

**Le parcours scolaire des adolescents de 15 à 18 ans placés dans un service d'accueil et d'aide éducative (SAAE) : réussite scolaire, orientation scolaire et aspirations professionnelles. Enquête menée auprès de 10 adolescents et 4 éducateurs en Province de Liège**

**Auteur :** Spits, Lora

**Promoteur(s) :** Baye, Ariane

**Faculté :** Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

**Diplôme :** Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

**Année académique :** 2018-2019

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/6391>

---

*Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---



Faculté de Psychologie, Logopédie et  
Sciences de l'Éducation

**Le parcours scolaire des adolescents de 15 à 18 ans placés dans un service d'accueil et d'aide éducative (SAAE) : réussite scolaire, orientation scolaire et aspirations professionnelles.**

**Enquête menée auprès de 10 adolescents et 4 éducateurs en Province de Liège.**

Sous la direction de Ariane Baye

Lectrices : Virginie Dupont & Marine André

Mémoire présenté par Lora Spits en vue de  
l'obtention du grade de Master en Sciences de  
l'Éducation à finalité spécialisée Enseignement.

Année académique 2018-2019





Faculté de Psychologie, Logopédie et  
Sciences de l'Éducation

**Le parcours scolaire des adolescents de 15 à 18 ans placés dans un service d'accueil et d'aide éducative (SAAE) : réussite scolaire, orientation scolaire et aspirations professionnelles.**

**Enquête menée auprès de 10 adolescents et 4 éducateurs en Province de Liège.**

Sous la direction de Ariane Baye

Lectrices : Virginie Dupont & Marine André

Mémoire présenté par Lora Spits en vue de  
l'obtention du grade de Master en Sciences de  
l'Éducation à finalité spécialisée Enseignement.

Année académique 2018-2019

## Remerciements

---

Tout d'abord, j'adresse mes plus sincères remerciements à Madame Baye, ma promotrice, pour sa bienveillance, sa disponibilité et ses judicieux conseils prodigués tout au long de ce mémoire qui m'ont permis d'alimenter ma réflexion.

Ensuite, je remercie Madame Dupont et Madame André pour leur lecture et leur attention portée à ce mémoire.

Je tiens également à remercier tous les adolescents et éducateurs pour le temps qu'ils m'ont consacré dans le cadre des entretiens réalisés pour la présente étude.

Enfin, j'adresse mes derniers remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée de près ou de loin dans la réalisation de ce mémoire.

## Sommaire

---

<b>Remerciements .....</b>	<b>2</b>
<b>Sommaire .....</b>	<b>3</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>Partie théorique.....</b>	<b>8</b>
<b>1. Contexte.....</b>	<b>8</b>
1.1 État des lieux.....	8
1.2 Caractéristiques de la population ciblée par la protection de l'enfance.....	9
1.3 Les services agréés de l'Aide à la Jeunesse .....	9
1.4 Le service d'accueil et d'aide éducative (SAAE) de l'Aide à la jeunesse.....	10
1.5 Raisons de la prise en charge par un service agréé.....	10
1.6 Le service résidentiel.....	12
<b>2. La scolarité des jeunes en institution .....</b>	<b>14</b>
2.1 État des lieux.....	14
2.2 Retard scolaire et déscolarisation.....	15
2.3 L'orientation scolaire .....	18
2.3.1 État des lieux.....	18
2.3.2 Perte de liens sociaux ou échecs scolaires ? .....	18
2.3.3 Orientation scolaire et choix rationnel .....	19
2.3.4 Orientation scolaire et aide scolaire .....	21
2.3.5 Orientation scolaire et fin de protection de l'enfance.....	22
2.3.6 Orientation scolaire et diplôme obtenu.....	24
2.4 Les aspirations professionnelles.....	25
2.4.1 État des lieux.....	25
2.4.2 Aspirations professionnelles élevées ou faibles des jeunes placés en institution .....	26
2.4.3 Aspirations professionnelles et effets des pairs.....	27
2.4.4 Aspirations professionnelles et soutien parental.....	28
2.4.5 Aspirations professionnelles et nombre de placements .....	28
2.5 La motivation scolaire .....	29
2.6 Diversité des parcours .....	31
2.7 Conclusion.....	32
<b>Partie pratique .....</b>	<b>34</b>
<b>3. Problématique .....</b>	<b>34</b>
<b>4. Question(s) de recherche .....</b>	<b>34</b>
<b>5. Méthodologie.....</b>	<b>36</b>
5.1 Constitution de l'échantillon.....	36
5.2 Échantillon effectif.....	37
5.3 Approche compréhensive.....	37
5.4 Schéma de la recherche.....	39
5.4.1 Rédaction d'un guide d'entretien.....	39

5.4.2	Préalable à l'entretien.....	39
5.4.3	Réalisation des entretiens.....	40
5.4.3.1	Entretiens des adolescents .....	40
5.4.3.2	Entretiens des acteurs de l'institution collective.....	41
5.4.4	Analyse des entretiens.....	41
<b>6.</b>	<b>Résultats et analyse .....</b>	<b>42</b>
6.1	Deux institutions différentes .....	42
6.2	Retard scolaire et déscolarisation.....	46
6.2.1	Retard scolaire et placement de l'adolescent .....	46
6.2.2	Raisons des redoublements et de la déscolarisation.....	50
6.3	Orientation scolaire.....	57
6.3.1	Filière d'enseignement fréquentée par les adolescents placés.....	57
6.3.2	Parcours scolaire choisi ou parcours subi.....	59
6.3.3	Orientation scolaire et critères de sélection de l'option.....	63
6.3.4	Orientation scolaire et effet des pairs .....	65
6.3.5	Orientation scolaire et aide scolaire .....	67
6.3.6	Orientation scolaire et fin de protection de l'enfance.....	71
6.3.6.1	Fin de la protection de l'enfance et prolongation de la protection de l'enfance .....	71
6.3.6.2	Fin de la protection de l'enfance et choix d'études.....	72
6.3.7	Orientation scolaire et diplôme obtenu .....	73
6.4	Aspirations professionnelles.....	75
6.4.1	Métiers évoqués durant les entretiens.....	75
6.4.2	Se différencier des parents .....	78
6.4.3	Aspirations professionnelles et soutien parental.....	79
6.4.4	Volonté de poursuivre des études supérieures.....	81
6.4.5	Éléments évoqués pour élaborer l'avenir.....	84
6.4.6	Aspirations professionnelles et effet des pairs .....	86
6.5	La motivation scolaire .....	87
	<b>Conclusion et perspectives .....</b>	<b>89</b>
<b>7.</b>	<b>Limites et perspectives.....</b>	<b>89</b>
<b>8.</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>90</b>
	<b>Bibliographie .....</b>	<b>93</b>
	<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>100</b>
	<b>Tableau des abréviations .....</b>	<b>100</b>

## Introduction

---

*On aura réussi le jour où on arrivera à leur faire prendre conscience que la porte de sortie c'est l'école et ça, ça doit être vraiment l'objet de notre travail,* nous lance un éducateur lors de nos entretiens.

Quel est le rôle des apprentissages scolaires pour des adolescents placés sous la protection de la jeunesse ? L'école est-elle une source de difficultés supplémentaires ? La réussite scolaire est-elle au centre des missions tant du jeune en institution que de l'éducateur en fonction ?

Le placement d'un enfant dans un service d'accueil et d'aide éducative (SAAE) impose, en raison de la protection de l'enfance, une mise à distance de l'enfant avec sa famille, un premier éloignement physique suivi d'un isolement social, mais également un temps de placement ainsi qu'un passage de logement dit familial à un logement collectif (Frechon, Breugnot & Marquet, 2017 ; Potin, 2013). De nombreuses ruptures peuvent dès lors se produire pour des jeunes retirés de leur milieu de vie (Denecheau et Blaya, 2013). Ainsi, les jeunes placés qui vivent des situations familiales compliquées ne parviennent-ils pas toujours à penser à leur scolarité en raison des nombreuses valises qu'ils doivent porter (Moriau et Cornil, 2014). Pourtant, ils sont obligés d'être scolarisés.

Dès lors, nous ne sommes pas uniquement en présence de jeunes placés sous la protection de l'enfance, nous sommes face à des élèves, élèves qui fréquentent une institution scolaire.

Les élèves placés sous la protection de l'enfance présentent souvent un retard scolaire d'au moins une année académique (Mainaud, 2013). De surcroît, ils fréquentent régulièrement des filières d'enseignement qualifiant (Denecheau & Blaya, 2013 ; Potin, 2013). Nous savons que la structure familiale et le contexte socio-économique des familles sont tous deux liés à de moindres performances scolaires, ce sont d'ailleurs régulièrement ces élèves qui fréquentent une filière qualifiante (Monseur & Lafontaine, 2009). Lorsqu'on se rend compte que des jeunes présentant des vulnérabilités sont plus susceptibles de fréquenter l'enseignement qualifiant, l'ajout d'un facteur supplémentaire, à savoir le placement en institution, peut jouer un rôle dans cette orientation scolaire (Denecheau et Blaya, 2013).

L'orientation dans une filière qualifiante peut cependant relever pour certains d'un choix rationnel qui prend en compte les risques de se voir maintenu une année supplémentaire dans la filière générale (Franquet, Friant & Demeuse, 2010). Pour d'autres, l'orientation dans une filière qualifiante semble nécessaire au regard de la fin de la protection de l'enfance prévue jusqu'à dix-huit ans qui impose aux adolescents placés de faire rapidement face à des responsabilités économiques, sociales, voire même professionnelles (Goyette & Turcotte, 2005). Retard scolaire, déscolarisation, orientation dans l'enseignement qualifiant, tels sont les constats que mettent en



évidence des auteurs qui se sont interrogés sur la scolarité des jeunes placés sous la protection de l'enfance (Denecheau & Blaya, 2013 ; Frechon & Robette, 2013 ; Mainaud, 2013 ; Potin, 2013). Les conclusions de ces auteurs, qui mettent en avant de nombreuses difficultés scolaires, contribuent à un certain déterminisme social. N'existe-t-il pas quelques exceptions ? Ou, au contraire, existe-t-il des lignes directrices en ce qui concerne la scolarité des adolescents placés sous la protection de l'enfance ?

Certains jeunes mettent en évidence leur volonté de se différencier de leur famille d'origine, luttant contre une forme de déterminisme social et souhaitant être acteur de leur propre parcours (Potin, 2013). D'autres envisagent leur avenir grâce à leurs pairs qui sont des points de repère qu'ils ne peuvent prendre le risque de perdre (Degives, 2016 ; Moriau et Cornil, 2014 ; Perdoncin, 2006).

Comment les adolescents placés dans un SAAE vivent-ils leur scolarité ? Quelles difficultés scolaires ont-ils rencontrées ? Quelles sont les options qu'ils fréquentent ? Quelle est la part du choix dans leur orientation ? Quelles sont leurs aspirations professionnelles ? Quels éléments prennent-ils en compte pour élaborer leur avenir ?

Ce mémoire a pour objet d'investiguer le parcours scolaire des adolescents placés dans un service d'accueil et d'aide éducative. Dans cette perspective de compréhension, nous nous interrogeons sur la réussite scolaire, l'orientation scolaire et les aspirations professionnelles des adolescents placés dans un SAAE, mais également sur les éléments qui ont favorisé un choix scolaire plutôt qu'un autre.

À cette fin, nous avons interrogé des adolescents de quinze à dix-huit ans placés dans un SAAE sur leur parcours scolaire, parcours comprenant d'éventuels redoublements, leurs orientations scolaires et leurs aspirations professionnelles. Nous avons décidé de centrer notre étude sur les adolescents de quinze à dix-huit ans, car les premiers choix d'orientation scolaire décisifs (tels que l'intention de bifurquer vers une filière qualifiante) ne sont possible qu'en troisième secondaire en FW-B (FW-B, 2016), c'est-à-dire vers l'âge de quatorze ans. Cela dit, une proportion importante d'élèves redoublent en FW-B, et posent donc leurs choix d'orientation un an plus tard, voire davantage.

Quatre éducateurs travaillant dans un SAAE ont également été interrogés afin de mettre en parallèle les propos émis par les adolescents et leur vécu en tant qu'éducateur. Cela nous a permis de formuler des pistes de réflexion quant au parcours des adolescents placés dans un SAAE.

Ce mémoire sera organisé en deux parties. Tout d'abord, une revue de littérature composée de deux sections nous permettra de poser le cadre théorique de cette recherche. La première section présentera le contexte de l'Aide à la jeunesse et plus spécifiquement des services d'accueil et d'aide éducative en s'interrogeant sur les raisons d'une prise en charge hors du milieu de vie et les

conséquences engendrées par le retrait d'un enfant de son milieu familial.

Dans la seconde section, nous porterons notre attention sur la scolarité, en ce comprenant les éventuels redoublements, l'orientation scolaire et les aspirations professionnelles des adolescents placés dans un service d'accueil et d'aide éducative. Nous expliciterons les résultats d'études menées sur la question, dans le contexte belge, mais également aux frontières de la Belgique.

Ensuite, nous expliciterons notre question de recherche ainsi que ses déclinaisons. Par la suite, nous décrirons l'échantillon et présenterons la méthodologie. Pour terminer, nous exposerons la façon dont nous avons recueilli et traité les données récoltées sur le terrain. Nous présenterons et discuterons nos résultats, avant de conclure en envisageant les limites et les prolongements de la présente étude.

## 1. Contexte

D'emblée, il convient de présenter les conditions de la protection de l'enfance. Ce premier point a pour objectif de poser le contexte de l'Aide à la Jeunesse et plus spécifiquement des services d'accueil et d'aide éducative sur lesquels nous centrerons notre étude. Nous y abordons également les raisons d'un placement en service résidentiel ainsi que les conséquences du retrait de l'enfant de son milieu de vie familial.

### 1.1 État des lieux

Les services agréés de l'Aide à la jeunesse poursuivent l'objectif de venir en aide aux enfants qui présentent un danger dans leur famille mais, selon le public concerné, certains domaines sont davantage sollicités que d'autres. Des actions en milieu ouvert peuvent être organisées, mais il peut également y avoir un retrait de l'enfant de son milieu de vie s'il y est en danger ; les services d'accueil et d'aide éducative, sur lesquels porte ce projet, sont davantage concernés par les placements en institution (FW-B, 2016).

Diverses raisons peuvent engendrer la prise en charge d'un enfant par les services agréés de l'Aide à la jeunesse. Parmi celles-ci, nous trouvons notamment le contexte familial ou la maltraitance d'un parent (Frechon & Robette, 2013 ; FW-B, 2013 ; Giraud, 2005).

Le placement en institution, d'après différents documents comme la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989) n'est pas la solution optimale pour un enfant au regard des diverses ruptures que la séparation avec la famille peut susciter (affaiblissement du soutien parental, isolement social, éloignement physique et géographique, ... ) (Frechon, Breugnot & Marquet, 2017 ; Potin, 2013). Ces diverses raisons amènent à envisager le placement comme une décision de dernier recours et dont la révision de cette injonction est périodique (Swaluë, 2013).

## **1.2 Caractéristiques de la population ciblée par la protection de l'enfance**

Venir en aide à un jeune dit à risque implique d'être capable de repérer les situations dans lesquelles un jeune semble potentiellement en danger. La Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) comptait en 2015 à peu près un million d'enfants de zéro à dix-sept ans (FW-B, 2016). Dès lors, comment cibler correctement ceux qui peuvent être considérés comme présentant un risque d'être en danger dans leur famille ?

Bien qu'il ait été démontré à plusieurs reprises que le phénomène de maltraitance pouvait toucher une plus grande tranche d'individus, Potin (2013) met en évidence qu'un type particulier de la population est ciblé dans le repérage de cet éventuel risque. En effet, certaines personnes ont une ou plusieurs caractéristiques qui les rendent vulnérables. Il peut tant s'agir d'avoir un salaire peu élevé, un hébergement incertain ou un manque de qualification, ce qui peut indiquer une vulnérabilité sociale et économique. Ces spécificités ne sont que rarement associées à une plénitude tant de la vie familiale que du développement de l'enfant (Firdion, 2006 ; Potin, 2013).

Dès lors, les individus qui présentent des spécificités telles qu'un salaire bas ou une faible qualification sont, en général, connus des services sociaux et davantage ciblés pour déceler un risque qu'il soit de l'ordre de la maltraitance de l'enfant ou des difficultés financières des parents à répondre à leurs besoins (Firdion, 2006).

## **1.3 Les services agréés de l'Aide à la Jeunesse**

Les services agréés de l'Aide à la jeunesse regroupent différents organismes prenant en charge les jeunes de zéro à dix-sept ans voire vingt ans si la demande d'aide a été sollicitée avant la majorité. Néanmoins, les divers organismes se distinguent par le public auquel ils se prédestinent ainsi que dans les actions qu'ils réalisent. Certains se spécialisent dans la petite enfance telle que l'office de la naissance et de l'enfance (ONE). D'autres s'orientent plutôt vers d'autres tranches d'âge comme l'adolescence (FW-B, 2016).

En ce qui concerne les données chiffrées, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), pour l'année 2010, a comptabilisé « 10.439 enfants placés » (FW-B, 2016, p. 33). La plupart d'entre eux, deux tiers environ, sont placés dans une institution, contre un tiers se trouvant en famille d'accueil (FW-B, 2016).

## **1.4 Le service d'accueil et d'aide éducative (SAAE) de l'Aide à la jeunesse**

Au sein des services agréés par l'Aide à la jeunesse se trouvent divers organismes qui, comme explicités ci-haut, se différencient par le public auquel ils se prédestinent. Parmi ceux-ci, figure le service d'accueil et d'aide éducative sur lesquels nous allons centrer ce projet.

Le SAAE s'occupe principalement de l'hébergement des enfants, mais a également une fonction d'aide à la réintégration de l'enfant dans son milieu de vie originel. En ce qui concerne le placement en service résidentiel, la durée varie d'un enfant à l'autre, mais représente en moyenne trente-quatre mois (Swaluë, 2013).

Le SAAE s'occupe de nombreux jeunes. Dans le courant de l'année 2010, ce service a pris en charge un peu moins de 2800 individus (FW-B, 2016). Cela signifie qu'à peu près un quart des enfants placés étaient pris en charge par le SAAE, ce qui représente « un taux d'occupation de nonante-six pour cent des places disponibles » (Swaluë, 2013, p. 25). En 2013, ce chiffre a quelque peu diminué (FWB-2016). Ces données semblent préoccupantes dans la mesure où, et nous le verrons plus tard, différents documents législatifs tels que la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989) ont établi qu'il n'est pas nécessairement souhaitable de retirer l'enfant de son milieu de vie. Cependant, si placement il y a, il est préconisé en famille d'accueil. La décision de choisir ce type d'hébergement peut également poser question, car le personnel d'une institution présente l'avantage d'être mieux formé que les familles d'accueil (Swaluë, 2013).

## **1.5 Raisons de la prise en charge par un service agréé**

Les contextes qui émanent de la prise en charge relèvent souvent de situations familiales compliquées. Il n'est pas rare de constater qu'il n'y a pas qu'un seul enfant dans la fratrie. Au contraire, les parents ont souvent donné naissance à un premier enfant assez tôt. Nombre de ces jeunes parents ont également souvent fait les frais d'une enfance difficile (Frechon & Robette, 2013). En plus de ces contextes énoncés, la déficience psychique, les difficultés personnelles, la maltraitance ainsi que les liens défectueux entre les parents et les enfants sont d'autres fragments de situation qui peuvent participer à la décision de protection de l'enfant (Giraud, 2005).

Les conditions peu favorables et entraînant un risque ou un danger pour l'enfant amènent à envisager une prise en charge ; prise en charge qui peut varier énormément, notamment selon l'âge de l'enfant. Le contexte familial peut aussi jouer un rôle sur le type d'aide mis en place : une aide en milieu ouvert ou le retrait de l'enfant de son milieu de vie (FWB-2016). La prise en charge hors du milieu de vie se caractérise par un placement en institution pour le jeune concerné. L'aide

peut également être contrainte ou consentie. Il existe une relation entre ces deux données ; l'aide consentie a plus souvent lieu au sein du milieu de vie en opposition à l'aide contrainte qui, quant à elle, génère plus régulièrement un retrait du jeune de son milieu de vie (FW-B, 2013).

Diverses actions sont mises en œuvre pour venir en aide aux jeunes, mais nous allons nous centrer dans ce projet sur la prise en charge des jeunes dans un service résidentiel. Comme souligné précédemment, l'âge est intimement lié à la prise en charge choisie. Il en ressort que le placement en famille d'accueil est préconisé et réalisé pour la plupart des enfants sauf pour une tranche d'âge en particulier. En effet, en ce qui concerne les jeunes de quinze à dix-huit ans, le placement en institution est davantage sollicité (Potin, 2013). D'ailleurs, lorsque les jeunes sont placés dans un logement résidentiel, ils intègrent un parcours dit collectif. Deux types de parcours collectifs sont possibles : l'un avec retours et l'autre sans retour. Étonnement, ce sont souvent les enfants entrés le plus jeune dans la cellule de protection qui font des retours fréquents dans le milieu de vie familial. Il semble également que les filles effectuent plus souvent des retours vers le milieu originel que les garçons qui sont davantage représentés dans le placement collectif sans retour vers le milieu familial (Frechon & Robette, 2013).

Le placement en service résidentiel pour les jeunes de quinze à dix-huit ans peut également se justifier au regard des diverses postures déviantes (agressivité, instabilité, gestes inappropriés), synonymes de cette période (Frechon & Robette, 2013), mais également en lien avec les offres d'accueil ; les familles sont plus enclines à accueillir de jeunes enfants plutôt que des adolescents (Potin, 2017).

Une précision doit tout de même être réalisée en ce qui concerne les comportements déviantes : l'Aide à la jeunesse intervient pour des jeunes qui se trouvent dans un environnement qualifié d'insécurisant. Cet environnement est souvent défavorisé d'un point de vue social. De par cet environnement particulier, ces jeunes sont d'autant plus susceptibles d'être exposés et d'avoir des comportements déviantes tels que l'agressivité, l'instabilité, et bien d'autres gestes inappropriés (Denecheau & Blaya 2013). Dès lors, il est primordial de mettre en place un service qui poursuit l'objectif de venir en aide à l'enfant et de le protéger. Cependant, Firdion (2006) indique que, certes, les comportements violents peuvent provenir du milieu familial lui-même, mais les comportements violents peuvent également émaner de l'institution qui l'a pris en charge (enfant vulnérable) et l'a élevé dans un milieu où l'affect est très peu pris en considération. La personne n'a donc pas forcément appris à résoudre des conflits de manière non violente dans sa famille d'origine et le placement ne permet pas nécessairement d'apprendre ces rudiments. En d'autres termes, dans une institution, l'éducateur a des missions (faire les devoirs, le souper, les douches) et prendre le temps d'être affectueux n'est pas forcément une de ses missions. Les jeunes en institution doivent être

d'avantage autonomes et s'autogérer, ce qui peut parfois provoquer des conflits entre enfants. La violence et la communication agressive font, pour certains, partie intégrante de leur quotidien tant avant que pendant le placement (Firdion, 2006).

## 1.6 Le service résidentiel

Que signifie réellement le placement d'enfants ? De quelle tranche d'âge s'agit-il ? De quel type de placement parle-t-on ? En institution ? En famille d'accueil ? Swaluë (2013), dans un de ses articles, met en avant qu'il n'existe pas de définition claire pour définir le placement de l'enfant (Swaluë, 2013).

Dans les textes légaux, divers articles juridiques font référence au placement d'enfants, mais sans pour autant en définir le terme.

Tout d'abord, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE, 1989) n'aborde pas le placement de but en blanc pour la simple et bonne raison que l'enfant ne devrait pas avoir à endurer une séparation avec son espace de vie originel. Néanmoins, lorsque placement il y a, la CIDE (1989) établit une règle dans l'article 25 et précise que le placement doit être révisé de façon périodique. Le placement n'est pas souhaitable pour l'enfant à moins que sa sécurité soit en jeu (Swaluë, 2013). De plus, bien qu'il y ait une injonction de placement, on tentera de conserver le plus possible les liens avec la famille originelle dans le but d'éviter les effets néfastes de la rupture avec les parents (Frechon & Dumaret, 2008), car le placement en institution contraint déjà l'enfant à une séparation avec la sphère familiale (Swaluë, 2013). Dès lors, et toujours selon l'auteure, le placement ne se rapporte qu'aux enfants et adolescents placés dans un hébergement tel qu'une famille d'accueil ou une institution. De cette manière Swaluë (2013, p. 21) le définit comme :

« Un processus de prise en charge résidentielle d'un enfant hors de son milieu de vie familial, par une institution ou par une famille d'accueil lorsque cette mesure est imposée ou autorisée par une autorité publique, qui doit être décidé dans l'intérêt de l'enfant et en dernier ressort. Cette prise en charge peut être de court ou de long terme, en régime ouvert ou fermé et relever de différents secteurs. »

Comme établi dans divers documents officiels et dans la définition de Swaluë (2013), le placement ne peut être opéré qu'en dernier recours, lorsque diverses tentatives de prévention et d'intervention ont été mises en place auparavant, car « un enfant vivant hors de son milieu familial doit être considéré comme un enfant vulnérable » (Swaluë, 2013, p.7). L'enfant se trouve désarmé face à une situation qu'il ne maîtrise pas, situation qui peut faire éclore diverses blessures. De ce fait, l'enfant est d'autant plus enclin à la stigmatisation ; il ne s'agit pas d'une caractéristique visible,

mais de l'intégration d'un nouveau statut quelque peu hors des normes qui, lui, est stigmatisable (Dany, 2006).

Le retrait de l'enfant de son milieu originel pour être placé dans une institution est souvent utilisé comme ultime mesure, car ce dernier présente plusieurs inconvénients. En effet, selon Denecheau et Blaya (2013), le jeune quitte son environnement familial avec lequel il n'a que des contacts ponctuels et fixés au préalable. Un premier éloignement physique est alors fixé à partir du moment où il y a un retrait de l'enfant. Vient ensuite un isolement social (Potin, 2013). L'enfant a besoin de ressources pour affronter sa nouvelle situation, ce qui entraîne une mise à distance, tant de l'enfant, mais également des parents, qui se limitent davantage dans leur participation à la vie de l'enfant. Il n'est pas rare de constater que les jeunes de dix-sept à vingt ans qui sont placés n'ont plus aucun contact avec leurs parents. Dès lors, le soutien parental se voit considérablement affaibli (Frechon, Breugnot & Marquet, 2017). Le soutien que le jeune perçoit ne peut alors provenir que du personnel éducatif voire, dans certains cas, plutôt rares, d'un membre de la famille autre que les parents. Ainsi, la prise en charge peut être vue comme un facteur de protection dans la mesure où le personnel éducatif permet de combler une faille (Denecheau & Blaya, 2013), car, quelquefois, et sous le couvert de la protection du danger, l'enfant bénéficiera de meilleures conditions matérielles, mais également psychologiques. En effet, dans un service résidentiel, les enfants peuvent avoir accès à des consultations psychologiques (Firdion, 2006).

Toutefois, le facteur de protection peut en réalité se révéler être un facteur de décrochage qui passe par « la rupture avec la scolarité et la probabilité de connaître des difficultés, voire de quitter le système éducatif sans son diplôme » (Denecheau & Blaya, 2013, p. 55). Le facteur de décrochage peut notamment apparaître en raison de diverses et répétitives scissions suscitées par ce placement dans le développement du jeune. Celui-ci est amené à changer d'environnement tant d'un point de vue géographique qu'au niveau du type de logement. Il n'est pas rare de voir un jeune placé dans un établissement dans une autre ville en raison du nombre restreint d'institutions. Pour certains d'entre eux, de nombreux passages entre l'institution d'accueil et le milieu de vie familial ont lieu, ce qui peut également générer des bouleversements chez le jeune (Denecheau & Blaya, 2013 ; Frechon, Breugnot & Marquet, 2017). L'instabilité provoquée par ces situations peut avoir un effet néfaste sur le devenir scolaire des élèves ; il est dès lors de mise de s'interroger sur les conséquences que peut provoquer le manque de constance pour le développement de l'enfant.

De plus, pour d'autres jeunes moins chanceux, il n'est pas rare qu'un élève fréquente plusieurs institutions voire même plusieurs familles d'accueil. Ces changements ne peuvent être vécus paisiblement ! Or, l'instabilité, comme soulignée précédemment, agit considérablement sur le processus du décrochage scolaire (Denecheau & Blaya, 2013).



En plus de cette notion de stabilité, il est également intéressant de prendre en compte le caractère volontaire ou forcé du placement en service résidentiel. Si le jeune perçoit son placement comme une injustice, cela met en porte-à-faux son idéal familial qui se voit alors déconstruit par l'institution (Dany, 2006). De plus, le sentiment de ne pas avoir été pris en compte dans la décision de placement peut avoir un impact sur l'acceptation de cette situation (Dumaret, 2001). Dès lors, que le placement soit consenti ou non a un impact considérable sur les enfants. En effet, certains enfants « vivent le placement comme un havre de paix où ils peuvent se reconstruire après une période éprouvante au sein d'une famille dysfonctionnelle (violence, alcoolisme, toxicomanie, incestes, carences diverses, etc.), tandis que d'autres vivent douloureusement cette séparation d'avec les parents et souffrent de carence affective dans les structures les prenant en charge » (Firdion, 2006, p. 92).

Dans un second point, nous aborderons la scolarité des adolescents placés en lien avec les différents éléments qui la composent et la rendent fragile.

## **2. La scolarité des jeunes en institution**

Ce second point prend appui sur la scolarité des jeunes en institution. Nous allons, sur la base de diverses études, mettre en avant la scolarité des adolescents placés sous la protection de la jeunesse. Différents sous-points sont envisagés pour dépendre la scolarité, à savoir : le retard scolaire, la déscolarisation, l'orientation scolaire en lien avec divers éléments tels que l'influence des pairs, la fin de la protection de l'enfance. Par la suite, nous abordons les aspirations professionnelles des adolescents placés. Enfin, nous exposons brièvement la motivation scolaire des adolescents placés sous la protection de la jeunesse.

### **2.1 État des lieux**

La scolarité des enfants placés semble problématique à plusieurs égards. Ces jeunes se trouvent davantage dans des sections qualifiantes et rencontrent de nombreuses difficultés d'apprentissage et de compréhension. Au-delà des entraves dans les matières de base, les jeunes présentent aussi des troubles du comportement tels que l'inattention (Denecheau & Blaya 2013).

Les problèmes scolaires des jeunes qui peuvent sembler inquiétants ne sont pourtant pas vus comme anormaux. Bien au contraire, il semblerait même qu'il n'y ait pas un seul jeune en institution qui ne se trouve pas en difficultés, celles-ci se situant simplement sur un continuum allant de quelques obstacles à de vastes difficultés (Denecheau & Blaya, 2013). Les enfants d'un

milieu d'accueil ont souvent vécu des problèmes scolaires tant au niveau des résultats qu'au niveau du redoublement (Goemans, Van Geel, Wilderjans, Van Ginkel, & Vedder, 2018).

Le parcours scolaire des jeunes placés semble souvent très morcelé et entaché du redoublement et/ou de l'orientation vers l'enseignement qualifiant (Potin, 2013). Le décrochage scolaire est dès lors vu comme une menace pour ces jeunes qui comptabilisent de nombreuses problématiques tant sociales que familiales (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000, cités par Denecheau & Blaya 2013).

Enfin, pour résumer l'enjeu de la scolarité auprès des jeunes placés, celle-ci est vue comme « une obligation plutôt que comme une nécessité ou une opportunité » (Moriau & Cornil, 2014, p. 5).

## **2.2 Retard scolaire et déscolarisation**

La situation des enfants placés soulève un réel problème. Il existe de nombreux jeunes en âge d'être scolarisés dans le second degré et qui fréquentent pourtant une classe du premier degré (Potin, 2013). Selon Denecheau et Blaya (2013), les enfants placés dans une sphère d'accueil sont bien plus en retard dans leur scolarité que les enfants issus d'un milieu social considéré comme plus équilibré. Le retard oscille souvent d'un à deux ans, selon un directeur interrogé dans l'étude de Denecheau et Blaya (2013).

D'après une étude française (Mainaud, 2013), en ce qui concerne les enfants placés dans une sphère d'accueil, lors de l'entrée au collège, près de deux tiers d'entre eux présentent un retard d'au moins une année scolaire. Au mieux, il s'agit pour les enfants de présenter un retard scolaire, au pire, nous parlons de déscolarisation. Le décrochage scolaire passe par plusieurs variables que ce soit l'absentéisme, les difficultés scolaires, le manque de motivation scolaire, les relations que le jeune entretient avec les autres, l'attitude de retrait (Bonnéry, 2011). Il est donc important de prendre en compte les divers facteurs et leur impact sur le décrochage et être conscient que souvent, dans un processus de décrochage, il s'agit d'un cumul de ces facteurs (Bonnéry, 2011 ; Perdoncin, 2006). Dès lors, ajoutons, pour les jeunes en service résidentiel, la notion même du placement et ses effets afin d'appréhender cette notion de décrochage.

Lorsque nous savons que la déscolarisation est plus susceptible de toucher un public défavorisé et que les effets sont divers, tant en termes d'emploi que de pauvreté, il est utile de s'interroger sur les conséquences que cela provoque chez les jeunes adolescents placés (Perdoncin, 2006). En effet, la réussite scolaire d'un enfant est entravée en cas de contexte précaire et de manque de stabilité dans les conditions de vie (Perdoncin, 2006). Réussite scolaire et milieu

défavorisé ne font donc pas bon ménage, d'autant plus dans une société où le diplôme est la porte de sortie vers un statut, ce qui révèle l'enjeu crucial de la scolarisation (Moriau & Cornil, 2014). Actuellement, on ne voit l'enseignement que par cette notion de diplôme obtenu et, « à cause de cette course aux diplômes, l'éducation devient alors un classement plus qu'un contenu » (Poulet, 2011, p. 570). L'enseignement n'est plus envisagé sous la forme d'un apprentissage en tant que tel, mais plutôt sous la notion d'utilité, ce qui entraîne un certain ennui voire une démotivation des élèves (Poulet, 2011). Cette façon de voir l'enseignement peut dès lors être source de décrochage pour les étudiants.

Les constats sont d'ailleurs d'autant plus importants pour les jeunes en service résidentiel. L'année même du placement, nombreux sont les enfants en situation de déscolarisation. En comparaison avec les autres enfants du même âge, ceux de quinze ans placés en institution sont trois fois plus nombreux à se trouver dans une situation de déscolarisation que les autres élèves du même âge n'ayant pas vécu un placement (Mainaud, 2013). Durant cette période de rupture, l'école ne sera donc pas une priorité pour l'enfant, au vu des diverses expériences qu'il va devoir endurer avec sa famille. D'ailleurs, en règle générale, la pensée des jeunes placés n'est pas orientée vers la scolarité, mais plutôt sur la perte des repères familiaux (Moriau & Cornil, 2014). Il est également interpellant de constater que les étudiants placés ne font pas la différence entre le lieu scolaire et le service résidentiel. Dès lors, les difficultés familiales empiètent sur la scolarité, et inversement, les jeunes relient les problèmes vécus à l'école aux difficultés familiales qu'ils rencontrent (Moriau & Cornil, 2014).

Les jeunes âgés de quinze ans placés en service résidentiel sont d'autant plus exposés à la déscolarisation et ce constat croît avec les années. Un peu plus de vingt pour cent des jeunes placés à l'âge de dix-sept ans ne sont plus dans un circuit de scolarisation alors que moins de dix pour cent des jeunes du même âge n'ayant pas vécu un retrait du milieu de vie initial sont concernés par ce phénomène (Mainaud, 2013). Callu et Frechon (2009) soulignent également qu'il n'est pas rare que les jeunes placés se désengagent de leur scolarité ou de leur apprentissage, et ils éprouvent rapidement de nombreuses difficultés quant à leur insertion tant professionnelle qu'économique. Les différents obstacles rencontrés ramènent les jeunes placés à la réalité qui comprend des nécessités financières, le besoin d'indépendance et cela les obligent à envisager une nouvelle fois leurs projets d'avenir et à tenter de les concrétiser (Callu & Frechon, 2009). La réalité les rattrape et les incite à retourner dans un circuit scolaire ou de formation. On constate d'ailleurs que les jeunes placés qui commencent par obtenir un emploi avant même d'envisager la vie de couple ou le logement sont les jeunes qui ont obtenu un diplôme, ce qui favorise leur insertion sociale et

professionnelle (Crost, Donati, & Dumaret, 2009). L'avantage du diplôme n'est donc pas négligeable dans le processus d'émancipation des jeunes placés en institution.

Il est également interpellant de prendre en compte le genre de l'adolescent. En effet, être une fille ou un garçon, ajouté au placement, peut également avoir un impact sur une éventuelle déscolarisation du jeune. Les garçons seraient particulièrement atteints, soit lorsqu'un élément social affecte la scolarité, soit lorsqu'ils sont sujets à de nombreux changements d'école (Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte & Potvin, 2007). Un premier constat peut dès lors être établi avec les jeunes placés : les garçons placés sont la résultante d'un manque sur le plan social et ils sont parfois amenés à changer plusieurs fois de lieu d'accueil et ainsi d'école. Au mieux, les garçons ne comptent qu'un déficit, au pire, ils cumulent le manque sur le plan social et sur la stabilité scolaire. L'élément perturbateur qu'il soit scolaire, social ou familial doit être envisagé en lien avec le temps d'exposition à ce facteur perturbateur. Il peut également être dû à un cumul de ces facteurs ainsi qu'à l'influence qu'ils exercent les uns sur les autres (Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte & Potvin, 2007).

Par ailleurs, il semblerait que les attentes de l'enseignant jouent également un rôle dans la scolarité des adolescents placés. Il s'avère que les professeurs ont des exigences moins élevées en ce qui concerne les résultats et les apprentissages académiques des élèves placés (Goemans et al., 2018). Dans ce cas, on parle alors de l'effet « Golem » (Goemans et al., 2018, p. 39) qui est, en réalité, l'opposé de l'effet Pygmalion (Rosenthal, 1963, cité par Goemans et al., 2018, p. 39). Selon cet effet « Golem », de moindres attentes conduisent à de moins bonnes performances. Il apparaît donc, comme cité précédemment, que la scolarité se situe au second plan de la prise en charge éducative (Goemans et al., 2018). Ce constat est assez éclairant dans la mesure où, dans une étude sur la perception de l'orientation des jeunes de Floor, les adolescents soulignent que les enseignants prennent trop souvent en considération les seuls résultats académiques sans s'interroger sur les aptitudes personnelles de l'élève (Floor, 2013).

À nouveau, lorsque l'on place le viseur du côté des adolescents placés, ils soulignent des situations conflictuelles avec les enseignants à qui ils reprochent de ne pas prêter assez attention à leur condition et à leurs difficultés d'apprentissage. Les jeunes placés trouvent que les enseignants, hormis certains, sont trop éloignés de leur réalité, ce qui ne leur permet pas de les comprendre (Moriau & Cornil, 2014). Bien évidemment, les rapports houleux avec les enseignants sont d'autant plus en lien avec les matières enseignées telles que les mathématiques ou le français (Moriau & Cornil, 2014). Les jeunes placés restent tout de même lucides puisqu'ils reconnaissent adopter des comportements inadéquats comme les bavardages, le manque de respect des consignes données,

et parfois des attitudes encore plus déviantes du type bagarres avec d'autres élèves, ou un comportement très hostile envers l'enseignant (Moriau & Cornil, 2014).

## **2.3 L'orientation scolaire**

Ce sous-point aborde l'orientation scolaire des adolescents placés en lien avec la perte des repères sociaux, le choix rationnel, l'aide scolaire qu'ils perçoivent au sein des milieux d'accueil et la fin de la protection de l'enfance.

### **2.3.1 État des lieux**

En ce qui concerne l'orientation, la plupart du temps, les jeunes placés en institution sont dirigés dans des filières qualifiantes (Potin, 2013). À quinze ans, près de cinquante pour cent des adolescents fréquentent l'enseignement général ou technologique or, pour les jeunes placés à cet âge, ils ne sont que cinq pour cent à fréquenter ce type d'enseignement. Ce constat peut dès lors se décliner dans l'autre sens, une plus grande proportion de jeunes placés fréquente l'enseignement qualifiant comparativement à la population du même âge (Mainaud, 2013). Pour certains, le parcours spécialisé a également été rencontré. D'après Frechon et Robette (2013), vingt pour cent des jeunes placés ont déjà fréquenté l'enseignement spécialisé.

Selon une éducatrice interrogée dans l'étude de Denecheau et Blaya (2013), seule une infime partie parvient à s'en sortir (obtenir un diplôme, un travail, une indépendance financière). Un autre éducateur de la même étude a mentionné n'avoir connu qu'une seule jeune bachelière issue de la maison d'accueil, et ce en douze ans de carrière (Denecheau & Blaya 2013).

Ces divers constats corroborent les grandes difficultés vécues par ces jeunes. En effet, le redoublement, l'orientation dans l'enseignement qualifiant voire dans le spécialisé pour certains font partie de leur parcours ; parcours scolaires qui sont donc particulièrement désordonnés pour certains jeunes placés en institution (Denecheau & Blaya, 2013).

### **2.3.2 Perte de liens sociaux ou échecs scolaires ?**

En plus de ces difficultés scolaires, il est intéressant de vérifier l'existence d'un éventuel lien entre l'inégalité sociale que les adolescents placés vivent et leur scolarité. Comme le précise Joboin (2010) ainsi que Monseur et Lafontaine (2009), les élèves orientés dans des filières moins nobles sont davantage issus de milieux sociaux plus modestes, pour ne pas dire défavorisés.

Une question se pose : est-ce davantage la perte de repères sociaux qui détermine la scolarité de l'enfant ou l'inverse ? En d'autres termes, les jeunes réalisent-ils un choix délibéré pour leur orientation scolaire, indépendamment de leurs difficultés familiales, ou sont-ils contraints de s'orienter dans une filière moins prestigieuse ?

Potin (2013) amène une piste d'explication quant à cette première question. En effet, selon elle, « ce sont bien les difficultés sociales 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 » (Potin, 2013, p. 95). En effet, la perte de liens sociaux étant établie, les adolescents placés ne parviendraient pas à penser à leur scolarité en raison des tourments vécus. Mainaud (2013) appuie également le constat de Potin, car les situations familiales houleuses entraînent des difficultés d'apprentissage et, de cette manière, l'échec scolaire apparaît.

Il semble néanmoins compliqué d'identifier si la perte de repères sociaux ou les résultats scolaires sont à la base de l'échec scolaire, car tant les difficultés académiques que sociales contribuent à rendre les apprentissages problématiques.

### **2.3.3 Orientation scolaire et choix rationnel**

Il est intéressant de s'interroger sur la façon dont les élèves réalisent leur choix quant à leur orientation scolaire.

Certains jeunes envisagent leur orientation selon une volonté, celle d'être reconnu comme participant actif de la société (Loisy & Carosin, 2017). D'autres éléments plus rationnels peuvent entrer en compte. Franquet, Friant et Demeuse (2010) reprennent les propos de Boudon (1973) en soulignant que le choix d'une filière ou d'une option pour un élève dépend fortement d'un calcul ; calcul reprenant les conséquences tant positives que négatives d'une décision, et ce en fonction de la position sociale. En d'autres termes, pour les élèves situés plus bas sur l'échelle des positions sociales, le coût engendré sera plus élevé au fur et à mesure que le niveau scolaire augmente (Franquet, Friant & Demeuse, 2010). Pour désigner certains élèves qui s'orientent dans l'enseignement qualifiant, on utilise souvent l'appellation du choix négatif, mais s'il s'agit d'un calcul, d'une analyse par l'enfant des risques d'être maintenu dans l'enseignement général ; l'enseignement qualifiant devient un choix plus rationnel que négatif. En effet, le choix rationnel provient du fait que les jeunes anticipent les inégalités sociales et professionnelles de la société, ce qui amène les étudiants déjà défavorisés à choisir une option en connaissance de cause (Dubet, 2010).

Nous l'avons remarqué, pour réaliser un choix d'orientation, les élèves ont tendance à prendre appui sur des éléments moins objectifs, à savoir les représentations qu'ils ont de leurs chances de réussir, ainsi que l'interprétation qu'ils font des différents choix qui s'offrent à eux (Franquet, Friant & Demeuse, 2010). Le choix d'une option serait donc empreint tant de la performance scolaire de l'élève que de son niveau socio-économique.

L'orientation scolaire n'est pas l'affaire de l'adolescent seul. Les familles participent également à l'orientation, notamment via ce qu'elles proposent aux enfants. L'orientation scolaire reflète le degré d'aspirations des familles, mais est également le reflet de ce qui leur est proposé. En effet, selon les dangers et les bénéfices perçus, le choix d'une orientation sera différent et empreint du champ des possibles des familles (Langouet, 1990). De la même façon que les enfants, les parents réalisent un calcul de coûts et de bénéfices. Dès lors, l'orientation et l'élaboration du projet d'avenir reflètent les inégalités sociales par les stratégies que les familles utilisent pour choisir une option, une filière, une école (Poulet, 2011). Les familles ne sont donc pas égales quant à l'aide qu'elles peuvent prodiguer aux enfants, que ce soit au niveau de l'orientation, des aspirations futures, mais également quant à l'établissement que le jeune est en mesure de fréquenter ou non (Van Zanten, 2015). D'ailleurs, et en lien avec les attentes des parents, il semblerait qu'à compétences similaires, un enfant issu d'une classe sociale plus modeste lutterait moins contre une décision scolaire (redoublement, orientation dans l'enseignement qualifiant) qu'un enfant issu d'une classe sociale plus favorisée (Terrail, 2002 cité par Potin, 2013). Le constat de Terrail démontre la vulnérabilité de certaines familles, de certains jeunes qui peut entraîner l'échec scolaire voire l'orientation dans une autre forme d'enseignement.

En plus de prendre en compte le niveau socio-économique, les performances académiques qui traduisent un parcours scolaire et les stratégies des parents pour orienter l'enfant, certains choix sont également empreints du vécu (Loisy & Carosin, 2017). Les jeunes placés peuvent donc prendre en considération leur cursus scolaire autant que leur histoire personnelle, ce qui peut les amener à envisager l'une ou l'autre orientation en fonction de cela.

Par ailleurs, certaines options telles que la vente, la cuisine, le technicien de bureau sont fréquentées par des élèves dont le choix n'a pas réellement été délibéré, alors que d'autres options comme l'infographie, la menuiserie sont plus représentées par des élèves ayant opéré un choix qui se rapprochent davantage d'un choix réel (Franquet, Friant & Demeuse, 2010). Ces différentes options sont présentes à l'intérieur d'un même type d'enseignement à savoir l'enseignement qualifiant. Il n'est pas compliqué d'établir que la satisfaction de son option va être influencée par le choix subi ou délibéré de celle-ci (Franquet, Friant & Demeuse, 2010, p. 11). Cependant, un choix peu rationnel n'est pas pour autant permanent, la représentation que s'en fait l'élève peut

évoluer au contact même de l'option fréquentée et il peut modifier sa vision de l'option au contact de celle-ci (Franquet, Friant & Demeuse, 2010).

#### **2.3.4 Orientation scolaire et aide scolaire**

Qu'en est-il de l'aide scolaire fournie par les divers acteurs au sein des institutions ?

Malheureusement, selon Denecheau et Blaya (2013), la prise en charge des jeunes est réalisée dans une perspective de sécurité et de protection. Dès lors, la scolarité ne fait pas nécessairement partie des missions prioritaires des institutions et est ainsi souvent considérée comme mineure. Le but de la prise en charge en institution est de se focaliser sur les séquelles subies par la séparation avec le milieu familial (Denecheau & Blaya, 2013). Ainsi, le personnel éducatif des institutions est moins investi dans les travaux scolaires et la scolarité est délaissée (Goemans et al., 2018).

Par ailleurs, il semblerait que les éducateurs confondent la scolarité avec le travail des enseignants. La scolarité est, de ce fait, bien éloignée d'eux. Or, l'école attend indirectement un soutien du personnel éducatif des institutions tout comme le font, généralement, les parents. Les entretiens réalisés dans l'étude de Denecheau et Blaya (2013) apportent plusieurs éléments quant à ce soutien scolaire. Certains voient une frontière entre le milieu scolaire et le milieu éducatif qu'est le leur et ne se sentent pas concernés par cette problématique. D'autres fournissent une aide, mais elle ne se limite qu'aux matières dans lesquelles ils se disent compétents. Ces deux types de personnes montrent que la supervision irrégulière des travaux scolaires devient une menace pour le décrochage (Fortin et al., 2005 ; Potvin et al., 1999, cités par Denecheau & Blaya, 2013). Le partenariat entre les professionnels scolaires et le personnel éducatif semble donc faible voire inexistant. Sans nul doute, l'absence de concertation tant sur les objectifs que sur le suivi du jeune ne permet pas aux divers acteurs de concourir à l'aide scolaire et de surcroît, à une lutte du décrochage scolaire (Denecheau & Blaya, 2013). Goemans et al. (2018) précisent qu'il faut que les professionnels de l'accueil travaillent de concert avec les professeurs. En plus d'avoir un impact sur la scolarité, cela aura un impact sur l'aspect émotionnel de l'enfant (Goemans et al., 2018).

Ensuite, une des causes du manque d'implication des acteurs éducatifs du service résidentiel peut sans doute relever de l'infrastructure. En effet, il n'existe pas de lieu où l'aide scolaire peut être prodiguée. Souvent, les devoirs sont réalisés dans les pièces de vie commune ou dans les chambres, où le nombre de bureaux n'est pas toujours suffisant pour tous les utilisateurs de cette pièce (Denecheau & Blaya, 2013). Le milieu collectif ne permet pas forcément à l'enfant de se plonger dans sa scolarité. La difficulté de s'isoler pour travailler, les sollicitations des pairs, mais



également le grand obstacle qu'est le manque d'accompagnement individuel ne peuvent qu'être néfastes pour l'enfant et sa scolarité (Mainaud, 2013).

Une autre cause susceptible d'expliquer le manque d'aide aux devoirs à domicile se rattache sans doute aux divers horaires des enfants présents au sein de la maison d'accueil et au nombre de jeunes sous la supervision d'un seul éducateur (Denecheau & Blaya, 2013).

De plus, il est assez paradoxal de constater que l'objectif du placement est de couvrir le jeune contre certains risques jugés néfastes et qui, à terme, entraîneraient une dégradation de sa condition, mais que la scolarité ne semble guère être une priorité pour les acteurs éducatifs. De plus, il est demandé aux divers professionnels des lieux d'accueil de permettre au jeune d'évoluer favorablement (Potin, 2013). Le principe d'évolution de l'adolescent entre réellement en contradiction avec les différents témoignages recueillis par Denecheau et Blaya (2013) en ce qui concerne l'aide scolaire fournie par les acteurs éducatifs des services résidentiels.

Ces divers éléments tels que le manque d'infrastructures, de suivi, d'opportunités d'apprendre peuvent participer à la compréhension de la condition du jeune placé, condition qui n'est point propice à une évolution scolaire. Au contraire, ces phénomènes peuvent en partie expliquer les parcours scolaires problématiques des jeunes placés en institution. Les cursus scolaires des adolescents placés semblent moins longs et dans des filières moins performantes. Il semble même établi que les difficultés scolaires qui se profilaient avant l'entrée dans la maison d'accueil ne se solutionnent que très rarement lors de la prise en charge éducative (Denecheau & Blaya, 2013).

Nous avons souvent l'habitude de porter notre attention sur les éléments négatifs de la scolarité des adolescents placés en institution, mais nous devons tout de même garder à l'esprit qu'il ne s'agit pas de la même réalité pour tous les éducateurs. Certains pensent la mission de protection de façon plus étendue et y intègrent alors la scolarité dans ce processus (Denecheau & Blaya, 2013).

### **2.3.5 Orientation scolaire et fin de protection de l'enfance**

Précédemment, nous avons vu que, dans la population, de manière générale, le choix de l'enseignement qualifiant est conditionné par les résultats scolaires. En d'autres termes, le choix d'une telle orientation relève rarement d'un premier choix (Franquet, Friant & Demeuse, 2013). Dès lors, le choix des enfants placés serait également apparié à un second choix, davantage forcé par les résultats académiques. Mais est-ce la seule raison qui pousse les enfants placés à s'orienter dans la filière qualifiante ?

Certains jeunes placés sortent de façon précoce du système de protection parce qu'ils ont toujours des contacts réguliers avec les parents, ce qui les amènent à quitter l'institution pour les rejoindre, ou parce qu'ils ont atteint dix-sept ans et ne sont plus scolarisés. Par la suite, ces jeunes sont souvent dépourvus d'emploi et de formation (Frechon, Breugnot & Marquet, 2017).

Nonobstant, hormis les jeunes placés qui sont sortis précocement, les impératifs en termes de fin de protection de l'enfance peuvent également être mis en relation avec l'orientation dans une filière qualifiante. En effet, la protection d'un jeune se termine à dix-huit ans même si, dans certains cas, l'aide sociale peut se prolonger jusqu'à vingt ans si la demande a été sollicitée avant la majorité de l'adolescent (Décret portant le code de la prévention, de l'Aide à la Jeunesse et de la protection de la Jeunesse, 2018).

Cependant, dans le cas d'une fin de protection à dix-huit ans, des impératifs professionnels entrent en vigueur ainsi que la nécessité d'obtenir une autonomie financière (Mainaud, 2013). Cette question de temporalité entre dans l'équation du choix d'études (Potin, 2013). En plus de cette discontinuité, il est également opportun de constater que les services d'aide aux jeunes et les services d'aide aux adultes ne sont pas connectés de façon optimale. Callu et Frechon (2009, p. 3) soulignent même « une grande faiblesse des aides sociales après la période de placement ». En d'autres termes, il existe une réelle discontinuité entre les deux services qui n'est dès lors pas favorable aux jeunes adolescents qui arrivent au terme de la protection de l'enfance (Goyette & Frechon, 2013).

Il ne faut pas négliger un principe selon lequel, en général, lorsque la protection se termine, elle est synonyme de passage à l'indépendance pour la plupart des jeunes. Passage assez brutal au vu des nombreuses contraintes (Firdion, 2006 ; Goyette & Turcotte, 2005 ; Goyette, 2006) ! Le retour en famille n'est donc pas envisagé pour ces jeunes (Frechon & Robette, 2013). Le manque d'aide venant de la famille entraîne les enfants placés à intégrer le marché de l'emploi plus rapidement qu'un jeune qui bénéficierait du soutien de ses parents (Frechon & Dumaret, 2008). Le passage serait d'autant plus compliqué pour des jeunes placés en institution que pour ceux placés en famille d'accueil, et ce parce qu'il n'y a pas que les difficultés financières, mais aussi à cause de la rupture brutale des liens sociaux. Dans le cas d'une famille d'accueil, celle-ci peut continuer d'accompagner le jeune de son plein gré (Callu & Frechon, 2009 ; Frechon, Breugnot & Marquet, 2017). Force est également de constater que toutes les démarches que le jeune doit réaliser quant à son insertion tant sociale que professionnelle interviennent souvent après la fin de la prise en charge, ce qui fragilise d'autant plus le passage à l'âge adulte (Frechon, Breugnot & Marquet, 2017).

Ce passage à l'âge adulte est considéré pour tout jeune comme une période où l'instabilité règne, mais ce changement de statut est généralement accompagné d'un soutien familial. Pour les

jeunes placés, le soutien tant financier qu'affectif est faible, voire inexistant. (Firdion, 2006). Dès lors, les jeunes qui sortent de la protection de l'enfance à dix-huit ans additionnent plusieurs facteurs qui influencent négativement le passage à l'âge adulte (Callu & Frechon, 2009 ; Goyette & Frechon, 2013). Plus rapidement que les autres jeunes de la population, les jeunes placés se trouvent confrontés à de nombreuses difficultés. Ils doivent porter de lourdes valises composées de contraintes économiques, scolaires, sociales. Ils affichent à leur compteur des manquements quant à la scolarité, à l'indépendance, ainsi qu'aux liens sociaux (Goyette & Turcotte, 2005).

Par ailleurs, il n'est pas rare de constater que les jeunes placés qui approchent de leurs dix-huit ans ne fréquentent pas une dernière année d'enseignement. En effet, le retard scolaire faisant également partie de leur parcours, ils arrivent à la fin de la protection de l'enfance sans posséder de diplôme (Goyette & Turcotte, 2005). Les divers retards scolaires vécus durant leur scolarité ont pour effet de déplacer l'âge de l'obtention du diplôme, ce qui n'est pas en accord avec la fin de la protection de l'enfance actée à dix-huit ans (Frechon, Breugnot & Marquet, 2017). Il existe donc un réel décalage entre la réalité du terrain avec les retards scolaires et la demande administrative imposée. Dès lors, ayant potentiellement une épée de Damoclès au-dessus de la tête, le choix peut également être orienté dans cette voie. C'est pourquoi la formation professionnelle, voire en alternance, donne la possibilité aux jeunes d'avoir un pied dans le monde du travail tout en ayant potentiellement un diplôme à la clé. Dès lors, cette expérience peut être valorisée lors de la recherche d'un emploi (Goyette, 2006). Le choix d'une filière qualifiante n'est donc pas négatif si on envisage la fin de la protection de l'enfance à dix-huit ans et la nécessité d'acquérir une certaine indépendance.

### **2.3.6 Orientation scolaire et diplôme obtenu**

D'après une étude de Frechon et Dumaret (2008) qui établit un bilan sur le futur des enfants placés, on s'aperçoit que nombreux sont les anciens placés qui n'ont pas de diplôme en leur possession. Il semblerait que quarante pour cent d'entre eux quittent la scolarité sans avoir obtenu de diplôme. Si l'on prend en compte tous les jeunes en âge de rentrer dans la vie active (16-24 ans), les jeunes placés sont plus nombreux à ne pas avoir de diplôme ou d'emploi (Crost, Donati, & Dumaret, 2009). Parmi ces anciens placés non diplômés, on constate que la plus grande proportion de personnes sont issues d'un foyer (Frechon & Dumaret, 2008). Les jeunes placés et, qui plus est sortant d'un service résidentiel, sont donc peu nombreux à terminer leur scolarité (Goyette & Frechon, 2013).

Néanmoins, lorsqu'un diplôme est obtenu par un ancien placé, il s'agit généralement d'un diplôme de l'enseignement professionnel (Crost, Donati, & Dumaret, 2009 ; Frechon & Dumaret, 2008). Gardons tout de même à l'esprit, que même si le diplôme ne mène pas toujours à un emploi valorisant, il reste tout de même la meilleure garantie de protection face au chômage surtout en regard à la massification actuelle des diplômes (Frechon, Breugnot & Marquet, 2017). En ce qui concerne le marché de l'emploi, les anciens placés occupent généralement un emploi pour lequel aucune qualification n'est requise (Crost, Donati, & Dumaret, 2009). L'emploi occupé est souvent empreint d'un faible salaire, mais également peu valorisant (Goyette & Frechon, 2013).

## **2.4 Les aspirations professionnelles**

Ce sous-point aborde les aspirations professionnelles des adolescents en lien avec la volonté de se différencier des parents, l'influence des pairs, le soutien parental perçu, ainsi que le nombre de placements.

### **2.4.1 État des lieux**

En ce qui concerne les aspirations professionnelles, les diverses études ont tendance à ne pas toujours dire la même chose ou en tout cas, ne pas prendre le même angle d'analyse.

Avant même de se centrer sur les jeunes en situation de placement, un constat a été établi par Floor (2013) : le type d'enseignement poursuivi par les jeunes est en lien avec la volonté de continuer ses études. Dès lors, les élèves de l'enseignement professionnel sont moins enclins à vouloir poursuivre leur formation (Floor, 2013). Mais le constat peut être décliné à l'inverse : les jeunes adaptent leurs aspirations professionnelles en fonction de leurs résultats scolaires, ce qui les amène à éventuellement penser leur orientation selon les résultats scolaires, en lien avec des variables contextuelles (Dupont, Monseur, Lafontaine & Fagnant, 2012). D'ailleurs, la situation socioéconomique détermine assez bien les aspirations des adolescents, dans la mesure où plus le jeune est favorisé, plus ses aspirations seront élevées et le constat peut se décliner à l'inverse pour un public moins favorisé (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009 ; Dupont, Monseur, Lafontaine & Fagnant, 2010).

En ce qui concerne les adolescents placés, Corbillon, Assailly et Duyme (1988, p. 473) soulignent que « le devenir à l'issue du placement est un sujet pratiquement inconnu ». Néanmoins, certaines études apportent quelques éclaircissements quant aux aspirations professionnelles des jeunes placés en institution.

## 2.4.2 Aspirations professionnelles élevées ou faibles des jeunes placés en institution

Potin (2013) déclare qu'il existe quelques jeunes en situation de placement qui déclarent avoir des aspirations fortes, différentes de celles de leur milieu familial originel. En effet, certains ont la volonté de passer outre le « déterminisme social » (Potin, 2013, p. 97) d'un côté, et le « fonctionnement de l'école » (Potin, 2013, p. 97) d'un autre côté. L'individu, dans ce cas de figure, désire plus que tout être « actif dans sa propre socialisation (Sirota, 2009, cité par Potin, 2013, p. 97). L'objectif est de se différencier de ses parents ; différenciation qui passe par la reconnaissance scolaire (Potin, 2017). Cette volonté de se distinguer de ses propres parents peut également provenir d'un désir d'appartenance à d'autres groupes d'individus présentant un parcours plus traditionnel. Ce désir d'appartenance se définit par la volonté d'obtenir un emploi/un diplôme, mais également de fonder une famille. En d'autres termes, ils souhaitent entrer dans la norme de la société et ne plus être vus comme marginalisés ou stigmatisés (Dany, 2006).

Cependant, bien que certains souhaitent se différencier de leurs parents et ont, ainsi, des aspirations plus fortes, certains jeunes placés en milieu d'accueil ont des aspirations et des attentes significativement plus faibles que les jeunes qui ne sont pas issus d'un milieu d'accueil, mais qui ont également un niveau scolaire faible. De surcroît, moins de la moitié des personnes issues de milieux d'accueil aspirent à s'inscrire à l'université. Seuls dix pour cent des jeunes issus de milieux d'accueil s'inscrivent dans un cursus d'études supérieures et un peu moins de la moitié de ceux-ci y obtient un diplôme (Kirk, Lewis, Nilsen & Colvin, 2011). Toutefois, il faut tout de même prêter attention à une différence : les attentes et les aspirations ne sont pas la même chose et la distinction entre les deux peut jouer un rôle dans les volontés professionnelles. Dans certaines études, certains parlent d'attentes et dans d'autres, on parle d'aspirations. Mais il existe une distinction qui peut justifier, dans une certaine mesure, des aspirations plus élevées. Les aspirations représentent les objectifs souhaités dans un idéal. Les attentes, quant à elles, recouvrent la réalité concrète des possibilités qui sont influencées par diverses variables, qu'il s'agisse de la perception de soi académique ou encore du soutien parental dans la scolarité. Ces deux facteurs (perception de soi académique, soutien parental) sont principalement cités dans la mesure où ils sont les plus représentatifs dans la prédiction des aspirations et attentes scolaires (Kirk et al., 2011).

En ayant à l'esprit l'idée de Kirk et al. (2011) selon laquelle les attentes sont particulièrement sujettes à être influencées par l'environnement, on peut comprendre la raison qui explique que les attentes peuvent être plus faibles. Ce n'est pas anodin, dans la mesure où les jeunes placés en institution vivent, de surcroît, de nombreux moments de scission avec la famille, l'école, et le milieu social qui peuvent engendrer une perturbation dans les objectifs qu'ils se fixent (Kirk et al., 2011).

Par ailleurs, les attentes peu élevées de l'étude de Kirk et al. (2011), ne sont pas en accord avec d'autres études réalisées sur le même sujet, mais dont la méthodologie était différente. En effet, dans d'autres travaux, comme le soulignent Kirk et al. (2011), il ne s'agissait que d'évaluer les aspirations des jeunes issus de milieux d'accueil et, dans ce cas bien précis, les aspirations étaient beaucoup plus élevées. Ce constat n'est pas le cas de l'étude de Kirk et al. (2011) car l'échantillonnage est différent. Dans cette dernière analyse, une comparaison est établie entre des jeunes qui présentent des faiblesses au niveau scolaire, mais dont certains sont issus d'un milieu d'accueil et d'autres non.

### **2.4.3 Aspirations professionnelles et effets des pairs**

Notre système éducatif sous la forme de filières a tendance à regrouper les élèves. Dès lors, dans certaines de ces filières, la plupart des élèves ont des aspirations élevées. Mais, à l'inverse, les autres jeunes peuvent ne pas vouloir poursuivre d'études, ce qui peut montrer leur influence dans la volonté ou non de poursuivre des études (Dupont, Monseur, Lafontaine & Fagnant, 2012). La composition de la classe peut avoir une influence pour le jeune. En effet, si le niveau socio-économique, mais également académique, de la classe est élevé, l'élève sera d'autant plus dans un engrenage positif face à sa scolarité (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009).

Par ailleurs, il est assez interpellant de se rendre compte que les aspirations professionnelles sont peu influencées par la performance scolaire des pairs. En d'autres termes, ce qui influe sur les aspirations se situe davantage du côté du profil économique et culturel des pairs. En effet, un jeune issu d'un milieu plus favorisé souhaitera probablement poursuivre ses études, contrairement à un jeune issu d'un milieu plus modeste, voire défavorisé (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009). Le lien est aisément réalisable : dans les filières qualifiantes, le capital culturel et économique est plus faible, les aspirations sont donc plus faibles. La filière choisie, et implicitement l'école choisie, révèlent assez bien les aspirations futures de l'étudiant (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009).

En plus du niveau socio-économique et culturel des condisciples, un autre phénomène est à prendre en compte : l'importance des pairs pour les jeunes. Les adolescents peuvent parfois s'engager dans des relations amicales où les comportements dérogent à la norme. Et, même en étant conscients des attitudes déviantes, les jeunes ne peuvent pas encourir le risque de perdre ou de vivre une rupture avec leurs amis qui sont des référents pour eux (Perdoncin, 2006). De ce fait, Potin identifie les pairs et surtout, le côté éminemment stable de ce groupe (Potin, 2013). Là où les jalons familiaux font défaut, le jeune se crée un cocon social qu'il a choisi et qui peut soit l'amener

dans un cercle vertueux, soit dans un cercle vicieux ; cercle qui a une importance considérable sur les comportements des jeunes et, à terme, sur leur projet d'avenir.

#### **2.4.4 Aspirations professionnelles et soutien parental**

Dans les aspirations professionnelles des jeunes, la notion de soutien y est indissociable. En effet, le soutien des parents, des amis, mais également d'une personne de référence est d'une grande importance dans l'élaboration des projets d'avenir des jeunes (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009 ; Dupont, Monseur, Lafontaine & Fagnant, 2012). Le soutien aurait, dès lors, une influence sur la volonté de poursuivre ses études au-delà de l'enseignement secondaire (Lauzier, Côté & Samson, 2015). Force est de constater que, même dans l'enseignement secondaire, le soutien parental a un effet non négligeable sur l'orientation scolaire (Lauzier, Côté & Samson, 2015). Le soutien que le parent est à même de fournir est quelque peu influencé par le niveau du diplôme obtenu. Certains parents ne possédant pas eux-mêmes un diplôme universitaire n'inculquent pas à leurs enfants la possibilité d'étudier à l'université ou n'ont pas les ressources pour leur permettre d'accéder à un enseignement de type supérieur (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009).

Néanmoins, le soutien parental n'est pas le seul à peser dans la balance ; celui que les enseignants octroient aux jeunes est également un facteur qui agit sur leur projet d'avenir. En effet, les caractéristiques de l'enseignant, que ce soit son enthousiasme, le temps consacré aux élèves, la diversité des situations d'apprentissages qu'il propose, mais également la matière qu'il enseigne, vont avoir un impact sur le jeune (Lauzier, Côté & Samson, 2015). Certes, l'aide des parents est en pole position, mais le soutien de l'enseignant se situe juste derrière celui des parents (Lauzier, Côté & Samson, 2015).

#### **2.4.5 Aspirations professionnelles et nombre de placements**

Selon quelques auteurs (Corbillon et al., 1990 ; Frechon, 2001 ; Grasset et al., 2008, cité par Frechon et Robette, 2013 ; Hubert et al., 2006), il existe un lien de cause à effet entre le nombre de placements et l'insertion sociale et professionnelle. Il semblerait qu'au plus il y a de placements, au moins l'insertion sociale et professionnelle est bonne, et ce constat va de pair avec le type d'accueil fréquenté, qu'il s'agisse d'un foyer ou d'une famille d'accueil. Il s'avère que les enfants en famille d'accueil auront un devenir professionnel plus propice que les enfants provenant d'une institution (Frechon & Robette, 2013). La fin du placement est d'ailleurs mieux vécue par les enfants placés

en famille d'accueil que ceux placés en foyer (Crost, Donati, & Dumaret, 2009 ; Frechon, Breugnot & Marquet, 2017). La durée du placement peut également avoir un impact positif sur le niveau d'études. En effet, des jeunes placés au-delà de la fin de la protection de l'enfance ont plus de chance d'obtenir un diplôme (Dumaret, 2001).

Même si, comme nous venons de le voir, la durée du placement impacte l'avenir des jeunes placés, l'instabilité de ce placement supplante la durée. Le nombre de placements vécus a également des répercussions sur l'insertion tant sociale que professionnelle (Frechon & Dumaret, 2012). Lorsque nous savons que, dans la plupart des cas, les jeunes placés connaissent plus d'un placement, nous pouvons nous interroger sur les conséquences de cette instabilité. Ils ne sont que trente pour cent à ne vivre qu'un seul placement au cours de leur parcours, et de surcroît, il s'agit plus généralement d'un parcours en institution plutôt qu'en famille d'accueil (Frechon, Breugnot & Marquet, 2017),

Néanmoins, un autre élément semble surpasser la notion d'instabilité : la période de placement. Dans le cas précis où la personne placée a connu son premier hébergement durant l'adolescence, il semblerait qu'elle ait plus de chance dans sa réinsertion sociale que les jeunes qui ont connu un placement de plus longue durée (Goyette, 2006).

Nous pouvons garder à l'esprit que, malgré des aspirations élevées ou faibles, la réalité rattrape souvent les jeunes puisque « la protection est limitée dans le temps » (Potin, 2017, p. 47). Certes, l'enseignement supérieur s'est démocratisé. Néanmoins, ce type d'études a une durée qui excède le temps permis par la protection de l'enfance (18 ans, voire 20 ans si la demande a été sollicitée avant la majorité du jeune). Dès lors, et d'après Frechon et Marquet (2016), plus de trois quarts des jeunes placés aimeraient poursuivre leurs études, mais ces derniers sont très vite rattrapés par la réalité tant sociale que financière (Frechon & Marquet, 2016).

## **2.5 La motivation scolaire**

Dans la population, les filles ont, en général, un meilleur niveau d'engagement dans la tâche que les garçons (Goemans et al., 2018). Les filles semblent plus motivées que les garçons, mais cette intention diminue avec l'âge. En d'autres termes, plus le jeune grandit, moins il a de motivation scolaire. Les garçons plus âgés sont sans doute les moins motivés par leur scolarité. Le statut socio-économique ainsi que le niveau d'éducation des parents sont également reliés à l'engagement scolaire, et ce de manière positive (Goemans et al., 2018). L'étude de Goemans et al. (2018) s'est interrogée afin de savoir dans quelles mesures ces variables étaient applicables aux enfants issus



d'un milieu d'accueil. Les chercheurs se sont penchés sur diverses propriétés telles que l'âge, les comportements de l'enfant qui peuvent jouer un rôle sur l'engagement scolaire.

Les résultats montrent que la motivation scolaire est négativement corrélée avec l'histoire du placement et l'absentéisme (Goemans et al., 2018). En effet, d'après des analyses statistiques, l'absentéisme joue un rôle considérable sur l'engagement scolaire. On remarque un différentiel de points sur la performance scolaire entre un individu n'ayant raté aucun jour d'école et un individu ayant raté d'un à cinq jours d'école. Dans ce ratio d'un à cinq jours, pour chaque jour supplémentaire d'absentéisme, l'enfant perd treize points sur sa performance scolaire (Goemans et al., 2018). Ce facteur n'est pas le seul à contribuer à une réduction de résultats. Une différence de trente points est observée sur les résultats scolaires entre un enfant natif et un enfant immigré, et ce en faveur du natif. Nous pouvons continuer à énumérer les facteurs qui ont un impact sur les résultats scolaires tels que la filière d'enseignement fréquentée ou le niveau socio-économique des parents, mais nous nous intéressons aux enfants placés : ceux-ci ont tendance à s'absenter. L'absentéisme n'est pas le seul facteur qu'on peut associer aux enfants placés, le contexte socio-économique et la structure familiale font également défaut à ces enfants (Goemans et al., 2018). Ces divers résultats conduisent à s'interroger sur les facteurs cumulatifs des enfants placés qui ont dès lors un impact sur leurs performances scolaires.

Par ailleurs, il est important de notifier un point. Les enfants, en général, sont souvent affectés par les événements négatifs. Mais, en ce qui concerne les enfants placés, au vu des divers événements marquants et moments de rupture qu'ils ont déjà vécus, comme les différents placements ou les changements d'école, la variable de l'instabilité du contexte ne les atteint pas (Goemans et al., 2018). En d'autres termes, le contexte de classe et plus précisément les événements stressants n'ont pas d'influence sur l'engagement scolaire de l'enfant placé. Sa motivation n'est pas susceptible de se voir modifiée par les diverses fluctuations rencontrées dans son environnement. Cependant, une précision méthodologique doit tout de même être faite. Dans le cadre de cette étude, il s'agit d'enfants ayant un placement relativement stable. Dès lors, cette dimension serait peut-être corrélée négativement avec des enfants ayant connu de nombreux placements (Goemans et al., 2018).

Potin (2013) envisage également la motivation scolaire et rejoint certains éléments énoncés ci-haut. L'auteure (Potin, 2013, p.94) indique que la motivation scolaire des jeunes placés est : « à la hauteur de l'investissement du placement ». Le temps est le fidèle allié de cet engagement scolaire. En effet, un enfant placé à long terme aura l'occasion de prendre ses marques et d'avoir un retour sur investissement. Un jeune qui effectue de nombreux passages entre familles d'accueil et foyers ne bénéficiera pas de cette stabilité et ne pourra se projeter que dans un avenir proche (Potin, 2013).

On peut donc déceler un engrenage vertueux dans certains cas ou vicieux dans d'autres. Il semblerait donc que l'attache socioaffective fonctionne parallèlement avec la scolarité. La perte d'appétit envers la scolarité peut provenir de ces divers changements. Car, changer de lieu d'accueil signifie souvent changer d'établissement scolaire (Potin, 2013). D'ailleurs, le changement d'établissement scolaire impacte le jeune à différents niveaux que ce soit dans l'augmentation de comportements inadéquats, de son niveau académique face à une nouvelle classe ainsi qu'au niveau de la délocalisation tant géographique que sociale (Perdoncin, 2006).

Pour terminer, bien que ces divers résultats soient consistants, ils ne doivent pas être généralisés à tout enfant placé. Bien au contraire, il est du devoir du chercheur de prendre en compte les spécificités de l'enfant telles que l'âge, la durée de son placement et bien d'autres caractéristiques afin d'être exhaustif dans son interprétation. Dans la même lignée, Goemans et al. (2018), insistent sur le fait qu'il est important d'avoir un focus sur la scolarité de l'enfant et pas uniquement sur son développement émotionnel. Il est même conseillé de communiquer à l'enfant les attentes positives que l'on a envers lui, et ce pour chaque acteur qui gravite autour de lui (Goemans et al., 2018).

Ce dernier constat nous amène à envisager la diversité de parcours des enfants placés dans un service d'accueil et d'aide éducative.

## **2.6 Diversité des parcours**

Il est primordial de prendre en compte la réalité qu'est le terrain. Divers acteurs, souvent très nombreux, participent de près ou de loin à la scolarité de ces jeunes. Deux milieux sont en tension perpétuelle à savoir, d'une part, le milieu de vie originel, et d'autre part, le milieu d'accueil. Par la suite, le cadre scolaire vient se greffer aux deux milieux déjà en tension (Potin, 2013).

En plus de cet ensemble d'acteurs provenant de lieux et d'espaces différents, la question de la temporalité entre en considération. Il existe un avant-placement et un moment présent qui est le placement, mais il ne faut point négliger les tissus de relations inhérents au passé comme au présent (Potin, 2013).

Un parcours scolaire n'est donc pas l'autre. Un facteur de vulnérabilité ne va pas atteindre de la même façon tous les sujets (Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte & Potvin, 2007). Dès lors, certaines spécificités sont à prendre en compte comme « l'âge lors du placement, la durée du placement, les types de lieux d'accueil, les relations parents-enfants » (Potin, 2013, p. 98). Le patrimoine familial joue également un rôle dans la perspective d'évolution du parcours scolaire d'un jeune placé (Potin, 2013). Frechon & Robette (2013) ajoutent d'autres particularités jouant un rôle

potentiel dans la scolarité comme les « motifs d'entrée » dans une institution (Firdion, 2006 ; Frechon & Robette, 2013, p. 124). On peut donc relater diverses caractéristiques individuelles telles que l'âge, l'origine sociale, les événements qui ont conditionné la rupture avec le milieu familial ainsi que des caractéristiques contextuelles comme les possibilités d'obtenir un emploi dans une région (Goyette, 2006). Il est d'ailleurs assez interpellant de lier l'âge de l'enfant et le temps de placement. Au sein d'un établissement, la probabilité pour un jeune âgé de quinze ans d'être déscolarisé est plus importante si ce dernier est placé depuis moins d'un an. Plus de huit pour cent des jeunes de quinze ans placés en institution depuis moins d'un an sont déscolarisés alors que seulement moins de deux pour cent des jeunes de quinze ans placés en institution depuis cinq ans ou plus sont dans un processus de déscolarisation (Mainaud, 2013).

Pour conclure, sous la notion du placement, se trouve une « hétérogénéité des situations de prises en charge et une diversité des temps de placements » (Firdion, 2006 ; Frechon, 2013, p. 7). Les jeunes placés ne sont pas un groupe homogène avec une histoire similaire (Firdion, 2006).

## **2.7 Conclusion**

Ce deuxième point nous a montré à quel point le parcours scolaire des adolescents placés pouvait être parsemé d'embûches. Effectivement, les difficultés d'apprentissage, les redoublements, les diverses orientations, voire même le décrochage scolaire pour certains font partie intégrante de leur expérience scolaire (Denecheau & Blaya, 2013 ; Potin, 2013).

Pour commencer, il n'est pas rare d'observer un retard scolaire chez les adolescents placés. En conséquence de quoi, ceux-ci fréquentent rarement l'année d'études correspondant à leur âge. Pour certains, le décrochage scolaire a également été rencontré ; décrochage qui passe par de nombreuses et diverses variables (absentéisme, manque de motivation scolaire...). Il n'est d'ailleurs pas rare que les adolescents flirtent avec le décrochage scolaire l'année même du placement (Mainaud, 2013 ; Potin, 2013).

Ensuite, les adolescents placés sont souvent présents dans des filières qualifiantes. Le choix de l'orientation des adolescents peut également être influencé par différents éléments tels que la rationalisation du choix d'option, l'aide perçue au sein des institutions, la fin de la protection de l'enfance qui les obligent à devenir indépendants à l'âge de dix-huit ans et qui entrave, pour certains, la possibilité d'obtenir des diplômes tant de l'enseignement secondaire que de l'enseignement supérieur (Floor, 2013 ; Franquet, Frian & Demeuse, 2010 ; Frechon, Breugnot & Marquet, 2017).

Enfin, et en ce qui concerne les aspirations professionnelles, différents constats sont mis en évidence tels que la volonté de se différencier des parents, celle de se rapprocher du choix des pairs ou de rechercher un soutien dans la scolarité (Firdion, 2006 ; Perdoncin, 2006 ; Potin, 2013).

Ainsi, et surtout, il nous semble important de spécifier que, malgré les diverses données récoltées dans la revue de littérature, un parcours n'est pas l'autre : de nombreuses variables interagissent dans l'histoire du placement, que ce soit la durée, le nombre de placements, l'acceptation du placement. Et nous devons garder à l'esprit que les variables ne vont pas impacter l'adolescent de la même façon (Firdion, 2006 ; Frechon & Robette, 2013 ; Goyette, 2006).

### 3. Problématique

Le parcours scolaire des adolescents de 15 à 18 ans placés dans un service d'accueil et d'aide éducative (SAAE) : réussite scolaire, orientation scolaire et aspirations professionnelles. Enquête menée auprès de 10 adolescents et 4 éducateurs en Province de Liège.

### 4. Question(s) de recherche

Quelques questions de recherche émergent de la revue de littérature.

a) Question de recherche n° 1 :

- Les jeunes de 15 à 18 ans issus de milieux d'accueil fréquentent-ils l'enseignement qualifiant ?
- Ont-ils connu un ou plusieurs redoublements ?

Denecheau et Blaya (2013) et Potin (2013) ont mis en évidence des scolarités houleuses marquées par des redoublements, une orientation dans l'enseignement qualifiant, voire même des passages par l'enseignement spécialisé pour certains jeunes placés en institution.

Ces constats, bien qu'éclairant, se réfèrent aux jeunes placés en France. Mais est-ce le cas pour la FW-B où, à notre connaissance, il n'existe pas d'étude sur le sujet ? Et dans quelle mesure ?

b) Question de recherche n° 2 :

- Est-ce que le jeune placé dans un milieu d'accueil s'est senti correctement orienté ?
- A-t-il pu vraiment réaliser lui-même le choix de son type d'enseignement ?

En ce qui concerne l'orientation, si les jeunes placés dans des structures d'accueil sont orientés comme d'autres comparables d'un point de vue socioéconomique, l'orientation relèvera sans doute davantage des résultats scolaires, qui priment sur des critères économiques, ou familiaux. Cependant, si pour les jeunes adolescents placés, on prend en compte une fin de protection de la jeunesse prévue à dix-huit ans (voire à vingt ans dans le meilleur des cas) ; dans la décision d'orientation, on pourrait s'attendre à une orientation « rationnelle », qui tient compte de la nécessité pour ces jeunes d'être rapidement autonomes professionnellement et socioéconomiquement. Notre étude analysera comment des jeunes perçoivent les raisons qui ont conduit à leur orientation scolaire.

c) Question de recherche n° 3 :

- Que représente l'école pour les jeunes de 15 à 18 ans placés dans un milieu d'accueil ?
- Les jeunes de 15 à 18 ans placés dans un milieu d'accueil sont-ils investis dans leur scolarité ?
- Pour quelles raisons les jeunes de 15 à 18 ans placés dans un milieu d'accueil sont-ils motivés et engagés dans leur scolarité ou, au contraire, peu engagés et motivés par leur avenir scolaire ?

Selon Goemans et al. (2018), en règle générale, les adolescents semblent peu motivés par leur scolarité. De surcroît, pour les adolescents placés, la motivation scolaire est négativement corrélée avec l'histoire du placement. Certains auteurs, notamment Frechon et Robette (2013), ont également mis en exergue que le nombre de placements ainsi que le type de placement (foyer ou famille d'accueil) étaient reliés au devenir professionnel. Les jeunes placés en famille d'accueil semblent plus enclins à établir un projet professionnel que les jeunes provenant d'une institution (Frechon & Robette, 2013). Les jeunes placés en foyer seraient, dès lors, peu enclins à envisager leur avenir et peu engagés dans leur scolarité ?

d) Question de recherche n° 4 :

- Quelles sont les aspirations scolaires des jeunes de 15 à 18 ans placés dans un milieu d'accueil ?
- Quelles sont les sources d'influence qui permettent d'éclairer les aspirations ?

Les jeunes de maisons d'accueil connaissant divers placements sont dans des situations instables et de nombreux événements semblent venir chambouler leurs projets. Dès lors, il est de mise de s'interroger sur le type d'aspirations qu'ils ont. En effet, il est question de savoir si les jeunes placés en milieu d'accueil auraient souhaité aller à l'université ou dans l'enseignement supérieur ou s'ils ont des regrets quant à leur parcours scolaire. En ce qui concerne les influences, il s'agit d'observer si l'hypothèse rationnelle peut être évoquée dans notre étude. L'hypothèse rationnelle est en outre utilisée par Dubet (2010) dans son analyse des parcours scolaires et professionnels selon le genre : les filles ont tendance à s'orienter dans certaines filières, différentes de celles des garçons, en raison de l'anticipation d'un rôle genré, assigné par la société. Cette hypothèse permet dans notre cas de s'interroger sur les aspirations des jeunes de 15 à 18 ans placés dans un SAAE : les choix scolaires de ces jeunes répondent-ils à une anticipation de leur émancipation professionnelle et économique ?

## 5. Méthodologie

### 5.1 Constitution de l'échantillon

Dans le cadre de ce mémoire, l'approche qualitative a été favorisée et plus spécifiquement l'utilisation des entretiens semi-directifs de type compréhensif avec dix jeunes de 15 à 18 ans fréquentant un service d'accueil et d'aide éducative dans le cadre d'un placement. Les jeunes adolescents interrogés devaient répondre à certaines exigences telles que :

- Figurer dans la tranche d'âge souhaitée à savoir 15 à 18 ans ;
- Être placé dans une institution collective suite à un retrait du milieu de vie familial ;
- Fréquenter l'enseignement ordinaire.

Les adolescents placés dans un service d'accueil et d'aide éducative forment un public qu'on pourrait qualifier de fragilisé (FW-B, 2016). Vu le peu d'études à leur sujet en FW-B, nous avons pris le parti d'interroger quelques jeunes et de mener avec eux des entretiens compréhensifs plutôt que de prévoir un échantillon plus important, mais interrogé plus superficiellement. Comme le souligne Kauffman (2016, p. 15), « la richesse du matériau est dans la densité complexe de la chair biographique ». En d'autres termes, l'échantillon plus restreint va permettre de se pencher davantage sur les détails et de miser sur la compréhension fine des phénomènes.

Dans cette perspective compréhensive, quatre acteurs travaillant dans des institutions ont également été interrogés afin de recueillir des informations à caractère général (et non sur les jeunes concernés par les entretiens) sur la thématique investiguée. Les entretiens semi-directifs réalisés auprès des acteurs de l'institution collective ont été menés afin d'éclairer, voire de comprendre, les propos et données recueillis auprès des adolescents.

Enfin, nous devons apporter ici des précisions quant au choix de l'échantillon. En effet, afin de tenter de diminuer un quelconque biais lié à l'investigation d'une seule institution d'adolescents placés, la totalité de l'échantillon (10 jeunes et 4 professionnels) devait être issue d'au moins deux institutions collectives. Chaque institution dispose de son propre fonctionnement ; ne travailler qu'avec une seule institution pourrait nous amener à tirer des conclusions hâtives sans prendre en considération le contexte de la prise en charge. L'échantillon de convenance a été élaboré par l'intermédiaire d'institutions (SAAE) de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous nous sommes également laissé la possibilité d'augmenter le panel de participants afin d'obtenir la saturation des données (Kauffman, 1996). Finalement, nous n'avons pas modifié le nombre de participants, car quelques profils supplémentaires ne nous auraient pas permis d'obtenir la saturation des données. Nous gardons donc à l'esprit que cette étude s'est inscrite dans une

démarche exploratoire et dans une visée qualitative; notre échantillon n'est dès lors pas représentatif et notre analyse sera réalisée sur des bases hypothétiques.

## **5.2 Échantillon effectif**

La constitution de l'échantillon sur la base de certains critères, comme énoncés ci-dessus, n'a pas été simple. De nombreux appels téléphoniques et nombreux courriels adressés à des SAAE sont restés sans réponse. Une première institution fut relativement vite trouvée, mais la seconde a nécessité de nombreuses relances.

Une lettre explicative disponible en annexe (cf. annexes p.2) a été rédigée et distribuée aux directions de SAAE. Ce courrier les informait du projet pour lequel nous sollicitons leur participation. La volonté de départ était que nous, chercheurs, présentions l'étude aux différentes cibles du projet. Néanmoins, les directions ont à chaque fois émis la volonté de présenter l'étude eux-mêmes à leurs adolescents et professionnels de l'institution.

L'échantillon final est composé de membres de deux institutions que nous nommerons l'institution A et l'institution B. Le panel constitué comprend dix adolescents fréquentant un SAAE à raison de cinq adolescents par institution et deux éducateurs spécialisés par établissement.

## **5.3 Approche compréhensive**

Afin de mettre en exergue les différents éléments constituant le parcours scolaire des adolescents placés, nous avons privilégié l'entretien semi-directif dans la mesure où ce dernier permettait une plus grande liberté d'expression, une fois délimitées les thématiques à aborder (Godfroid, 2012). Comme le souligne Nossik (2011), les sociologues préconisent l'entretien semi-directif dans la mesure où ce dernier prend l'orientation d'une conversation. En effet, le sujet est amené à s'exprimer sans spécifiquement suivre un ordre prédéfini de questions (Nossik, 2011).

L'objectif de l'étude étant de comprendre de l'intérieur un phénomène en s'intéressant au parcours scolaire des étudiants, l'entretien semi-directif à caractère compréhensif (Kauffman, 1996) nous a semblé le plus pertinent dans le cadre de cette recherche. Ce type d'entretien nous a donné la possibilité d'établir des thématiques à aborder pour que le dialogue puisse suivre sa propre dynamique (Combessie, 2007). Néanmoins, nous manquons d'une ligne de conduite pour comprendre et dégager, s'il en existe, des représentations communes aux parcours des adolescents placés dans un SAAE, et c'est précisément la raison pour laquelle les entretiens semi-directifs revêtissent le caractère compréhensif que nous devons à Kauffman (1996).



L'entretien compréhensif est également accompagné des récits de vie, technique davantage utilisée en sociologie (Nossik, 2011). En effet, il s'agit de « rechercher dans la parole des acteurs sociaux eux-mêmes les matériaux les plus appropriés à la compréhension de la réalité sociale » (Delory-Momberger, 2004, p. 178). Les récits de vie se prêtent aisément à l'entretien compréhensif dans la mesure où l'objectif même de cette approche est de comprendre un phénomène en se rendant directement sur le terrain. Celui-ci ne représente plus un moyen pour vérifier une problématique établie, mais est l'essence même de cette problématisation (Kauffman, 1996).

De plus, l'entretien compréhensif ainsi que les récits de vie mettent l'acteur interrogé au centre de la recherche afin d'obtenir une description et une compréhension d'un phénomène en profondeur. En allant recueillir les données au cœur même de l'échantillon, la possibilité d'obtenir ainsi des informations sur les valeurs ainsi que sur le cadre de vie des adolescents placés dans un service d'accueil et d'aide éducative est améliorée (Delory-Momberger, 2004). La méthode de l'entretien compréhensif soutenue par les récits de vie donne l'occasion de « comprendre de l'intérieur des comportements en les mettant en relation avec les ruptures et déséquilibres survenus dans les modes de relations sociales à l'intérieur de la communauté d'appartenance » (Delory-Momberger, 2004, p. 176).

En suivant la méthodologie de l'entretien compréhensif ainsi que des apports des récits de vie en sociologie, les entretiens ont été guidés par quelques concepts organisateurs.

En premier lieu, nous nous sommes rendue sur le terrain sans aucun à priori, mais simplement avec la volonté de comprendre un phénomène. Ce concept va de pair avec l'empathie. En effet, l'interrogé s'est exprimé et exposait ainsi ses propres motivations. Dès lors, nous nous sommes imposé une attitude de neutralité ; nous tentions de comprendre en écoutant attentivement l'interrogé (Kauffman, 1996).

En second lieu, l'échantillon des entretiens ne peut être considéré comme représentatif (Kauffman, 1996). Toutefois, il est de mise de tenter de saturer les données. En d'autres termes, plus les données obtenues s'accumulent et se ressemblent, plus un modèle est saturé. Lorsque le modèle n'offre plus de nouvelles hypothèses ou ne laisse pas place à la surprise, on considère le modèle comme saturé (Kauffman, 1996).

## **5.4 Schéma de la recherche**

### **5.4.1 Rédaction d'un guide d'entretien**

Tout d'abord un guide d'entretien reprenant quelques thématiques à aborder a été réalisé. Cependant, ce guide est assez souple dans la mesure où il s'agit d'un échange et « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kauffman, 1996, p. 48).

Le guide d'entretien a été créé sur la première base de la revue de littérature et a ensuite été modifié au cours des entretiens (cf. annexes p.3), car, comme le souligne Combessie (2007), le guide se modifie de par les entretiens exploratoires et de nouveaux aspects y sont alors intégrés. Les questions permettaient dans un premier temps d'établir le profil du participant (âge, année d'études, filières fréquentées), et dans un second temps diverses thématiques étaient déclinées en quelques questions. Cinq thématiques se sont dessinées, à savoir : la réussite scolaire, le redoublement, l'orientation scolaire, la motivation scolaire et les aspirations professionnelles. La plupart des questions étaient ouvertes afin de pouvoir s'orienter vers un échange et la compréhension de certains phénomènes comme préconisés par Kauffman (1996).

La dernière question de l'entretien était toujours : « Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter quant à votre parcours, orientation, réussite scolaire, motivation scolaire ou un autre élément que nous n'avons pas abordé ? ». Cette dernière question permettait à chaque participant d'aborder un thème qui n'avait peut-être pas été évoqué ou approfondi lors de l'entrevue.

### **5.4.2 Préalable à l'entretien**

Pour obtenir un entretien, nous nous sommes présentée dans différentes institutions, et avons exposé l'étude et expliqué le déroulement de celle-ci notamment via une lettre d'information (cf. annexes p.2). Suite à l'explication du déroulement, différents rendez-vous ont été fixés afin de réaliser les entretiens. Avant même de commencer l'entretien, le chercheur se devait de rappeler systématiquement l'étude auquel l'interrogé participait.

### 5.4.3 Réalisation des entretiens

Les entretiens ont commencé début janvier et se sont clôturés fin février. Leur durée varie d'une trentaine de minutes à un peu plus d'une heure, selon la prolixité des participants. Toutes les personnes interrogées avaient pour langue maternelle le français, ce qui était un avantage considérable pour la compréhension malgré quelques situations pour lesquelles une demande de reformulation a été sollicitée.

Tous les entretiens ont eu lieu dans l'institution que le jeune ou l'acteur de terrain fréquentait. Nous nous sommes déplacée pour chaque entretien dans l'institution A ou B. Après avoir choisis un moment et selon la convenance de chaque participant. En ce qui concerne les jeunes interrogés, les entretiens ont souvent eu lieu le mercredi après-midi. Les moments étaient plus variables pour les professionnels des institutions.

Tous les entretiens ont commencé par la signature du consentement éclairé tant pour le mineur que pour l'acteur de terrain. Un consentement éclairé à destination des personnes majeures a été réalisé ainsi qu'un consentement éclairé pour les adolescents mineurs. Ce document donnait la possibilité de rappeler à chaque participant le caractère confidentiel et anonyme des différents entretiens réalisés afin que tout un chacun puisse communiquer sans craindre la divulgation d'informations.

Les entretiens ont été enregistrés au moyen d'un dictaphone afin d'avoir des données fidèles où le regard du chercheur n'était pas orienté (Godfroid, 2012).

#### 5.4.3.1 Entretiens des adolescents

L'entretien a permis de recueillir deux types de données : le premier se centrant principalement sur les caractéristiques de l'adolescent afin de dresser un portrait individuel et le second focalisé sur le parcours scolaire de l'adolescent. Pour dresser la carte d'identité des adolescents, des questions ont été posées quant au niveau d'études, à la filière d'études, à l'année de la première orientation si elle a eu lieu, au redoublement, à la filière dans laquelle ou lesquelles ils ont connu un éventuel redoublement. Le portrait individuel de chacun a ensuite été mis en lien avec le profil des autres adolescents interrogés.

Ensuite, et afin de dresser le parcours scolaire, l'adolescent a été amené à s'exprimer sur des thématiques telles que la réussite scolaire, les aspirations professionnelles, l'orientation scolaire. Bien entendu, l'entretien étant semi-directif, l'ordre des questions et les deux types de données ne sont pas préétablis.

#### 5.4.3.2 Entretiens des acteurs de l'institution collective

L'étude ne portant pas principalement sur les éducateurs, leurs témoignages permettent de venir éclairer ce qui a été déposé par les adolescents. Il s'agit de mettre en parallèle le discours des jeunes avec celui des éducateurs. L'entretien semi-dirigé porte sur des questions concernant la réussite et l'orientation tant scolaire que professionnelle des jeunes issus de SAAE. En effet, le personnel éducatif en place peut avoir un regard sur une période plus large et basée sur le suivi de nombreux jeunes, tandis que le jeune sera plutôt dans une focalisation interne.

#### 5.4.4 Analyse des entretiens

Les entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité, mais également analysés en suivant la méthode des fiches de Kauffman (1996) (cf. Annexes p. 7). En effet, dans ces entretiens compréhensifs, Kauffman (1996, p.81) écoute à plusieurs reprises les enregistrements et note sur des fiches les « belles phrases ; des situations intéressantes, informatives ; des épisodes intrigants ». Il s'agit, en d'autres termes, de retranscrire les propos de façon fragmentée (Kauffman, 1996). Ensuite, ces phrases sont analysées sous plusieurs formes. D'une part, la fiche comprendra les données telles que recueillies d'après l'enregistrement et, d'autre part, une section reprenant les commentaires et interprétations des faits recueillis (Kauffman, 1996).

Deux catégories de fiches ont été utilisées pour analyser les entretiens des adolescents. D'une part, les fiches reprenant la carte d'identité des adolescents interrogés (l'âge, l'année d'étude, la filière d'enseignement fréquentée) ont servi de base pour dresser un portrait individuel des adolescents, mais également pour établir des similitudes et dissemblances entre les différentes personnes interrogées (Kauffman, 1996). Par ailleurs, les autres fiches reprennent le parcours scolaire des adolescents et concernent davantage les informations de type récit de vie. Elles sont également utilisées afin d'établir des liens entre les différents adolescents, car même si « chaque histoire est unique et subjective, elle illustre certaines catégories d'événements qui ont été partagés par plusieurs jeunes » (Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte & Potvin, 2007, p. 653).

En ce qui concerne les entretiens des acteurs de l'institution collective, un portrait individuel a été dressé pour chaque acteur interrogé et les fiches ont permis de mettre en lumière les éléments donnés par les adolescents.

Les fiches permettent de faire de nombreux aller-retour avec l'enregistrement mais, également d'établir des liens avec les concepts théoriques envisagés (Kauffman, 1996).

## 6. Résultats et analyse

### 6.1 Deux institutions différentes

D'emblée, il convient de présenter les deux institutions que nous avons investiguées en lien avec l'absentéisme observé au sein de celles-ci ; absentéisme qui sera également mis en lien avec la localisation des institutions. Nous abordons aussi dans ce premier sous-point la durée du placement ainsi que l'installation d'un service de mise en autonomie au sein des établissements.

Dans le cadre de notre étude, deux institutions différentes ont été sollicitées, l'une, que nous nommerons l'institution A, se situe en milieu urbain ; l'autre, l'institution B, se situe en milieu rural.

Un premier élément peut être mis en évidence en ce qui concerne les adolescents des deux institutions interrogées : les deux institutions diffèrent fortement en termes d'absentéisme.

- « - Cela arrive-t-il souvent que des jeunes qui arrivent à terme sont élèves libres ?
- Je vais en recours chaque année. »

Sylvain, éducateur.

Par contre, l'institution B se réjouit d'un taux d'absentéisme extrêmement faible :

- « - Donc vraiment peu d'absentéisme ?
- Très très peu, très très peu. »

Carl, éducateur.

Nous pouvons énoncer deux hypothèses pour expliquer que l'absentéisme est davantage présent dans une institution que dans l'autre.

La première hypothèse est que la localisation géographique du service d'accueil et d'aide éducative a une influence sur l'absentéisme. En effet, l'éducateur de l'institution A, située en milieu urbain, déplore de nombreuses absences. *A contrario*, l'éducateur de l'institution B, localisée en milieu rural, déclare peu d'absentéisme. S'il y a moins d'absences dans le deuxième cas, c'est peut-être en raison du peu de distractions et de possibilités de s'échapper.

- « On va dire qu'en ville, ils vont dire : « ouais j'ai pas envie, il y a mon pote qui vient me chercher ! » Ici, il n'y a personne qui va venir les chercher, personne ne va se taper 100 bornes pour venir les chercher. »

Samuel, éducateur.

La localisation de l'institution B en milieu rural rend le champ des possibles plus restreint. Comme le souligne Gambino et Demesure (2004), le milieu rural se caractérise par une plus faible densité qui induit que les adolescents sont plus isolés, plus éloignés de la ville, et il y a peu d'activités autour de l'institution. Toutefois, il est, comme le souligne Rumberger (2001), quasiment impossible de mettre en évidence un lien de causalité entre un seul facteur qu'est la localisation et la variable d'absentéisme observée. De nombreux autres facteurs participent à la décision d'un jeune de quitter l'école. Cependant, parmi ces nombreux facteurs, l'école fréquentée peut influencer l'abandon scolaire. Les caractéristiques structurelles telles que l'emplacement de l'école ont montré une influence sur ce phénomène. Par ailleurs, il est de mise de prendre en considération d'autres facteurs tels que les caractéristiques des élèves ou encore les ressources scolaires pour effectuer un lien entre la localisation géographique et l'abandon scolaire (Rumberger, 2001).

Par ailleurs, dans le verbatim de Samuel, nous pouvons également mettre en avant que la localisation n'est pas le seul élément ayant un impact sur l'absentéisme, il y a également l'influence des pairs. D'ailleurs, Baye et Monseur (2017) montrent que les autres élèves jouent un rôle considérable sur l'absentéisme. En effet, les élèves ont tendance à s'absenter si leurs amis s'absentent également, mais nous reviendrons plus finement sur l'influence des pairs plus loin.

La seconde hypothèse que nous pouvons mettre en avant pour justifier que les adolescents sont moins enclins à s'absenter dans l'institution B trouve son origine dans la durée du placement. En effet, l'institution B se caractérise par des placements de longue durée.

« Bien souvent malheureusement, une fois qu'ils arrivent ici, très souvent c'est du long terme, de plus en plus souvent c'est du long terme. »

Samuel, éducateur.

NOM	AGE	ANNÉE DU PLACEMENT
<b>Sonia</b>	15 ans	Placement depuis <b>3 ans</b> dans l'institution A.
<b>Jeanne</b>	17 ans	Placement en institution depuis ses 6 ans, placement dans l'institution A depuis <b>1 an</b> .
<b>Marie</b>	17 ans	Placement depuis l'âge de 4 ans dans diverses institutions, placement dans l'institution A depuis <b>1 an et demi</b> .
<b>Astrid</b>	17 ans	Placement dans l'institution A depuis <b>1 an</b> .
<b>Adrien</b>	17 ans	Placement depuis <b>1 an</b> dans l'institution A.
<b>Lola</b>	17 ans	Placement depuis <b>4 ans</b> dans l'institution B.
<b>Florence</b>	15 ans	Placement depuis <b>12 ans</b> dans l'institution B.

<b>Rémy</b>	15 ans	Placement en pouponnière, placement dans une institution pour enfants 3 à 6 ans, puis placement dans l'institution B depuis <b>9 ans</b> .
<b>Thérèse</b>	15 ans	Placement dans l'institution B depuis <b>9 ans</b> .
<b>Nathan</b>	17 ans	Placement dans l'institution B depuis <b>7 ans</b> .

Tableau 1 : Durée du placement dans l'institution des adolescents placés

Dans le tableau 1 ci-dessus, qui reprend les durées de placement des adolescents interrogés, nous pouvons observer que l'institution B est davantage spécialisée dans des placements de longue durée, ce qui confère une certaine stabilité à l'enfant. Nous avons régulièrement vu apparaître la stabilité du placement dans la revue de littérature. Ainsi, Denecheau et Blaya (2013), Perdoncin (2006), Frechon et Dumaret (2012), pour ne citer que ces auteurs, mettent en évidence que l'instabilité du placement, notamment en ce qui concerne les changements d'institution, joue un rôle sur le décrochage scolaire. Si nous inversons ce constat, un placement plus stable, comme dans l'institution B, pourrait jouer un rôle de protection face au décrochage scolaire. Cependant, nous devons compléter d'emblée cette hypothèse de placement de longue durée par l'idée d'acceptation du placement.

« Ça fait aussi pas mal de temps que j'ai accepté d'être placée parce que de toute façon j'avais pas le choix et mes parents n'ont jamais été un modèle, je les ai jamais admirés pour quoi que ce soit. »

Florence, 15 ans.

Nous pouvons remarquer avec Florence que celle-ci est placée depuis douze ans dans l'institution B. Dès lors, elle a pu intégrer le placement et l'accepter. Pour le bien-être de l'enfant dans son placement, il existe une différence entre un placement consenti ou contraint. Lorsque le placement est davantage contraint, l'adolescent peut vivre ce dernier comme une punition et ne pas se montrer intéressé par l'institution du placement et *a fortiori* par sa scolarité (Dany, 2006 ; Firdion, 2006 ; Dumaret, 2001).

Notre deuxième hypothèse se fonde donc sur l'acceptation du placement de longue durée. Les adolescents qui acceptent que leur placement n'est pas temporaire, mais au contraire durable, peuvent intégrer pleinement l'institution, se concentrer sur leur avenir, avenir impliquant la scolarité.

«Maintenant, le placement commence à être bénéfique à partir du moment où ils l'acceptent. [...] À partir du moment où ils sont un petit peu dans la colère ou dans le rejet, c'est compliqué déjà pour qu'ils puissent aller à l'école.»

Carl, éducateur.

Les propos de l'éducateur de l'institution B tendent à aller dans le sens de notre hypothèse selon laquelle, lorsque les adolescents placés acceptent leur situation, ils parviennent à se centrer davantage sur leur scolarité.

Par ailleurs, et avant d'analyser davantage les propos recueillis auprès des adolescents placés, il est important pour nous de mettre en exergue que, parmi les dix adolescents interrogés, six bénéficient de la mise en autonomie. En d'autres termes, au sein des institutions, une branche qu'est la mise en autonomie a été organisée afin de faciliter la transition vers l'âge adulte et l'indépendance, passage qui est assez compliqué comme l'ont souligné certains auteurs tels que Callu et Frechon (2009) ainsi que Goyette et Frechon (2013). L'institution A a mis en place l'autonomie sous la forme suivante : une maison accueille cinq adolescents en autonomie.

«Je suis responsable du service de mise en autonomie donc c'est une maison ici un peu plus loin qui accueille des jeunes entre approximativement, c'est très théorique, 17 et 18 ans. [...] une mise en autonomie, ce qui permet l'accompagnement dans des logements individuels ou communautaires comme celle chez moi. Mais, chez moi, ils sont livrés un peu plus à eux-mêmes pour faciliter le passage de la minorité à la majorité c'est-à-dire pendant la dernière année, on travaille des aspects plus spécifiques c'est-à-dire gestion administrative, gestion budgétaire, apprendre à se lever seul, à se faire à manger seul, à gérer son réseau social, niveau médical, psychologique.»

Sylvain, éducateur.

La seconde institution, quant à elle, organise une mise en autonomie par le biais d'un logement individuel et non un logement communautaire.

« - L'autonomie, c'est à partir de quel âge ?  
- Ils peuvent y aller à partir de 16 ans et demi. Mais bien souvent, c'est 17 ans pour qu'à 18 ans ça roule et qu'on peut leur dire OK mon gars lance-toi tu es un adulte et voilà, prends tout ce qu'on t'a donné, prends-le et utilise-le quoi.»

Samuel, éducateur.



L'avantage de la mise en autonomie permet, comme préconisé par certains auteurs (Callu & Frechon, 2009 ; Goyette et Frechon, 2013 ; Mainaud, 2013), de faciliter le passage à l'âge adulte. La fin de la protection de l'enfance, prévue à dix-huit ans, présente pour les adolescents en fin de placement quelques enjeux économiques, sociaux, administratifs, ... Face à ces différentes responsabilités, l'adolescent placé ne bénéficie que rarement d'un soutien familial (Firdion, 2006 ; Goyette et Turcotte, 2005) Dès lors, la mise en autonomie ouvre les voies de l'indépendance avant la fin de la protection de l'enfance pour familiariser l'adolescent avec ses futures responsabilités. Mais, en plus de cela, et d'après le décret portant le code de la prévention, de l'Aide à la Jeunesse et de la protection de la Jeunesse (2018), l'adolescent bénéficie du droit de se fixer dans une résidence soit autonome soit supervisée et l'inscription par le biais de la mise en autonomie donne à l'adolescent l'accès à des ressources telles que les CPAS (Décret portant le code de la prévention, de l'Aide à la Jeunesse et de la protection de la Jeunesse, 2018).

Nous allons à présent nous centrer davantage sur le profil des adolescents placés dans des services d'accueil et d'aide éducative.

## **6.2 Retard scolaire et déscolarisation**

Nous allons, dans ce second point, nous attarder sur les retards scolaires rencontrés par les adolescents qui ont accepté de nous répondre. Nous nous intéresserons dans le cadre de cette thématique aux divers redoublements voire déscolarisations rencontrées, aux moments où les retards se sont produits ainsi qu'aux raisons qui, selon les adolescents interrogés, ont causé l'échec scolaire.

### **6.2.1 Retard scolaire et placement de l'adolescent**

Le tableau 2 ci-dessous reprend des informations obtenues lors des entretiens sur les années où les adolescents ont rencontré des redoublements. En plus de ces informations sur le redoublement, des informations quant à l'année du placement ont également été recueillies afin de mettre en parallèle la stabilité du placement et le redoublement.

NOM	AGE	REDOU- BLEMENT (S)	ANNÉE DU/DES REDOUBLEMENT (S)	ANNÉE DU PLACEMENT
<b>Sonia</b>	15 ans	2	4 <sup>e</sup> primaire – 2 <sup>e</sup> secondaire	Placement depuis 3 ans dans l'institution A.
<b>Jeanne</b>	17 ans	1	6 <sup>e</sup> primaire	Placement en institution depuis ses 6 ans, placement dans l'institution A depuis 1 an.
<b>Marie</b>	17 ans	1 + 1 décrochage scolaire	1 <sup>re</sup> secondaire– 2 <sup>e</sup> secondaire Décrochage : 4 mois en 2018	Placement depuis l'âge de 4 ans dans diverses institutions, placement dans l'institution A depuis 1 an et demi.
<b>Astrid</b>	17 ans	1 + 1 décrochage scolaire	1 <sup>re</sup> secondaire Décrochage : 6 mois en 2018.	Placement dans l'institution A depuis 1 an.
<b>Adrien</b>	17 ans	1	3 <sup>e</sup> secondaire	Placement depuis 1 an dans l'institution A.
<b>Lola</b>	17 ans	2	1 <sup>re</sup> primaire – 1 <sup>re</sup> secondaire	Placement depuis 4 ans dans l'institution B.
<b>Florence</b>	15 ans	1	3 <sup>e</sup> secondaire	Placement dans l'institution B depuis 12 ans.
<b>Rémy</b>	15 ans	1	1 <sup>re</sup> primaire	Placement en pouponnière, placement dans une institution pour enfants 3 à 6 ans, puis placement dans l'institution B depuis 9 ans.
<b>Thérèse</b>	15 ans	0	/	Placement dans l'institution B depuis 9 ans.
<b>Nathan</b>	17 ans	1	3 <sup>e</sup> primaire	Placement dans l'institution B depuis 7 ans.

*Tableau 2 : Redoublement(s) des adolescents placés et moment du placement*

Un premier constat que nous pouvons établir, d'après le tableau 2, est que les adolescents placés de notre échantillon ont, dans neuf cas sur dix, rencontré un redoublement. En effet, hormis une adolescente de l'institution B qui n'a pas connu de redoublement, tous les autres ont au moins recommencé une année. Goemans et al. (2018) ainsi que Potin (2013) ont également souligné que

les adolescents placés rencontrent de nombreuses difficultés scolaires et que le redoublement fait partie de leur expérience personnelle.

Potin (2013) spécifie que les adolescents placés sont généralement en retard dans leur scolarité et, selon leur âge, peuvent se trouver dans un cycle qui ne leur correspond pas. En effet, dans notre échantillon, certains se trouvent dans le degré inférieur de celui dans lequel ils devraient se trouver. Sonia, pour ne citer que cette adolescente, a quinze ans et est toujours dans le premier degré de l'enseignement secondaire alors qu'elle devrait *a priori* se trouver dans le deuxième degré.

Parmi les dix adolescents placés des deux institutions investiguées, cinq étudiants ont un retard d'une année scolaire, quatre présentent un retard scolaire de deux années. Et deux adolescents parmi ces neuf jeunes ont déjà été en décrochage scolaire durant une période allant de quatre à six mois. Mainaud (dans sa publication de 2013) a mis en lumière que deux tiers des étudiants placés présentaient un retard scolaire d'au moins une année. De plus, d'après une étude de Denecheau et Blaya (2013), les retards sont souvent d'une à deux années scolaires. Dans notre échantillon, nous constatons bel et bien des retards qui vont parfois au-delà d'une année scolaire, comme c'est le cas pour quatre adolescents que nous avons interrogés, mais nous reviendrons plus loin sur les diverses raisons qui ont occasionné les retards scolaires.

Dans le meilleur des cas, il ne s'agit « que » d'un retard scolaire, mais pour deux de ces adolescents interrogés, un décrochage scolaire a été rencontré. D'après Mainaud (2013), il n'est pas rare que les adolescents placés soient en décrochage scolaire l'année même du placement. Sur les deux adolescentes placées qui ont vécu un décrochage scolaire, l'une d'elles affirme que cela a eu lieu l'année de son placement.

« Quand je suis venue ici, j'ai pas été à l'école d'avril jusqu'en septembre puis après, cette année en septembre, j'ai recommencé l'école. »

Astrid, 17 ans.

Dans le cas d'Astrid, le placement qui aurait dû être un facteur de protection a, en réalité, été un facteur de décrochage. Astrid s'est vue obligée de changer de lieu, d'un point de vue géographique, mais également de type de logement, passant d'un logement dit familial à un logement collectif. Nous avons vu précédemment que le placement ne doit avoir lieu qu'en dernier recours et dans un but de protection de l'enfant en raison notamment des nombreuses scissions qu'une séparation avec la famille provoque (Denecheau et Blaya, 2013 ; Swaluë, 2013). Cependant, sous le couvert de la protection, d'autres dégâts peuvent parfois être occasionnés comme nous le

constatons avec Astrid chez qui le placement nécessaire pour sa protection a conduit à une rupture avec sa scolarité.

Par ailleurs, notre étude permet de s'intéresser à un autre type d'accroc scolaire, dans la mesure où nous avons constaté des redoublements l'année du placement. Trois adolescents ont redoublé l'année de leur placement. Dès lors, l'année du placement peut être problématique, pour les diverses ruptures qu'il génère chez le jeune (Denecheau et Blaya, 2013 ; Frechon, Breugnot et Marquet, 2017).

Nous pouvons également relier le redoublement au temps de placement ainsi qu'à la stabilité du placement. Selon Mainaud (2013), plus un enfant est placé depuis longtemps moins il a de chance d'être déscolarisé. En ce qui concerne le décrochage scolaire d'Astrid, cette dernière a été placée tard, à seize ans, et a vécu un processus de déscolarisation. Néanmoins, on ne peut appliquer ce constat à tous les sujets de notre étude, car Marie est placée depuis ses quatre ans et a tout de même connu un décrochage scolaire. Par contre, nous pouvons quand même souligner que Marie a connu de nombreux placements ; cinq précisément. Dès lors, nous pouvons davantage parler de l'instabilité du parcours que du temps de placement. Parfois, un placement en institution stable est plus favorable à la scolarité de l'enfant qu'un placement instable où le jeune fréquente plusieurs institutions. Si nous prenons le cas de Thérèse, celle-ci n'a connu qu'un seul placement dans l'institution B, depuis ses six ans, et ne compte aucun redoublement à son actif. Le placement stable et sur le long terme de Thérèse semble avoir été bénéfique pour sa scolarité, mais nous ne pouvons appliquer ce constat aux autres adolescents que nous avons interrogés vu la singularité des situations que nous avons rencontrées.

Cette notion de stabilité a été traitée à de nombreuses reprises par différents auteurs. Que ce soit Frechon et Dumaret (2012), Denecheau et Blaya (2013) ou encore Frechon, Breugnot et Marquet (2017), tous s'accordent sur l'effet néfaste de l'instabilité du parcours des adolescents placés sur leur scolarité. D'ailleurs, précédemment, nous avons parlé de la durée de placement, mais d'après Frechon et Robette (2012), la stabilité du placement supplante la durée. En effet, Marie a un placement de longue durée, mais a connu de nombreux échecs scolaires, échecs que l'on peut éventuellement relier à l'instabilité de ces placements.

Par ailleurs, avant de nous centrer sur les divers parcours que présentent les adolescents de cet échantillon, il est important de souligner que pour les deux adolescentes qui ont vécu un décrochage scolaire, toutes deux sont retournées à une scolarité l'année suivante. De fait, les jeunes placés en décrochage, d'après Callu et Frechon (2009) éprouveraient rapidement le besoin de retourner à une scolarité afin de répondre aux difficultés rencontrées tant dans l'insertion sociale que professionnelle. Nous n'avons pas clairement évoqué dans les entretiens les raisons d'un retour

à la scolarité, mais un élément corrobore tout de même les propos de Callu et Frechon (2009) : le décrochage a forcé les adolescents à repenser leur projet d'avenir. Marie s'est orientée vers une toute autre option suite à son décrochage scolaire.

« Je suis revenue en mécanique sauf que bah décrochage scolaire à cause de ce qui s'est passé euh... dans le cadre familial donc pff, j'ai toujours fait des métiers de garçons et tout, puis je me suis dit pourquoi pas me lancer dans le dessin et tout, étant donné que je faisais vraiment que ça. »

Marie, 17 ans.

Bien que nous ne pouvons totalement rejoindre les résultats de Callu et Frechon (2009) selon lesquels un étudiant en décrochage ressent rapidement une précarité professionnelle et sociale, nous pouvons tout de même souligner que l'adolescent en décrochage scolaire se trouve dans le besoin de repenser ses projets d'avenir.

## 6.2.2 Raisons des redoublements et de la déscolarisation

Nous venons d'évoquer le redoublement pour les jeunes des institutions A et B tous azimuts en lien avec le placement. Mais quelles-sont les raisons du redoublement pour chacun des adolescents placés dans un SAAE que nous avons rencontrés ? Y a-t-il des ressemblances ou au contraire des dissemblances dans leurs parcours ? D'après eux, sont-ce les échecs scolaires ou des événements familiaux qui ont provoqué les redoublements ?

Il est assez interpellant de constater les diverses raisons qui ont engendré les redoublements. Pour l'analyse qui va suivre, nous devons garder à l'esprit que, dans certains cas, des adolescents ont vécu deux redoublements, redoublements qui n'ont pas été occasionnés par les mêmes causes. Les raisons sont diverses, certaines peuvent se recouper, d'autres s'éloigner. C'est pourquoi il est utile d'analyser de façon singulière les raisons de ces échecs.

En ce qui concerne Marie, elle ne parvenait pas à placer l'école dans ses priorités au regard de ce qu'elle vivait chez elle.

« J'avais vraiment quelque chose qui me mettait dans le mal donc quoi, même me lever pour aller aux toilettes, je ne voulais pas ! Donc je ne... faisais absolument plus rien en fait, donc j'avais plus l'envie de rien faire donc l'école c'était mort ! [...] Parce que j'ai décroché au

même moment, en fait la période des fêtes chez moi c'est quelque chose que je ne supporte pas ».

Marie, 17 ans.

Ne pas faire de l'école une priorité durant des périodes de mal-être n'est pas quelque chose d'inattendu. Moriau et Cornil (2014) ont déjà mis en avant que les adolescents placés identifient et se centrent sur la perte des repères familiaux et, par conséquent, ne parviennent pas toujours à orienter leur regard vers leur scolarité. C'est ici le cas de Marie, qui durant les fêtes, porte son attention sur ses difficultés familiales voire sur la perte des liens familiaux et ne parvient dès lors plus à penser à sa scolarité. En d'autres termes, quelquefois les difficultés familiales peuvent impacter la scolarité des jeunes qui vivent une période éprouvante (Moriaux et Cornil, 2014).

De plus, Marie cible le moment où elle décroche : durant le mois de décembre, elle ne parvient plus à se concentrer sur sa scolarité. Et cela se reproduit d'année en année. Lors des entretiens avec Marie, nous avons eu l'occasion d'apprendre qu'elle était à nouveau élève libre pour l'année académique 2018-2019 :

« Je suis élève libre donc pour la deuxième année consécutive. »

Marie, 17 ans.

Denecheau et Blaya (2013) stipulent que les jeunes en institution ont tous des difficultés, mais qu'elles se situent à différents degrés. Nous pouvons rejoindre leurs propos car, pour les dix jeunes que nous avons interrogés, leurs difficultés se situent sur un continuum allant d'échecs dans le bulletin au décrochage scolaire, en passant par le redoublement. En d'autres termes, certains ont quelques difficultés, mais d'autres les multiplient, voire les combinent. En guise d'exemple, nous pouvons citer Marie qui, pour la deuxième année consécutive, est en décrochage scolaire et qui plus est, se trouve toujours en troisième année à dix-sept ans. Il est facilement imaginable de se rendre compte que la fin de la protection de l'enfance approche et qu'elle n'aura pas de diplôme en sa possession à l'orée de ses dix-huit ans.

Endossant déjà des difficultés familiales, Lola avait un manque de tissus relationnels à l'école.

« Je me suis un peu laissée aller avec mes problèmes, ce qui se passait chez moi, c'était pas, c'était pas le top et euh.. Quand j'essayais d'étudier, je voyais bien que ça n'allait pas et euh.. Niveau amies, j'avais personne, j'étais toute seule [...] Et puis cette année-là, ben on m'a dit que j'allais être placée ! »

Lola, 17 ans.

En effet, Bonnery (2011), mais également Poncelet et Lafontaine (2011) ou encore Rumberger (2008) s'accordent tous pour déclarer que le décrochage scolaire ne passe pas que par une seule variable, il peut y avoir tant l'absentéisme que les difficultés scolaires ou encore les relations avec les autres jeunes et de là, peut découler une certaine attitude de retrait quant à la scolarité.

Néanmoins, sur les dix jeunes interrogés, Lola n'est pas la seule à avoir eu cette difficulté à tisser des liens d'amitié. Astrid également a eu des différends avec des filles de son école, ce qui a provoqué l'attitude de retrait et, dans son cas, l'absentéisme. L'adolescente ne s'entendait pas avec ses pairs, ce qui selon Rumberger (2001) a mis à mal l'engagement social de l'élève dans sa scolarité.

« Et, j'avais des problèmes avec des filles là-bas, et j'avais pas envie de me prendre la tête donc j'y allais pas. »

Astrid, 17 ans.

L'un des jeunes participants placés a été le plus explicite sur la façon dont son décrochage scolaire a eu lieu.

« Ben en fait, ce qui se passe c'est que j'étais fort découragé à l'école parce que j'avais déjà des problèmes familiaux à cette époque-là. Donc j'ai décroché, et je faisais rien. Je m'en foutais en peu, fin beaucoup, beaucoup trop même. [...] Bah en fait, c'est un peu un cercle vicieux. J'ai un problème, puis j'ai vu que les résultats suivaient pas et le niveau était haut, ça m'a fait perdre de la volonté, du courage et tout. Du coup, ça a fait un cercle vicieux, qui m'a entraîné vers l'échec. »

Adrien, 17 ans.

Adrien identifie les causes de son échec par une spirale négative dont il lui était impossible de sortir. Il a rencontré des problèmes familiaux qui ont provoqué des difficultés scolaires : un manque de motivation scolaire entraînant de mauvais résultats et inversement. Nous sommes en présence d'un élève qui a arrêté son travail scolaire, s'est désengagé de sa scolarité, et ce en raison notamment d'un faible rendement scolaire (Rumberger, 2001). D'ailleurs, et d'après Chenu et Blondin (2012, p. 9) « le rendement scolaire est une variable déterminante qui a une influence directe sur le risque qu'un élève décide d'arrêter l'école. »

De plus, Moriau et Cornil (2014) mettent également en exergue que des difficultés familiales peuvent empiéter sur la scolarité de l'adolescent. En d'autres termes, certains jeunes ne parviennent pas à isoler les problèmes familiaux ; une partie a même tendance à relier les problèmes familiaux qu'ils endurent aux difficultés scolaires vécues. Potin (2013) et Mainaud (2013), pour compléter les

apports de Moriau et Cornil (2014) stipulent qu'un jeune placé peut rencontrer des difficultés sociales, difficultés qui entraînent une incapacité pour le jeune de penser ses apprentissages scolaires et font éclore l'échec scolaire.

Derechef, nous pouvons dire qu'il n'y a pas eu qu'une seule variable entraînant le décrochage scolaire. Au contraire, nous pouvons rejoindre Bonnery (2011) pour attester que plusieurs variables se sont jointes pour, au final, mener à un décrochage scolaire.

Si la situation n'est pas la même pour Rémy et Nathan, nous pouvons également nous poser la question des difficultés sociales rencontrées pour ces deux adolescents.

«Non enfin si en 3e primaire parce que c'est à ce moment-là que j'ai changé dans toutes les écoles et j'étais arrivé dans une école où j'avais vu des trucs que moi j'avais pas vus et inversement. Alors pour me remettre une mise à niveau, on était plus ou moins en décembre, on m'a dit redescends d'une année et, mais ce n'est même pas à moi qu'on a demandé c'est le home et voilà, j'ai changé. [...]

- Et c'est l'année où tu es arrivé au foyer c'est ça ?

- Oui. »

Nathan, 17 ans.

En ce qui concerne Nathan, le placement a entraîné un changement d'école qui a révélé des difficultés scolaires. Si le changement d'école n'avait pas eu lieu, les difficultés d'apprentissage n'auraient peut-être pas été identifiées. Ce constat tend à aller dans le sens de Perdoncin (2006) qui met en avant que le changement d'établissement scolaire impacte le jeune à différents niveaux. Parmi les différentes conséquences se situe le niveau académique de l'élève face à une nouvelle classe. Une hypothèse explicative est qu'un élève moyen dans une classe « faible » obtiendra une note supérieure que s'il fréquente une classe « forte » et ce parce que l'enseignant, au sein de sa classe, ajuste son niveau d'enseignement afin de conserver une distribution similaire d'année en année (Carrette & Dupriez, 2009 ; Crahay, 2007). Dans certains cas, et d'après Crahay (2007, p.77), « l'échec et le redoublement des élèves sont tributaires de la classe qu'ils fréquentent. »

«En fait, je suis arrivé, au début, j'étais dans un autre foyer et après, je suis arrivé ici donc, un tout nouveau truc, nouvelle école et tout et une nouvelle institution alors j'arrivais pas ... Fin, quand tu sors de maternelle, c'est petit peu difficile à faire la différence entre le travail et que en primaire on travaille et qu'en maternelle, on joue. Alors, bah moi, j'avais pas vraiment fait cette différence, je travaillais pas, je jouais un petit peu et tout. Et la prof,



elle était super sympa et tout, elle m'aimait bien alors bah elle me motivait pas vraiment, elle me disait si t'y arrives pas, si t'as pas envie, c'est pas grave.»

Rémy, 15 ans.

Le discours de Rémy met également en avant un changement d'établissement qui a impacté sa scolarité. Rémy a dû changer d'école puisqu'il a intégré une nouvelle institution d'accueil et d'aide éducative. En effet, Rémy fréquentait une institution pour les enfants de trois à six ans puis, lorsqu'il a atteint l'âge maximum, il a été obligé de changer d'institution pour se rendre dans l'institution B, institution dans laquelle il a connu son premier redoublement.

Néanmoins, Rémy apporte un élément nouveau, à savoir la variable de l'enseignant. Nous pouvons nous interroger sur les attentes des enseignants envers les enfants placés. Goemans et al. (dans leur publication de 2018) mettent en avant que les enseignants ont des attentes moins élevées en ce qui concerne les apprentissages des élèves placés. Il s'agit de l'effet « Golem » : un enseignant qui a des attentes moins élevées provoque de moins bonnes performances de l'élève (Goemans et al, 2018). Nous sommes donc en présence de ce que l'on appelle la prophétie autoréalisatrice en Sciences de l'éducation (Rosenthal, 1968). Nous n'avons pas assez d'éléments pour nous rendre compte des attentes de l'enseignante de Rémy. Cependant, nous pouvons tout de même garder cette idée à l'esprit pour justifier le manque de résultats académiques.

En ce qui concerne Rémy et Nathan, tous deux mettent en avant le changement d'établissement scolaire et d'institution comme variables qui auraient pu entraîner l'adolescent vers l'échec et dans leur cas vers un redoublement. D'ailleurs, Denecheau et Blaya (2013) attestent que l'instabilité et donc les changements d'établissements jouent un rôle non négligeable sur la scolarité des adolescents. Potin (2013) soutient que le changement d'institution implique généralement un changement d'établissement scolaire, comme c'est le cas pour Rémy et Nathan. Le changement géographique va alors impacter le jeune à divers niveaux. Pour Nathan, son niveau académique était plus faible que celui de sa nouvelle classe, ce qui a conduit à un redoublement. Rémy a, quant à lui, eu des difficultés à cerner les attentes de l'enseignant et à adopter les comportements attendus. Le niveau académique plus faible ou les comportements déviants qui apparaissent ne sont pas surprenants dans notre analyse puisque Perdoncin (2006) énonce que ces éléments peuvent se produire suite à la délocalisation géographique.

Toutefois, les résultats de notre échantillon ne vont pas totalement dans le sens des résultats de l'étude de Goemans et al. (2018). Selon eux, les enfants placés ont déjà vécu de nombreuses ruptures et ne seraient pas affectés par les changements d'école. La motivation serait identique, peu importe les changements vécus. Notre étude est assez contrebalancée dans le sens où deux jeunes

placés soulignent avoir été affectés par le changement d'institution et d'école. Pour ces deux adolescents, l'impact est considérable puisqu'il a mené à un redoublement. Par contraste, tous les participants, hormis Thérèse qui n'a jamais connu de redoublement, ont fréquenté au moins deux écoles différentes. Certains sont même allés jusqu'à fréquenter cinq écoles (cf. Marie) ; cela pourrait signifier que, dans leur cas, les changements ne les ont pas nécessairement affectés ou, du moins, qu'ils ne placent peut-être pas le changement d'école comme vecteur principal du redoublement.

Contrairement aux trois garçons, deux autres adolescentes ne mettent pas en évidence les difficultés sociales, mais plutôt des difficultés scolaires.

«Le manque de travail, que ce soit le manque de travail à domicile ou même à l'école je bossais pas, jamais. En cours j'étais tout le temps distraite, sur mon téléphone à faire tout sauf bosser, écouter. J'écoutais, mais sans vraiment écouter donc je savais de quoi on avait parlé.»

Florence, 15 ans.

Florence énonce un manque de travail tant dans les heures scolaires que pour le travail à domicile. Celle-ci n'était pas motivée par sa scolarité et avait des comportements quelque peu déviants.

«Mais c'est plus mon comportement, je me suis fait renvoyer trois fois sur l'année, des notes j'en avais quatre, cinq, mais c'est plus le bavardage, les rigolades, des déplacements dans la classe, on jetait des bouts de gommes, on travaillait pas quoi. [...] Mes résultats ? L'année dernière, c'était catastrophique, mais cette année ça va.»

Sonia, 15 ans.

Le comportement est également un élément qui, dans le cas de Sonia, l'a entraînée vers l'échec et dont elle est consciente. Comme souligné par Moriau et Cornil (2014), les adolescents placés ont conscience des comportements déviants qu'ils adoptent tels que les bavardages ou le non-respect des consignes. En ce qui concerne Sonia et Florence, nous pouvons également ajouter une hypothèse à ces comportements déviants. Cette idée nous vient de Perdoncin (2006) qui aborde l'importance des pairs et l'influence qu'ils peuvent avoir. Sonia est consciente d'avoir eu des comportements déviants, mais peut-être ne pouvait-elle encourir le risque de perdre ses amis ? Ayant déjà vécu une perte des tissus familiaux, elle voulait peut-être éviter de vivre d'autres ruptures. En d'autres termes, elle s'est peut-être engagée dans un cercle vicieux où elle était assez influençable. Baye et Monseur (2017) nous montrent le rôle que les pairs peuvent jouer face à la

scolarité des adolescents. La volonté de se conformer au groupe d'appartenance semble importante, et nous le constatons dans le cas de Sonia qui suivait ses pairs dans des comportements peu conformes aux attentes scolaires.

D'ailleurs, Sonia pense que son redoublement lui a permis de rencontrer d'autres personnes qui l'incitent à rester dans le droit chemin.

« Qu'est-ce qui a changé pour toi ?

- Ben de ne plus avoir mes amis qui me disent voilà cette année, ils me disent “arrête de faire la sotte, assieds-toi”, donc voilà, je suis calme. »

Sonia, 17 ans.

Le redoublement lui aurait donc permis de rencontrer d'autres personnes ayant une influence davantage positive sur sa scolarité. Elle se serait alors trouvée dans un cercle vertueux qui impacte positivement son parcours scolaire. Perdoncin (2006) ainsi que Baye et Monseur (2017) expliquent que le poids des semblables peut emmener l'adolescent dans un engrenage soit positif soit négatif. En guise d'exemple, Sonia avait de mauvaises fréquentations scolaires qui l'ont menée à l'échec scolaire et plus précisément à un redoublement. Cependant, le redoublement, malgré tous les effets néfastes qu'il induit, a donné la possibilité à Sonia de rencontrer de nouvelles personnes ayant une influence plus positive sur sa scolarité.

Pour clôturer la question du redoublement, nous devons exposer un dernier élément : le genre de l'adolescent. Les trois garçons de notre échantillon ont déclaré davantage vivre une rupture sociale qui a impacté leur scolarité. En ce qui concerne les filles de notre échantillon, cela est plus variable. Parmi six filles ayant vécu un redoublement, certaines soulignent le manque de motivation et de comportements adéquats face à leur scolarité, d'autres accusent le manque de relation sociale qui a entraîné tantôt une attitude de retrait tantôt l'absentéisme. Les causes sont dès lors plus diverses pour les filles que pour les garçons. Cependant, d'après Lessard et al. (2007), les garçons sont particulièrement atteints lorsqu'un élément social ou un changement d'école affecte leur scolarité. Les réponses des adolescents de notre échantillon nous permettent de rejoindre les propos de Lessard et al. (2007) : les filles énoncent souvent des causes variables au redoublement tandis que les garçons l'expliquent soit par un élément social (cf. Adrien et ses problèmes familiaux) soit par le changement d'institution (cf. Rémy et Nathan qui ont changé d'institution et d'école).

## 6.3 Orientation scolaire

Ce troisième sous-point se centre sur l'orientation scolaire des adolescents interrogés dans le cadre de cette étude. Nous évoquons dans un premier temps les filières d'enseignement fréquentées par les adolescents placés. Après cela, nous discutons le choix ou le non-choix de l'adolescent dans son orientation ainsi que les critères de sélection de son option. Ensuite, l'influence des pairs dans l'orientation, l'aide scolaire en lien avec l'orientation, et les impératifs en vue de la fin de la protection de l'enfance sont mis en évidence. Et nous terminons la thématique de l'orientation scolaire par le type de diplôme obtenu par les adolescents placés.

### 6.3.1 Filière d'enseignement fréquentée par les adolescents placés

La problématique de ce mémoire étant d'investiguer le parcours scolaire des adolescents placés, il nous paraît important de mettre en évidence les filières d'enseignement fréquentées par les adolescents de notre échantillon. Fréquentent-ils l'enseignement qualifiant ou plutôt l'enseignement général ?

Nom	Institution	Âge	Année d'études
<b>Sonia</b>	A	15 ans	2 <sup>e</sup> S
<b>Jeanne</b>	A	17 ans	4 <sup>e</sup> P
<b>Marie</b>	A	17 ans	3 <sup>e</sup> P
<b>Astrid</b>	A	17 ans	3 <sup>e</sup> P
<b>Adrien</b>	A	17 ans	5 <sup>e</sup> G
<b>Lola</b>	B	17 ans	4 <sup>e</sup> TQ
<b>Florence</b>	B	15 ans	3 <sup>e</sup> TQ
<b>Rémy</b>	B	15 ans	3 <sup>e</sup> P
<b>Thérèse</b>	B	15 ans	4 <sup>e</sup> G
<b>Nathan</b>	B	17 ans	5 <sup>e</sup> P

*Tableau 3 : Âge et année d'études des adolescents placés*

D'après le tableau 3 ci-dessus reprenant l'âge des adolescents placés et l'année d'études ainsi que la filière fréquentée par ceux-ci, nous remarquons que sept adolescents sur dix fréquentent l'enseignement qualifiant. Dès lors, nous pouvons constater que les jeunes qui ont accepté de nous répondre sont davantage présents dans une filière qualifiante plutôt que dans une filière générale. Mainaud (dans sa publication de 2013) met en avant que les adolescents de quinze ans placés étaient

plus nombreux à fréquenter l'enseignement qualifiant que les adolescents qui ne font pas l'objet d'un placement en institution. De plus, ce constat rejoint l'idée de Denecheau et Blaya (2013) ainsi que Potin (2013) qui indiquent que les adolescents placés fréquentent plus souvent la filière qualifiante que la filière générale.

De surcroît, Frechon et Robette (2013) stipulent que vingt pour cent des jeunes placés ont connu un passage par l'enseignement spécialisé. Lors des entretiens menés sur le terrain, une adolescente, Jeanne, nous a confié avoir fréquenté l'enseignement spécialisé durant deux années. Le cas de Jeanne va dans le sens de Frechon et Robette (2013) qui mettent en évidence qu'un passage par l'enseignement spécialisé peut parfois faire partie du cursus scolaire des adolescents placés.

De plus, un éducateur sur les quatre que nous avons interrogés à propos du type d'enseignement fréquenté par les enfants placés indique que la plupart des enfants de l'institution A fréquentent l'enseignement spécialisé.

« Ici beaucoup plus spécialisé parce que, à part Sonia avec qui tu vas avoir un entretien, le reste, c'est spécialisé c'est très compliqué leur scolarité. [...]

- Et, leur orientation dans le spécialisé par exemple, elle résulte de quoi ?
- C'est aussi par rapport à leur comportement, c'est surtout ça. »

Sarah, éducatrice.

Ce constat bien qu'éclairant doit être envisagé avec prudence car, dans son entretien, Sarah porte son attention sur les enfants de l'institution sans se référer aux adolescents de la branche de la mise en autonomie, adolescents que nous avons interrogés pour ce travail. Néanmoins, ses propos indiquent, en effet, une présence des enfants placés dans l'enseignement spécialisé, mais surtout pour des problèmes de comportement. Les comportements déviants ont été à de nombreuses reprises énoncés dans la partie théorique. Denecheau et Blaya (2013) ainsi que Firdion (2006) indiquent que les jeunes placés suite à leur parcours familial ont pu être exposés à des postures déviantes et peuvent avoir des comportements déviants ce qui implique, selon Firdion (2006), une difficulté pour ces jeunes à résoudre les conflits de façon non-violente.

Malgré quelques éléments qui permettent de corroborer le fait que les adolescents de notre échantillon sont plus présents dans des filières qualifiantes, nous devons nous intéresser à la singularité des situations afin de nous rendre compte de la diversité des parcours des jeunes que nous avons interrogés. Ci-dessous, nous porterons notre attention sur les sections fréquentées par les adolescents de notre échantillon.

### 6.3.2 Parcours scolaire choisi ou parcours subi

Tout au long de la revue de littérature, nous avons parlé de choix, choix que les adolescents réalisent dans leur parcours scolaire. Nous pensions que c'était avant tout un choix de l'étudiant de s'orienter dans l'enseignement qualifiant ou dans une section en particulier, mais nous n'avions pas pris un élément en considération, celui de ne pas avoir la possibilité et d'être orienté dans un enseignement plutôt qu'un autre. En effet, certains adolescents placés de notre échantillon ont eu une restriction pour l'enseignement général.

Dans notre échantillon, parmi les dix adolescents que nous avons interrogés, une adolescente fréquente toujours le premier degré de l'enseignement secondaire et n'est donc pas restreinte à un type d'enseignement à l'heure actuelle. Deux adolescents sont également dans l'enseignement général et n'ont pas eu de restriction. Par contre, pour les sept derniers adolescents placés, tous ont reçu soit le conseil de s'orienter de leur plein gré dans l'enseignement qualifiant soit une attestation de restriction pour l'enseignement général.

« - Et est-ce que dans la deuxième du spécialisé, est-ce que l'on t'a donné la possibilité d'aller en troisième professionnelle, générale, technique de qualification ou c'était directement professionnel ?

- Non, c'est pas que je pouvais pas, mais c'est que j'allais me planter quoi.
- OK donc ils t'ont conseillé d'aller en professionnel ?
- Ouais. »

Jeanne, 17 ans.

Jeanne, d'après elle, n'aurait pas reçu d'attestation d'orientation B, qui lui donnait accès à l'année supérieure, mais moyennant une restriction d'un certain type d'enseignement. Néanmoins, il lui aurait tout de même été conseillé de s'orienter vers l'enseignement de type qualifiant.

« Et donc pour ma troisième donc avec les difficultés vu que je bossais pas, on m'avait conseillé d'aller en technique donc j'ai suivi le conseil et donc je suis allée en troisième techniques sociales.

Florence, 15 ans.

Florence est dans le même cas que Jeanne. Aucune attestation de restriction n'aurait été fournie. Pourtant, nous devons rester conscients qu'il s'agit, dans le cas de cette étude, de propos rapportés par les adolescents eux-mêmes. Dès lors, certains éléments peuvent nous être ramenés de la façon dont ils les ont compris ou de la façon dont ils reconstruisent leur histoire.

Par contre, en ce qui concerne les cinq derniers adolescents, tous ont reçu une attestation d'orientation B qui implique une restriction pour l'enseignement général.

«J'ai réussi ma deuxième..... ma deuxième générale, mais je n'avais accès qu'à la professionnelle du coup.»

Marie, 17 ans.

Marie n'a pas eu le choix et a dû se réorienter vers l'enseignement professionnel. Il en est de même pour Astrid et Lola, qui ont toutes deux été orientées, l'une en professionnel, l'autre en technique de qualification.

«J'ai pas raté ma deuxième, mais c'était un peu chaud pour moi de rester en Général. Du coup, on m'a dit : "écoute (Lola), faudrait peut-être que tu ailles en Technique !"»

Lola, 17 ans.

«Je passais en troisième directement professionnelle parce qu'on m'a dit directement que ça allait pas.»

Astrid, 17 ans.

Les deux garçons de notre échantillon qui fréquentent l'enseignement qualifiant auraient tous deux délibérément obtenu l'attestation de restriction de l'enseignement général pour s'orienter dans l'enseignement professionnel. Par ailleurs, nous pouvons émettre l'hypothèse que se cacher sous le couvert de la volonté peut également provenir du besoin de protéger son estime de soi.

«Ben en fait, y avait le CE1D. Et alors même avant le CE1D, j'ai dit bah si je rate vu que j'ai un an de plus que les autres et que je me vois pas avec des petits, je trainais tout le temps avec des gars plus âgés alors, j'ai dit comme ça bah que avant même que les examens commencent que au PMS, que si je si ratais mon CE1D, je préférerais aller en troisième professionnel sans mon CE1D plutôt que recommencer une année. [...] Mais j'ai dit que même si je réussissais bah, j'allais quand même aller en professionnel.»

Rémy, 15 ans.

«L'école a téléphoné et a dit Nathan passe en 5<sup>e</sup>, mais il est obligé d'aller en professionnel où il double. Toute façon, c'est son choix d'aller en professionnel, mais s'il veut rester en technique il est obligé de doubler [...] Si j'avais vraiment su que j'allais en technique, j'aurais tout donné pour réussir, mais comme je savais que j'allais en professionnel.»

Nathan, 17 ans.

Nous savons désormais que les huit adolescents placés sont dans ce que Franquet et al. (2010) nomment un non-choix ; mais malgré ce non-choix, nombre d'entre eux se montrent satisfaits de leur orientation. Précisément, seule une adolescente regrette sa situation dans l'enseignement qualifiant et aurait préféré poursuivre son cursus dans l'enseignement général.

« Bah déjà j'aurais aimé continuer en général. »

Marie, 17 ans.

Seule Marie se déclare insatisfaite de son parcours. Tous les autres se disent contents de leur orientation. Ne pas être en accord avec son orientation peut signifier que le parcours est subi. L'orientation dans l'enseignement qualifiant pour certains découle d'une obligation et Marie, à titre d'illustration, a le sentiment de s'être vue imposer cette orientation. Elle pense donc être dans un parcours que Franquet et al. (2010) qualifie de subi. Dès lors, cela ne signifie pas pour autant que les parcours sont subis pour tous les adolescents que nous avons interrogés. Bien qu'en théorie les voies ont été subies pour les sept adolescents en regard du conseil ou de l'obligation d'orientation dans la filière qualifiante, six se déclarent satisfaits de leur orientation. La satisfaction peut en réalité provenir du fait qu'ils ont tiré parti de la situation. En d'autres termes, d'après Franquet et al. (2010), les adolescents rationalisent leur orientation ce qui leur permet de ne pas envisager leur parcours comme subi, mais davantage comme un faux-choix.

D'ailleurs, on remarque que les options que les adolescents choisissent dans l'enseignement qualifiant sont des décisions qui proviennent d'un choix davantage délibéré que subi. En effet, Franquet et al. (2010) mettent en évidence que les options telles que la vente, la cuisine, les travaux de bureau sont plus des options choisies par des élèves qui n'ont pas réellement eu d'autre possibilité tandis que les options telles que la menuiserie ou l'assistant nursing sont des options qui relèvent principalement d'un choix délibéré (Franquet et al., 2010). Les adolescents de notre échantillon sont principalement dans des options telles que la menuiserie ou des métiers d'aide aux personnes, ce qui oriente davantage cela vers un choix plus délibéré que subi ou, du moins, un choix rationalisé.

Mais, cette satisfaction peut également provenir de l'évaluation des risques d'être maintenu une année de plus. Comme le souligne Dubet (2010), certains adolescents évaluent les risques et font un choix afin d'éviter de recommencer une année, ce qui est en réalité le cas de Rémy. Ce dernier souhaite s'orienter dans l'enseignement professionnel plutôt que de recommencer son année. L'hypothèse de Dubet ne peut être complètement écartée au vu de l'évaluation que les jeunes font des risques qu'ils encourent à rester dans une filière en particulier.



Régulièrement, dans les entretiens que nous avons menés, les jeunes utilisaient des termes qui renvoyaient à une faible estime d'eux. Des éléments tels que « ça n'aurait pas été/j'allais me planter/si je reste en général, je vais rater une année » ont souvent été mis en avant. Dès lors, on se trouve face à la prophétie autoréalisatrice (Rosenthal, 1963) : les élèves ont intégré que certains enseignants ne les croient peut-être pas capables de fréquenter l'enseignement général et s'orientent donc dans l'enseignement qualifiant.

« Tu peux rester en général, mais ça va être un petit peu compliqué pour toi ! »

Lola, 17 ans.

Certains adolescents placés de notre échantillon comme souligné précédemment se sont vus conseiller d'aller dans l'enseignement professionnel, car l'enseignement général ne correspondait peut-être pas à leurs performances académiques. Dès lors, ces jeunes ont éventuellement intégré une image d'eux où leurs compétences ainsi que leurs chances de réussite dans l'enseignement général sont amoindries (Degives, 2016). Les adolescents placés s'imaginent sans doute qu'ils ont de moins bonnes performances scolaires et qu'en se cramponnant à l'enseignement général l'échec sera inévitable.

Par ailleurs, lorsqu'on interroge les éducateurs sur le choix d'option qui s'offre aux adolescents placés que nous avons interrogés, il semblerait que le choix soit restreint.

« Non, il y a pas vraiment de, mais en fait ils n'ont quand même pas le choix il y a menuiserie, électricité, maçonnerie et pour les filles bah parce qu'il faut bien parler comme ça, il y a cuisine, aide aux personnes, secrétariat et voilà. »

Carl, éducateur.

Nous pouvons dès lors poser plusieurs hypothèses, la première étant qu'il n'y a effectivement pas énormément de choix au niveau des options dans l'enseignement professionnel. Or, selon la fédération Wallonie-Bruxelles (2017), il y a « 175 options différentes pour le troisième degré de l'enseignement technique et professionnel » (FW-B, 2017, p. 14). Certes, toutes les options ne sont pas présentes dans chaque établissement scolaire, mais nous pouvons difficilement établir qu'il n'y en a que six au total sur les différentes écoles qui entourent l'institution B. D'ailleurs, et d'après nos recherches, dans un rayon de quinze kilomètres, il y a cinq écoles qui dispensent un enseignement qualifiant. Parmi ces cinq écoles, pas moins de vingt-deux options différentes sont proposées au sein du deuxième et du troisième degré confondus. Certaines options relèvent de la

filière de technique de qualification et d'autres de la filière professionnelle. Néanmoins, pour ne mentionner que quelques options n'ayant pas été citées par l'éducateur que nous avons interrogé, il y a secrétariat-tourisme, assistant en soins animaliers, cuisine ou encore construction gros-œuvre qui sont des options qu'un adolescent issu de l'institution B pourrait éventuellement fréquenter.

La seconde hypothèse que nous pouvons dès lors poser, sur le peu de diversité qui existent dans le choix des options des adolescents placés tant dans l'institution A que B est que, d'une part, notre échantillon n'est composé que de dix personnes, ce qui réduit considérablement le nombre d'options fréquentées et, d'autre part, les options reflètent ce qui est effectivement proposé aux adolescents. Comme le souligne Langouet (1990), les orientations des adolescents sont marquées tant par le champ des possibles qui s'ouvrent à eux, mais également par ce qui leur est proposé. Et, si les éducateurs ne proposent que quelques options aux adolescents, cela peut réduire le champ des possibles. Les adolescents placés ont souvent une perte de repères (Moriau et Cornil, 2014). Dès lors, ils doivent chercher un soutien ailleurs et cet appui peut provenir des éducateurs (Denecheau et Blaya, 2013) qui les aident dans leur scolarité et cela peut impliquer leur orientation pour certains.

### 6.3.3 Orientation scolaire et critères de sélection de l'option

Lors de l'analyse des entretiens, nous nous sommes rendu compte que les critères de sélection pour une option pouvaient provenir de divers horizons. Nous avons précédemment évoqué que le choix pouvait être imposé. Toutefois, d'autres éléments peuvent également entrer en ligne de mire.

Effectivement, certains adolescents déclarent avoir réalisé le choix d'une option selon leur attrait pour celle-ci. Le critère « j'aimais bien cette option » est revenu assez régulièrement dans les entretiens. Précisément, ce critère a été mentionné par six adolescents que nous avons interrogés.

« J'aime bien cette option-là et je veux vraiment faire ça, quand on a fait un test d'orientation, on a vu que c'était vraiment ce que je voulais faire.

Astrid, 17 ans.

Comme souligné précédemment, quelques adolescents de notre échantillon se sont vu imposer l'orientation, mais *a posteriori*, certains ont fait preuve de rationalisation et ont alors déclaré avoir un réel intérêt pour le métier (Franquet et al., 2010). À titre d'exemple, Astrid n'a pas réellement eu le choix de son orientation dans l'enseignement professionnel mais, à l'heure actuelle, cette option lui convient et elle apprécie réellement le métier auquel elle se prédestine.

Nous pouvons penser qu'Astrid s'est réappropriée le non-choix de son orientation. Lontie (2014), qui s'intéresse à l'orientation des adolescents, met en avant que parfois un jeune peut *a posteriori* se réapproprier l'orientation qu'il a vécue par contrainte. En d'autres termes, on peut penser qu'il s'agit, comme le souligne Marcelle (2011, p. 63), d'une « non-décision ou d'une pseudo-décision qui est un choix... quand on n'a pas le choix ». Force est de constater que, parfois, les personnes qui décident n'ont en fait qu'une seule option face à elles et qu'aucune alternative n'est proposée. Néanmoins, s'il existe une autre possibilité, l'individu estime les risques mais également les bénéfices des solutions. À titre d'illustration, un adolescent envisage comme risque le fait d'être maintenu dans la même année s'il ne s'oriente pas vers une autre filière d'enseignement.

Une adolescente, Florence, ajoute au critère d'appréciation du métier la proximité géographique entre son école et l'institution qu'elle fréquente.

« Pour finir, j'ai choisi social, aussi, parce que c'était plus facile avec l'école, parce qu'elle est pas loin et j'ai adoré enfin l'option j'aime vraiment bien.

Florence, 17 ans.

En effet, selon Floor (2013), le choix de l'option est parfois influencé par la proximité géographique entre l'école et le lieu de vie.

Parmi les adolescents que nous avons interrogés, la facilité de l'enseignement qualifiant et la possibilité de travailler dès la fin des études sont également des critères qui ont été soulevés pour un adolescent placé.

« Non parce que d'un autre côté c'est plus facile dans les cours généraux [...] J'ai une option que j'aime bien, dès que je sors de l'école j'ai un diplôme. [...] J'ai un ami à moi, il fait souvent le malin parce qu'il est en math 6, un truc comme ça, mais je lui ai dit : « Mec, quand je sors de l'école, je peux travailler, moi ».

Nathan, 17 ans.

À nouveau, Nathan insiste, comme les deux adolescents précédents, sur le critère d'appréciation du métier. Mais, en ce qui concerne la possibilité de travailler, ces résultats corroborent les conclusions que Floor (2013) apporte. En effet, lorsque certains étudiants émettent la volonté d'interrompre leurs études au sortir de l'enseignement secondaire, une des premières raisons évoquées pour soutenir leur choix est la possibilité d'être rémunéré (Floor, 2013).

### 6.3.4 Orientation scolaire et effet des pairs

Dans le choix de l'option que l'étudiant doit réaliser, nous n'avions pas prévu d'aborder l'effet des pairs sur l'orientation des adolescents. Cependant, cette thématique a été abordée par quelques sujets de notre échantillon. Nous avons précédemment évoqué le champ des possibles qui s'ouvraient à eux, de par les options que les éducateurs leur présentaient, mais nous n'avions pas envisagé le poids des pairs dans ce choix.

En effet, parmi cinq filles fréquentant l'enseignement qualifiant, quatre (à raison de deux binômes) se sont dirigées vers la même orientation scolaire. Lola et Florence fréquentent la même option et Jeanne va changer d'école pour suivre la même orientation qu'Astrid pour l'année académique 2019-2020.

« Je vais changer d'école. [...] En aide-soignante. [...] Dans une école que ma colocataire voilà, et elle a dit que c'était bien donc je regarderai ses cours et si ça m'intéresse, je m'inscris. »

Jeanne, 17 ans.

« Je m'étais un peu renseignée parce qu'il y a une fille qui était ici avant, en fait, elle était déjà dans cette école-là. [...] Donc voilà, elle m'avait un peu renseignée, sur comment ça fonctionnait, et tout, et donc, pour finir, j'ai choisi social. »

Florence, 15 ans.

Selon Degives (2016), il semblerait que le choix de l'orientation des élèves d'origine plus modeste soit influencé par les pairs. Les adolescents d'origine socio-économique plus faible ont tendance à se conformer et suivre l'orientation de leurs pairs alors que les jeunes d'origine favorisée veulent davantage se distinguer de leurs semblables en choisissant l'orientation qu'ils souhaitent. La décision de suivre un camarade peut jouer un rôle dans les inégalités sociales qui existent dans les différentes options (Degives, 2016).

Nous pouvons également ajouter à cette première interprétation que l'orientation qui prend appui sur le choix des pairs (Degives, 2016) peut également provenir de la peur de perdre certains repères. Comme souligné précédemment, les adolescents placés ayant déjà perdu de nombreux jalons (Moriau & Cornil, 2014) se rattachent aux quelques éléments restants, ce qui pourrait également influencer le choix qu'ils établissent. Deux adolescents que nous avons interrogés ont explicité que leurs amis étaient devenus leur famille.

« J'ai pas de famille du coup, pour moi, les amis, les amis, c'est un peu la famille. C'est, une famille c'est important même si j'en ai pas, pour moi, les amis c'est la famille. »

Adrien, 17 ans.

« Mes amis, ben. C'est un peu comme ma famille, fin y a certaines personnes où c'est comme ma famille, je les considère comme tel. »

Lola, 17 ans.

Le groupe d'appartenance est important, pour certains jeunes, et peut influencer le choix de telle ou telle option (Monseur & Baye, 2017). Monseur et Baye ne sont pas les seuls à mettre l'importance des pairs en évidence. Saint-Louis et Vigneault (1984) indiquent également que les amis deviennent un groupe de référence ; groupe de référence qui va influencer les perceptions de l'adolescent. La majorité des jeunes que nous avons interrogés indiquent être motivés à se rendre à l'école, car leurs amis y sont présents. L'une d'entre elles, Astrid, qui rappelons-le, avait dans son école précédente des différends avec des filles de sa classe, explique qu'il est maintenant plus simple, pour elle, de se rendre à l'école en raison de la présence de ses amis.

« J'ai ma meilleure amie que je connais depuis 6 ans qui est dans ma classe. [...] Il y a des amis à moi dans ma classe donc c'est plus simple, pour moi, d'aller à l'école. »

Astrid, 17 ans.

Un autre adolescent que nous avons interrogé indique avoir choisi une option, mais que celle-ci était organisée dans deux écoles différentes. Le choix de l'école a, pour lui, été influencé par la présence de ses pairs.

« Puis j'avais déjà tous mes amis là-bas donc, donc, je suis allé à cette école. »

Nicolas, 17 ans.

Les camarades ont donc, pour certains, une importance considérable que ce soit dans la motivation de se rendre à l'école, dans le choix d'une option ou dans ce qu'ils peuvent représenter pour certains adolescents qui ont peu voire aucun contact avec leur famille.

### 6.3.5 Orientation scolaire et aide scolaire

Nous avons vu que l'orientation scolaire des adolescents que nous avons interrogés est issue d'origines diverses : certains évoquent l'influence des pairs, des éducateurs ; d'autres soulignent l'attrait pour une option en particulier. Il nous semble intéressant d'établir un parallèle entre l'option choisie et l'aide scolaire qu'ils reçoivent au sein de l'institution. L'aide scolaire est-elle au service des élèves ou, au contraire, fait-elle défaut dans les institutions ?

Un premier inconvénient que nous pouvons exposer d'après les entretiens menés sur le terrain est le manque d'espace pour s'isoler et réaliser les travaux à domicile. Les adolescents de notre échantillon étudient dans leur chambre, ce qui semble être une opportunité pour s'isoler et se concentrer. Toutefois, certains adolescents interrogés mettent en avant le bruit et le manque de calme qui ne leur permet pas de travailler suffisamment efficacement.

« En fait, il faut voir si j'ai envie de les faire ici dans le bruit parce que même dans la chambre, c'est du bruit. »

Sonia, 15 ans.

« Mais à un moment donné du calme, du calme, ça fait du bien aussi et c'est un petit peu compliqué. »

Marie, 17 ans.

Thérèse, l'étudiante de notre échantillon qui fréquente le second degré de l'enseignement général, nous confie effectuer ses devoirs de type « savoir » à l'école car, dans l'institution, elle ne parvient pas à se concentrer.

« Des fois, y en a qui fait une crise, mais sinon mes devoirs genre savoir-faire, je les fais ici, mais sinon savoir, je les fais souvent à l'étude. »

Thérèse, 15 ans.

Néanmoins, certains adolescents de notre échantillon semblent avoir compris comment fonctionne l'aide scolaire au sein de leur institution.

« L'année passée mes devoirs et tout, je les notais jamais, simplement parce que je savais que j'allais me faire vérifier mon journal et que s'il était rien marqué bah voilà on cherchera pas forcément plus loin et justement et du coup ben ça me faisait ne rien faire. »

Florence, 15 ans.

Florence, et nous devons être conscients qu'il s'agit de sa vision de l'histoire, savait que si elle ne notait pas ses devoirs, les éducateurs ne creuseraient pas davantage la question. Étonnement, une éducatrice interrogée corrobore les dires de Florence en indiquant que les devoirs passent parfois au second plan.

« Voilà, dans un SAAE, les devoirs, je veux dire des fois c'est un peu bâclé ça y'a rien à faire des fois d'ailleurs on a des commentaires des écoles il n'a pas fait son devoir, la feuille n'a pas été signée, mais c'est aussi un oubli de l'éducateur parce que bah, à ce moment-là, il y a eu une crise ou si on a dû s'occuper d'autre chose. »

Sarah, éducatrice.

Ce dernier témoignage montre que la scolarité ne fait pas toujours partie des missions prioritaires des éducateurs, du moins en ce qui concerne l'éducatrice que nous avons interrogée. Celle-ci met en évidence que d'autres objectifs tels que le bien-être, la gestion des enfants, doivent également être poursuivis. Ce constat tend à aller dans le sens de Denecheau et Blaya (2013) qui indiquent que la scolarité n'est pas forcément placée au centre des missions des éducateurs et que le partenariat entre les acteurs scolaires et éducatifs peut parfois en pâtir. Goemans et al. (2018) ajoutent que les éducateurs ne travaillent pas en symbiose avec les enseignants au regard des nombreuses tâches (supervision du groupe, bien-être, écoute) qu'ils doivent endosser, mais également parce qu'ils ne sont pas toujours en mesure d'apporter leur aide dans les matières enseignées à l'école (Goemans et al., 2018). À titre d'illustration, Sylvain, ci-dessous, explique ne pas être capable d'aider un des adolescents dans une matière et un niveau spécifiques. Cependant, d'autres mesures sont prises pour aider les adolescents. Nous y reviendrons plus loin.

« Je ne suis pas capable de l'aider en cours de math en cinquième. »

Sylvain, éducateur.

Une piste explicative que nous pouvons formuler est que le manque d'aide perçue au sein des institutions peut contribuer à l'orientation dans une filière qualifiante. Cette interprétation rejoint l'idée de Fortin et al. (2005) qui exposent que les adolescents qui ne reçoivent pas l'aide nécessaire peuvent rencontrer l'échec scolaire et choisir ou se voir imposer une orientation dans une autre filière d'enseignement.

Cependant, tous les éducateurs que nous avons interrogés mettent l'accent sur l'obligation scolaire.

« Ils ont réussi à intégrer le fait qu'ils doivent aller à l'école, plutôt, ils connaissent la loi et savent qu'il y a une obligation scolaire ça. »

Serge, éducateur.

« Ici, il n'y a pas de personne déscolarisée, on ne prend pas une personne déscolarisée et donc, comme j'ai dit tantôt la réussite c'est super important, ça ouvre des portes. »

Carl, éducateur.

Avec ces derniers témoignages, nous devons arbitrer le manque d'aide des éducateurs pour les travaux à domicile que nous avons mis en évidence précédemment. Certes, l'aide n'est peut-être pas fournie par les éducateurs pour diverses raisons (manque de temps, manque de compétences pour la matière), mais des moyens sont effectivement mis en place pour combler les lacunes des adolescents des institutions, et ce dans la volonté d'observer la réussite scolaire des adolescents de leurs institutions.

L'institution A se réjouit d'avoir eu une logopède ainsi qu'une ancienne enseignante pour réaliser les devoirs. Cela n'est malheureusement plus d'actualité.

« Avant ici on avait une logopède et alors elle faisait les devoirs avec eux. Elle est pensionnée et moi je trouve que c'est un peu dommage qu'il y ait plus personne parce qu'il y avait des grosses difficultés descendaient près d'elle et travaillaient. [...] On a eu aussi une bénévoles qui venait faire les devoirs, une ancienne institutrice qui venait [...] je pense que c'est bien, mais nous, les éducateurs gérer tous les devoirs, c'est trop, on perd du temps aussi pour le reste. »

Sarah, éducatrice.

Derechef, l'éducatrice interrogée indique avoir d'autres missions importantes à remplir. Cependant, auparavant, au sein de l'institution A, une aide était organisée. Une logopède, dans un premier temps, puis une enseignante (toutes deux externes à l'institution) sont venues durant un temps pour les travaux à domicile des enfants placés au sein de cette organisme. Bien qu'il n'y ait plus ni logopède ni enseignante, des professeurs particuliers sont parfois sollicités afin de répondre aux difficultés des jeunes :



«Je lui ai trouvé des cours particuliers avec un prof de maths, sciences, un ancien prof d'unif qui depuis sa pension donne des cours gratuitement.»

Sylvain, éducateur.

Dans l'institution B, une aide est actuellement organisée.

«L'étude, l'heure d'étude qui est obligatoire, ici maintenant, on a un organisme qui vient le lundi et le jeudi.»

Carl, éducateur.

«Maintenant, on a une collaboration avec un organisme qui vient en extérieur et qui propose des profs 2 fois semaine pour, justement pour un peu, autant pour les petits pour les grands, pour travailler ce qu'ils ont un peu des lacunes, et ça, ça se met vraiment bien en place, on essaie de trouver un système, avant on les mettait tous ensemble, mais maintenant, on les met un par un et je pense que ça fonctionne. En plus, le jeune, là-dedans, il voit aussi l'individuel qui, même si le devoir n'est pas son premier objectif, il fait de l'individuel, donc il a plus facile à y aller que en gros, c'est tout le monde encore une fois, c'est le groupe qui se déplace. C'est important de mettre les jeunes aussi, chacun sa place.»

Samuel, éducateur.

Ce que l'on peut remarquer dans ces derniers témoignages est que non seulement des éléments sont mis en place afin de faciliter la scolarité des enfants placés en institution mais, au-delà de cette volonté d'aide, existe également cette notion d'accompagnement individuel qui est mise en avant dans les deux institutions investiguées. Effectivement, le soutien scolaire peut jouer un rôle dans l'investissement du jeune dans sa scolarité (Leyrit, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2012).

Cependant, les jeunes que nous avons interrogés n'ont pas mentionné ces ressources spontanément, comme s'ils ne les percevaient pas ou que les conditions matérielles difficiles ainsi que le manque de soutien perçu des éducateurs prenaient le dessus.

## 6.3.6 Orientation scolaire et fin de protection de l'enfance

### 6.3.6.1 Fin de la protection de l'enfance et prolongation de la protection de l'enfance

D'emblée, nous devons nous interroger sur l'âge de la fin de la protection de l'enfance. Celle-ci se clôture à dix-huit ans. Cependant, une prolongation de l'aide à l'enfance est possible et elle se termine à vingt ans. Toutefois, force est de constater qu'il semblerait que le décret de l'Aide à la jeunesse qui vient d'être actualisé en avril 2018 (décret portant le code de la prévention, de l'Aide à la jeunesse et de la protection de la Jeunesse, 2018) n'a pas encore produit ses effets partout. Dans ce décret de l'Aide à la jeunesse (2018), il y est, clairement, stipulé que le jeune peut bénéficier de l'aide jusqu'à ses vingt ans : « la personne âgée de moins de dix-huit ans ou celle de moins de vingt ans pour laquelle une mesure d'accompagnement est sollicitée avant l'âge de dix-huit ans » (Décret portant le code de la prévention, de l'Aide à la jeunesse et de la protection de la Jeunesse, 2018 p. 3). Or, un adolescent de notre échantillon approche de ses dix-huit ans et a la possibilité de bénéficier de la prolongation d'aide, mais uniquement pour quelques mois.

« Mon directeur m'a proposé justement de rester encore 6 mois comme ça on pouvait faire la transition avec le CPAS. »

Nathan, 17 ans.

Nathan a donc une proposition de prolongation de l'aide de six mois afin de favoriser la transition entre l'Aide à la jeunesse et l'aide sociale, mais l'entretien avec lui ne nous a pas permis de savoir s'il devait formuler, lui-même, la demande et auprès de qui il doit l'adresser. Lorsque nous cherchons la réponse du côté des éducateurs que nous avons interrogés, deux d'entre eux, pourtant de la même institution, ne semblent pas avoir la même information en ce qui concerne cette prolongation de la protection de l'enfance.

« C'est vrai que à 18 ans, enfin ça peut se prolonger s'ils font la demande jusqu'à 2 fois 3 mois donc, 6 mois. »

Samuel, éducateur.

« Ils ont la possibilité de redemander un suivi de 2 fois 6 mois ici ou dans n'importe quel SAAE ou tout seul. »

Carl, éducateur.

Nous constatons que les éducateurs que nous avons interrogés n'ont pas l'information provenant du décret relatif à l'Aide à la jeunesse (2018) et que l'information détenue est contradictoire ; l'un stipule que la prolongation peut se poursuivre jusqu'à maximum six mois tandis que l'autre souligne que celle-ci peut se prolonger jusqu'à un an. Néanmoins, ils indiquent tout de même que la demande de prolongation doit être formulée par le jeune lui-même.

Nous n'avons, à l'heure actuelle, pas plus d'information en ce qui concerne l'idée qui est véhiculée sur le temps propre à la prolongation de la protection de l'enfance.

Cependant, il semble que les adolescents placés qui bénéficient de la prolongation d'aide sont plus nombreux à obtenir leur diplôme (Dumaret, 2011). Les jeunes en institution peuvent demander l'octroi d'une prolongation d'aide pour terminer leurs études secondaires. Certes, dans le cas d'Adrien, qui fréquente une cinquième année à dix-sept ans, la prolongation aura un impact sur sa scolarité par un diplôme de l'enseignement secondaire et, qui plus est, du niveau général. Par ailleurs, pour Marie, qui fréquentait une troisième année jusqu'au dix décembre dernier à dix-sept ans, la prolongation de la protection de l'enfance ne sera peut-être pas acceptée et, si c'est le cas, l'adolescente n'aura pas de diplôme en sa possession à la fin de la protection de l'enfance.

« Pour prouver au CPAS qu'on en veut, au SAJ que t'en veux ben faut quand même avoir un minimum d'école sachant que l'école est obligatoire jusqu'à 18 ans. Il me reste encore quatre mois donc... je n'aurais peut-être pas dû décrocher maintenant. »

Marie, 17 ans.

#### 6.3.6.2 Fin de la protection de l'enfance et choix d'études

La question de la fin de la protection de l'enfance et du choix d'orientation s'est principalement posée pour les adolescents de notre échantillon âgés de dix-sept ans, car ils sont proches de la majorité, et donc, à la fin de la protection de l'enfance.

Nous n'avions pas envisagé cela, avant de nous rendre sur le terrain, mais la fin de la protection de l'enfance n'a pas été une question centrale pour l'orientation scolaire. En effet, sur dix adolescents interrogés, sept sont dans l'enseignement qualifiant en ayant reçu le conseil voire, pour certains, l'obligation de se rendre dans l'enseignement qualifiant. Cependant, la filière est une chose, mais le redoublement en est une autre qui peut avoir un impact sur la possibilité d'avoir un diplôme. Nous aborderons le diplôme en lien avec la filière dans le sous-point ci-dessous.

Nous pensions que les adolescents pouvaient choisir une section qualifiante en vue de la fin de la protection de l'enfance prévue à dix-huit ans comme le suggèrent certains auteurs tels que

Mainaud (2013) et Potin (2013). Or, notre rencontre avec la réalité nous a montré l'inverse. Les étudiants que nous avons interrogés fréquentent pour certains l'enseignement qualifiant, mais pas par choix, plutôt par obligation. D'ailleurs, aucun adolescent de notre échantillon n'a cité la fin de la protection de l'enfance prévue à dix-huit ans comme élément contribuant au choix de leur option. Certains, avec lesquels nous avons évoqué la fin de la protection de l'enfance en lien avec la possibilité de poursuivre des études, n'ont pas envisagé la fin de la protection comme un frein à la poursuite de leurs études.

- « - Et tu dis que tu veux continuer des études, comment ça va se passer parce qu'il y aura plus la protection de l'enfance à ce moment-là tu sais comment ça se passe après ?  
- Pas vraiment, mais il y en a plein qui sont qui sont partis maintenant et ils le vivent bien, ils sont en supérieur.  
- Tu en connais beaucoup d'ici qui sont en supérieur ?  
- J'en connais une qui l'a fait. »

Thérèse, 15 ans.

### 6.3.7 Orientation scolaire et diplôme obtenu

Parmi les sujets de notre étude, six des adolescents interrogés sont proches de leurs dix-huit ans, et pourtant, aucun ne fréquente une dernière année d'un quelconque enseignement. Ce constat ne concerne pas que notre enquête. Goyette et Turcotte (2005) ont déjà mis en évidence qu'au regard du retard scolaire que les adolescents placés emmagasinent, lorsqu'ils arrivent à la fin de la protection de l'enfance, ils ne fréquentent pas une dernière année de l'enseignement secondaire. Le retard scolaire des adolescents de notre échantillon entre en contradiction avec la clôture du dossier de l'aide à l'enfance prévue à dix-huit ans. Mais que font-ils à la fin de la protection de l'enfance ?

Un éducateur met d'ailleurs en évidence que la fin de la protection de l'enfance est synonyme d'arrêt de l'aide du SAAE et par la force des choses, arrêt de la scolarité.

« Puis, il a eu 18 ans et n'a pas demandé de prolongation d'aide, il a eu un revenu d'intégration et maintenant il a arrêté l'école [...]. Il y en a très peu qui vont jusqu'au diplôme. [...] Même professionnel. C'est négatif, je sais bien, mais c'est un constat. »

Sylvain, éducateur.

Nous ne pouvons faire de prédiction sur le diplôme que les adolescents que nous avons interrogés obtiendront. Corst et al. (2009) ont mis en évidence que, si un diplôme est obtenu pour les adolescents placés, il s'agit d'un diplôme de l'enseignement qualifiant. Cependant, en ce qui concerne les deux jeunes de notre échantillon qui fréquentent l'enseignement général (cf. Adrien – 5G ; Thérèse – 4G), nous pouvons supposer qu'un diplôme de l'enseignement général peut éventuellement être obtenu. Pour illustrer ce propos, Thérèse, n'ayant jamais connu de redoublement et fréquentant l'enseignement général, est la seule de notre échantillon qui pourra obtenir un diplôme de l'enseignement général avant la fin de la protection de l'enfance.

Nous avons interrogé les éducateurs sur les diplômes obtenus par tous les adolescents placés qu'ils ont rencontrés durant leur carrière. Si nous nous basons sur les propos de Sylvain, qui dit que certains adolescents arrêtent leurs études à la fin de la protection de l'enfance, il y a peu de chance pour qu'ils aient un diplôme en main à dix-huit ans puisque le retard scolaire fait souvent partie de l'expérience de vie des adolescents placés. Selon lui, très peu de jeunes placés vont jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Goyette et Frechon (2013) arrivent à la même conclusion que cet éducateur : peu de jeunes placés finissent leur scolarité. À nouveau, nous ne pouvons que déplorer l'effet néfaste d'un retard scolaire sur la possibilité d'obtenir un diplôme, et le peu de prise en compte de cette réalité, jusqu'il y a peu, dans la définitive de la fin de l'Aide à la jeunesse.

En contradiction aux propos recueillis auprès des éducateurs sur le diplôme obtenu par les adolescents placés, il semble que ceux que nous avons rencontré pour notre travail souhaitent acquérir un diplôme. Cinq adolescents qui ont accepté de répondre à nos questions ont mis en évidence leur volonté d'obtenir le précieux sésame.

« Le diplôme, j'ai vraiment envie de l'avoir ».

Lola, 17 ans.

« - Quel est l'objectif de l'école pour toi ?

- Avoir un diplôme. »

Rémy, 15 ans.

Par ailleurs, nous avons interrogé les éducateurs sur les éventuelles études supérieures des adolescents placés dans un SAAE. Les deux éducateurs les plus expérimentés déclarent n'avoir connu, respectivement au cours de vingt et trente ans de carrière, qu'un seul adolescent ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur.

« Il a fait un graduat enfin ce qu'on appelait en graduat à l'époque en sciences juridiques. »

Carl, éducateur.

« Vraiment réussi, j'ai connu une gamine. »

Sylvain, éducateur.

Ce constat rejoint l'étude de Denecheau et Blaya (2013) dans laquelle un éducateur, ayant douze ans de carrière, confie n'avoir connu qu'un seul jeune fréquenter l'enseignement de type supérieur hors université. Ce dernier constat nous amène à la question des aspirations professionnelles des adolescents que nous avons interrogés.

## 6.4 Aspirations professionnelles

Les aspirations professionnelles constituent le point central de cette partie des résultats. Les métiers évoqués par les adolescents placés, la volonté de se différencier des parents, le soutien parental perçu, le désir de poursuivre des études supérieures, les éléments pris en compte par les adolescents placés pour élaborer leur avenir ainsi que l'effet des pairs dans leur choix sont les divers sous-points que nous envisageons dans cette partie.

### 6.4.1 Métiers évoqués durant les entretiens

Le tableau 4 ci-dessous reprend les métiers que les adolescents que nous avons interrogés ont évoqués durant leur entretien. Nous avons également mis, en parallèle des métiers évoqués, les options fréquentées par les adolescents de notre échantillon, afin d'observer un éventuel lien entre les options suivies et les métiers souhaités.

Nom	Année d'études	Options d'études	Métiers/sections d'études futures évoquées lors des entretiens.
<b>Sonia</b>	2 <sup>e</sup> S	/	Infirmière, chirurgien, coiffeuse.
<b>Jeanne</b>	4 <sup>e</sup> P	Menuiserie	Aide-soignante
<b>Marie</b>	3 <sup>e</sup> P	Arts appliqués	Littérature française ou philosophie
<b>Astrid</b>	3 <sup>e</sup> P	Aide sociale	Aide-soignante, aide familiale.
<b>Adrien</b>	5 <sup>e</sup> G	Sciences économiques Espagnol	Beat-maker, les langues. -

<b>Lola</b>	4 <sup>e</sup> TQ	Techniques sociales	Éducatrice
<b>Florence</b>	3 <sup>e</sup> TQ	Techniques sociales	Éducatrice
<b>Rémy</b>	3 <sup>e</sup> P	Mécanique	Mécanicien, pompier
<b>Thérèse</b>	4 <sup>e</sup> G	Sciences 3 néerlandais	- Comédienne, traductrice, journaliste, écrivaine.
<b>Nathan</b>	5 <sup>e</sup> P	Menuiserie	Menuisier – convoyeur de fourgon.

*Tableau 4 : Métiers évoqués par les adolescents placés*

D'emblée, nous constatons que les adolescents de notre échantillon qui fréquentent une filière qualifiante évoquent régulièrement des métiers qui se rapportent à leur option. En effet, sur les sept adolescents qui fréquentent l'enseignement qualifiant, cinq ont évoqué le métier qu'ils souhaitent faire en lien avec leur option. Néanmoins, parmi les cinq adolescents, un d'entre eux a émis le souhait de poursuivre ses études pour obtenir un autre diplôme afin d'exercer deux métiers.

« Ça m'apportera plus de faire menuiserie, peut-être pas toute ma vie parce que j'aimerais bien faire une formation après en menuiserie pour faire convoyeur de fourgons comme ça au moins, j'ai deux boulots. »

Nathan, 17 ans.

Un autre jeune souhaite devenir pompier mais, pour cela, il est nécessaire de passer des concours et, suivant la réussite ou non de ceux-ci, une formation est organisée.

« Pompier professionnel, j'aimerais bien et tout, il faut se donner les moyens, mais c'est pas ça le problème c'est qu'y a, c'est rare les pompiers professionnels. Sinon, je préférerais franchement faire pompier professionnel. »

Rémy, 15 ans.

En ce qui concerne les deux adolescents qui fréquentent l'enseignement qualifiant, mais qui n'évoquent pas un métier lié au cours de leur entretien, l'une, actuellement en menuiserie, changera d'orientation dès l'année académique 2019-2020 pour fréquenter la section d'aide sociale. L'autre adolescente, Marie, qui envisage la littérature française et la philosophie, est en décrochage scolaire pour la deuxième année consécutive et nous verrons dans un point ultérieur qu'il nous semble qu'elle fait davantage référence à ses aspirations plutôt qu'à ses attentes (Kirk et al., 2012). Nous pouvons aller plus loin dans notre raisonnement en interrogeant la part de choix dans l'orientation scolaire. En effet, parfois, un adolescent qui se voit imposer une orientation peut réduire son panel

de choix. En guise d'exemple, Marie souhaite étudier la littérature française en venant d'un enseignement professionnel. Ce n'est, certes, pas impossible, mais une septième de l'enseignement secondaire doit être réalisée pour que Marie obtienne son CESS et puisse ainsi accéder à la Haute-École ou à l'université.

Les élèves de notre échantillon qui fréquentent une filière qualifiante semblent plus enclins à se projeter dans le métier correspondant à l'option fréquentée que les élèves suivant la filière générale, selon toute logique. Les adolescents de notre échantillon qui fréquentent une filière d'enseignement général ne sont pas nécessairement focalisés sur un métier en particulier. Au contraire, ils envisagent plusieurs possibilités. En effet, selon le tableau 4 ci-dessus, les trois adolescents qui fréquentent l'enseignement général évoquent des métiers assez divers (chirurgien, coiffeur, traducteur...). Sonia est sans doute celle qui évoque les métiers les plus éloignés en termes de type d'études ; elle aborde des études d'orientation secondaire, d'orientation supérieure de type court et d'orientation supérieure de type long. Une autre piste explicative que nous pouvons mettre en avant est l'âge de Sonia dans sa prise de décision. Saint-Louis et Vigneault (1984) indiquent que l'âge a un impact sur l'orientation et la prise de décision. Entre quinze et dix-huit ans, il s'agit, selon ces auteurs, de la période où de nombreuses variations quant aux aspirations notamment peuvent se produire.

Par contre, Adrien et Thérèse intègrent tous les deux à leurs perspectives d'avenir un élément artistique, la comédie pour l'un, la musique pour l'autre, mais ils ne ferment pas les portes à d'éventuelles études supérieures.

Il n'est pas compliqué de comprendre que certains élèves qui fréquentent l'enseignement qualifiant et une option en particulier ont moins de possibilités en termes d'orientation scolaire que d'autres élèves qui suivent une filière d'enseignement général et qui se trouvent face à un plus vaste champ des possibles pour la poursuite de leurs études supérieures. D'après Saint-Louis et Vigneault (1984), les élèves qui fréquentent des filières d'enseignement général sont davantage indécis quant à leurs perspectives d'avenir en termes de choix scolaire. *A contrario*, les élèves qui fréquentent une filière qualifiante sont moins indécis dans leur orientation future.



## 6.4.2 Se différencier des parents

Quelques adolescents placés que nous avons interrogés formulent une volonté de se différencier de leurs parents. En effet, pour certains jeunes, rien que le fait d'obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire signifierait se différencier de la trajectoire de leurs parents.

« Et est-ce que le fait que, qu'elle était dans ce schéma-là ça te pousse à justement ne plus vouloir être là-dedans ?

- Exactement ?
- À avoir un diplôme justement pour ça ?
- Oui.
- C'est ça ? C'est vraiment ton objectif de te différencier d'elle ?
- C'est vraiment tout faire pour ne pas rentrer dans ce cercle vicieux et casser le cordon.

Jeanne, 17 ans.

« Je veux être tout sauf comme eux. »

Florence, 15 ans.

La volonté de se différencier n'est pas surprenante, car certains adolescents placés, comme l'explique Potin (2013), veulent se distinguer de leurs parents, diversification qui passe par la reconnaissance scolaire. En d'autres termes, certains veulent lutter contre un possible déterminisme social : réussir contre toute attente (Lahaye et Burrick, 2007). Une autre hypothèse que nous pouvons mettre en avant est que la volonté de se différencier peut également provenir du besoin d'appartenance (Potin, 2013). D'après un éducateur qui a accepté de nous répondre, il n'est pas rare que des adolescents placés souhaitent exercer le métier d'éducateur spécialisé, car les éducateurs sont des personnes qui ont été fort présentes pour eux dans leur vie.

« Parce que, malgré tout, dans leur parcours de vie, les personnes fiables finalement dans le parcours même s'ils nous font parfois *chier*, si nos rapports sont difficiles parce que nous on met des règles, on reste quand même les seules personnes fiables donc fatalement, quelque part, ils s'identifient je pense et nous on fait quoi ? On fait du social. »

Sylvain, éducateur.

Par ailleurs, un élément qui revient régulièrement chez la plupart des adolescents placés que nous avons interrogés est la volonté de ne pas obtenir, dans leur vie d'adulte, une aide sociale telle que le centre public d'action sociale (CPAS).

« - J'ai pas envie de tirer profit par le CPAS ou quelque chose dans le genre, j'ai envie de gagner ma vie par moi-même.

- Parce que tu connais des gens qui ont justement été sur le CPAS ?

- Oui par exemple ma mère et j'ai pas envie de terminer comme ça quoi. »

Thérèse, 17 ans.

Au-delà de l'idée, une nouvelle fois, de vouloir se différencier des parents, nous retrouvons l'idée de ne pas obtenir l'aide du CPAS, d'être indépendant et de pouvoir subvenir à ses propres besoins.

« Pas être au chômage, pas avoir un petit métier et avoir dû CPAS à côté. Non c'est avoir mon métier et que l'argent de mon métier, pas le CPAS qui m'aide, j'ai envie de me débrouiller seule en fait, j'ai pas envie voilà. »

Sonia, 15 ans.

Une piste explicative du refus d'avoir une quelconque aide sociale provient éventuellement, comme le suggère Dany (2006), de la volonté des adolescents placés d'obtenir un diplôme et ensuite un emploi afin d'intégrer ce qu'ils considèrent comme la norme (avoir un emploi, ses propres revenus, son logement) et de ne plus être vus comme marginalisés. En effet, certains d'entre eux n'ont pas vécu une enfance traditionnelle. Dès lors, le diplôme et l'emploi peuvent être vus comme une porte de sortie. D'ailleurs, un éducateur de notre échantillon a souligné le fait que la scolarité était un des seuls moyens pour eux de contrer l'avenir.

« Donc c'est pour ça que je me dis, ben leur seul moyen de s'en sortir c'est de pouvoir décrocher un diplôme. »

Sylvain, éducateur.

### **6.4.3 Aspirations professionnelles et soutien parental**

Nous avons abordé, dans la revue de littérature, le soutien dont les adolescents ont besoin pour poursuivre leurs études. Si, comme nous l'avons vu dans le point ci-dessus, certains émettent la volonté de se différencier de leurs parents, d'autres évoquent un membre de leur famille qui leur semble nécessaire pour réussir leurs études. Pour certains, il s'agit de trouver un autrui significatif de référence ; une personne choisie par le sujet au sein de son entourage qui mérite un certain respect (Rodriguez-Tomé, 1965).

« En fait chaque chose que je fais, je suis en examen, il faut que je réussisse pour mon grand-père, en fait tout est situé sur mon grand-père, parce que sans mon grand-père je crois que ce sera pas ».

Sonia, 15 ans.

Sonia trouve auprès de son grand-père la motivation pour réussir sa scolarité. Nous savons grâce à la revue de littérature que les adolescents ont besoin d'un soutien pour mener à bien leur scolarité, car cette aide provoque un effet non négligeable sur la réussite scolaire (Dupriez et al., 2009). Mais, mise à part Sonia, qui stipule avoir le soutien de son grand-père, où les adolescents que nous avons interrogés peuvent-ils puiser le soutien dont ils ont besoin pour s'engager dans leur scolarité ?

« J'ai de la chance parce que j'ai été conseillée par des gens qui m'ont toujours tiré par vers le haut comme les éducateurs ici j'ai la chance dans le sens où pour mon placement, dans mon placement, j'ai la chance parce que j'ai toujours eu des éducateurs avec qui je m'entendais très bien [...] Voilà c'est bien parce que ils ont su directement me montrer quel chemin prendre et ils n'avaient pas tort je pense que c'est bien d'avoir ce genre de personnes aussi.

Florence, 15 ans.

Florence, quant à elle, trouve le soutien dont elle a besoin auprès de ses éducateurs, éducateurs qui deviennent ses points de repère ; ce sont des personnes auprès de qui elle peut s'identifier.

« - Et leur soutien, il le tire d'où, éventuellement s'il trouve un soutien ?

- D'une accroche qu'ils peuvent créer, des liens qu'ils peuvent se créer avec un éducateur ou une équipe, principalement avec un. [...] Et voilà, je crois qu'on l'a rattrapé grâce à ça par ce lien qu'on a pu créer avec. »

Sylvain, éducateur.

Le soutien parental peut faire défaut pour certains adolescents placés qui n'ont plus de contact avec leurs parents (Frechon, Breugnot et Marquet, 2017). Néanmoins, l'aide peut provenir d'une autre source ; que ce soit l'enseignant qui motive l'élève à réussir, mais également l'éducateur, la personne référente que l'adolescent placé en institution côtoie au quotidien ou encore un ami qui peut avoir une influence sur la scolarité. Le soutien peut aussi provenir d'un membre de la famille autre que le parent, comme c'est le cas de Sonia, ainsi que du personnel éducatif.

L'autrui significatif peut donner la possibilité à l'adolescent de se construire une image de soi positive. D'après Rodriguez-Tomé (1965), un autrui significatif est souvent une personne dotée de la capacité d'écoute, de compréhension, mais c'est également quelqu'un qui va aider le jeune, le guider, comme nous pouvons le voir avec Florence, qui indique avoir été guidée dans le bon chemin par ses éducateurs. D'ailleurs, il semblerait que les adolescents, qui ont un autrui significatif de référence, ont une meilleure image d'eux-mêmes et s'acceptent davantage que les adolescents qui n'auraient pas dans leur entourage une personne de référence. L'autrui significatif semble être « une sorte de remplaçant, de mi- substitut qui compenserait les défaillances des parents face à certains des besoins psychologiques les plus importants dans l'adolescence » (Rodriguez-Tomé, 1965, p 611).

Dès lors, dans le cas où l'adolescent parvient à trouver un soutien auprès d'une personne, et que cet autrui significatif l'aide dans ses aspirations professionnelles ainsi que dans sa volonté de réussite, nous pouvons émettre l'hypothèse que ce soutien peut être un facteur de protection qui permet de combler le manque de soutien parental (Denecheau et Blaya, 2013).

#### **6.4.4 Volonté de poursuivre des études supérieures**

Dans notre échantillon, à part deux adolescentes placées qui expriment, clairement, ne pas vouloir poursuivre d'études supérieures, tous les autres adolescents de l'échantillon désirent continuer leur scolarité, ce qui peut sembler quelque peu irréaliste au regard des diverses filières qu'ils ont poursuivies. Toutefois, il n'est pas impossible pour des élèves issus de filières qualifiantes de poursuivre des études supérieures. D'après les indicateurs de l'enseignement (FW-B, 2018), les élèves fréquentant une option en technique de qualification ont la possibilité d'obtenir leur CESS à la fin de leur cursus, CESS donnant l'accès à l'enseignement supérieur.

Néanmoins, les aspirations, en termes d'études supérieures, sont assez variées et les motivations assez contrastées.

« Continuer, ça, c'est sûr parce que j'ai pas fait, je vais pas faire 7 ans en école secondaire d'un niveau assez haut pour au final rien du tout. Si c'était pour faire ça, je serai allé en professionnel hein, du coup voilà, je vais aller faire des études supérieures. »

Adrien, 17 ans.

Adrien veut continuer ses études car il sort de l'enseignement général et ne se voit pas interrompre ses études. D'autres mettent en avant l'importance de continuer les études, car ils

considèrent cette étape comme étant une possibilité de gagner plus d'argent. En effet, l'argent est le vecteur des adolescents placés que nous avons interrogés.

« Ben, si je pars pas dans une mauvaise branche, j'aimerais bien continuer des études, car plus tu as de diplômes en mains, plus tu gagnes d'argent. »

Rémy, 15 ans.

Florence, quant à elle, corrobore l'argument pécuniaire envisagé par Remy, mais y intègre également la volonté d'avoir plus de connaissances.

« Je pense que pour moi le secondaire, c'est comme le maternel pour le primaire et comme le primaire pour le secondaire, je trouve que c'est une base et je crois que si on veut avoir un métier je crois que s'arrêter voilà. Je m'arrêterai en secondaire c'est bien j'aurai le diplôme déjà A2, ça paye moins qu'A1, mais c'est pas grave, mais d'office j'aurai plus de connaissances si je continue mes études et je veux pas arrêter à avoir juste des connaissances basiques je crois je, si je sais ce que je veux faire plus tard fin quand je le saurai, je veux me spécifier là-dedans, je veux avoir le plus de connaissances possibles. Si je fais des études, c'est maximum 3 ans.

Florence, 15 ans.

Les derniers propos de Florence nous entraînent sur un autre point à savoir le type d'études supérieures envisagé. Parmi les huit adolescents qui soulignent vouloir continuer leurs études, seule une adolescente nous indique vouloir se rendre à l'université.

« Au pire je fais une septième ce qui m'étonnerait que j'ai envie de faire une septième en géné... en... euh... ben en secondaire. Ben sinon soit je vais à l'unif soit euh... en haute école, pour pouvoir faire philo ou littérature française. »

Marie, 17 ans.

Il est assez paradoxal de constater que la seule adolescente placée qui aborde l'université dans son entretien est celle qui est en décrochage scolaire pour la deuxième année consécutive. Nous pourrions nous demander si son désir de se rendre à l'université n'est pas quelque peu idéalisé. Pour rappel, nous avons précédemment mis en avant - dans la partie théorique - qu'il existe un fossé entre les attentes et les aspirations. Kirk et al. (2011) expliquent que les aspirations sont ce que les adolescents souhaitent dans un idéal, mais que les attentes sont davantage ancrées dans la réalité concrète, et donc empreintes de plusieurs variables contextuelles (Kirk et al., 2011). Une piste explicative de la volonté de Marie d'aller à l'université alors qu'elle est en troisième

professionnelle et qui plus est en décrochage scolaire à presque dix-huit ans est que, lors de l'entretien, elle a explicité ce qu'elle souhaiterait dans un avenir idéalisé, mais sans pour autant prendre en compte des variables contextuelles telles que la nécessité d'avoir un diplôme pour poursuivre ses études ou encore des nécessités économiques qu'elle n'a pas envisagées au préalable. Pirounek (2010), formule cette possibilité d'une autre façon ; il peut exister une dissonance entre les envies qu'un adolescent nourrit et les opportunités en termes de compétences et résultats sur lesquels l'adolescent peut effectivement s'appuyer. Marie nous aurait éventuellement confié ses rêves sans prendre en considération les chances réelles qui s'offrent à elle.

En ce qui concerne les autres adolescents que nous avons interrogés, certains souhaitent poursuivre des études, mais uniquement en Haute-École, car ils ne se sentent pas capables de se rendre à l'université.

« Je veux aller en Haute-École parce que déjà je viendrais pas de général je viens de technique de qualification et je sais que je serai pas assez préparée pour aller à l'unif tout simplement et je sais que l'unif ce sera trop compliqué pour moi. Voilà quoi et même je crois que la Haute-École, ce sera mieux pour moi. »

Florence, 15 ans.

Florence, en guise d'exemple, ne sent pas à la hauteur pour se rendre à l'université. Mais quelles pistes pouvons-nous mettre en avant pour expliquer ce manque d'estime de soi et de ses compétences ? D'emblée, dans les aspirations professionnelles et indirectement dans l'orientation des adolescents, nous devons prendre en considération certains éléments qui peuvent impacter ces choix. Comme le soulignent Saint-Louis et Vigneault (1984) un adolescent agit sur son environnement et se fixe des objectifs selon la conception qu'il a de lui. Il semblerait même que « les qualités d'une personne sont, en soi, moins importantes que la manière dont elle interprète ses qualités » (Saint-Louis & Vigneault, 1984, p. 32).

De plus, Floor (2013) explique que les élèves de l'enseignement professionnel sont moins enclins à vouloir poursuivre des études supérieures. Dans le cas de notre échantillon, à part deux adolescentes placées qui fréquentent effectivement l'enseignement professionnel et ne veulent pas poursuivre d'études, tous formulent des attentes envers la continuité de leurs études. Et effectivement, ils privilégient davantage l'enseignement supérieur de type court que de type long. Lorsque nous observons les indicateurs de l'enseignement supérieur (ARES, 2016), nous remarquons que le taux d'accès à l'enseignement de type universitaire est inférieur à celui de l'enseignement supérieur hors universités. Toutefois, au sein de l'enseignement supérieur hors universités, il existe des disparités d'accès selon le type d'enseignement fréquenté dans

l'enseignement secondaire. « Ainsi, 100 % des jeunes issus de l'enseignement secondaire général accèdent à l'enseignement supérieur, et ce majoritairement dans l'enseignement universitaire. En revanche, seuls 14 % des garçons et 17 % des filles issus du secondaire professionnel accèdent à l'enseignement supérieur (quasi uniquement dans l'enseignement supérieur hors université) » (ARES, 2016, para 16).

D'ailleurs, nous pouvons partiellement aller dans le sens des résultats de Dupriez et al., (2009) selon lesquels plus les élèves sont favorisés, plus les aspirations sont élevées. En effet, les adolescents que nous avons interrogés ne proviennent pas d'un milieu favorisé et des études telles que le droit, la psychologie, et autres branches, qui sont davantage enseignées à l'université, ne sont pas évoquées. Cependant, ils envisagent des études telles que éducateur, mécanicien, infirmière qui sont des études qui relèvent davantage de l'enseignement supérieur de type court.

#### **6.4.5 Éléments évoqués pour élaborer l'avenir**

Lorsque nous avons tenté de mettre en évidence les éléments sur lesquels les adolescents placés que nous avons interrogés se focalisent pour organiser leur avenir, nous avons obtenu des réponses assez diverses.

Deux adolescentes ont mis en évidence que leur objectif était de devenir mère.

« Je sais juste que je veux être maman. Je veux vraiment avoir un enfant, mais ça je me suis toujours dit depuis que je suis toute petite, j'ai toujours voulu avoir un bébé plus tard. »

Florence, 15 ans.

La volonté de devenir mère est un élément plutôt intéressant si l'on tente de trouver une piste explicative à cette aspiration. Mouhot (2001) a investigué le devenir des enfants placés et certains émettent le souhait de fonder une famille. L'élément qui ressort c'est que les adolescents placés qui désirent fonder une famille recherchent en réalité la famille idéale, famille qu'ils n'ont pas eux-mêmes rencontrée (Mouhot, 2001). Dans le cas de Florence, elle énonce clairement dans son entretien que ses parents n'ont jamais été un modèle et qu'ils ne lui ont pas apporté grand-chose (cf. page 44, propos de Florence). Dès lors, elle cherche éventuellement à se différencier d'eux et à apporter à un enfant, ainsi qu'à elle-même, la famille qu'elle n'a pas eu la chance d'avoir.

D'autres envisagent l'avenir avec ce qu'ils nomment un « bon métier ».

« Alors que si t'as un bon métier qui te rapporte de l'argent et que t'as des loisirs à côté, voilà. »

Rémy, 15 ans

« - Et, c'est quoi un bon métier, bien réussir ta vie pour toi, parce que tu utilises ce terme-là ?

- Ben ouais, ben pas être au chômage, pas avoir un petit métier et avoir du CPAS à côté. Non c'est avoir mon métier et que l'argent de mon métier. »

Sonia, 15 ans

Rémy et Sonia envisagent leur métier en fonction des revenus que celui peut générer. Leur objectif est donc d'obtenir suffisamment d'argent pour subvenir à leurs besoins.

« Parce que là, j'essaie de me battre pour avoir un bon métier, pour être bien aisé et si après, je suis bloqué parce que je fais pas mon CESS ni rien et là j'ai pas ma gestion donc je peux pas ouvrir mon entreprise donc je serai toute ma vie ouvrier et je serai pas, enfin, tu peux bien gagner ta vie en étant ouvrier, mais si je veux vraiment bien gagner ma vie il faut que je sois entrepreneur donc, sans ça je peux pas. »

Nathan, 17 ans.

Nathan, en plus de vouloir remplir un objectif pécuniaire, souhaite devenir, à terme, son propre patron.

Guichard et Falbierski (1995) indiquent que les jeunes qui s'expriment par le biais d'un beau métier souhaitent en réalité parler d'un bon salaire. Pour d'autres, cela veut aussi dire avoir de bonnes relations avec ses collègues ou encore être son propre patron (Guichard et Falbierski, 1995). En ce qui concerne les trois adolescents placés qui s'expriment en termes de revenus, on peut émettre l'hypothèse que ces jeunes envisagent éventuellement leur métier en fonction de la façon dont ils vont vivre plutôt que sur ce qu'ils vont effectivement devoir réaliser.

Par ailleurs, certains adolescents soulignent qu'ils doivent être épanouis dans le métier qu'ils vont exercer.

« L'argent et ta motivation, si t'aimes bien ce que tu fais. »

Rémy, 15 ans.



« Ben d'abord, un métier qui me plaît, si ça ne me plaît pas ça ne sert à rien que je fasse un métier.

Sonia, 15 ans.

Ce n'est certes pas le cas de tous les adolescents interrogés, mais pour les adolescents qui énoncent l'épanouissement dans leur futur métier, il semblerait que « les intérêts ont une importance incontestée dans le domaine de l'orientation professionnelle » (Saint-Louis et Vigneault, 1984, p. 32). Pour aller plus loin dans le processus d'orientation professionnelle, l'intérêt que les adolescents portent à un métier peut également provenir du rendement qu'ils peuvent percevoir. Plus ils sont compétents dans une matière, plus ils vont avoir de l'intérêt pour celle-ci (Saint-Louis et Vigneault, 1984).

Parmi notre échantillon, nous n'avons pas un élément central à propos de l'avenir des adolescents de notre échantillon, mais au contraire plusieurs éléments différents (devenir mère, avoir un bon métier, gagner de l'argent), que les adolescents placés de notre échantillon ont mis en évidence. Néanmoins, d'autres éléments peuvent éventuellement être pris en considération comme l'influence des pairs sur les aspirations professionnelles.

#### **6.4.6 Aspirations professionnelles et effet des pairs**

À l'heure actuelle, nous ne pouvons dire si les adolescents placés que nous avons interrogés sont influencés par leurs pairs dans leurs aspirations. Certes, comme nous l'avons vu précédemment, ils ont été influencés, pour certains, dans leur orientation scolaire. Ceci induit que les adolescents placés de notre échantillon qui choisissent une option de l'enseignement qualifiant sont guidés vers les diplômes qu'ils vont obtenir et les métiers auxquels ils se prédestinent.

Par contre, nous pouvons nous demander si leurs pairs les emmèneront dans un cercle vertueux quant à leurs études.

« Ben, parce que c'est l'école, que l'école c'est déjà pas trop amusant y en a qui aiment pas du tout l'école. Ben savoir euh, si t'as plus de dix-huit ans et que t'es toujours à l'école, ben genre c'est embêtant peut-être pour certaines personnes, ça ne me dérangerait pas. [...] Mais, tu ne peux pas avoir une occupation, sortir avec des amies et tout ça si t'es à l'école tandis que en a qui ne font pas d'études au-dessus, ben ils peuvent faire ce qu'ils veulent.

Sonia, 15 ans.

Nous ne pouvons qu'en émettre l'idée, mais si un adolescent placé est dans un cercle vicieux avec ses amis, il pourrait à terme ne pas vouloir poursuivre d'études ou les interrompre (Perdoncin, 2006). En effet, Sonia, malgré sa volonté de continuer ses études, a l'impression que cela pourrait l'empêcher d'avoir une vie sociale. Mais elle ne conçoit peut-être pas qu'elle peut rencontrer d'autres amis durant ses études.

## 6.5 La motivation scolaire

En ce qui concerne la motivation scolaire des adolescents placés, il nous semble important de nous mettre en évidence de certains éléments. Tout d'abord, nous nous sommes rendues sur le terrain en ayant trop peu d'informations en ce qui concerne la motivation des adolescents. Dès lors, les questions que nous leur avons posées n'ont pas permis de faire ressortir certains éléments. La motivation scolaire est une thématique qui, à elle seule, pourrait composer un projet d'études. Par conséquent, et afin de rester objectif, nous allons certes présenter quelques résultats issus des entretiens menés sur le terrain, mais nous ne pourrons tirer de conclusion en ce qui concerne la motivation scolaire des adolescents placés de notre échantillon.

En général, ils ne formulent pas explicitement qu'ils n'aiment pas se rendre à l'école. Néanmoins, ils disent tout de même que les matières de base sont celles qui leur posent le plus de difficultés. Régulièrement, les cours de mathématiques ont été cités comme le cours que les adolescents n'aiment pas et cela peut engendrer un manque de motivation scolaire.

«Si je vais à l'école le matin et que je commence avec religion, ça va, dès que j'ai commencé l'école avec math ça va pas, il faut voir en fait avec quel prof ça va et quel prof ça va pas.»

Sonia, 15 ans.

Par ailleurs, et d'après les propos de Sonia, elle aborde, en plus d'une matière plus problématique, les relations qu'elle entretient avec l'enseignant. En effet, nombre d'adolescents interrogés ont mis en évidence que l'enseignant avait un impact sur leur motivation scolaire.

«Ce serait beaucoup mieux, ça me motiverait plus d'autant plus que mon prof de maths est un véritable connard.»

Adrien, 17 ans.

Malgré les propos quelque peu inappropriés, l'idée d'un rapport assez houleux avec l'enseignant est mise en exergue. D'ailleurs, Moriau et Cornil (2014) avaient mis en avant dans leur étude que les rapports conflictuels avec les enseignants étaient d'autant plus prégnants dans des matières de base telles que les mathématiques et le français. Monseur et Baye (2017) indiquent que la relation élèves-enseignant est un facteur qui peut impacter les résultats scolaires, mais également la motivation scolaire. Il semblerait aussi que les élèves qui se sentent traités injustement sont plus enclins à s'absenter que les élèves qui entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants.

Notre question de recherche portant sur la motivation scolaire des adolescents placés dans un SAAE n'a pas davantage de réponse faute de données recueillies sur le terrain.

### 7. Limites et perspectives

Avant de conclure ce mémoire, il nous semble important de mettre en lumière les limites de ce travail afin de relativiser, nuancer certains résultats et proposer des perspectives pour d'éventuelles futures études.

La première limite que nous pouvons attribuer à cette étude tient à la faiblesse de l'échantillon. Dix adolescents et quatre éducateurs ont participé à cette recherche. Nous n'avons pas d'adolescent âgé de seize ou de dix-huit ans dans notre échantillon, ce qui peut également intégrer un biais à notre analyse. Bien qu'il s'agisse d'une recherche qualitative, le nombre est insuffisant pour remplir un de nos objectifs premiers qui était la saturation de données récoltées. Dans la même lignée d'idées, notre échantillon est un échantillon de convenance qui n'est pas représentatif de la population étudiée. L'échantillon de convenance ne peut mener à une quelconque généralisation.

À notre échantillon peu représentatif, nous pouvons ajouter que nous avons investigué deux institutions. De nombreuses différences quant à la localisation et à la gestion de l'institution peuvent être mises en évidence. Bien que notre objectif n'est certes pas de comparer les institutions que nous avons investiguées, il semble nécessaire pour une éventuelle future recherche de prendre en considération la richesse des institutions en travaillant avec plusieurs SAAE pour dégager les dissemblances et ressemblances attribuables à l'institution elle-même.

Une autre raison qui nous amène à considérer nos résultats avec prudence réside dans la qualité des entretiens menés sur le terrain. Novice dans la passation d'entretien semi-directif à caractère compréhensif, il nous semble nécessaire de préciser que quelques biais peuvent être imputables à notre manque d'expérience. Le guide d'entretien et la façon de mener les entretiens pourraient incontestablement être améliorés. Lors des rencontres, certains points auraient mérité d'être approfondis afin de nous rendre compte de l'ampleur d'un phénomène. En guise d'exemple, nous avons recueilli les aspirations, les envies futures des adolescents de notre échantillon sans vraiment nous pencher sur les attentes et les possibilités de ces mêmes adolescents. Nous pouvons nous demander si la thématique qu'est la scolarité des adolescents n'a pas d'emblée induit un biais de désirabilité sociale où le sujet a adopté un comportement conforme à certaines attentes. Investiguer plus en profondeur les propos des adolescents nous auraient permis de passer au-delà la réponse superficielle pour accéder à l'expression profonde et singulière des participants.

En outre, notre volonté de nous intéresser à quatre grandes thématiques - à savoir : la réussite scolaire, l'orientation scolaire, les aspirations professionnelles et la motivation scolaire - nous a certainement empêché d'analyser en profondeur tous les phénomènes. D'ailleurs, la motivation scolaire n'a pas pu être étudiée par manque de données théoriques, ne nous permettant pas de poser des questions pertinentes sur la thématique. Une étude plus approfondie pourrait certainement mettre en lumière des aspects que nous avons peu ou pas envisagés.

De plus, pour éviter de nous éparpiller, nous avons choisi d'interroger des adolescents et quelques acteurs professionnels des institutions c'est-à-dire des éducateurs. Toutefois, d'autres acteurs travaillant au sein des institutions (logopède, directeur) pourraient nous donner des réponses différentes à certaines questions. Il serait intéressant dans une éventuelle future recherche d'étoffer l'échantillon avec des personnes de métiers différents.

Enfin, une perspective pour une étude future serait d'avoir la possibilité d'interroger les mêmes adolescents de notre échantillon quelques années plus tard, afin de nous rendre compte de l'évolution, mais également de la réalisation des objectifs qu'ils avaient énoncés.

## **8. Conclusion**

Par ce mémoire, nous désirions comprendre le parcours scolaire des adolescents placés dans un service d'accueil et d'aide éducative. Nous voulions investiguer la réussite scolaire, l'orientation scolaire et les aspirations professionnelles des adolescents placés dans une institution.

Nous avons obtenu des résultats pour le moins contrastés. Certes, les jeunes adolescents de notre échantillon fréquentent plus souvent l'enseignement qualifiant que l'enseignement général et le redoublement fait, pour certains, partie intégrante de leur parcours scolaire.

Les adolescents de notre échantillon qui fréquentent une filière qualifiante ont vécu une orientation empreinte de l'obligation de bifurquer vers un autre type d'enseignement. Toutefois, nombre d'entre eux ont rationalisé ce faux-choix et se disent à l'heure actuelle satisfaits de leur option. Nombre d'éléments ont été mis en évidence pour évoquer leur avenir. Nous pouvons rappeler l'importance des pairs, d'un autrui significatif, mais également d'éléments plus matériels comme l'aspect pécuniaire pour n'en citer qu'un seul. Certains évoquent un métier, d'autres en évoquent plusieurs. Quelques-uns souhaitent poursuivre leurs études, d'autres aimeraient obtenir leur diplôme de l'enseignement qualifiant afin d'intégrer rapidement le marché du travail. Les raisons évoquées pour interrompre ou poursuivre les études sont diverses (devenir maman, se différencier des parents, ne pas recevoir l'aide du CPAS...).

Vous l'aurez compris, nous n'avons pas dégagé une tendance unique en ce qui concerne le parcours des adolescents placés dans un SAAE. À travers cette recherche, nous avons eu l'occasion de mettre en évidence les freins à la scolarité des adolescents, mais pas uniquement... Les objectifs, les volontés, les espoirs ont également été mis en avant.

À l'issue de ce travail, nous sommes convaincue que la richesse de notre étude réside dans la singularité des situations vécues. Nous n'avons pas rencontré deux personnes semblables tant au niveau du parcours scolaire que du placement. Il existe une multitude de situations qui nécessitent de s'intéresser au jeune ainsi qu'à sa situation de manière individuelle. De très nombreux éléments participent à la création de l'histoire des adolescents que nous avons rencontrés (durée du placement, âge du placement, stabilité du placement, orientation contrainte, redoublement). Et si, pour certains, un élément se révèle être un facteur de protection, pour d'autres, il peut s'agir d'un facteur de vulnérabilité.

Nous ne pouvons nous empêcher, à l'issue de ce travail, de nous interroger sur la pertinence du redoublement. À l'heure actuelle où de nombreuses études ont mis en évidence l'effet néfaste du redoublement, nous ne pouvons que déplorer ce même effet pour les adolescents placés de notre échantillon. Pour un adolescent placé, se voir maintenu une année supplémentaire dans l'enseignement peut signifier une fin de protection de l'enfance sans diplôme à la clé. De surcroît, au regard des nombreuses ruptures que les adolescents placés ont vécues très tôt dans leur vie, nous pouvons nous interroger sur les conséquences que peut engendrer l'ajout d'échecs scolaires sur l'estime de soi.

Ce travail nous aura appris une chose particulièrement importante : la capacité de se décentrer. Étant étudiante à l'université, nous avons posé des questions, dans nos entretiens, qui relevaient de l'enseignement supérieur de type court et long. Cependant, n'y a-t-il que l'université ? Certains adolescents de notre échantillon vont ou souhaitent obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire. Pour certains, il s'agira déjà d'une belle fierté au regard de ce qu'ils ont connu auparavant. De plus, les adolescents qui fréquentent une filière qualifiante ont presque tous énoncé le métier lié. Nous avons appris que l'université n'était pas une fin en soi et qu'un adolescent qui est dans la filière qui lui plaît aura déjà accompli un grand pas. L'enseignement qualifiant n'est pas à craindre, la seule chose à éviter est que l'enseignement qualifiant soit une filière de relégation où l'adolescent peut se montrer insatisfait de son orientation et se désinvestir de sa scolarité.

Bien que nous sommes consciente que notre échantillon ainsi que notre méthodologie ne nous donnent pas l'occasion de généraliser nos résultats, nous supposons que les conclusions obtenues suite à la rencontre avec le terrain ne doivent pas pour autant être négligées. Il nous

semble nécessaire de poursuivre nos recherches dans ce domaine en prenant en considération le contexte, mais également les diverses réalités vécues sur le terrain.

Nous terminons ce travail sur une note plutôt optimiste. En effet, les adolescents que nous avons rencontrés ont vécu de nombreuses situations difficiles et pourtant chacun parvient à trouver son phare dans la nuit. Nous ne devrions pas douter de la capacité de certains jeunes à s'en sortir malgré les nombreuses difficultés rencontrées. Pour certains, notre devoir est de les aider, les écouter, les conseiller, les orienter. Nous gardons à l'esprit l'importance de travailler de concert avec de nombreux acteurs éducatifs et sociaux, et ce pour être au service des élèves qui nous seront confiés.

## Bibliographie

---

- ARES. (2016). Statistiques : indicateurs de l'enseignement supérieur. Retrieved from <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs>.
- Bonnéry, S. (2011). Blaya Catherine. Décrochages scolaires. L'école en difficulté. *Revue française de pédagogie*, 177, 131-133. Retrieved from <http://journals.openedition.org/rfp/3462>.
- Breugnot, P. (2012). Les innovations dans le champ de la protection de l'enfance. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 57, (1), 259-270. doi:10.3917/nras.057.0259.
- Callu, E., & Frechon, I. (2009). De la prise en charge à l'autonomie... », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 8, 1-7. Retrieved from <https://journals.openedition.org/sejed/6447#quotation>.
- Carrete, V., & Dupriez, V. (2009). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves : Quinze ans de transformations en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 32 (3), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1024930ar>.
- Chenu F., & Blondin, C. (2012). *Décrochage et abandon scolaire précoce : Mise en perspective européenne de la Situation en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles, Belgium : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Combessie, J. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en Sociologie*, 24-32. Paris : La Découverte.
- Convention internationale des droits de l'enfant, 1989.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Crost, M., Donati, P., & Dumaret, A. (2009). Sortie d'un placement à long terme et modes d'accès à l'indépendance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 26, (2), 15-34. doi:10.3917/rief.026.0015.
- Dany, L. (2006). L'expérience de la prise en charge éducative. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 2, 1-15.



- Décret relatif à l'Aide à la Jeunesse. (1991). *Moniteur Belge*, 12 juin, p. 13028.
- Décret portant le code de la prévention, de l'Aide à la Jeunesse et de la Protection de la jeunesse (2018). *Moniteur Belge*, 3 avril, p. 31814.
- Degives, J-P. (2016). Orientation et autocensure scolaire. *Entrées libres*, 107, 16-17. Retrieved from [http://www.entrees-libres.be/wp-content/uploads/2016/03/107\\_avis\\_recherche.pdf](http://www.entrees-libres.be/wp-content/uploads/2016/03/107_avis_recherche.pdf).
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos, 171-206.
- Delvaux, D. (2003). *Le placement des jeunes enfants en Communauté française 1999-2000. Une synthèse*. OEJAJ. Bruxelles.
- Denecheau, B., & Blaya, C. (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. *Revue Éducation et Formation*, e-300, 53-62.
- Dubet, F. (2010). L'école « embarrassée » par la mixité. *Revue française pédagogique*, 171, 77-86. doi : 10.4000/rfp.1907.
- Dumaret, A-C. (2001). Que sont-ils devenus ? Vivre entre deux familles : insertion à l'âge adulte d'anciens placés. *Dialogue*, n° 152(2), 63-72. doi:10.3917/dia.152.0063.
- Dumez, H. (2012) Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7, 47-58.
- Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D., & Fagnant, A. (2012). L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. *Revue française de pédagogie*, 181, 55-70. Doi : 10.4000/rfp.3918.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2009). Étudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 75, 3-32.

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2013). Rapport de l'aide à la jeunesse : année 2011.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). État des lieux de l'enfance et de la jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles. Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Cadastre de l'enseignement qualifiant (2015-2016). Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=28028&navi=4506>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Les indicateurs de l'enseignement 2018*. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>.
- Firdion, J-M. (2006). Influence des événements de jeunesse et héritage social au sein de la population des utilisateurs des services d'aide aux sans-domicile. *Économie et statistique*, 391-392, 85-114. DOI : <https://doi.org/10.3406/estat.2006.7155>.
- Frechon, I. (2013). Processus d'entrée et de sortie d'une situation de vulnérabilité : le cas des « enfants placés » et des « sans-domicile ». *La vulnérabilité : question de recherches en Sciences sociales*, Academic Press Fribourg, 107-122.
- Frechon, I., Breugnot, P., & Marquet, L. (2017, mars). *La fin du parcours en protection de l'enfance. Lorsque le passé dessine l'avenir*. Paper presented at the 7<sup>e</sup> rencontres nationales des professionnels des MECS.
- Frechon, I., & Dumaret, A-C. (2008). Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir des enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56 (3), 135-147. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.01.015>.
- Frechon, I., & Marquet, M. (2016). Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ? Document de travail, n° 227, INED.
- Frechon, I., & Robette, N. (2013). Les trajectoires de prise en charge par l'Aide sociale à l'enfance de jeunes ayant vécu un placement. *Revue française des affaires sociales*, 1, 122-143.

- Frippiat, D., & Mulkay, F. (2011). Nombre de jeunes pris en charge dans les SAJ/SAP en 2010.
- Gambino, M., & Desmesure, O. (2014). Habiter les espaces ruraux : les enjeux des formes de mobilité des jeunes. Regards interdisciplinaires. *Norois*, 233 (4), 25-35.  
<https://www.cairn.info/revue-noroi-2014-4-page-25.htm>.
- Giraud, M. (2005). Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société*, 29 (4), 463-485.  
 doi:10.3917/ds.294.0463.
- Godfroid, T. (2012). Séminaire du 10 Mai 2012 Organisé par Joëlle Kivits et Laurence Guignard : *Préparer et conduire un entretien semi-directif*. (Présentation PowerPoint).
- Goemans, A., Van Geel, M., Wilderjans, T., Van Ginkel, J., & Vedder, P. (2018). Predictors of school engagement in foster children : a longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 88, 33-43.
- Goyette, M. (2006). Préparation à la vie autonome et insertion socioprofessionnelle des jeunes pris en charge par l'État : quelles interventions ? *Sociétés et Jeunes en difficulté*, 2, 1-25. Retrieved from <https://journals.openedition.org/sejed/159#quotation>.
- Goyette, M., & Frechon, I. (2013). Comprendre le devenir des jeunes placés : la nécessité d'une observation longitudinale et représentative tenant compte des contextes socio-culturel et politique. *Revue française des affaires sociales*, , 164-180. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2013-1-page-164.htm>.
- Goyette, M., & Turcotte, D. (2005). La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement : un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Service social*, 51 (1), 30-44. doi : 10.7202/012710ar.
- Guichard, J., & Falbierski, E. (1995). Compétences et projets : mots vides de sens ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficultés ? *Carriérologie*, 5, 131-157.
- Kauffman, J-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris : Nathan.

- Kirk, C., Lewis, R., Nilsen, C., & Colvin, D. (2011). Foster care and college : the educational aspirations and expectations of youth in the foster care system. *Youth and Society, 45*(3), 307-323. doi: 10.1177/0044118X11417734.
- Lahaye, W., & Burrick, D. (2007). La résilience scolaire entre destin et destinée. In B. Cyrulnik & J-P. Pourtois (Eds.), *Ecole et résilience*, 106-129. Paris : Odile Jacob.
- Langouet, G. (1990). Duru-Bellat (Marie). – Le fonctionnement de l'orientation, genèse des Inégalités sociales à l'école. *Revue française de pédagogie, 91*, 118-121. Retrieved from [www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1990\\_num\\_91\\_1\\_2469\\_t1\\_0118\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_91_1_2469_t1_0118_0000_1).
- Lauzier, M., Côté, K., & Samson, A. (2015). Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires : une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle, 44* (1), 1-16. Doi : 10.4000/osp.4506.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation, 33* (3), 647–662. doi : <https://doi.org/10.7202/018962>.
- Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Famille et stratégies de protection de soi des adolescents. Le lien social dans la famille et à l'école face aux stratégies de protection de soi des adolescents : analyse et réflexions dans le cadre d'une recherche-action. *Éducation et formation, 297*, 109-118.
- Loisy, C., & Carosin, E. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent. e. s dans leur orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle, 46* (1), 61-87 Doi : 10.4000/osp.5332.
- Lontie, M. (2014). Le critère de choix d'une école, d'une filière et d'une option. *Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, 8*. Retrieved from <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0814-options-filieres.html>.

- Mainaud, T. (2013), Échec et retard scolaire des enfants hébergés à l'ASE. *Études et Résultats*, n° 845, DREES.
- Marcelle, H. (2011). *Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes — le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles*, Lire et Écrire Bruxelles.  
<http://bruxelles.lire-et-ecrire.be/content/view/265/84/>.
- Maulini O. (2006). Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan. Note de lecture.
- Mouhot, F. (2001). Le devenir des enfants. De l'aide sociale à l'enfance. *Devenir*, vol. 13 (1), 31-66.  
 doi:10.3917/dev.011.0031.
- Monseur, C., & Baye, A. (2017). L'absentéisme scolaire en France comparativement aux pays de l'OCDE : l'apport de Pisa. Cnesco.
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2009). L'organisation des systèmes éducatifs : quel impact sur l'efficacité et l'équité ? In Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- Moriau, J., & Cornil, M. (2014). Sortir par la fenêtre, rentrer par la porte. Comment aider les jeunes en décrochage à s'engager dans leur scolarité ? *Sociétés et Jeunes en difficulté*, 14, 1-17.  
 Retrieved from <http://journals.openedition.org/sejed/7705>.
- Nossik, S. (2011). Les récits de vie comme corpus sociolinguistiques : une approche discursive et interactionnelle. *Corpus*, 10.
- Perdoncin, A. (2006). Mathias Millet, Daniel Thin, Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale. *Lectures*. Retrived from <http://journals.openedition.org/lectures/242>.
- Piorunek, M. (2007). L'élaboration des projets à l'adolescence : étude empirique auprès d'adolescents polonais. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 (2), 1-20. Doi : 10.4000/osp.1409.
- Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la

- complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 34 (1), 55-95.
- Poulet, F. (2008). M. Duru-Bellat. L'inflation scolaire – Les désillusions de la méritocratie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (4), 569-570. Retrieved from <http://journals.openedition.org/osp/1808>.
- Potin, E. (2013). Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Politiques sociales et familiales*, 112, 89-100. doi:10.3406/caf.2013.2824
- Potin, E. (2017). Aide sociale à l'enfance : se construire comme adolescent. Deux récits, deux expériences de placement. *Politiques sociales et familiales*, 125, 45-66. Doi : <https://doi.org/10.3406/caf.2017.3242>.
- Rodriguez-Tomé, H. (1965). Le rôle des « adultes significatifs privilégiés » dans l'adolescence. *Enfance* (5), 603-612. Doi : <https://doi.org/10.3406/enfan.1965.2386>.
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Santa Barbara : California Dropout Research Project.
- Rumberger, R. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Santa Barbara : California Dropout Research Project.
- Saint-Louis, S., & Vigneault, M. (1984). Les choix d'orientation scolaire et professionnelle chez les jeunes adultes. *Santé mentale au Québec*, 9 (2), 26-36. <https://doi.org/10.7202/030235ar>.
- Swaluë, A. (2013). Du placement d'enfants : Définir et quantifier pour réaliser les droits des enfants placés. *En'jeux*, 1. OEJAJ, Bruxelles.
- UNICEF. (1998), *Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant*.
- Van Zanten, A. (2015). 5. Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ?. *Regards croisés sur l'économie*, 16 (1), 80-92. doi:10.3917/rce.016.008.

## Liste des tableaux

---

Tableau 1 : Durée du placement dans l'institution des adolescents placés.....	44
Tableau 2 : Redoublement(s) des adolescents placés et moment du placement .....	47
Tableau 3 : Âge et année d'études des adolescents placés.....	57
Tableau 4 : Métiers évoqués par les adolescents placés.....	76

## Tableau des abréviations

---

<b>CESS</b>	Certificat d'enseignement secondaire supérieur
<b>CIDE</b>	Convention internationale des droits de l'enfant
<b>CPAS</b>	Centre public d'action sociale
<b>FW-B</b>	Fédération Wallonie-Bruxelles
<b>SAAE</b>	Service d'accueil et d'aide éducative
<b>SAJ</b>	Service d'aide à la jeunesse