

# Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés

Émilie Potin

Université de Bretagne occidentale. Atelier de recherche sociologique EA (3149).

**Mots clés :** Protection de l'enfance – Scolarité – Parcours de placement.

*La protection de l'enfant est tout d'abord physique à partir du retrait de l'enfant de son milieu d'origine quand un (risque de) danger pour l'enfant a été désigné. Elle est aussi sociale car il s'agit de doter l'enfant en ressources pour lui permettre d'affronter les risques futurs. Cette assurance pour l'avenir peut s'observer de différentes manières. Dans cet article, le choix s'est porté sur la scolarité des enfants placés. En mettant en perspective le parcours de placement et le parcours scolaire, il s'agit de mieux comprendre pour quelles raisons le placement est une ressource pour certains et pas pour d'autres.*

Cet article (1) se propose de regarder comment se fabrique le parcours de placement à travers la question « qu'est-ce qu'être protégé ? », en reprenant le cadre de la distinction entre protection et sécurité proposée par Robert Castel (2003). En s'intéressant à la scolarité, il s'agit d'interroger les conditions de production des ressources scolaires pour des enfants connaissant une mesure de placement.

La protection jugée nécessaire pour l'enfant est bien celle mise en regard de la perception institutionnelle du danger (2) encouru par l'enfant. Dès lors, pour l'institution du placement (encadré p. 90), il s'agit d'assurer une protection concernant la santé, la sécurité, la moralité, l'éducation et le développement physique des mineurs et jeunes majeurs. Le placement protège l'enfant perçu comme étant en danger et protège la société contre le risque de voir se développer des pratiques éducatives inadaptées. Ici se pose la question de la sécurité civile, celle des biens et des personnes qui paraît assurée de manière exemplaire par le retrait de l'enfant de son milieu familial. Outre cette protection civile, il revient au placement de

sécuriser socialement l'enfant accueilli, c'est-à-dire de le couvrir contre les risques susceptibles d'entraîner une dégradation de sa situation. Voire, au-delà, dans la mesure où l'on parle d'enfants qui ont plus à construire – et/ou à déconstruire – que d'acquis derrière eux, il s'agit de les doter socialement, de les « assurer » pour leur permettre d'évoluer favorablement dans leur parcours de vie. A donc été interrogé un des éléments qui concourt à assurer socialement les enfants : leur scolarité. Le capital scolaire des enfants placés est un enjeu d'autant plus important qu'ils ont peu d'autres ressources à faire valoir.

Le parcours, comme une configuration (Élias, 1991), met en jeu des acteurs pluriels, qui peuvent occuper des rôles principaux ou des rôles secondaires, être reconnus par un statut et une place attribués, s'engager dans un travail invisible – du moins non reconnu par certains –, se fondre dans le programme institutionnel ou inventer de nouvelles pratiques, etc. Il est difficile de nommer ces acteurs de manière exhaustive. On y trouve l'enfant pris en charge, son milieu d'origine (qui compte la famille mais aussi les voisins, les camarades d'école, les copains, les enseignants...) et son milieu d'accueil (qui regroupe le lieu d'accueil et son réseau, l'école, les activités parascolaires...). Le service de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) compte de nombreux acteurs différents en son sein (réfèrent ASE, famille d'accueil, éducateur du foyer, psychologue...) et de nombreux partenaires (école, accueil périscolaire, centre de loisirs, activités sportives...). Entre instances socialisatrices et figures socialisatrices, il y a probablement le sens social attribué aux structures légitimes et à celles qui paraissent plus insignifiantes : « [...] la réelle fonction éducative sur les différents publics réside bien souvent ailleurs

(1) L'auteure remercie particulièrement Bénédicte Havard Duclos qui a participé, à plusieurs reprises, à la relecture de cet article.

(2) « Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice [...] », article 375 du Code civil.

## Le système de protection de l'enfance en France

Le système de protection de l'enfance repose sur une répartition des rôles entre plusieurs acteurs (le législateur, les conseils généraux, la justice et le secteur associatif habilité). Le législateur fixe les règles générales en termes d'organisation, de définition des (risques de) dangers, des modes de prises en charge, des types de mesure. Le conseil général depuis la loi du 5 mars 2007 est défini comme chef de file de la protection de l'enfance. C'est lui qui définit, met en œuvre la politique et coordonne les actions menées sur son territoire (article L. 121-1 du Code de l'action sociale et des familles).

Un voisin, un membre de la famille, un enseignant, un médecin, etc. peuvent être préoccupés par la situation d'un enfant et « signaler » aux acteurs compétents leurs inquiétudes. Deux institutions peuvent décider s'il y a lieu de protéger ces enfants : le conseil général et la justice. Le signalement à l'autorité administrative est devenu, à partir de 2007, « l'information préoccupante » : « *Le président du conseil général est chargé du recueil, du traitement et de l'évaluation, à tout moment et quelle qu'en soit l'origine, des informations préoccupantes relatives aux mineurs en danger ou qui risquent de l'être. Le représentant de l'État et l'autorité judiciaire lui apportent leur concours. [...] Après évaluation, les informations individuelles font, si nécessaire, l'objet d'un signalement à l'autorité judiciaire.* » (article L. 226-3 du Code de l'action sociale et des familles).

Plusieurs types de mesures peuvent être mises en place au niveau judiciaire et/ou au niveau administratif :

- au niveau judiciaire, on peut distinguer deux mesures essentielles : l'action éducative en milieu ouvert (AEMO) où les travailleurs sociaux interviennent dans le milieu naturel de l'enfant et le placement où l'enfant est retiré de son milieu naturel. Le juge des enfants prononce un jugement au titre de l'assistance éducative (article S 375 et suivants du Code civil) ;
- au niveau administratif, deux formes de mesures se côtoient ; les mesures contractuelles et les mesures dites « souples » (suivi social ou suivi de la protection maternelle et infantile). Parmi les mesures contractuelles, il existe les mêmes équivalents qu'au sein de l'institution judiciaire mais, ici, dans un cadre amiable (c'est-à-dire à la demande des acteurs familiaux ou avec leur accord), la mesure en milieu ouvert est nommée « action éducative à domicile » (AED), le placement se nomme « accueil provisoire » (AP).

Sept statuts différents peuvent être conférés à l'enfant accueilli à l'Aide sociale à l'enfance. Dans neuf situations sur dix pour les mineurs, la mesure de placement est une décision judiciaire (1). Une fois la décision prise, les modalités de la prise en charge dans le cadre du placement reviennent majoritairement aux départements, tant du point de vue financier que de celui de la gestion du parcours de placement en termes de lieu d'accueil. Seul 18 % des suivis et 3 % des financements sont confiés à la justice (2). Les lieux d'accueil proposés dans le cadre des placements sont principalement de deux types : l'accueil familial ou l'accueil collectif. Les familles d'accueil peuvent être recrutées directement par les conseils généraux ou par des associations habilitées. De la même manière, dans l'accueil collectif, des foyers départementaux et des foyers associatifs se partagent l'accueil des enfants placés dans des proportions diverses selon les départements.

(1) Observatoire national de l'enfance en danger (ONED), 2012, « Septième rapport de l'Observatoire national de l'enfance en danger remis au gouvernement et au Parlement », mars 2012:67.

(2) Fréchon I., 2007, *Les enjeux financiers de gestion. Une approche chiffrée*, **Informations sociales**, n° 140:90-95.

que là où on l'attendait [...] la fréquentation des centres de loisirs, des animateurs de garderie, ou même des petits camarades, plus modestes dans leurs ambitions, voire des seuls médias, compte souvent au final bien davantage aux yeux de l'enfant, y compris pour l'évolution ultérieure de ses conduites sociales » (Ott, 2004:23).

Dans la configuration plurielle du parcours de placement, se joue un rapport au temps entre ce qui est hérité de l'avant-placement, ce qui se transmet pendant le placement et l'alchimie de leur rencontre apparaît très complexe lorsque l'on considère que le passé se reconstruit avec le présent et que le présent se construit à partir du passé. Dès lors, les acteurs, même si les liens ne se maintiennent plus dans le présent (parce qu'ils se sont distendus avant ou pendant le placement), continuent d'y participer. Ce rapport au temps est inhérent au processus de socialisation compris comme « [...] un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux sphères d'activité que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il doit apprendre à devenir acteur. » (Dubar, 2002:10). Cette socialisation opère de manière verticale et horizontale, entre la transmission et son adaptation à chacun et pour chacun. Outre le temps et les acteurs, la configuration s'organise également autour d'un système de règles formelles et informelles, institutionnelles et quotidiennes, légales et pratiques, collectivement partagées et propres à certains acteurs, etc. Les marges de ces règles se situent tant dans leur interprétation que dans le niveau à partir duquel elles s'appliquent.

La scolarité des enfants placés permet d'appréhender un indicateur contextuel important pour pouvoir situer socialement les enfants. S'il est entendu que la maltraitance touche tous les milieux sociaux, le repérage de situations à risques ou dangereuses pour l'enfant est, quant à lui, ciblé. L'interconnaissance dans des dispositifs d'action sociale favorise le repérage de ceux qui font déjà partie de la « clientèle » des services sociaux. Minima sociaux, salaires très bas ou imprévisibles, rapport au logement incertain... offrent des conditions perçues comme peu favorables à l'épanouissement de la vie familiale et au développement sécurisé des enfants, ce qui les inscrit plus facilement dans des dispositifs d'assistance éducative. Les parents ont souvent peu ou pas de qualification, l'école de la République n'a pas été pour eux l'école de la réussite. Les déterminants sociaux pesant sur la scolarité des enfants orientent plutôt l'hypothèse initiale vers un parcours scolaire difficile. La scolarité doit pouvoir permettre de comprendre la dotation sociale selon la configuration du parcours de placement. Comment le parcours de placement peut être un frein ou une

ressource dans le déroulement de la scolarité ? Règles, acteurs, temporalités seront les trois composantes principales de l'analyse. En premier lieu, l'objectif sera donc d'identifier la spécificité du rapport à la scolarité chez les enfants placés afin d'aborder par la suite les nuances de ce rapport en regardant précisément les articulations entre les types de parcours de placement et les scolarités afférentes.

## Le rapport à la scolarité des enfants placés

À partir de données chiffrées (tableau), plusieurs tendances de la scolarité des enfants placés peuvent être mises en évidence. Concernant le premier cycle du second degré, soit le collège, la proportion de scolarisation en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) (3), soit 11 pour 56 chez les enfants âgés de 11 à 15 ans, questionne le parcours scolaire. Ceci d'autant plus que, dans les effectifs nationaux, la part des collégiens inscrits en SEGPA est très faible (3,4 % en 2006) (4). Ces orientations spécialisées renvoient à la question de l'inadaptation au système scolaire traditionnel. Les difficultés d'apprentissage d'une partie non négligeable des enfants placés enquêtés viennent confirmer la force des liens entre inégalités scolaires et inégalités sociales. « Les élèves

des enseignements adaptés du second degré se caractérisent par leur appartenance à des milieux sociaux très modestes : en 2008-2009, 7 élèves de SEGPA sur 10 appartiennent à une famille dont le chef est ouvrier (46 %) ou chômeur n'ayant jamais travaillé (24,7 %) » (Jaboin, 2010:147). Au-delà, cet indicateur montre la difficulté, pour le système de protection de l'enfance, à fléchir les trajectoires des enfants de milieux sociaux très fragilisés. Le nombre d'enfants accusant un retard scolaire soulève la même problématique (5) ; chez les enfants en âge d'être scolarisés dans le second degré, 20 sur 78 sont scolarisés dans le premier degré.

Le nombre de mineurs ou jeunes majeurs inscrits dans un second cycle professionnel est également considérable (près de quatre fois plus) au regard des chiffres concernant le second cycle général et technologique. Ce différentiel est d'autant plus interpellant que le rapport est inversé en comparaison aux effectifs nationaux où le second cycle professionnel comptabilise deux fois moins d'effectifs que le second cycle général et technologique (6). Cet indicateur important sur les parcours scolaires des enfants placés invite à s'interroger sur l'orientation. Est-ce que celle-ci témoigne de logiques sociales construites dans l'avant-placement ? De stigmatisation dans l'espace scolaire liée au placement ? De choix ou d'orientation par défaut ?

### Niveau scolaire des enfants des enfants en âge de suivre une scolarité dans le second degré en juin 2006

|  | Premier degré | CLIS     | Premier cycle du second degré | SEGPA     | Dispositifs alternatifs du premier cycle | Second cycle général et technologique | Second cycle professionnel | Université | Ensemble   |
|--|---------------|----------|-------------------------------|-----------|--|---------------------------------------|----------------------------|------------|------------|
| Enfants nés de 1995 à 1991 (soit âgés de 11 à 15 ans en 2006)      | 17            | 3        | 45                            | 11        | 2  |                                       |                            |            | 78         |
| Enfants nés en 1990 et avant (soit âgés de 16 ans et plus en 2006) |               |          | 30                            | 2         | 5  | 14                                    | 46                         | 1          | 98         |
| <b>Total</b>   | <b>17</b>     | <b>3</b> | <b>75</b>                     | <b>13</b> | <b>7</b>                                 | <b>14</b>                             | <b>46</b>                  | <b>1</b>   | <b>176</b> |
| <b>%</b>   | <b>10</b>     | <b>2</b> | <b>43</b>                     | <b>7</b>  | <b>4</b>                                 | <b>8</b>                              | <b>26</b>                  | <b>1</b>   | <b>100</b> |

Source : enquête sur 176 dossiers de l'Aide sociale à l'enfance et Potin 'E., 2009, « Enfants en danger. Enfants protégés. Enfants sécurisés ? Parcours de (dé)placement(s) à l'Aide sociale à l'enfance », thèse de doctorat sous la direction de Gautier Arlette, UEB/UBO, Brest.

CLIS : classe pour l'inclusion scolaire ; SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté.

(3) « Depuis la circulaire du 20 juin 1996 relative à l'organisation de la formation au collège, elles accueillent essentiellement des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale. », MEN-DEPP, 2010, « Repères et références statistiques », p. 128.

(4) *Ibid.*, p. 93.

(5) « 27 % des enfants d'ouvriers accèdent en terminale sans redoublement contre 66 % des élèves dont le père est cadre ou enseignant » (*ibid.*, p. 140).

(6) En 2006, sont comptabilisés 719 700 inscrits en second cycle professionnel et 1 491 200 en second cycle général et technologique (France métropolitaine et départements d'outre-mer) (*ibid.*, p. 93).

D'une forme de rationalité liée à la prise en charge dans le cadre du placement ? La professionnalisation précoce des parcours scolaires, la sur-représentation des classes « adaptées » et la proportion d'enfants ayant redoublé témoignent de la spécificité statistique du parcours scolaire de l'enfant placé, éloigné du modèle de la « réussite ». De manière transversale aux parcours, deux intentions fortes régies par des contraintes familiales et institutionnelles jalonnent le parcours scolaire : une autonomie précoce et donc une formation courte et professionnalisante.

Le retrait de l'enfant de son milieu d'origine vise à fléchir sa trajectoire. Reste cependant qu'il continue de s'y inscrire plus ou moins fortement (en fonction de l'âge auquel il a été placé et de la durée de son placement) et que cet habitus social l'influence. Les parents des enfants placés, au regard de leurs expériences avec l'école, ne croient ni au principe méritocratique ni à l'égalité des chances. Cette non-croyance n'est pas pour autant source d'animosité envers cette institution, mais elle balise leurs espoirs et leurs inquiétudes (Terrail, 2004:55-56).

Deux autres éléments liés à la prise en charge dans le cadre du placement vont aussi influencer sur l'orientation scolaire : le temps offert et les caractéristiques du lieu d'accueil. La protection ne peut excéder l'âge de 21 ans, et pour beaucoup d'enfants protégés l'indépendance institutionnelle rime avec indépendance parentale. Il faut donc qu'au moment de la sortie, l'insertion professionnelle ne soit pas un vain projet mais qu'elle soit effective. La mesure, par sa temporalité, peut réduire le champ des possibles en termes de durée de formation. « *Comme à l'époque, on ne m'avait pas bien renseignée, je ne savais pas si la DDASS allait financer l'école d'infirmière jusqu'au bout. Comme je n'ai jamais eu de réponses, je me suis dit "je vais faire des études courtes comme ça je n'aurai rien à leur demander après". Et je me suis mis en esthétique, mais ça ne me plaît pas plus que ça. Je regrette mon choix scolaire. J'ai quand même mon CAP, j'ai fait ma première année de bac pro mais je ne suis pas, j'étais pas du tout motivée par ça* » (Anna, 20 ans, placée à l'âge de 8 ans) (7).

Concernant les caractéristiques du lieu d'accueil, deux types majeurs d'accueil sont à distinguer : l'accueil familial et l'accueil collectif en établissement. Dans l'accueil familial, le professionnel,

### Methodologie et matériaux empiriques mobilisés

Le travail de recherche sur lequel cet article s'appuie a pour objet les parcours de prise en charge dans le cadre de mesures de placement. La question scolaire est un aspect de ces parcours mais n'a pas constitué un terrain d'enquête spécifique. Les matériaux mobilisés sont issus d'un travail d'enquête réalisé en réponse à un appel d'offre d'un conseil général breton. Les données sont donc attachées à un département.

Le travail sur les parcours de placement s'est appuyé sur le contenu des écrits professionnels consignés dans les dossiers de l'Aide sociale à l'enfance afin de reconstituer des trajectoires de prise en charge dans le temps et dans l'espace (341 dossiers ont été enquêtés). La scolarité n'a été questionnée que comme un élément contextuel sur la situation sociale actuelle de l'enfant-jeune. Néanmoins, cet indicateur croisé avec l'âge de l'enfant permet de mesurer des spécificités en termes d'orientation scolaire chez la population étudiée (voir le tableau p. 91). Le choix des dossiers à enquêter a été raisonné par le souhait de mettre en perspective des parcours d'enfants venant de sortir du dispositif (fin de mesure en 2005) avec des parcours en cours de construction (dossiers actifs au début de l'enquête, soit en juin 2006). Pour des raisons de faisabilité et afin de répondre aux contraintes organisationnelles et financières de la recherche, un sixième des dossiers a été sélectionné. Cet échantillon a été trié de manière aléatoire avec le souci de conserver les caractéristiques de la population de référence en termes de répartition par âge, par sexe et par territoire d'habitation.

Après avoir constitué une première typologie (six types) sommaire des parcours basée sur des éléments laissant peu de place à l'interprétation tels que la durée du parcours et le nombre de lieux d'accueil, le choix a été d'enquêter trois situations pour chacun des types, soit 18 situations. Pour chacune de ces situations, trois points de vue étaient sollicités (professionnel, parent, enfant). Le choix des personnes ressources pour l'enquête a bénéficié de l'expérience des attachés du service de la protection de l'enfance ainsi que des travailleurs sociaux référents de la situation pour l'institution. 56 personnes ont été sollicitées et 48 personnes ont répondu positivement (9 enfants-jeunes, 12 parents, 27 professionnels). Les récits recueillis ont permis d'associer au parcours de placement les autres entités de la vie sociale y étant articulés : le parcours scolaire, familial, etc. Des types de scolarité ont donc été liés à des types de parcours. Les quatre parcours scolaires exposés dans la deuxième partie de cet article ont été choisis pour leur portée heuristique.

communément appelé l'assistant familial, accueille l'enfant au sein de sa famille. Se mêlent souvent des attentes vis-à-vis de l'enfant qui dépassent le cadre strictement professionnel et qui s'inscrivent dans une relation quotidienne familiale. La position sociale occupée par la famille d'accueil n'est pas

(7) En 1964, l'assistance publique devient la Direction départementale de l'action sanitaire et sociale, « les enfants de l'assistance » deviennent « les enfants de la DDASS » et, à partir de 1983, avec les lois autour de la décentralisation, les responsabilités en matière d'aide sociale à l'enfance sont transférées aux conseils généraux. Les appellations évoluent. Cependant, aujourd'hui encore, dans les représentations collectives, « un enfant placé, c'est un enfant de la DDASS » qui porte l'héritage symbolique des marques de l'histoire du placement, ce dont témoignent les entretiens recueillis.

CAP : certificat d'aptitude professionnelle qui donne une qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié dans un métier déterminé. Bac pro : baccalauréat professionnel dont l'enseignement s'appuie sur un métier et comprend des périodes de formation en entreprise.

très élevée mais ses aspirations sociales sont proches de celles des classes moyennes, avec notamment un investissement fort de la scolarité des enfants. Les modèles et les repères scolaires de la famille d'accueil sont ceux des « enfants de la famille ». En cela, l'étude de Michel Schiff (1982) sur une comparaison au sein d'une même fratrie entre des enfants restés dans leur milieu d'origine et ceux adoptés par des cadres montre que la moyenne des notes des enfants adoptés augmente fortement et la proportion d'échec scolaire diminue considérablement. Pour autant, il paraît inopportun de confondre la situation des enfants placés avec celle des enfants adoptés car d'autres facteurs – comme le temps cité *supra* – sont très liés à l'investissement de la scolarité. Dans le cadre d'un accueil collectif en établissement, les adultes présents sont des professionnels avec des temps de travail définis et un lieu de travail séparé de leur propre domicile. Les attentes vis-à-vis de l'enfant s'inscrivent avant tout dans la mission professionnelle, et les modèles scolaires sont ceux des autres enfants accueillis dans la structure.

Entre probabilités sociales, transferts d'ambitions scolaires, manières de se mobiliser dans le placement et dans la famille d'origine, l'analyse va se focaliser sur les articulations entre le parcours de placement, les origines sociales et le parcours scolaire, en scrutant le « matériel scolaire », celui offert pour rentrer dans l'école, cartable et cahier (supports extérieurs), celui qui s'élabore à l'intérieur (savoirs scolaires) et celui qui symbolise les étapes de la scolarisation (filières et diplômes).

## Types de parcours de placement et parcours scolaires afférents

### *Des supports durables qui se construisent, des parcours qui sécurisent*

Certains parcours de placement permettent aux enfants de profiter de supports durables (Castel et Haroche, 2001). C'est le cas des parcours de ceux que l'on a appelés les « enfants placés ». Ces enfants ont la caractéristique d'avoir été confiés précocement et pour longtemps dans un même lieu d'accueil. Ce lieu d'accueil, après plusieurs années passées ensemble, n'a plus comme caractéristique principale l'accueil mais « le » familial. La famille reconnaît l'enfant comme un des siens et l'enfant se reconnaît dans la famille comme un des leurs. Cette construction familiale, nommée par Anne Cadoret la « parenté d'accueil » (Cadoret, 1995), s'élabore conjointement du côté de l'enfant et des membres de la famille accueillante.

Même si la mesure de placement est ordonnée pour une durée déterminée et courte, les principaux concernés semblent assurés de la continuité du placement et/ou des liens créés. C'est, par exemple, la situation de Joris. Il était âgé de 3 ans lorsqu'il est arrivé dans sa famille d'accueil après avoir passé près d'une année en pouponnière ; il a 16 ans au moment de l'enquête. Joris a très peu de souvenirs de l'avant-placement. Les images parentales qu'il conserve sont celles des droits de visite qu'ils ont souhaité, lui et son frère, suspendre. Ce sont les premiers enfants à avoir été accueillis dans cette famille. Même si les premiers temps ont été marqués par des troubles importants dans le comportement de Joris, l'assistante familiale les a considérés comme faisant partie intégrante de la mission d'accueil qu'elle avait choisie quand ses propres enfants sont partis et que son mari a connu la retraite de son activité militaire. Aujourd'hui, Joris appelle son assistante familiale et son conjoint « maman » et « papa ».

À son arrivée dans le placement, par rapport à son âge, Joris n'avait pas encore d'expérience scolaire. Celle-ci, il l'a partagée avec sa famille d'accueil : « *Au départ, à l'école, c'était la catastrophe, et je pense que c'est le milieu scolaire qui ne lui va pas. Il est doué mais il faut une école différente, quelque chose de différent pour des enfants comme ça (...). Il galérait. Il n'accroche pas. Il arrive en 3<sup>e</sup> quand même alors que c'est un gamin qu'on voulait mettre en CLIS (8), qu'on voulait mettre en SEGPA (...). Je me souviens d'une maîtresse qui m'avait dit que c'était un criminel en puissance (...)* "Il est fou ce gamin, il faut le mettre en psychiatrie" (...). *Mais moi, je sais qu'il peut.* » (assistante familiale). Très vite, Joris qui était repéré comme un enfant en difficulté sociale a été perçu par l'institution scolaire comme un enfant inadapté. Le registre « psy » mobilisé par certains enseignants n'a pas démobilisé l'assistante familiale qui a refusé toutes les orientations spécialisées qui lui étaient proposées. La psychologisation employée par l'école comme un moyen de se déresponsabiliser de ce « cas à problèmes » n'a pas fonctionné (Darmon, 2001:529). L'assistante familiale s'est battue pour que Joris suive un parcours normal, comme ses propres enfants avaient pu le faire des années plus tôt. À l'entrée dans le second cycle du second degré, elle a considéré que sa formation générale avait été assurée et que Joris, s'il le souhaitait, pouvait se spécialiser vers un domaine professionnel. Cette obstination de l'assistante familiale lui a valu de nombreux conflits avec l'institution scolaire mais également avec l'institution du placement représenté par la

(8) Classe pour l'inclusion scolaire : dispositif collectif de scolarisation installé dans une école élémentaire ou une école maternelle.

référente ASE : « *Joris a de grandes difficultés scolaires. C'est un enfant qui relève peut-être d'une orientation spécialisée qui, de toute façon, pour la famille d'accueil, était "incompréhensible". Et le soutien de la famille d'accueil et de son frère a fait qu'on en arrive là actuellement. Tant mieux pour lui. Maintenant, ça ne veut pas dire pour autant qu'il arrivera à s'adapter...* » (référente ASE).

Le croisement des points de vue entre l'assistante familiale et la référente ASE montre deux conceptions très différentes de la scolarité. D'un côté, un combat pour rester dans l'école ordinaire au risque de laisser l'enfant en difficulté par rapport aux autres et, de l'autre, une orientation adaptée à court terme à ceux qui montrent des difficultés d'apprentissage mais qui marque socialement et scolairement le parcours à plus long terme. La question de la temporalité est d'importance dans la gestion que chacune des professionnelles peut avoir du problème. L'assistante familiale suit quotidiennement la scolarité et s'inscrit dans un projet à long terme. La référente ASE suit épisodiquement les événements scolaires et suit le parcours en lien avec sa temporalité administrative. Le fait de tenir tête aux propositions d'orientation est socialement marqué. Le phénomène d'auto-exclusion que Jean-Pierre Terrail décrit chez les familles modestes s'illustre par le fait qu'« *à notes comparables, les enfants d'ouvriers sont beaucoup plus nombreux à battre en retraite devant les réticences du conseil de classe que les enfants de cadres.* » (Terrail, 2002:47) L'assistante familiale est loin de correspondre à la catégorie des cadres en termes de capitaux afférents ; elle occupe une position bien plus modeste sur l'échelle sociale. Son expérience de l'institution et son attitude critique confortent ses choix scolaires pour Joris. Éric Plaisance, en précisant les controverses sur les mots de l'éducation spéciale, invite à distinguer le public-cible du type d'enseignement dont il est l'objet. « *Car tout enfant aux caractéristiques particulières ne relève pas nécessairement de l'enseignement spécial (...) et tout enseignement qualifié de "spécial" ne rassemble pas des enfants dont les caractéristiques les différencieraient sans ambiguïtés des enfants du circuit "normal" (...)* » (Chauvière et Plaisance, 2000:18). C'est bien aussi ce que défend l'assistante familiale de Joris en replaçant ses comportements particuliers dans un contexte particulier et en invitant chacun à laisser le temps et le travail quotidien faire évoluer la situation.

Dans cette situation, la famille d'accueil a investi l'enfant de ses aspirations sociales en termes de scolarité de la même manière qu'elle a pu le faire

pour ses propres enfants. Du côté des parents de Joris, les liens ont été suspendus et, par rapport à la situation sociale et matérielle de son père (sous tutelle, bénéficiaire de l'allocation aux adultes handicapés et surendetté), il est difficile de pouvoir envisager qu'il projette ou même qu'il ait projeté (situation déjà très dégradée au moment du placement) une ambition scolaire pour ses fils. Joris n'a aujourd'hui plus rien à partager avec sa famille d'origine, et son investissement scolaire semble délié des liens qui préexistaient au placement.

L'engagement dans la scolarité est à la hauteur de l'investissement du placement. Un enfant placé pour longtemps dans une famille d'accueil va bénéficier de supports plus stables pour sa scolarité. La projection scolaire que peut mettre en place la famille d'accueil pour l'enfant est un calcul rationnel. S'il est prévu que l'enfant séjourne provisoirement, il ne semble pas forcément nécessaire d'investir ce champ qui ne pourra avoir des résultats effectifs qu'au terme d'un accompagnement long et continu. Le contenu scolaire du cartable des enfants dits « placés » est donc ici le produit de la stabilité de l'accueil et du capital social de la famille d'accueil. Quand le résultat de ce calcul est élevé, la trajectoire scolaire de l'enfant est fléchée par le placement dans le sens de l'ascension. La mesure de protection, dans cette configuration, peut être considérée comme sécurisant le parcours social de l'enfant. La spécificité de cette configuration tient sans nul doute à l'engagement des acteurs, au-delà des règles formelles du placement et à la stabilité de l'accueil. « *Je pense qu'un enfant placé qui veut faire des grandes études a intérêt à être dans une famille où ils sont très solidaires. Je pense que si Anna avait voulu faire de grandes études, je pense que ça valait le coup qu'on se donne de la peine pour l'aider, de la porter plus haut. Il y a des enfants qui méritent parce qu'ils ont des capacités et elle, elle avait des capacités ; donc moi, je l'aurais poussée à aller plus loin.* » (assistante familiale).

Les supports sociaux mis à disposition par la famille d'accueil sont diversifiés ; ce sont les aspirations sociales comme on l'a vu précédemment, les supports de l'expérience parentale précédente face à l'école, les compétences scolaires (9), l'investissement financier qui peut être demandé au conseil général (cours particulier), le réseau social... La stabilité du lieu de vie vient directement contribuer à l'insertion socioprofessionnelle ; c'est ce qu'ont démontré des travaux sur le devenir des enfants placés (Dumaret, 2001 ; Munro et Stein, 2008). Ces enfants sont devenus,

(9) Les familles d'accueil rencontrées se distinguent des familles d'origine. Elles ont notamment un niveau de qualification plus élevé.

de manière quasi totale, indépendants de leurs parents, mais ils sont entrés dans une autre forme de dépendance qui ne peut se confondre avec la dépendance institutionnelle. La nouvelle dépendance familiale est le fruit d'un engagement de la famille d'accueil et de l'enfant, d'un engagement interpersonnel. Dans l'après-placement, l'enfant pourra bénéficier de ce support durable construit lors du placement mais qui ne peut se réduire à l'accueil dans le cadre du placement.

### À l'école des incertitudes, des supports provisoires et instables

Pour les enfants amenés pour diverses raisons à changer de lieu d'accueil – une, deux, trois, quatre fois, etc. –, il s'agit également de changements d'établissements scolaires et de référents professionnels. On a appelé ces parcours ceux des « enfants déplacés ». La scolarité est en quelque sorte le miroir du parcours de placement, « *déterritorialisée* » au sens de Michel Giraud (2005). Sans lieu de placement fixe, sans figure socio-affective stable, le parcours est chaotique et la scolarité en va de même.

Gildas est âgé de 15 ans. Il est placé depuis neuf années et déplacé de foyer en famille d'accueil, de famille d'accueil en famille d'accueil, de famille d'accueil en foyer. Il a séjourné dans quatre familles d'accueil et deux foyers dont un où il réside encore au moment de l'enquête. Les durées de ses placements sont variables et montrent la grande difficulté pour Gildas à s'insérer dans un nouvel environnement. Excepté pour la dernière famille d'accueil où il a séjourné, il a toujours été à l'initiative du changement. Les motifs diffèrent mais Gildas a le sentiment, chaque fois, de ne pas être à sa place. Il peine au niveau scolaire et au moment de l'enquête, il est pris en charge en classe relais. Une des ses sœurs aînées est actuellement à l'université. Ce différentiel en termes de scolarité ne peut être délié des conditions de l'accueil dans le cadre du placement. Chaque membre de la fratrie a connu un parcours de placement singulier lié au fait qu'ils n'ont jamais été accueillis ensemble. Les changements de lieux d'accueil ont, dans la plupart des cas, entraîné des changements d'établissements scolaires. Gildas a besoin de temps avant de s'intégrer à un groupe et à des manières de faire ; ces changements ont joué un rôle important dans sa situation actuelle. En intégrant un dispositif relais, Gildas a fait un pas de côté et les perspectives sont relativement réduites. La situation du groupe classe (échec scolaire), le niveau scolaire (retards importants) et le manque de motivation par rapport à un système scolaire qui les a disqualifiés

impliquent de fait la préparation de la sortie par une orientation professionnelle précoce et par défaut. « *Le désamour scolaire exhibé par les élèves en grande difficulté ne procède pas d'un manque "inné" d'appétence pour les savoirs, mais d'une perte de sens des situations scolaires liée à l'impossibilité où ils se sont trouvés de s'approprier normalement les savoirs de base de la culture lettrée.* » (Terrail, 2005:115).

Le placement apparaît donc comme un élément perturbateur dans le parcours scolaire de l'enfant quand il oblige par des changements de lieux d'accueil à des changements d'établissements scolaires, quand il crée du malaise, de la fugue, de l'absentéisme scolaire... Si les « enfants placés » bénéficient de l'ambition scolaire de leur famille d'accueil, les « enfants déplacés » souffrent d'un déficit d'encouragements durables. Ni les enseignants ni les travailleurs sociaux n'investissent l'enfant d'attentes importantes dans la mesure où la situation n'offre aucun gage de continuité. Isolé, l'enfant ne peut pas non plus s'appuyer sur son groupe de pairs qui est également fluctuant et peu intégrant (quand c'est en cours d'année que se réalisent les changements d'établissements scolaires). Lorsque la scolarité est prise entre les probabilités sociales et les déplacements, il paraît difficile pour l'enfant de construire ne serait-ce qu'un projet scolaire (sans forcément qu'il soit celui du modèle légitime de la réussite) si personne ne l'y incite. La forme de cette scolarité « éclatée » (changements d'établissements, d'enseignants...) a pour conséquence son contenu (autour des questions d'orientation) et se situe à la marge du système classique ; dans des classes d'intégration ou alternatives... Les difficultés scolaires ne sont pas à l'origine de ces parcours scolaires et ce sont bien les difficultés sociales (notamment liées au placement) qui les devancent et mettent à mal les apprentissages scolaires dans la mesure où il n'y a pas de cadre stable pour les rendre possibles. Ce phénomène peut être comparé à celui de la polyvictimation (Finkelhor *et al.*, 2005, cité par Chamberland et Durning, 2009) où un ensemble de vulnérabilités associées se construisent dans le parcours de l'enfant en amont et pendant le placement. À ces élèves en difficulté sont proposées des orientations « adaptées » (10) qui marquent un processus de relégation scolaire qui se poursuit en relégation sociale. Leurs résultats scolaires sont ici très éloignés de ceux de la réussite. Ils sont certes scolarisés le temps de la scolarité obligatoire mais ils seront les premiers sortis avec un cartable très abîmé par les intempéries de la vie et de la scolarité, et peu valorisable pour la suite.

(10) Ces classes « adaptées », en proposant des regroupements d'élèves par niveau, creusent les écarts. « *Un élève faible [...] progressera davantage s'il est affecté à une classe hétérogène qu'à une classe d'élèves en difficulté.* » (Terrail, 2002:93).

Cumulant les changements de lieux d'accueil, avec ou contre leur gré, les enfants « déplacés » sont ceux chez qui la prise en charge institutionnelle a causé le plus d'instabilité. On peut parler d'« instabilité affective », « sociale », « scolaire » et/ou « géographique ». Le placement n'a pas réhabilité, voire a mis à mal, les liens tissés dans l'avant-placement, et il n'a pas permis de s'insérer dans un nouveau tissu relationnel. Dans cette catégorie, une partie de ces enfants sont désignés, dès l'entrée dans le placement, pour des problèmes de comportement ou pour des problèmes relationnels avec leurs parents, et la mesure n'enraye pas ce processus voire contribue à accentuer la mise à l'écart des différents groupes sociaux auxquels des enfants du même âge participent. Pour une autre partie de ces enfants, le parcours de prise en charge institutionnelle construit ce phénomène de désaffiliation.

### *Pluralité des supports et poids des héritages familiaux*

Si les scolarités observées dans le cadre des parcours de placement portent pour beaucoup la marque du placement, il en est d'autres qui sont principalement motivées par l'expérience parentale. Les « enfants re-placés » ont, eux, connu un enchaînement de mesures interrompu par un (ou des) retour(s) au domicile familial. L'enfant existe dans un entre-deux, entre chez ses parents et le placement, dans un mouvement d'aller-retour, dans une forme de garde alternée. L'enfant s'inscrit dans la continuité familiale et il est assuré que « son chez-lui » est chez ses parents.

Stéphane est placé pour la première fois à l'âge de 8 ans. Dès lors commence un long cycle de placements, de mesures et de lieux d'accueil : quatre familles d'accueil, un séjour en foyer, un séjour en hôpital psychiatrique, quatre retours au domicile familial. Deux accueils provisoires, deux placements judiciaires, sans compter les mesures des services d'action éducative en milieu ouvert administratives et judiciaires. Stéphane a testé l'ensemble de l'arsenal du système de protection de l'enfance, et son parcours s'apparente à un labyrinthe où chacun se perd. Il vient d'avoir 16 ans, est déscolarisé, sans activité professionnelle et de retour au domicile maternel (11). « *Je l'ai vu il y a un mois à peu près dans sa famille d'accueil où on a parlé du projet. Je lui ai dit que s'il continuait ses stages jusqu'à fin juin, on allait demander la poursuite du placement probablement jusqu'à ses 18 ans, et qu'on part sur le projet d'un apprentissage en deux ans. Il était tout*

*à fait partant. Et j'ai fait le point avec lui chez sa mère, dix jours après, et ce n'était pas le même Stéphane. Il était très menaçant par rapport au placement.* » (réfèrent ASE). Stéphane est pris entre ce qu'il vit en famille d'accueil, ses projets scolaires et professionnels, ses perspectives d'avenir, et ce qu'il vit chez sa mère, principalement dans son réseau de sociabilité, il a ses copains, son scooter. Dans sa « cité » comme il aime à le dire, Stéphane commence à accumuler une ardoise : suspicion de trafic de cannabis, dégradation de matériel, etc. Influencé et influençable, Stéphane s'adapte aux situations qu'il est amené à connaître pour répondre aux attentes des différents groupes auxquels il est confronté. Cette maîtrise des situations s'inscrit dans le présent qu'il investit de manière très détachée de ses expériences passées et des projets d'avenir attendus par les adultes. Si ces différentes facettes de Stéphane se sont jusqu'alors régulées dans le cadre de la protection qui lui était offerte par le placement, il convient de s'interroger à présent sur la question de ses responsabilités face aux actes posés : jusqu'à quand Stéphane sera considéré comme un jeune nécessitant une protection plutôt que comme un délinquant à condamner ou sanctionner ? Le problème scolaire peut se poser dans les mêmes termes car à l'heure où la scolarité n'est plus obligatoire, le cadre de celle-ci ne peut plus être contraint. Reste à Stéphane, seul, le soin de se former.

L'école a été très tôt dans le parcours de Stéphane, dès la fin de l'école maternelle, un objet de discorde avec sa mère et un enjeu du placement. Le rapport à l'école que les parents ont entretenu dans leur enfance et la place que l'école leur accorde aujourd'hui peut influencer la manière dont l'enfant va se positionner dans l'institution scolaire. Cette caractéristique est prégnante dans les parcours des enfants qui conservent comme référents et modèles, malgré le(les) placement(s), leurs parents. « *J'ai pas été assez éduquée aussi. À l'école, j'étais la dernière parce qu'on ne s'occupait pas de moi [...]. Donc ça se reporte sur les enfants.* » (mère). La mère de Stéphane sait lire mais peine à comprendre les courriers qui lui sont adressés. C'était son mari, très handicapé aujourd'hui, qui s'occupait des documents administratifs. Elle se tourne donc vers l'assistante sociale du secteur, ou vers son fils, et cette difficulté vis-à-vis de la lecture attise les conflits. « *Stéphane est rapidement agacé par les limites de sa mère* » (référente ASE). La mère n'a jamais eu sa place à l'école en tant qu'élève et ne l'a pas en tant que parent d'élève : « *Sachant que,*

(11) Le père de Stéphane souffre d'une maladie dégénérative, et il est pris en charge dans un établissement médical spécialisé.



même, je me souviens que, souvent, quand je prenais des rendez-vous pour Mme Millet, c'était quelqu'un dont les rendez-vous étaient facilement oubliés, et on arrivait à l'école et ce rendez-vous là, on l'avait... C'est fou. Elle disait qu'elle ne comptait pour personne mais, effectivement, j'ai pu me rendre compte que c'était souvent ses rendez-vous à elle qui sautaient » (référente ASE).

Le discrédit subi par ces parents ne peut être converti en crédit accordé par l'enfant à l'école. « Il semble ainsi que là où les parents n'ont pas préfiguré l'avenir professionnel de leur rejeton, ne lui ont pas assigné un destin de réussite, il soit, pour ce dernier, particulièrement difficile d'élaborer lui-même un projet scolaire à long terme » (Terrail, 1990:246). Dans ces situations, les parents et les enfants ne voient dans l'école qu'une contrainte, celle d'être obligatoire. Les absences scolaires ne sont pas perçues comme des carences en termes d'apprentissage ou de connaissance mais comme le motif possible d'un contrôle social accru à éviter. Les conflits parents-enfants autour de l'école n'ont pas pour objet la réussite ou l'échec mais d'éviter de se faire remarquer et de risquer une intrusion dans l'espace privé. « S'il va à l'école, ce n'est pas qu'il le souhaite nécessairement, ni même ses parents, c'est que la loi l'impose, et toujours de façon plus contraignante, afin de lutter contre l'absentéisme. » (Segalen, 2010:57).

Les analyses de Tristan Poullaouec montrent que le différentiel social d'ambition scolaire s'est réduit entre les cadres et les ouvriers, que les familles ouvrières investissent l'enjeu scolaire de plus en plus et attribuent aux souhaits de l'enfant une importance particulière pour son orientation (Poullaouec, 2004). Cette assertion vraie à l'échelle statistique, quand on prend l'ensemble de la catégorie socioprofessionnelle, révèle ses limites à l'échelle des familles. La situation des parents d'enfants placés est marquée par un niveau de diplôme faible, des emplois peu qualifiés et précaires dans leur forme. La situation familiale est désignée comme défaillante et son modèle est remis en cause de manière explicite par le placement. Le projet scolaire de la famille pour l'enfant – au moins pour les trois types de parcours décrits *supra* – ne fait pas résonance aux nouvelles normes décrites par T. Poullaouec. Aux formes de solidarité privée se sont substituées des formes de solidarité publique, et même s'il s'agit avant tout, pour la famille, de suivre le choix de l'enfant, l'enjeu est qu'il soit rapidement orienté, qu'il ne se perde pas dans l'institution scolaire afin qu'il puisse en sortir avec une possibilité d'insertion comme gage d'indépendance institutionnelle et familiale.

### À l'école de l'émancipation : le placement pour forcer l'indépendance parentale

D'autres situations, celles des enfants « pseudo-placés » ont un recours tardif au placement et le parcours dans sa durée est court. Le passage par le placement s'inscrit dans un relais ponctuel mais qui a une importance significative s'il y a rupture des liens familiaux et qu'il est le tremplin vers l'autonomie, entre enfance-adolescence et vie adulte. Marie a 16 ans. Son parcours de placement commence trois ans plus tôt – ses parents sont alors séparés depuis deux ans – par un accueil provisoire motivé par l'hospitalisation de sa mère, l'impossibilité de son père à la prendre en charge (chauffeur routier international) et l'instabilité des hébergements familiaux proposés (une semaine chez une des tantes, une semaine chez l'autre). Durant un an d'accueil provisoire, Marie et sa sœur connaissent deux temps d'accueil ; un où elles sont accueillies ensemble, l'autre où elles sont prises en charge chacune par une famille différente. Pendant cette période, leur mère donne naissance à un garçon – un demi-frère pour Marie – et demande le retour de ses enfants chez elle. Marie passera quatre mois chez sa mère avant d'être confiée à son père. Le séjour au domicile paternel, l'absence du père et l'omniprésence de la belle-mère poussent Marie à demander un nouveau placement. Depuis un an, Marie est placée, dans un cadre judiciaire, dans une nouvelle famille d'accueil. Sur le plan scolaire, elle est restée dans le même établissement et sa scolarité a toujours été perçue comme une ressource. Elle est en seconde européenne au moment de l'enquête. « J'ai toujours voulu réussir et avoir une meilleure vie que celle que j'avais [...]. C'est la seule chose que j'avais à m'accrocher : mon travail. Je me suis accrochée à la seule chose qui pouvait m'aider, c'était le collège et je me sentais en sécurité au collège. J'avais mes amies qui travaillaient et moi, je m'accrochais pour réussir, pour m'en sortir. Je n'aurais pas voulu devenir comme ma mère, malade et tout ça. Je n'aurais pas voulu tout lâcher et être dans la misère. » (Marie, 16 ans, placée à l'âge de 12 ans). Dépasser l'expérience parentale c'est également dépasser le double déterminisme, *a priori* excluant, de l'habitus social et du fonctionnement de l'école. En sortant d'une perception verticale de la socialisation, l'enfant montre comment il est possible de le considérer comme un « actual being, soit un être au présent, c'est-à-dire un sujet actif dans sa propre socialisation » (Sirota, 2009:127). Le support stable sur lequel Marie s'est appuyée pour construire son parcours, c'est sa scolarité avec un groupe de pairs sécurisant et stimulant. La sécurité est ici clairement liée à la stabilité du groupe. La stimulation est, quant à elle, fonction de repères sociaux différents des repères familiaux. Ce sont des modèles pour Marie qui permettent de ne pas se

conformer au modèle maternel. « Il est fréquent de rencontrer des enfants qui n'ont pas grand-chose à voir avec leurs parents et qui réussissent à vivre près d'eux en "rééquilibrant" soigneusement l'influence de la vie avec eux par un écheveau de relations indépendantes ; relevant peu ou prou de leur seule initiative, et qui leur permet en quelque sorte de créer ou de cocréer un environnement éducatif propre. » (Ott, 2004:25).

Le parcours de Marie recouvre également une dimension sexuée importante. Quand sa mère connaissait de grandes difficultés, où se mêlaient problèmes d'alcoolisation et de santé, Marie a pris en charge sa petite sœur, a tenu le budget familial restreint (mesure de tutelle), s'est occupée de l'appartement et des courses... L'enjeu scolaire mêlé à celui du placement était donc de sortir de cet espace domestique maternel, de gagner une condition semblable à celle des jeunes filles de son âge et de se donner les moyens qu'elle soit durable, notamment en investissant les études. Près de vingt ans auparavant, dans la distinction sexuée des destins scolaires, Jean-Pierre Terrail mentionnait « *l'atout caché des filles, tout particulièrement d'origine populaire, qui leur permet d'échapper aux déterminants ordinaires de l'échec scolaire : un usage de soi particulièrement intense, suscité dans des circonstances historiques où la réussite scolaire est la seule voie de l'émancipation individuelle* » (Terrail, 1992:674).

Dans ce type de parcours, l'enfant construit lui-même sa propre protection. Il fait appel au placement pour l'aider à consolider ses propres ressources. Il s'agit d'enfants qui ont déjà construit des formes d'autonomie importantes, une sorte de faculté d'agir par eux-mêmes. La dépendance institutionnelle est provisoire et accompagne la construction de l'indépendance familiale afin de mener un projet individuel source d'autonomie et d'indépendance.



## Des supports inégaux

Une enquête de l'association Enfance et famille d'adoption (Fichcott et Vaugelade, 2006) met en évidence les spécificités de la scolarisation des enfants adoptés en montrant notamment le fait que plus les enfants sont adoptés précocement et meilleurs sont leurs résultats scolaires ; que malgré une performance scolaire proche de la moyenne nationale, ils sont en deçà des résultats des autres enfants de la famille adoptante et des résultats de leur groupe social d'appartenance. La lecture des résultats invite à reconnaître à ces enfants le droit

« *de prendre leur temps" pour se construire* ». Les auteurs regrettent également la faiblesse des travaux sur la scolarité des enfants placés qui auraient pu constituer une population à comparer. Si on possède peu d'éléments sur le bagage scolaire de sortie, on a cependant des indicateurs forts qui permettent, sans grand risque, d'avancer le fait que les enfants placés ont une scolarité très éloignée de celle des enfants adoptés, et ce pour plusieurs raisons. La première tient à la stabilité des supports et à la question des temporalités : quand les premiers sont placés pour une durée déterminée, les seconds sont adoptés durablement. La seconde réside dans les figures de références proposées à l'enfant, à la fois dans leur diversité mais également dans leur rôle : quand les enfants placés connaissent différents lieux d'accueils et différents référents professionnels, les enfants adoptés sont confrontés à une personne ou à un couple qui se lie à eux par la parenté, etc. Seul le premier type de parcours présenté dans l'article peut paraître comparable à la scolarité des enfants adoptés, à ceci près que les liens n'ont plus de reconnaissance formelle après le placement. Les formes de solidarités publiques assurées par un ensemble de professionnels sont régies par le cadre strict de la protection de l'enfance, les formes de solidarité privées sont, elles, soumises au cadre de la parenté. Le placement, et peu importe le type de parcours, relève de la solidarité publique, l'adoption, de la solidarité privée.

Le parcours scolaire de l'enfant placé est fonction de facteurs institutionnels articulés : l'âge au moment du placement, la durée du placement, les types de lieu d'accueil, les relations parents-enfants, etc. L'âge de l'enfant au début de la mesure influence les possibles projections sur l'enfant et celles que l'enfant peut faire. Un enfant placé tardivement conservera son histoire scolaire tout en étant pris en étau dans une protection à durée limitée et une scolarité ou une formation qui y est fortement indexée. Les facteurs institutionnels ne sont pas les seuls à intervenir : l'enfant lui-même se positionne et l'héritage familial influe également sur les trajectoires à l'entrée et/ou pendant le parcours scolaire.

Le parcours de la réussite scolaire ne peut être confondu avec celui de la sécurité sociale. Ce sont par la suite les possibilités d'insertion sur le marché de l'emploi qui valideront l'orientation réalisée dans le cadre du placement. Cependant, il va sans dire que l'insertion, la stabilité et la qualité de l'emploi sont bien souvent proportionnels au niveau de diplôme, et les enfants placés souffrent de ce déficit car il leur manque les moyens nécessaires en termes de ressources matérielles et sociales pour pouvoir mener un projet scolaire valorisé socialement et valorisable par la suite sur le marché

du travail. « *Le diplôme constitue un atout majeur sur le marché du travail. Gage de connaissances acquises par la personne et indice d'un potentiel productif utilisable par l'entreprise, il favorise l'accès aux emplois les plus qualifiés et les mieux rémunérés.* » (Nauze-Fichet et Tomasini, 2002:22). Si certains peuvent mobiliser d'autres types de capitaux pour s'intégrer sur le marché du travail, les enfants confiés ont peu de ressources et la faiblesse de leur diplôme risque de fragiliser encore plus leur insertion professionnelle.

Le programme de protection de l'institution (Dubet, 2002) (12) ne suffit pas pour comprendre les processus de sécurisation dans le placement. L'enfant lui-même en est un acteur central qui requalifie ou disqualifie, dans son parcours individuel et institutionnel, la mesure de protection.

Le programme institutionnel de protection qui se substitue aux familles connaît finalement des difficultés comparables à celles-ci. Assurer et rassurer les enfants de la collectivité n'est ni plus ni moins aisé que d'assurer ses propres enfants. L'institution, par ses contraintes internes liées aux professionnels disponibles, à leur qualification, à leur habilitation, à leur mobilité ne peut souvent offrir un lieu d'accueil ou un suivi adapté et stable. Les parents soumis à d'autres contraintes qui sont celles de la précarité, de la pauvreté, des moyens socio-économiques ne peuvent pas toujours répondre aux attentes socialement construites sur le « bon » parent. Dans la mobilité que connaissent les enfants placés, certains se saisissent de cette expérience comme d'une ressource alors que, pour d'autres, elle assombrit un tableau déjà peu valorisé et valorisant.

---

(12) « *Le programme institutionnel peut être défini comme le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. [...] Cette conception de l'action institutionnelle se coule dans une tradition théorique selon laquelle la socialisation se fait d'abord par une intériorisation du social, par une intériorisation de la culture qui institue les acteurs sociaux comme tels.* » (Dubet, 2002:24).

## Références bibliographiques

- Cadoret A., 1995, *Parenté plurielle. Anthropologie du placement familial*, Paris, L'Harmattan.
- Castel R., 2003, *L'insécurité sociale, Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil, collection La République des Idées.
- Castel R. et Haroche C., 2001, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris, Fayard.
- Chamberland C. et Durning P., 2009, *La violence et la maltraitance envers les enfants : un enjeu social et scientifique*, *Santé, société et solidarité*, n° 1 : 5-11.
- Chauvière M. et Plaisance É., 2000, *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris, PUF.
- Darmon M., 2001, *La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe en première année de maternelle*, *Sociétés & Représentations*, n° 11:517-538.
- Dubar C., 2002, *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Dubet F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Dumaret A.-C., 2001, *Vivre entre deux familles, ou l'insertion à l'âge adulte d'anciens enfants placés*, *Dialogue*, n° 152:63-72.
- Élias N., 1991, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, La Tour d'Aigues, Édition de l'Aube.
- Fichcott D. et Vaugelade J., 2006, *La scolarité des enfants adoptés*, *Empan*, Érès, n° 63:57-59.
- Finkelhor D., Omrod R. K., Turner H. A., Hamby S. L., 2005, *Measuring Poly-Victimization Using the Juvenile Victimization*, *Child Abuse and Neglect*, n° 29: 1297-1312.
- Fréchon I., 2007, *Les enjeux financiers de gestion. Une approche chiffrée*, *Informations sociales*, n° 140:90-95.
- Giraud M., 2005, *Le travail psychosocial des enfants placés*, *Déviance et société*, Médecine et hygiène, vol. 29:463-485.
- Jaboin Y., 2010, *Enseigner dans les enseignements adaptés du second degré : étape ou finalité professionnelle ?*, *Carrefour de l'éducation*, n° 29:145-160.
- Munro E. R. et Stein M., 2008, *Young people's transitions from care to adulthood, International research and practice*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Nauze-Fichet E. et Tomasini M., 2002, *Diplômes et insertion sur le marché du travail : approches socio-professionnelle et salariale du déclassement*, *Économie et statistique*, n° 354:21-48.
- Observatoire national de l'enfance en danger (ONED), 2012, « Septième rapport de l'Observatoire national de l'enfance en danger remis au gouvernement et au Parlement », mars 2012.
- Ott L., 2004, *Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, Toulouse, Érès.
- Poullaouec T., 2004, *Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants*, *Économie et statistiques*, n° 371:3-22.
- Schiff M., 1982, *L'intelligence gaspillée : inégalité sociale, injustice scolaire*, Paris, Seuil.
- Segalen M., 2010, *À qui appartiennent les enfants ?*, Paris, Tallandier.
- Sirota R., 2009, *La socialisation au quotidien : les enjeux d'une ethnographie du minuscule, in Apprendre de la vie quotidienne* (sous la dir. de Brougère G. et Ulmann A.-L), Paris, PUF:245-254.
- Terrail J.-P. (dir.), 2005, *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute.
- Terrail J.-P., 2004, *École. L'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute.
- Terrail J.-P., 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.
- Terrail J.-P., 1992, *Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments*, *Population*, n° 3:645-676.
- Terrail J.-P., 1990, *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, Paris, PUF.