan pédagogique.

22. JONES, L., DEAN, C., DUNHILL, A., HOPE, M. A., SHAW, P. A. 'We are the same as everyone else just with a different and unique backstory': Identity, belonging and 'othering' within education for young people who are 'looked after'. *Children & Society*. 2020, n° 34, 6, p. 492-506.

- **Type de recherche**

Article sur les conséquences psychosociales de l'étiquetage (*labelling*²⁹) en contexte scolaire et sur la façon dont les dispositifs de soutien contribuent à renforcer la stigmatisation en Angleterre. La recherche rapportée dans l'article est une recherche collaborative impliquant des chercheurs, une école virtuelle³⁰ et un conseil des enfants confiés d'une collectivité territoriale anglaise. La recherche a débuté en 2017.

- **Objectifs**

L'article s'intéresse à la manière dont les dispositifs de soutien exacerbent la stigmatisation et entravent le développement chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la communauté éducative.

- **Données et méthodologie**

Le matériau principal de la recherche est constitué des données d'une enquête auprès de jeunes confiés âgés de 11 à 18 ans, comprenant : des entretiens collectifs auprès de 11 jeunes impliqués dans un conseil des jeunes confiés, une enquête auprès de 24 jeunes, des échanges avec 12 jeunes du conseil des jeunes confiés à l'occasion d'ateliers de production d'un film destiné à la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que des entretiens collectifs auprès de sept professionnels (coordinateurs, professionnels des écoles virtuelles, et professionnels en charge de défendre les droits des jeunes). L'enquête auprès des jeunes mobilise des approches participatives et des activités visuelles.

La majorité des jeunes de l'échantillon sont accueillis en famille d'accueil. Les durées d'accueil sont très variées. La majorité des jeunes sont scolarisés en école ordinaire, une minorité est scolarisée dans l'enseignement spécialisé ou en poursuite d'études.

- **Principaux résultats**

La présentation des résultats est organisée autour de trois thèmes : le sentiment d'altérité, les résistances à la stigmatisation et les effets pervers des dispositifs de soutien.

Les jeunes participants ont mis en avant leur sentiment de différence à l'école. Si l'octroi de soutiens supplémentaires était unanimement salué, ils ont rapporté faire l'objet d'un traitement différent par les enseignants (attentes faibles, attitude punitive ou tolérance excessive), contribuant à rendre visible leur différence. Des jeunes ont rapporté être stigmatisés du fait de leur situation et être victimes de harcèlement scolaire. Les situations qui rendent visible leur statut d'enfant confié (fait de venir en taxi) contribuent à leur altérité.

Les jeunes ont exprimé le souhait d'être considérés comme des élèves normaux. De nombreux jeunes ont indiqué contrôler les informations les concernant afin de garder leur situation confidentielle. Les jeunes opéraient un « management stratégique de l'identité » (Schmitz, Tyler,

²⁹ Voir fiche n° 8.

³⁰ Voir fiche n° 18.

2018) : certains appelaient leur assistant familial « tata » ou encore inventaient des excuses pour justifier leur absence en cours pour assister à une réunion. Les auteurs soulignent la difficulté pour ces jeunes de devoir continuellement jouer un rôle et le poids du secret (Dansey, Shbero, John, 2019 ; Rogers, 2017).

Les dispositifs instaurés pour soutenir les jeunes contribuaient à renforcer leur altérité. Les jeunes comme les professionnels ont souligné le poids des procédures, telles que les vérifications des antécédents judiciaires exigés avant de les autoriser à passer la nuit chez un ami. Les professionnels ont évoqué l'impact des réunions sur le temps scolaire et des démarches sur la vie des jeunes. Certains jeunes ont évoqué le temps de cours perdu du fait des réunions. Les professionnels ont pointé le manque de flexibilité horaire des services et le manque d'égards de certains enseignants concernant les informations sensibles.

- **Conclusion**

Les auteurs soulignent l'impact de l'étiquetage (*labelling*) sur le sentiment d'appartenance des jeunes. Selon eux, il est nécessaire de développer des services de soutien plus flexibles et à l'écoute des besoins des jeunes. Par ailleurs, un équilibre doit être recherché entre l'impératif de protection et les exigences de participation à la vie sociale. Les auteurs notent l'importance du sentiment d'appartenance pour le bien-être émotionnel des jeunes.

23. MANNAY, D., EVANS, R., STAPES, E., HALLETT, S., ROBERTS, L., REES, A., ANDREWS, D. The consequences of being labelled ‘looked-after’: Exploring the educational experiences of looked-after children and young people in Wales. *British Educational Research Journal*. 2017, n° 43, 4, p. 683-699.

- **Type de recherche**

Article sur les conséquences de la stigmatisation des enfants confiés à l'école au Pays de Galles. L'article mobilise les données d'une étude sur les expériences scolaires des enfants confiés commanditée par le gouvernement gallois (Mannay *et al.*, 2015).

- **Objectifs**

La recherche étudie les expériences scolaires des enfants confiés, en particulier les effets de l'étiquetage (*labelling*³¹) sur leur positionnement par rapport aux discours de la réussite scolaire.

- **Contexte gallois**

En 2015, 18 % des enfants confiés ont obtenu cinq GCSE³² avec une note de A* à C dont l'anglais (ou le gallois) et les mathématiques contre 58 % de leurs pairs en population générale (Welsh Government, 2016a). Depuis 1999, un développement des approches ciblées en matière de scolarité a été observé : coordinateurs au sein des collectivités territoriales, professionnels spécialisés dans le soutien scolaire des enfants confiés, enseignants référents, projet éducatif personnel, soutien financier aux collectivités territoriales (Welsh Government, 2016b).

- **Données et méthodologie**

La recherche s'appuie sur une enquête qualitative auprès de 67 enfants et jeunes ayant un parcours d'accueil, scolarisés en école ordinaire, âgés de 6 à 27 ans. L'enquête auprès des enfants et des jeunes scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire s'appuie sur des entretiens individuels et des méthodes visuelles et créatives. L'enquête auprès des jeunes ayant terminé leur scolarité obligatoire s'appuie sur six focus groupes menés par des enquêteurs pairs³³ et sur des entretiens téléphoniques réalisés par les chercheurs.

L'échantillon comprend 22 enfants de 6 à 11 ans, 17 enfants de 11 à 16 ans, 26 jeunes de 16 à 27 ans engagés dans des poursuites d'études, et 2 étudiants. Si les jeunes avaient connu des lieux d'accueil variés, la plupart des jeunes avaient connu au moins un accueil familial (65 sur 67). 40 % des enquêtés (27 enfants ou jeunes) sont de sexe féminin, 60 % de sexe masculin (40 enfants ou jeunes).

- **Principaux résultats**

La présentation des résultats est organisée autour de trois axes : le processus d'étiquetage (*labelling*), les effets des politiques et des pratiques en milieu scolaire, et les résistances des jeunes à l'étiquetage (*labelling*).

³¹ Voir fiche n° 8.

³² Voir fiche n° 20.

³³ Voir fiche n° 18.

Les jeunes enfants ne mettaient pas en avant leur différence et faisaient preuve d'ambition scolaire. Les adolescents au contraire étaient conscients de leur différence aux yeux des professionnels et de leurs pairs. Les perceptions négatives en lien avec leur statut d'enfant confié étaient source de frustration et impactaient leurs expériences scolaires. Ils déploraient l'organisation de réunions avec les travailleurs sociaux dans les locaux et sur le temps scolaire, car cela rendait leur différence manifeste.

Les jeunes considéraient que les perceptions négatives les excluaient du discours de la réussite scolaire. La plupart des participants ont rapporté que les professionnels (assistants familiaux, travailleurs sociaux, enseignants) avaient des attentes faibles. Selon les jeunes, le traitement différent (tolérance plus grande) et l'attribution d'une position de sujet « soutenu » (p. 691) limitaient leurs opportunités de réussite. Si les jeunes reconnaissaient avoir besoin de soutien, il était de leur point de vue préférable de les encourager à réussir. Ils ont également souligné l'importance de les consulter et ont indiqué leur préférence pour des ressources universelles (par exemple, référent ou lieu sécurisant) accessibles à tous et non stigmatisantes.

Certains enquêtés (les deux étudiants) ont résisté à l'étiquetage (*labelling*). Ils ont pointé le rôle déterminant du soutien des adultes référents tels que des assistants familiaux dotés de ressources suffisantes. En l'absence de soutiens, les études universitaires peuvent apparaître comme un objectif inatteignable.

- **Discussion-conclusion**

Les auteurs soulignent la place centrale dans le discours des enquêtés des effets pervers des dispositifs de soutien destinés aux enfants confiés. Les obstacles à la réussite décrits par les enquêtés ne sont pas liés uniquement à l'instabilité des lieux d'accueils, ils se situent également à un niveau micro. Le constat des faibles attentes appelle des changements de pratiques. Les auteurs soulignent la capacité d'action (*agency*) des enfants qui se manifeste par le rejet de certains des identités négatives. Les jeunes ont formulé des recommandations pour les politiques et les pratiques : organiser les rendez-vous de suivi hors temps scolaire, et améliorer la formation des différents professionnels (éducateurs, services d'orientation, travailleurs sociaux, enseignants référents) afin que ces derniers aient la capacité de mieux accompagner leur scolarité.

24. MERCIECA, D., MERCIECA, D. P., RANDALL, L. 'What about me?' Stories of the educational experiences of care-experienced children and young people in a Scottish local authority. *Adoption & Fostering*. 2021, n° 45, 2, p. 173-190.

- **Type de recherche**

Article sur les expériences scolaires des enfants confiés en Écosse qui rapporte les résultats d'un projet de recherche conçu en réponse à une demande d'un tiers digne de confiance et mis en œuvre par un service de psychologie scolaire d'une collectivité territoriale³⁴.

- **Objectifs**

L'article cherche à éclairer les expériences vécues des enfants confiés à l'école dans leur complexité.

- **Données et méthodologie**

Les données mobilisées dans l'article incluent 16 focus groupes auprès de professionnels (éducateurs de foyer, enseignants, directeurs adjoints d'établissement scolaire), de suppléants familiaux (assistants familiaux et tiers dignes de confiance) et de jeunes ayant un parcours d'accueil en protection de l'enfance ainsi que des entretiens (nombre non spécifié).

- **Principaux résultats**

La présentation des résultats est organisée autour de cinq thèmes : le comportement, l'assiduité, le rôle pédagogique des suppléants familiaux, les amitiés, la communication école-familles.

D'après les jeunes et les suppléants familiaux, les professionnels à l'école ont tendance à se focaliser sur les problèmes de comportement. L'étiquetage (*labelling*) négatif s'opère dans le cadre scolaire mais aussi lors des activités périscolaires.

L'assiduité occupe une place centrale dans les échanges entre professionnels et tend à prendre le pas sur celle des apprentissages. Plusieurs suppléants familiaux ont souligné l'importance des attentes élevées pour soutenir la réussite scolaire des jeunes. Les auteurs identifient quatre problèmes en lien avec l'assiduité soulevés par les suppléants familiaux ou les jeunes : les aménagements d'emploi du temps, les exclusions officielles et non officielles, la disponibilité et la qualité des prises en charge spécialisées, les difficultés rencontrées par les jeunes et par les suppléants familiaux en lien avec la réalisation des devoirs. Les enseignants identifient différents soutiens en lien avec les devoirs disponibles au sein de l'école : aide pendant la pause méridienne, soutiens spécialisés et actions de sensibilisation des suppléants familiaux. Ces derniers ont rapporté des difficultés à endosser un rôle pédagogique quand les jeunes ne sont pas à l'école.

Les suppléants familiaux et les jeunes ont indiqué que ces derniers avaient peu ou pas d'amis et étaient souvent victimes de harcèlement scolaire. Des suppléants familiaux ont déploré le manque de soutien au sein des écoles pour gérer les relations entre pairs. De nombreux jeunes ont déclaré s'efforcer de garder secrète leur situation par peur d'être rejetés.

³⁴ D. Mercieca et L. Randall sont psychologues scolaires. D. Mercieca est également enseignant à l'université de Dundee, de même que D. P. Mercieca.

Les suppléants familiaux ont décrit des difficultés dans la circulation des informations, en particulier quand la communication s'opère *via* des outils numériques, et les enseignants ont décrit des difficultés à joindre certains parents. Les suppléants familiaux ont rapporté des difficultés d'accès à l'information, en particulier en cas de changement d'établissement scolaire en cours d'année.

- **Conclusion**

Les auteurs pointent le décalage entre les ambitions officielles axées sur la réussite scolaire et l'assiduité et les expériences quotidiennes des enfants, des parents et des suppléants familiaux. Ils reconnaissent les efforts des écoles tout en pointant l'incohérence des pratiques. Ils appellent de leurs vœux une clarification des repères sur le degré de flexibilité attendu des écoles pour permettre le maintien des enfants au sein de l'école ordinaire. La présence physique des enfants à l'école ne suffit pas à garantir leur inclusion scolaire.

25. SEBBA, J., BERRIDGE, D. The role of the Virtual School in supporting improved educational outcomes for children in care. *Oxford Review of Education*. 2019, n° 45, 4, p. 538-555.

- **Type de recherche**

Article sur les dispositifs de soutien de la réussite scolaire des enfants confiés, dans le cadre d'une école virtuelle³⁵ en Angleterre. Les données analysées dans l'article sont issues de deux projets de recherche employant des méthodes mixtes pour étudier les progrès scolaires des enfants confiés (Sebba *et al.*, 2015, Sebba *et al.*, 2016).

- **Objectifs**

L'article s'intéresse au rôle des écoles virtuelles dans le soutien de la réussite scolaire des enfants confiés.

- **Contexte national**

En Angleterre, les performances scolaires des enfants confiés sont plus faibles que celles de leurs pairs. Ils sont plus fréquemment exclus de leur établissement scolaire (cinq fois plus qu'en population générale) et accèdent plus rarement aux études supérieures (sept fois moins qu'en population générale) [Department for Education, 2018a, Department for Education, 2018b]. La création des écoles virtuelles à titre expérimental remonte à 2007. La loi sur les enfants et les familles de 2014 rend obligatoire l'embauche par les collectivités territoriales d'un directeur d'école virtuelle. Les missions des directeurs d'école virtuelle sont définies par les directives officielles³⁶ : « créer une culture d'aspirations scolaires élevées, faire en sorte que les enfants confiés aient accès à des placements scolaires de haute qualité, faire en sorte que les enfants confiés aient un projet scolaire personnel (PEP³⁷), suivre l'assiduité et les progrès des enfants confiés, et faire en sorte qu'un conseil des enfants confiés – des jeunes confiés représentant les intérêts de leurs pairs – rende compte de leurs expériences scolaires » (p. 539). Même si les enfants confiés ne représentent qu'une petite proportion des enfants scolarisés, chaque école doit nommer un enseignant référent pour la réussite scolaire des enfants confiés. Outre les ressources octroyées par la collectivité territoriale pour le fonctionnement de l'école virtuelle, cette dernière reçoit un financement supplémentaire par enfant confié, le *Pupil Premium Plus* (PP+)³⁸.

- **Données et méthodologie**

La recherche s'appuie sur des entretiens réalisés en 2015 avec 16 directeurs d'école virtuelle. L'échantillon comprend huit femmes et huit hommes. Quatre des directeurs d'école virtuelle avaient une expérience antérieure en tant que chef d'établissement. La durée de leur expérience de direction d'école virtuelle était très variable (3 à 4 ans en moyenne).

³⁵ Voir fiche n° 18.

³⁶ https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683556/Promoting_the_education_of_looked-after_children_and_previously_looked-after_children.pdf

³⁷ Voir fiche n° 18.

³⁸ Voir fiche n° 19.

- **Principaux résultats**

Les écoles virtuelles de l'échantillon sont très diverses du point de vue de leur taille et de la composition de leurs équipes. Le rôle des directeurs d'école virtuelle consistait en premier lieu à former et à soutenir les professionnels qui interviennent auprès des enfants confiés (enseignants référents, travailleurs sociaux, assistants familiaux).

Le statut des directeurs d'écoles virtuelles dans l'organisation est apparu comme un élément déterminant de leur capacité d'action. Les enquêtés ont décrit les relations avec les services sociaux comme compliquées, notamment du fait des différences de cultures professionnelles entre le secteur social et le secteur éducatif. Parmi les différents leviers pour améliorer le travail interprofessionnel avec les travailleurs sociaux, plusieurs directeurs d'écoles virtuelles ont mentionné, entre autres, le fait de partager les mêmes locaux et des temps de rencontres réguliers. Les changements d'établissements scolaires constituent le principal point de tension. Les services sociaux ont l'obligation de consulter le directeur de l'école virtuelle avant tout changement de lieu d'accueil impliquant que l'enfant quitte le territoire. Cependant, la prise en compte de leur point de vue demeurait inégale³⁹.

De nombreux enquêtés ont regretté ne pas avoir la possibilité d'être davantage en contact avec les établissements scolaires. Leur intervention en lien avec les écoles avait trait principalement à la formation des enseignants référents. De plus, ils s'efforçaient de prévenir les exclusions des enfants confiés en soutenant les équipes pédagogiques. Plusieurs des enquêtés ont indiqué avoir eu recours au programme Bath Spa University's Attachment Aware Schools Programme⁴⁰.

Les directeurs d'écoles virtuelles ont également rapporté des interventions directes auprès des enfants, sous forme de cours particuliers, de mentorat, de soutien individualisé, d'un travail sur les admissions et les exclusions afin de limiter les périodes de déscolarisation. Ils étaient impliqués dans le suivi et l'évaluation des PEP, dans l'organisation logistique des activités extrascolaires et dans l'accompagnement des transitions scolaires. Ils contrôlaient l'utilisation du *Pupil Premium Plus* par les écoles. Enfin, ils étaient impliqués dans la collecte et l'analyse de données statistiques sur la scolarité des enfants confiés.

- **Conclusion**

Les auteurs soulignent en conclusion le manque de données chiffrées permettant d'évaluer les effets des interventions mises en œuvre par les écoles virtuelles sur les résultats scolaires des enfants confiés, en raison notamment du manque de données à l'échelle nationale permettant de mettre en lien les interventions et les performances scolaires des enfants confiés. D'après les auteurs, plusieurs questions mériteraient une attention particulière dans les recherches futures : les variations du statut (prestige) des directeurs d'école virtuelles ; leurs relations avec les services sociaux et l'administration scolaire ; leur manière de dépenser le *Pupil Premium Plus*.

³⁹ https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683556/Promoting_the_education_of_looked-after_children_and_previously_looked-after_children.pdf

⁴⁰ <https://www.bathspa.ac.uk/projects/attachment-awareness/>

Suède

26. HEDIN, L., HÖJER, I., BRUNNBERG, E. Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. *Child & Family Social Work*. 2011, n° 16, 1, p. 43-51.

- **Type de recherche**

Article sur les expériences scolaires des adolescents confiés en accueil familial en Suède. Les données analysées dans l'article sont issues d'une recherche sur les expériences des adolescents en accueil familial.

- **Objectifs**

L'article explore l'évolution des expériences scolaires des jeunes au moment de leur entrée dans l'accueil familial.

- **Données et méthodologie**

La recherche s'appuie sur des entretiens auprès de 17 adolescents en accueil familial, sur une cartographie des réseaux relationnels des jeunes et sur les réponses des jeunes à des sms relatifs à leurs occupations et leurs contacts (6 par jour pendant 6 jours).

Les jeunes de l'échantillon (8 garçons et 9 filles), âgés de 13 à 16 ans, sont accueillis dans une famille d'accueil depuis 3 à 18 mois. Six jeunes sont accueillis sur décision judiciaire et 11 dans le cadre d'un accueil provisoire (trois du fait de leur statut de mineur non accompagné). Pour six jeunes, il s'agissait d'un premier accueil. Six jeunes sont nés à l'étranger (hors Europe).

- **Principaux résultats**

La majorité des enquêtés (10 sur 17) ont déclaré avoir rencontré des difficultés scolaires importantes avant et au début de l'accueil (absentéisme, problèmes relationnels avec leurs pairs, redoublement, problèmes de comportement). Pour la majorité des jeunes (12 sur 17), l'entrée dans l'accueil familial s'est accompagnée d'un changement d'établissement scolaire.

Au moment de l'enquête, les jeunes nés en Suède sont scolarisés en école ordinaire, à une exception près. Deux des six jeunes nés hors de Suède sont scolarisés en école ordinaire, les quatre autres dans une classe dédiée à l'apprentissage du suédois. Les jeunes étaient tous assidus. Les jeunes qui rencontraient des difficultés scolaires ont témoigné d'une évolution de leur rapport à la scolarité, de leur motivation et de leur vision du futur parallèlement à leur installation dans la famille d'accueil.

De nombreux jeunes ont exprimé un intérêt pour les apprentissages et pour l'école, en particulier les jeunes nés hors de Suède. Certains jeunes en difficulté ont mis du temps à se conformer aux exigences scolaires. Les jeunes ont relié leur volonté d'avoir de bonnes notes au désir d'avoir le choix de leur orientation. De nombreux jeunes ont fait référence au bonheur d'être félicité pour leurs résultats scolaires par les enseignants et par la famille d'accueil. La coopération entre cette dernière et l'école permet d'explicitier les attentes de l'école pour les jeunes, favorisant ainsi leur adaptation.

Les jeunes ont évoqué leur besoin de développer des relations avec leurs pairs. Une minorité de jeunes ont mentionné des conflits et des expériences de harcèlement (en lien avec l'origine culturelle).

Certains jeunes ont exprimé leur satisfaction d'être soutenu par un travailleur social, scolaire ou autre. Les jeunes faisaient généralement confiance à leurs pairs à l'exception des jeunes réfugiés ou immigrés. Les jeunes ont souligné l'importance des activités organisées à l'école hors temps scolaire. Les garçons ont évoqué les sports collectifs tandis que les jeunes filles pratiquaient plutôt des activités individuelles et étaient davantage préoccupées par les relations avec leurs pairs.

Les jeunes ont évoqué les routines et des règles dans la vie quotidienne (horaires de repas, de sortie, de coucher, de lever, temps dédié pour le travail scolaire). De nombreux jeunes ont déclaré se sentir en sécurité au sein de la famille d'accueil. Les jeunes ont rapporté bénéficier du soutien de la famille d'accueil pour leurs devoirs et lui raconter leur journée. Si les jeunes ont déclaré, sauf exception, se sentir bien à l'école, certains d'entre eux ont exprimé une anxiété et une insécurité.

- ***Discussion-conclusion***

Parmi les facteurs qui favorisent la réussite scolaire, les auteurs mentionnent une vision positive de l'école, les routines et l'organisation de la vie quotidienne au sein de la famille d'accueil, le soutien des pairs, des enseignants et des travailleurs sociaux scolaires. Les auteurs soulignent les différences au sein de l'échantillon selon l'ethnicité et le genre et plus largement l'hétérogénéité de la population des enfants confiés en accueil familial. Les auteurs suggèrent aux travailleurs sociaux d'évaluer le rapport à la scolarité des assistants familiaux, et de recruter des assistants familiaux prêts à s'impliquer dans le soutien de la scolarité.

27. HÖJER, I., JOHANSSON, H. School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*. 2013, n° 16, 1, p. 22-36.

- ***Type de recherche***

Article sur les expériences scolaires des enfants confiés en Suède. Les données analysées dans l'article sont issues du projet YIPPEE (Young people from a public care background pathways to education in Europe).

- ***Objectifs***

L'article étudie à quelles conditions l'école peut représenter un facteur de résilience pour les enfants protégés. Les auteurs ont fait le choix d'inclure non seulement les enfants confiés mais aussi les enfants en risque de danger dans le périmètre de l'étude afin de rendre compte des expériences des jeunes pendant la période précédant l'accueil.

- ***Contexte national***

En Suède, l'école est obligatoire de 7 à 16 ans. La scolarité au lycée, d'une durée de 3 ans, n'est pas obligatoire mais constitue la norme. Les études universitaires sont gratuites et l'accès aux prêts étudiants est relativement aisé. La majorité des enfants confiés le sont avec l'accord de leur famille. 75 % des enfants sont accueillis en accueil familial. Il existe des écarts de réussite scolaire importants entre les enfants confiés et leurs pairs en population générale. Pour les cohortes 1972-1992 (nés entre 1972 et 1992), 14 % des enfants confiés n'ont pas terminé l'école obligatoire (3 % en population générale) et 13 % ont été inscrits à l'université (41 % en population générale) [Johansson, Höjer, Hill, 2011].

- ***Données et méthodologie***

L'article s'appuie sur des entretiens auprès de 33 jeunes âgés de 18 à 21 ans ayant été accueillis pendant au moins un an, toujours accueillis à l'âge de 16 ans, et dont le parcours scolaire était jugé prometteur. Les chercheurs ont également interrogé des adultes identifiés par les jeunes comme ayant joué un rôle soutenant dans leur scolarité (dont 13 assistants familiaux, 6 enseignants, 2 éducateurs de foyer, 3 mères).

23 des 33 jeunes (24 jeunes femmes et 9 jeunes hommes) avaient plus de 10 ans au moment de l'entrée dans l'accueil. Sept des jeunes interrogés suivaient des études supérieures au moment de l'entretien.

- ***Principaux résultats***

En règle générale, les jeunes interrogés ont connu, avant l'entrée dans l'accueil, des conditions de vie instables et peu favorables à la réussite scolaire. Dans ce contexte, l'école était pour de nombreux enquêtés synonyme de refuge, de structure et de sécurité. Plusieurs jeunes ont évoqué un sentiment de différence, l'impossibilité d'inviter des amis, le fait de ne pas avoir les mêmes vêtements, et l'impossibilité de participer à des activités de loisirs. L'école représentait dans ces conditions un vecteur de normalité.

Plusieurs jeunes ont rapporté avoir connu des périodes de déscolarisation avant l'entrée dans l'accueil. Ces jeunes ont souligné l'importance de pouvoir reprendre une scolarité ordinaire, le redoublement étant alors perçu comme une deuxième chance.

De nombreux jeunes ont rapporté une expérience positive de la scolarité. Certains ont déclaré avoir des capacités et des facilités. D'autres ont identifié des matières qui les intéressaient plus particulièrement et où ils réussissaient. Le discours de nombreux jeunes reflétait une identité scolaire positive. Au-delà de leur propre potentiel, les jeunes ont pointé l'impact des retours positifs des enseignants sur le développement d'une attitude positive vis-à-vis de la scolarité.

Plusieurs jeunes ont rapporté s'être sentis reconnus et écoutés par un professionnel de l'école (mentor, enseignant, infirmière, personnel de cantine, animateurs, etc.). Certains d'entre eux ont cité des enseignants qui concevaient leur rôle comme un engagement social.

De nombreux jeunes de l'échantillon ont évoqué avec enthousiasme leur projet professionnel et d'études. La volonté de ne pas reproduire le schéma parental est apparue comme un thème récurrent dans les entretiens. Pour un certain nombre de jeunes, l'école représentait un « tremplin pour l'avenir » (p. 32).

25 jeunes ont identifié un adulte ayant joué un rôle soutenant dans leur scolarité. Outre l'accès à des informations sur le système éducatif et à un capital social que leur famille d'origine n'était généralement pas en mesure de leur offrir, ces personnes leur ont prodigué soutiens et encouragements. Parmi les 15 jeunes qui ont connu un parcours scolaire linéaire, 12 identifient au moins une personne qui a soutenu leur réussite scolaire.

- ***Discussion-conclusion***

Parmi les facteurs qui ont permis aux jeunes de réussir malgré l'adversité, les auteurs mettent en avant le soutien de professionnels empathiques et engagés. Ainsi, à condition de permettre aux enfants protégés d'accéder à un établissement scolaire de qualité et à des professionnels qualifiés et soutenant, l'école peut favoriser la résilience.

Recherches comparées

28. DENECHAU, B., BLAYA, C. Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*. 2014, n° 47, 4, p. 69-92.

- **Type de recherche**

Article sur la scolarité des enfants confiés en établissement en France et en Angleterre.

- **Objectifs**

L'objectif de la recherche est de mieux comprendre l'origine des faibles attentes des éducateurs et les implications pour la scolarité des enfants confiés.

- **Données et méthodologie**

L'article s'appuie sur les données d'une enquête qualitative comparative. Les auteurs ont réalisé 61 entretiens semi-directifs auprès de professionnels français et anglais (30 en France et 31 en Angleterre).

L'échantillon comprend huit foyers d'accueil : quatre maisons d'enfants à caractère social (MECS) accueillant des enfants de 8 à 18 ans en France et quatre foyers d'accueil accueillant des jeunes de 8 à 16 ans, en Angleterre. L'échantillon français inclut 18 éducateurs spécialisés, 4 psychologues, 3 cadres, 3 enseignants, 2 éducateurs scolaires. L'échantillon anglais comprend 20 éducateurs spécialisés, 6 travailleurs sociaux, 4 directeurs d'établissement, et un personnel scolaire.

- **Principaux résultats**

Les auteurs se centrent successivement sur la vision que les professionnels ont de la scolarité des jeunes, sur leur appréhension des difficultés scolaires, et sur la façon dont ils perçoivent les causes de ces difficultés.

Les attentes des éducateurs se construisent à partir de leur perception de situations particulières, non représentatives. La vision des éducateurs s'ancre dans leur expérience quotidienne. En l'absence de données de suivi, ils disposent de peu d'informations concernant les jeunes sortants du dispositif. Les situations sur lesquelles ils ont des retours ne sont pas représentatives. Ils ont tendance à présenter les situations positives comme exceptionnelles et les situations négatives comme courantes. Ces représentations négatives des parcours des jeunes ont tendance à déteindre sur leur perception des jeunes actuellement confiés : quel que soit leur niveau scolaire, ces derniers sont perçus comme promis à un avenir sombre.

Leurs descriptions de la scolarité des enfants confiés mettent l'accent sur la fréquence des difficultés scolaires. Selon eux, la grande majorité, si ce n'est la totalité des enfants, connaissent de telles difficultés. Les auteurs soulignent les différences entre le discours des éducateurs français et anglais dans les indicateurs utilisés pour caractériser les difficultés scolaires. Les éducateurs français font référence aux redoublements, aux orientations vers l'enseignement professionnel, aux scolarités spécialisées ainsi qu'au diplôme visé. Les professionnels anglais

mettent en avant également l'enseignement spécialisé, tandis que la question de l'orientation vers des filières professionnelles est moins présente dans leur discours. Les questions d'absentéisme et de déscolarisation occupent une place préminente. Par-delà ces différences, les descriptions des éducateurs des deux pays se rejoignent sur le constat de difficultés scolaires étendues et répandues.

Les auteurs ont regroupé en trois catégories les causes de difficultés scolaires identifiées par les professionnels : les traumatismes, les difficultés familiales, et les caractéristiques individuelles. Les professionnels évoquent tout d'abord l'impact des traumatismes liés aux maltraitances vécues avant la prise en charge sur les apprentissages scolaires. Ils expriment être démunis face à la souffrance psychologique des enfants, ce qui peut les conduire à être moins exigeants. Les professionnels ont tendance à rendre les familles responsables des difficultés scolaires : ils leur reprochent un manque de prise en compte et de soutien de la scolarité et un laxisme, et soulignent les écarts entre le mode de vie familial et les exigences scolaires. Les professionnels mentionnent enfin certaines caractéristiques individuelles des jeunes : une motivation et un travail insuffisants, des capacités limitées ou encore la présence de besoins éducatifs particuliers. Selon les auteurs, le fait que le discours des professionnels se centre sur des causes externes traduit leur résignation face aux difficultés scolaires. Les professionnels des deux pays ne mentionnent pas le rôle que peuvent jouer les pratiques d'accompagnement et le climat de réussite scolaire au sein de l'établissement parmi les facteurs impactant la scolarité des enfants confiés. Les auteurs expliquent que la faible place qui est faite à la scolarité dans la formation des éducateurs dans les deux pays contribue à expliquer l'attitude des professionnels vis-à-vis de la scolarité et participe à la constitution d'attentes faibles.

- **Discussion-conclusion**

Si la majorité des éducateurs des deux pays ont des attentes faibles, les difficultés et le sentiment d'impuissance sont plus présents chez les éducateurs anglais. D'après les auteurs, cette différence peut s'expliquer par le fait qu'en Angleterre la réussite scolaire constitue un objectif explicite et les éducateurs sont soumis à une injonction de la part des autorités d'avoir des attentes élevées, sans qu'on leur donne pour autant des outils concrets aidant les jeunes à réussir. Ainsi, ces injonctions s'avèrent contre-productives. En France, au contraire, la réussite scolaire n'est pas un objectif explicite, par conséquent les éducateurs ne se sentent pas pris en défaut quand les jeunes sont en échec scolaire.

Les attentes faibles des éducateurs se traduisent dans les pratiques par des exigences scolaires réduites et par un manque d'investissement de l'accompagnement de la scolarité par les éducateurs. Les attentes des éducateurs anglais sont particulièrement faibles, ce qui, selon les auteurs, peut s'expliquer par les différences au niveau de la population des enfants accueillis entre les deux pays. En Angleterre, les établissements se sont spécialisés dans l'accueil de jeunes très vulnérables et aux parcours de prise en charge marqués par de nombreuses ruptures. La population des enfants confiés en établissement en France est moins uniforme.

Les auteurs notent cependant qu'une minorité d'éducateurs de chaque pays se distinguent par leurs attentes élevées. En conclusion, les auteurs soulignent que les faibles attentes des professionnels contribuent à accroître le risque de décrochage scolaire des enfants confiés. Ils préconisent une meilleure prise en compte des enjeux scolaires dans la formation des professionnels.

29. DENECHAU, B. L'éducation spécialisée à l'épreuve de l'école : une distance et des malentendus persistants. *Les cahiers dynamiques*. 2015, n° 1, 1, p. 120-126.

- **Type de recherche**

Article sur les relations entre le monde de l'éducation spécialisée et l'école, qui s'appuie sur un travail doctoral sur l'accrochage scolaire des enfants confiés en France et en Angleterre.

- **Objectifs**

L'article étudie l'influence du rapport à l'école des professionnels de l'Aide sociale à l'enfance sur les pratiques professionnelles d'accompagnement de la scolarité des enfants confiés en France et en Angleterre.

- **Données et méthodologie**

L'article mobilise les données d'une enquête qualitative auprès de huit foyers accueillant des jeunes âgés de 8 à 18 ans en France et en Angleterre. 101 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de jeunes et de professionnels. Les matériaux incluent également des observations et des données secondaires.

- **Principaux résultats**

La présentation des résultats se centre tout d'abord sur la culture professionnelle des éducateurs spécialisés, avant de considérer la prise en compte de la scolarité au sein des foyers d'accueil et enfin la collaboration entre les éducateurs et les enseignants.

En France, les critères de sélection et la formation des éducateurs, axés sur le savoir-être au détriment des savoirs théoriques, contribuent à alimenter une distance des éducateurs spécialisés vis-à-vis de l'école (Bodin, 2009 ; Montmoulinet, 2009), alors même que le niveau d'études de ces derniers est plus élevé que celui de leurs homologues anglais. En Angleterre, la formation des éducateurs, plus courte et axée sur les compétences pratiques, alimente la distance entre ces professionnels et l'école.

En France, la scolarité n'est pas prioritaire dans les prises en charge. D'après l'auteur, le taux d'encadrement est trop faible pour permettre un suivi individualisé de la scolarité par les éducateurs. En Angleterre, même si la scolarité est une priorité et le taux d'encadrement supérieur, les professionnels ne se sentent pas toujours compétents pour assurer le suivi scolaire, ce qui les conduit à déléguer cette mission à l'éducateur scolaire. L'auteur souligne le caractère aléatoire et peu approprié du suivi scolaire dans les deux pays (éducateurs qui font les devoirs à la place des jeunes).

L'auteur relie la collaboration problématique entre les enseignants et les éducateurs spécialisés français à la division historique entre le secteur de l'éducation spécialisée et l'Éducation nationale (Chauvière, Fablet, 2001). Il souligne le manque d'institutionnalisation et la précarité du partenariat, qui rend sa qualité très dépendante des relations entre les individus. Les rencontres se font le plus souvent dans l'urgence, en réponse à un problème donné. En Angleterre, la présence au sein des différentes institutions, d'un professionnel spécialisé ayant la charge du suivi de la scolarité, facilite les relations partenariales. Ces personnels ont une bonne connaissance des missions des autres professionnels, ce qui permet de minimiser les conflits. De plus, des rencontres régulières sont organisées entre les différents acteurs (éducateurs,

enseignants, psychologues, enfant et parents). Enfin, une des spécificités de la configuration anglaise réside dans le partage des responsabilités éducatives entre les différents professionnels, alors qu'en France ce sont les travailleurs sociaux (éducateurs) qui ont la charge de la suppléance familiale.

- **Conclusion**

Dans les deux pays, la culture professionnelle des éducateurs spécialisés, marquée par une distance vis-à-vis de l'école, façonne leurs pratiques. Ces dernières ne permettent pas de remédier aux difficultés des jeunes et la collaboration avec les écoles est laborieuse. Cependant, les dispositifs mis en place en Angleterre ont permis des progrès dans les relations interprofessionnelles. Selon l'auteur, la formation des éducateurs constitue un des leviers centraux pour résoudre les difficultés observées.

30. JACKSON, S., CAMERON, C. Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*. 2012, n° 34, 6, p. 1 107-1 114

- **Type de recherche**

Article sur les poursuites d'études des jeunes sortants du dispositif de protection de l'enfance dans cinq pays européens (Royaume-Uni, Suède, Danemark, Espagne et Hongrie). La recherche rapportée dans l'article s'inscrit dans le cadre d'un projet européen, le projet YIPPEE (Young people from a public care background pathways to education in Europe).

- **Objectifs**

Le projet a pour but d'identifier les raisons des faibles performances scolaires des jeunes ayant un parcours en protection de l'enfance et de rechercher des solutions pour soutenir leur poursuite d'étude et plus largement leur réussite scolaire.

- **Données et méthodologie**

Différentes sources sont croisées : une revue de littérature, des données statistiques, une enquête par entretiens auprès de 39 professionnels (responsables des services sociaux et professionnels de l'éducation), des entretiens biographiques auprès de 170 jeunes et de 111 adultes identifiés par les jeunes comme ayant joué un rôle soutenant dans leur scolarité (suppléants familiaux, enseignants, éducateurs, parents).

L'échantillon comprend 170 jeunes âgés de 18 à 24 ans, confiés à l'âge de 16 ans et accueillis pendant au moins un an, présentant un profil scolaire prometteur à l'âge de 16 ans (ils ont obtenu au moins un diplôme et/ou ont le projet de poursuivre des études secondaires). La proportion des différents modes d'accueil varie selon les échantillons nationaux. L'accueil familial domine largement en Angleterre et en Suède (trois quarts des prises en charge) tandis que l'accueil en établissement représente près de la moitié des prises en charge en Espagne, en Hongrie et au Danemark.

- **Principaux résultats**

Le peu de données disponibles sur la scolarité des enfants confiés dans quatre des cinq pays étudiés traduit l'absence de reconnaissance des besoins spécifiques de cette population. Les écarts de réussite entre les enfants confiés et leurs pairs en population générale concernent tous les pays participants. Les auteurs notent des similarités importantes dans les expériences des jeunes avant l'accueil (maltraitements et négligences, conditions de vie instables).

Les expériences scolaires des jeunes enquêtés avant et pendant la prise en charge sont marquées par des ruptures (épisodes de déscolarisation, fréquence des changements d'établissement scolaire, des expériences de harcèlement et de stigmatisation).

Si les discours des jeunes en Hongrie et Espagne témoignent de la place donnée aux apprentissages et à la scolarité dans les établissements dans ces deux pays, l'accueil familial est identifié comme offrant des conditions plus favorables à la réussite scolaire, même au Danemark où les établissements emploient des pédagogues diplômés (Bryderup, Trentel, 2010).

Les jeunes de l'échantillon sont peu nombreux à connaître un parcours scolaire dans les temps et sont plus fréquemment orientés vers la voie professionnelle. Les auteurs soulignent l'importance des bourses d'études, des prêts étudiants et des possibilités de reprises d'études ultérieures en Suède et au Danemark. En Angleterre, les professionnels en charge du suivi

des sortants du dispositif de protection de l'enfance encouragent les poursuites d'études. Les auteurs notent le rôle des activités de loisirs pour le réseau social des jeunes : en ouvrant les jeunes sur de nouveaux centres d'intérêt, elles permettent parfois à ces derniers de raccrocher un parcours d'études (Hollingworth, 2012).

Les auteurs ont catégorisé en quatre groupes les facteurs identifiés par les professionnels et les suppléants familiaux comme susceptibles de favoriser la réussite scolaire et les poursuites d'études : les facteurs systémiques, les facteurs liés à l'école, les facteurs liés aux prises en charges en protection de l'enfance et les facteurs individuels. Du point de vue des facteurs systémiques, les professionnels interrogés ont mis en avant le manque de collaboration entre le système de protection de l'enfance et le système éducatif (à l'exception de l'Angleterre où ces services sont regroupés depuis 2004). Pour les facteurs liés à l'école, les enquêtés ont pointé le manque de prise en compte des obstacles à la scolarité des enfants avant l'accueil, le manque d'aide pour rattraper le retard, les réponses inappropriées aux difficultés comportementales, une protection insuffisante face au harcèlement scolaire, une offre de scolarités internes trop peu diversifiée et les attentes faibles des enseignants. En ce qui concerne les facteurs liés aux prises en charge en protection de l'enfance, les enquêtés ont mentionné le manque de soutien et d'encouragements des suppléants familiaux, l'instabilité des lieux d'accueil et les changements d'établissements scolaires, les attentes faibles des travailleurs sociaux, le manque de conseils en orientation, et la promotion de « l'indépendance financière précoce » par les professionnels. Enfin, les enquêtés ont fait référence à des facteurs individuels tels que des lacunes, un manque de motivation, l'influence de la famille d'origine, les difficultés financières et les problèmes de santé.

- ***Discussion-conclusion***

Les auteurs recommandent de publier chaque année des statistiques sur la scolarité des enfants confiés, de faire du soutien de la scolarité une obligation pour les travailleurs sociaux et les suppléants familiaux, et de mieux former les assistants familiaux et les éducateurs de foyer. Selon les jeunes, il est nécessaire que les travailleurs sociaux et les suppléants familiaux accordent davantage d'importance à la réussite scolaire et que les écoles fassent preuve de compréhension compte tenu de la situation des enfants confiés.

ABASSI, E. *61 000 enfants, adolescents et jeunes majeurs hébergés fin 2017 dans les établissements de l'Aide sociale à l'enfance*. Dossiers de la DREES. 2020, n° 55.

ANTON, A., BLAYA, C. Sentiment d'affiliation et accrochage scolaire en famille d'accueil : une approche par les facteurs de protection. *Revue française de pédagogie*. 2018, n° 4, p. 103-115. ▶ [Fiche n° 9](#)

ANTON, A., DENECHÉAU, B. (sous la dir.) *Scolarisation et protection de l'enfance. La question scolaire à la périphérie de l'intervention en milieu ouvert*. Rapport de recherche, ONPE, université Paris Créteil, 2021. ▶ [Fiche n° 10](#)

ARNAUD-MELCHIORRE G. *À hauteur d'enfants*. Rapport de la mission La parole aux enfants, 2022.

BERLIN, M., VINNÉRLJUNG, B., HJERN, A. School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*. 2011, n° 33, 12, p. 2 489-2 497.

BERRICK, J. D., SKIVENES, M. Dimensions of high quality foster care: Parenting Plus. *Children and Youth Services Review*. 2012, n° 34, 9, p. 1 956-1 965.

BERRIDGE, D., BELL, K., SEBBA, J., LUKE, N. *The educational progress of looked after children in England. Technical Report 3: Perspectives of young people, social workers, carers and teachers*. Rees Centre Oxford, 2015. ▶ [Fiche n° 18.a](#)

BERRIDGE, D. The education of children in care: Agency and resilience. *Children and Youth Services Review*. 2017, n° 77, p. 86-93. ▶ [Fiche n° 18.b](#)

BERRIDGE, D., LUKE, N., SEBBA, J., STRAND, S., CARTWRIGHT, M., STAPLES, E., O'HIGGINS, A. *Children in need and children in care: Educational attainment and progress*. University of Bristol, University of Oxford, 2020.

BERRIDGE, D., SEBBA, J., CARTWRIGHT, M., STAPLES, E. School experiences of Children in Need: Learning and support. *British Educational Research Journal*. 2021. ▶ [Fiche n° 19](#)

BODIN, R. Les signes de l'élection : Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 2019, n° 178, p. 80-87.

BRADY, E. Supporting the educational attainment and progress of children in state care: A preliminary review of international evidence. *TRISS Working Paper Series*. 2017, n° 1.

BRONFENBRENNER, U., MORRIS, P.A. The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 1998, p. 993-1 028.

BRYDERUP, I., TRENTEL, M. *Young people in public care: Pathways to education in Denmark*. (WP 6), 2010.

BRYDERUP, I. M., TRENTEL, M. Q. The importance of social relationships for young people from a public care background. *European Journal of Social Work*. 2013, n° 16, 1, p. 37-54. ▶ [Fiche n° 3](#)

CHAUVIÈRE, M., FABLET, D. L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie*. 2001, p. 71-85.

CLAUSEN, S. E., KRISTOFERSEN, L. B. *Barnevernsklienter i Norge 1990-2005*. Oslo Metropolitan University-OsloMet: NOVA, 2008.

COLLIN-HANSEN, R. *Innføring i barnerett for barnevernspedagoger*. Universitetsforlaget, 2013.

COUR DES COMPTES. *La protection de l'enfance, une politique inadaptée au temps de l'enfant*. Rapport public thématique, novembre 2020.

DANSEY, D., SHBERO, D., JOHN, M. Keeping secrets: How children in foster care manage stigma. *Adoption & Fostering*. 2019, 43, 1, p. 35-45.

DARMODY, M., McMAHON, L., BANKS, J. *Education of children in care in Ireland: an exploratory study*. The Economic and Social Research Institute Robbie Gilligan, Children's Research Center, Trinity College, Ombudsman for Children Office. 2013. ▶ [Fiche n° 14](#)

DÉFENSEUR DES DROITS. *Santé mentale des enfants : le droit au bien-être*. Rapport, 2021.

DÉFENSEUR DES DROITS. *Handicap et protection de l'enfance : des droits pour des enfants invisibles*. Rapport, 2015.

DEL VALLE, J. F., BRAVO, A. Current trends, figures and challenges in out of home child care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*. 2013, n° 22, 3, p. 251-257.

DENECHÉAU, B. Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre. Thèse de doctorat, université Bordeaux 2, 2013.

DENECHÉAU, B. L'éducation spécialisée à l'épreuve de l'école : une distance et des malentendus persistants. *Les cahiers dynamiques*. 2015, n° 1, 1, p. 120-126. ▶ [Fiche n° 29](#)

DENECHÉAU, B., BLAYA, C. Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire. *Éducation & formation*. 2013, n° 300, p. 53-62. ▶ [Fiche n° 12](#)

DENECHÉAU, B., BLAYA, C. Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*. 2014, n° 47, 4, p. 69-92. ▶ [Fiche n° 28](#)

DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Outcomes for children looked after by LAs: 31 March 2016 (SFR12/2017)*. DfE: London. 2017.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Children looked after in England including adoption: 2016 to 2017 (SFR50/2017)*. DfE: London. 2018.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Outcomes for children Looked After by local authorities in England, 31 March 2017 (SFR20/2018)*. 2018a.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Children Looked After in England (including adoption), year ending 31 March 2017. SFR50/2017 and associated tables*. 2018b.

DREES. 25 000 jeunes accompagnés par les structures pour enfants et adolescents handicapés sont bénéficiaires de l'Aide sociale à l'enfance. *Études et Résultats*. Mai 2022, n° 1 230.

EMOND, R. Longing to belong: children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child & Family Social Work*. 2014, n° 19, 2, p. 194-202. ▶ [Fiche n° 15](#)

FERGUSON, H. B., WOLKOW, K. Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*. 2012, n° 34, 6, p. 1 143-1 149.

FICHCOTT, D., VAUGELADE, J. La scolarité des enfants adoptés. *Empan*. 2006, n° 63, p. 57-59.

FRECHON, I., BREUGNOT, P. *Accueil en protection de l'enfance et conditions de sortie sous le prisme du placement familial*. 2018. hal-01831900

FRECHON, I., BREUGNOT, P., MARQUET, L. Les conditions de sortie du dispositif de protection de l'enfance au regard du contrat jeune majeur. In *Travailler en MECS. Maisons d'enfants à caractère social*. 2^e éd., 2020. hal-02939387

FRECHON, I., MARQUET, L. *Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur*. 2018. hal-01837210

GANNE, C., DIETRICH-RAGON, P., FRECHON, I. Devenir parent en sortant de l'Aide sociale à l'enfance. L'enchaînement des étapes du passage à l'âge adulte. *Revue française des affaires sociales*. 2019, n° 4, p. 147-168.

GAIRAL-CASADO, R., GARCIA-YESTE, C., MUNTE PASCUAL, A., PADROS CUXART, M. Study to Change Destiny. Elements That Promote Successful Trajectories in Young People who Have Been in Residential Care. *The British Journal of Social Work*. 2021. ▶ [Fiche n° 4](#)

GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. The role of mentoring in the schooling of children in residential care. *European Journal of Social Work*. 2019, n° 24, 1, p. 47-59. ▶ [Fiche n° 5](#)

GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. The school experience of children in residential care: A multiple case study. *Child & Family Social Work*. 2021, n° 26, 1, p. 1-10. ▶ [Fiche n° 6](#)

GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. What are the factors influencing the school functioning of children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*. 2021, n° 120.

GOMEZ, A., PUIGVERT, L., FLECHA, R. Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*. 2011, n° 17, 3, p. 235-245.

GONZALEZ-GARCIA, C., LAZARO-VISA, S., SANTOS, I., DEL VALLE, J. F., BRAVO, A. School functioning of a particularly vulnerable group: Children and young people in residential child care. *Frontiers in Psychology*. 2017, 8, 1 116.

GUEYDAN, G., SEVERAC, N. *Démarche de consensus relative aux interventions de protection de l'enfance à domicile*. Paris : Inspection générale des affaires sociales, décembre 2019.

GUIMARD, N., PETIT-GATS, J. *Le contrat jeune majeur, un temps négocié*. Logiques sociales, Paris : l'Harmattan, 2011.

HANRAHAN, F., BODDY, J., OWEN, C. 'Actually there is a brain in there': Uncovering complexity in pathways through education for young adults who have been in care. *Children & Society*. 2020, n° 34, 1, p. 46-61. ▶ [Fiche n° 20](#)

HARRISON, N. Moving on up. *National network for the Education of Care Leavers*. Winchester, 2017.

HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ. *Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire. Socle commun d'actions pour les professionnels exerçant dans les ESSMS de la protection de l'enfance et du handicap*. Recommandation. 2021a.

HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ. *Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire. Socle commun d'actions pour les professionnels exerçant dans les ESSMS de la protection de l'enfance et du handicap*. Argumentaire. 2021b.

HAYDEN, C. More than a piece of paper?: Personal education plans and 'looked after' children in England. *Child & Family Social Work*. 2005, n° 10, 4, p. 343-352.

HEDIN, L., HÖJER, I., BRUNNBERG, E. Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. *Child & Family Social Work*. 2011, n° 16, 1, p. 43-51. ▶ [Fiche n° 26](#)

HESJEDAL, E., IVERSEN, A. C., BYE, H. H., HETLAND, H. The use of multidisciplinary teams to support child welfare clients. *European Journal of Social Work*. 2016, n° 19, 6, p. 841-855. ▶ [Fiche n° 16](#)

HÖJER, I., JOHANSSON, H. School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*. 2013, n° 16, 1, p. 22-36. ▶ [Fiche n° 27](#)

HOLLINGWORTH, K. E. Participation in social, leisure and informal learning activities among care leavers in England: Positive outcomes for educational participation. *Child & Family Social Work*. 2012, n° 17, 4, p. 438-447.

JACKSON, S., AJAYI, S. Foster care and higher education. *Adoption & Fostering*. 2007, n° 31, 1, p. 62-72. ▶ [Fiche n° 21](#)

JACKSON, S., CAMERON, C. Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*. 2012, n° 34, 6, p. 1 107-1 114. ▶ [Fiche n° 30](#)

JOHANSSON, H., HÖJER, I., HILL, M. *Young people from a public care background and their pathways to education _ final report from the Swedish part of the YIPPEE project*. 2011.

JOHANSSON, H., HÖJER, I. Education for disadvantaged groups - Structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*. 2012, n° 34, 6, p. 1 135-1 142.

JOIN-LAMBERT, H., DENECHÉAU, B., ROBIN, P. La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? *Éducation et sociétés*. 2019, n° 2, p. 165-179. ▶ [Fiche n° 12](#)

JONES, L., DEAN, C., DUNHILL, A., HOPE, M. A., SHAW, P. A. 'We are the same as everyone else just with a different and unique backstory': Identity, belonging and 'othering' within education for young people who are 'looked after'. *Children & Society*. 2020, n° 34, 6, p. 492-506. ▶ [Fiche n° 22](#)

KELLY, P., WATT, L., GIDDENS, S. An Attachment aware school programme: a safe space, a nurturing learning community. *Pastoral Care in Education*. 2020, n° 38, 4, p. 335-354.

LACROIX, I., CHAIEB, S., DIETRICH-RAGON, P., FRECHON, I. La violence sous protection. Expériences et parcours des jeunes récemment sortis de placement. INED, Documents de travail, 263, juin 2021.

MALTAIS, C., NORMANDEAU, S. Le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance parentale : recension d'études entre 2007 et 2014. *Revue de psychoéducation*. 2015, n° 44, 2, p. 317-350.

MANNAY, D., STAPLES, E., HALLETT, S., ROBERTS, L., REES, A., EVANS, R. E., ANDREWS, D. *Understanding the educational experiences and opinions, attainment, achievement and aspirations of looked after children in Wales*. Cardiff, Welsh Government. 2015.

MANNAY, D., EVANS, R., STAPLES, E., HALLETT, S., ROBERTS, L., REES, A., ANDREWS, D. The consequences of being labelled 'looked-after': Exploring the educational experiences of looked-after children and young people in Wales. *British Educational Research Journal*. 2017, n° 43, 4, p. 683-699. ▶ [Fiche n° 23](#)

MANNISTO, I. I., PIRTTIMAA, R. A. A review of interventions to support the educational attainments of children and adolescents in foster care. *Adoption & Fostering*. 2018, n° 42, 3, p. 266-281.

MARION, E., MANN-FEDER, V. Supporting the educational attainment of youth in residential care: From issues to controversies. *Children and Youth Services Review*. 2020, n° 113.

MARTIN-BLACHAIS, M.P. *Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance*. 2017.

MERCIECA, D., MERCIECA, D. P., RANDALL, L. 'What about me?' Stories of the educational experiences of care-experienced children and young people in a Scottish local authority. *Adoption & Fostering*. 2021, n° 45, 2, p. 173-190. ▶ [Fiche n° 24](#)

MILOVA, H. Le soutien à la scolarité dans les interventions socio-éducatives. *Connexions*. 2011, n° 1, p. 167-178.

MINISTÈRE DES SOLIDARITÉS ET DE LA SANTÉ. Stratégie nationale de prévention et de protection de l'enfance 2020-2022, garantir à chaque enfant les mêmes chances et les mêmes droits. Dossier de presse. 2019.

MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES Y AGENDA 2030. Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia. 2020, n° 22.

MONTMOULINET, E. Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*. 2009, n° 6.

MONTSERRAT BOADA, C., CASAS AZNAR, F., BERTRAND CAMATS, I. *La situació escolar dels adolescents acollits en centre residencial, família extensa o aliena a Catalunya*. 2010.

MONTSERRAT, C., CASAS, F., MALO, S. Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*. 2013, n° 16, 1, p. 6-21. ▶ [Fiche n° 7](#)

MORALES-OCANA, A., PEREZ-GARCIA, P. Children living in residential care from teachers' voices. *European Journal of Social Work*. 2020, n° 23, 4, p. 658-671. ▶ [Fiche n° 8](#)

O'HIGGINS, A., SEBBA, J., GARDNER, F. What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*. 2017, n° 79, p. 198-220.

OLSEN, R. F., MONTGOMERY, C. J., Revisiting out-of-home placed children's poor educational outcomes – Is school change a part of the explanation? *Children and Youth Services Review*. 2018, 88, p. 103-113.

ONED. *L'accompagnement vers l'autonomie des jeunes sortant du dispositif de protection de l'enfance*. Revue de littérature. 2014.

ONPE. *Le PPE : état des lieux, enjeux organisationnels et pratiques*. Rapport d'études. 2016.

ONPE. *Chiffres clés en protection de l'enfance au 31 décembre 2020*. Note statistique. 2022a.

ONPE. *Deuxième rapport dédié au dispositif Olinpe (observation longitudinale individuelle et nationale en protection de l'enfance)*. 2022b.

POTIN, E. Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Revue des politiques sociales et familiales*. 2013, n° 112, 1, p. 89-100. ▶ [Fiche n° 13](#)

ROBIN, P. Entrer par les coulisses dans les parcours en protection de l'enfance : une approche par les pairs. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*. 2018, n° 19.

ROGERS, J. 'Different' and 'Devalued': managing the stigma of foster-care with the benefit of peer support. *British Journal of Social Work*. 2017, n° 47, 4, p. 1 078-1 093.

ROSE, J., MCGUIRE-SNIECKUS, L., GILBERT, R., MCINNES, K. Attachment Aware Schools: the impact of a targeted and collaborative intervention. *Pastoral care in education*. 2019, n° 37, 2, p. 162-184.

RURKA, A., BARROS LEAL GIRAUD, A., MATHIOT, L. *Quel avenir après le SAJE et le SAPPEJ. Comprendre les orientations proposées aux familles en fin de mesure, à partir de l'étude du processus décisionnel*. Rapport de recherche, ONPE. 2020.

SCHMITZ, R. M., TYLER, K. A. Contextual constraints and choices: Strategic identity management among LGBTQ youth. *Journal of LGBT Youth*. 2018, n° 15, 3, p. 212-226.

SEBBA, J., BERRIDGE, D., LUKE, N., FLETCHER, J., BELL, K., STRAND, S., O'HIGGINS, A. *The educational progress of looked after children in England: Linking care and educational data*. University of Oxford Department of Education, University of Bristol. 2015.

SEBBA, J., BERRIDGE, D. The role of the Virtual School in supporting improved educational outcomes for children in care. *Oxford Review of Education*. 2019, n° 45, 4, p. 538-555. ▶ [Fiche n° 25](#)

SEBBA, J., LUKE, N., REES, A., PLUMRIDGE, G., RODGERS, L., HAFESJI, K., ROWSOME-SMITH, C. *Evaluation of the London fostering achievement programme*. Oxford: The Rees Centre. 2016.

SKILBRED, D., IVERSEN, A. C. Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer? *Tidsskriftet Norges Barnevern*. 2014, n° 91, 4, p. 161-176.

SKILBRED, D. T., IVERSEN, A. C., MOLDESTAD, B. Successful academic achievement among foster children: What did the foster parents do? *Child Care in Practice*. 2017, n° 23, 4, p. 356-371. ▶ [Fiche n° 17](#)

SLADOVIC FRANZ, B., BRANICA, V. The relevance and experience of education from the perspective of Croatian youth in-care. *European Journal of Social Work*. 2013, n° 16, 1, p. 137-152. ▶ [Fiche n° 2](#)

SOSIALSTYRELSEN. *Barn og unga- insatser ar 2008. Sveriges officiella statistik*. Socialstyrelsen, Stockholm. 2009.

TERRIER, E., HALIFAX, J., MORVAN, G. *Les territoires de la protection de l'enfance. Analyse infra-départementale des situations familiales et des pratiques professionnelles en Ille-et-Vilaine*. Rapport de recherche, APRADIS, ASKORIA, département d'Ille-et-Vilaine.

THIERSCH, H. Bildung und Sozialpädagogik. In G. Knapp, K. Lauer mann (Eds.), *Schule und Soziale Arbeit*. Klagenfurt: hermagoras. 2007, p. 104-122.

TOWNSEND, I. M., BERGER, E. P., REUPERT, A. E. Systematic review of the educational experiences of children in care: Children's perspectives. *Children and Youth Services Review*. 2020, n° 111.

UNESCO. Classification internationale type de l'éducation, 2011. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-fr.pdf>

WELSH GOVERNMENT. *Wales Children in Need Census, 2015*. Cardiff: Welsh Government. 2016a.

WELSH GOVERNMENT. *Raising the ambitions and educational attainment of children who are looked after in Wales strategy*. Cardiff: Welsh Government, 2016b.

ZELLER, M., KONGETER, S. Education in residential care and in school: A social-pedagogical perspective on the educational attainment of young women leaving care. *Children and Youth Services Review*. 2012, n° 34, 6, p. 1 190-1 196. ▶ [Fiche n° 1](#)

Cette revue de littérature s'intéresse aux différentes façons de soutenir la scolarité des enfants protégés. Les 30 fiches de lectures présentées, issues d'une large sélection d'articles européens publiés entre 2007 et 2021, dressent un premier état des lieux des recherches existantes, avec pour objectif d'éclairer la question suivante : quels sont les freins et les leviers pour soutenir la scolarité des enfants protégés ?