

Les mineures et mineurs placés à Genève : étude de leurs parcours scolaires et de leurs vécus



Verena Jendoubi

Laure Scalambrin

Isabel Valarino

Avec la collaboration de Marc Brüderlin

Décembre 2022

Les mineures et mineurs placés à Genève : étude de leurs parcours scolaires et de leurs vécus

Verena Jendoubi

Laure Scalambrin

Isabel Valarino

Avec la collaboration de Marc Brüderlin

Décembre 2022

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier chaleureusement les jeunes qui ont participé à cette recherche. Leurs récits sur leur vécu du placement et de la scolarité constituent des témoignages très riches qui ont permis de documenter de manière approfondie la diversité des parcours de placement, scolaires et de formation qui les caractérisent.

Nos vifs remerciements vont également au Groupe d'accompagnement de ce projet. De par leur expertise, Eléonore Zottos (secrétariat général), Daniela Di Mare (DGOEJ), Isabelle Peyrot Perdrizet (DGOEJ), Fabienne Benninghoff-Jeannerat (DGOEJ), Carlos Sequeira (SPMi), Owen Boukamel (SPMi), Frédéric Lopez (SPMi) et Sophia Procofieff (SASLP) ont contribué à enrichir notre compréhension de la thématique du placement. Nous tenons aussi à remercier les différentes personnes qui se sont exprimées dans le cadre d'entretiens exploratoires en nous apportant leurs connaissances et expériences professionnelles en lien avec le placement.

Nous remercions Luca Decroux (assistant d'enseignement et de recherche à la HETS-GE, rédigeant sa thèse sur la scolarité des adolescentes et adolescents placés en foyer à Genève), ainsi que Gaëlle Aeby, Mathilde Etienne et Laurence Ossipow, chercheuses du projet Palatin « Un bon accompagnement des relations nourricières » pour les échanges très riches que nous avons eus sur nos démarches méthodologiques et expériences dans le cadre nos études respectives.

Un grand merci à Aurore Duteil (directrice adjointe du SRED et répondante de la direction) pour son accompagnement, sa grande disponibilité et son précieux soutien.

L'équipe de recherche remercie également Narain Jagasia pour son soigneux travail d'édition.

Compléments d'information :

Verena Jendoubi

Tél. +41/0 22 546 71 18

verena.jendoubi@etat.ge.ch

Laure Scalambryn

Tél. +41/0 22 546 71 24

laure.scalambryn@etat.ge.ch

Isabel Valarino

Tél. +41/0 22 546 71 07

isabel.valarino@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 22.051

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du service de la recherche en éducation.

Table des matières

Résumé	7
Zusammenfassung	9
1. Introduction	11
1.1 Contexte et objectifs de l'étude	11
1.2 Plan du rapport	13
2. Revue de littérature et cadrage théorique	15
2.1 Que nous apprennent les recherches sur la scolarité des mineures et mineurs placés ?	16
2.2 Quels sont les facteurs de risque vs les facteurs de protection influençant le devenir scolaire des mineures et mineurs placés ?	17
2.3 Questions de recherche	19
3. Le placement à Genève	21
<i>Service de protection des mineurs (SPMi)</i>	<i>22</i>
<i>Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE)</i>	<i>22</i>
3.1 Placement en famille d'accueil	24
3.1.1 Service de surveillance et d'autorisation des lieux de placement (SASLP)	24
3.1.2 Familles d'accueil avec hébergement (FAH)	24
3.2 Placement en institution d'éducation spécialisée / foyer	25
3.2.1 Institutions genevoises d'éducation spécialisée (IGE)	25
3.2.2 Fin de placement et passage à l'âge adulte	26
4. Placements et scolarités : constats chiffrés (axe 1)	27
4.1 Données et méthodes	27
4.1.1 Constitution de la base de données quantitatives	27
4.1.2 Méthodes d'analyse	28
4.2 Caractéristiques sociodémographiques des mineures et mineurs placés	30
4.3 Cartographie des placements	31
4.3.1 Caractéristiques des placements	31
4.3.2 Croisement de variables	34
4.4 Scolarité des mineures et mineurs placés	40
4.4.1 Statut de la scolarité	40
4.4.2 Formation et décrochage scolaire	41
4.4.3 Marqueurs de vulnérabilité scolaire	43
4.4.4 Orientation scolaire au niveau secondaire II	44
4.4.5 Temporalité des difficultés scolaires	46
4.4.6 Facteurs liés aux difficultés scolaires	48
4.4.7 Type de mandat à l'origine du placement	51
4.5 Analyses longitudinales des trajectoires scolaires	54
4.5.1 Des trajectoires scolaires et de formation hétérogènes et accidentées	54
4.5.2 Seulement 2 jeunes sur 10 certifiés à l'âge de 21 ans	55
4.5.3 Cinq types de parcours scolaires et de formation	56
4.5.4 Quelles sont les variables liées aux différents types de parcours ?	60

5. Vécu du placement et de la scolarité : la parole aux jeunes (axe 2)	63
5.1 Méthodologie et données	63
5.1.1 Outils méthodologiques mobilisés	63
5.1.2 Constitution de la population enquêtée	64
5.2 Présentation des jeunes	68
5.2.1 Des jeunes aux origines sociales et économiques modestes	68
5.2.2 Des configurations familiales marquées par la séparation des conjoints	68
5.2.3 Parcours de placement, de « dé-placement » et de « re-placement »	68
5.2.4 Des situations scolaires et de formation contrastées et en évolution	70
5.3 Parcours de placements	73
5.3.1 Perception de l'origine du placement	74
5.3.2 Le rôle des jeunes dans le processus de décision et son impact sur le vécu du placement	78
5.3.3 Multiplication des placements comme source d'instabilité	85
5.3.4 L'image dévalorisante des jeunes filles et garçons placés véhiculée par la société	86
5.3.5 La transition à la majorité, à l'issue du placement	87
5.4 Parcours scolaires	97
5.4.1 Situations scolaires et de formation au moment de l'entretien	97
5.4.2 Des parcours scolaires non linéaires et fragiles	99
5.4.3 Le vécu de la scolarité au quotidien	108
5.4.4 Scolarité et placement des jeunes : quelles imbrications ?	120
5.4.5 Des projets d'avenir plutôt ambitieux malgré des parcours accidentés	124
5.5 Réseaux des jeunes et liens significatifs	128
5.5.1 Composition des réseaux	128
5.5.2 La famille d'origine : toujours présente malgré les difficultés	132
5.5.3 Les pairs : entre soutiens et obstacles	134
5.5.4 Les professionnelles et professionnels scolaires : des expériences variées	136
5.5.5 La sphère socioéducative : la place centrale des éducatrices et éducateurs de foyers	138
5.5.6 La sphère familiale d'accueil	141
5.5.7 La sphère protection de l'enfance	144
5.5.8 La sphère médico-thérapeutique	146
5.5.9 Les liens privilégiés avec des « autrui significatifs »	147
5.6 Facteurs de risque et de protection	150
5.6.1 Facteurs individuels	151
5.6.2 Facteurs familiaux	153
5.6.3 Facteurs associés à la sphère familiale proche, d'accueil et/ou mixte	154
5.6.4 Facteurs associés au placement	156
5.6.5 Facteurs associés à l'école	159
5.6.6 Facteurs associés à la sphère socioéducative	162
5.6.7 Facteurs associés à la protection de l'enfance	163
5.6.8 Facteurs associés à la transition à la majorité	164
5.6.9 Facteurs relationnels	165
5.7 Propositions d'améliorations	168
5.7.1 Une meilleure écoute et prise en considération des paroles d'enfants et de jeunes	168
5.7.2 Meilleure prise en charge en cas de harcèlement (école et foyer)	169
5.7.3 Meilleur soutien à l'école	170
5.7.4 Meilleure information et soutien des jeunes lors des choix d'orientation scolaires et professionnelles	170
5.7.5 Meilleur soutien lors de la transition à la majorité	171
5.7.6 Meilleure communication entre professionnels et professionnelles	171
5.7.7 Adapter les formulaires administratifs aux différents contextes familiaux	172

6. Conclusion.....	173
<i>À quels objectifs devait répondre l'étude ?</i>	<i>173</i>
<i>Que retenir de cette étude ?</i>	<i>174</i>
<i>Quelles sont les pistes de réflexion possibles, à la suite des propositions d'améliorations faites par les jeunes ?</i>	<i>178</i>
7. Références bibliographiques	181
8. Annexes	187
Annexe 8.1 : Lettre de mission	188
Annexe 8.2 : Analyses longitudinales	191
Annexe 8.3 : Guide d'entretien	193
Annexe 8.4 : Formulaire de consentement	194
9. Glossaire.....	195
10. Abréviations.....	197

Résumé

Le placement en foyer ou en famille d'accueil est une mesure du domaine de la politique de protection qui s'adresse à des mineures et mineurs rencontrant des difficultés dans le contexte familial. Afin de documenter leurs profils, les caractéristiques de leurs placements et parcours scolaires ainsi que leurs vécus, le secrétariat général du DIP, sur impulsion de la direction générale de l'office de l'enfance et de la jeunesse (DGOEJ), a confié pour mission au service de la recherche en éducation (SRED) de mener une étude sur cette thématique. L'étude se décline en deux axes. L'axe 1 est basé sur l'analyse de données quantitatives issues de la base de données scolaires du DIP (nBDS) et de la base de données du service de protection des mineurs (SPMi, TAMI). Il concerne l'ensemble des jeunes filles et garçons ayant fait l'objet d'un (ou de plusieurs) placement(s) entre 2010 et 2019 (N=2'027). L'axe 2 est fondé sur une approche qualitative par le biais d'entretiens semi-directifs ; il donne la parole à vingt jeunes filles et garçons âgés entre 16 et 25 ans avec une expérience de placement.

L'analyse des données quantitatives montre que la population de jeunes filles et garçons placés se distingue par une origine sociale défavorisée et, dans une moindre mesure, par un parcours migratoire. Les placements se font majoritairement en foyer, et dans la moitié des cas sans mandat judiciaire (sur demande des parents). Les placements en foyer sont généralement de courte durée (en moyenne huit mois) et interviennent le plus souvent durant l'adolescence. Les placements en famille d'accueil, plus souvent mandatés par le Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE), concernent plus particulièrement de jeunes enfants (moins de 3 ans au moment du placement) et ont une durée plus longue (en moyenne 2 ans et demi). Leur scolarité se caractérise par des parcours non linéaires, davantage marqués par des difficultés que ceux de la population scolaire totale de référence. On observe ainsi davantage de redoublements, d'orientations en enseignement spécialisé et dans des filières de l'enseignement secondaire moins exigeantes ou préqualifiantes. Le risque d'interrompre prématurément le parcours de formation avant la certification est également plus important. L'influence de certains facteurs liés au placement et impactant la scolarité a pu être mise en évidence, tels que l'âge au premier placement, le nombre et la durée des placements ainsi que le type d'hébergeur.

L'analyse des récits montre le lien entre l'implication des jeunes dans le processus de placement et leur manière de vivre le placement. Ainsi, un rôle actif a tendance à favoriser une perception positive. Mais la qualité du vécu d'un placement dépend aussi d'autres paramètres : la multiplication des placements, par exemple, est vécue comme une source d'instabilité, alors que des liens privilégiés avec une ou plusieurs personnes encadrantes (éducatrices et éducateurs, famille d'accueil, etc.) constituent un soutien affectif essentiel. La transition à la majorité, bien que vécue de façon variable selon les situations, suscite souvent de l'appréhension et les jeunes s'y sentent parfois insuffisamment préparés. Quant à leur scolarité, on observe, comme dans le premier axe de l'étude, des parcours parsemés de difficultés (redoublements et réorientations, mais aussi absentéisme, et dans quelques cas harcèlement). La moitié des jeunes identifient leurs premières difficultés dès le primaire, avant le placement (en lien avec un contexte familial délétère), et pour la plupart, elles se cristallisent au cycle d'orientation. Pendant le placement, l'accompagnement scolaire se fait par des personnes issues de différentes sphères (famille d'accueil, foyer, école, SPMi, famille d'origine) qui remplissent, en partie du moins, le rôle de suppléance familiale. Au moment de l'entretien, une majorité des jeunes se trouvent néanmoins dans une situation plutôt favorable : cinq d'entre elles et eux ont obtenu une première certification et neuf sont dans une filière certifiante. Ce constat plutôt positif est sans doute en partie dû aux critères d'échantillonnage. L'étude montre en outre que chaque parcours est marqué par une multitude de facteurs de risque et de protection, qui peuvent être cumulatifs, mais parfois aussi compensatoires. Ces facteurs peuvent être d'ordre individuel (personnalité, compétences intellectuelles, sociales et affectives, santé physique et mentale, etc.) ou contextuels (cadre familial, ressources matérielles, contexte de placement, école, relations amicales, etc.). Le rapport conclut sur les propositions d'amélioration telles que formulées par les jeunes au cours des entretiens, dont plus particulièrement le souhait que leur parole soit davantage prise en considération avant et pendant un placement.

Zusammenfassung

Die Platzierung von Kindern und Jugendlichen in einer Institution oder einer Pflegefamilie ist eine der Massnahmen im Bereich der öffentlichen Politik für Kinderschutz, die sich an minderjährige Mädchen und Jungen richtet, denen im familiären Umfeld nicht die genügenden erzieherischen Bedingungen und Sicherheit gewährleistet werden können. Um diese Problematik mit Forschungserkenntnissen bezüglich der Profile der betroffenen Jugendlichen, der Merkmale ihrer ausserfamiliären Platzierungen, ihrer Schullaufbahn, sowie dem Erleben aus ihrer Sicht zu dokumentieren, hat das Generalsekretariat vom Departement für Erziehung, Ausbildung und Jugend (DIP) auf Anregung der Generaldirektion des Jugendamts (DGOEJ) den Bildungsforschungsdienst (SRED) beauftragt, eine Studie zu diesem Thema durchzuführen. Die Studie beinhaltet zwei Schwerpunkte. Der erste beruht auf der Analyse quantitativer Daten aus der Schuldatenbank des DIP (nBDS) und der Datenbank des Jugendschutzdienstes (SPMi, TAMI). Erfasst werden alle Kinder und Jugendliche, die zwischen 2010 und 2019 (N=2'027) einer (oder mehreren) Fremdplatzierung(en) unterzogen wurden. Der zweite Schwerpunkt basiert auf einem qualitativen Ansatz mittels halbstrukturierten Interviews; es kommen 20 Jugendliche im Alter zwischen 16 und 25 Jahren mit Platzierungserfahrung zu Wort.

Die Analyse der quantitativen Daten zeigt, dass sich die Pflegekinder und Jugendlichen durch eine benachteiligte soziale Herkunft und in geringerem Masse durch einen Migrationshintergrund auszeichnen. Die ausserfamiliäre Unterbringung erfolgt überwiegend in Institutionen und in der Hälfte der Fälle ohne richterliche Anordnung (mit den Eltern vereinbarte Unterbringung). Heimunterbringungen sind in der Regel von kurzer Dauer (durchschnittlich acht Monate) und finden meist im Jugendalter statt. Die Unterbringung in einer Pflegefamilie, die häufiger vom Erwachsenen- und Kinderschutzgericht (TPAE) angeordnet wird, betrifft insbesondere jüngere Kinder (zum Zeitpunkt der ersten Platzierung sind die meisten unter drei Jahre alt) und dauert länger (im Durchschnitt zweieinhalb Jahre). Ihre schulische Laufbahn verläuft nicht linear und ist stärker von Schwierigkeiten geprägt als die der gesamten Referenzschülergruppe. Dementsprechend sind sie häufiger betroffen von Klassenwiederholungen, sowie auch von Überweisungen in die Sonderschule oder in weniger anspruchsvolle oder vorqualifizierende Bildungsgänge der Sekundarstufe. Auch das Risiko, den Bildungsweg vorzeitig ohne Abschluss zu beenden, ist höher. Der Einfluss bestimmter Faktoren, die mit der Fremdplatzierung zusammenhängen und sich auf die Schulbildung auswirken, konnte nachgewiesen werden, wie z.B. das Alter bei der ersten Platzierung, die Anzahl und Dauer der Unterbringungen sowie der Unterbringungstyp (Heimunterbringung oder Pflegefamilie).

Die Analyse der Aussagen aus den Interviews zeigt den Zusammenhang zwischen dem Einbezug der Jugendlichen in den Platzierungsprozess und der Art und Weise, wie sie die Unterbringung erleben. So fördert eine partizipative Rolle tendenziell eine positive Wahrnehmung. Die Qualität der Erfahrung einer Unterbringung hängt aber auch von anderen Parametern ab. So wird beispielsweise eine Vielzahl von Platzierungen als instabil empfunden, während eine enge Bindung zu einer oder mehreren Betreuungspersonen (Erzieherinnen und Erzieher, Pflegeeltern usw.) eine wesentliche emotionale Unterstützung darstellt. Der Übergang zur Volljährigkeit wird zwar je nach Situation unterschiedlich erlebt, ist aber häufig mit Ängsten verbunden und die Jugendlichen fühlen sich manchmal nicht ausreichend darauf vorbereitet. Was ihre schulische Laufbahn anbelangt, so werden auch hier dieselben Schwierigkeiten festgestellt, wie dies im quantitativen Teil der Studie hervorgehoben wird (Klassenwiederholungen und Neuorientierungen, aber auch Schulschwänzen und in einigen Fällen Mobbing). Die Hälfte der Jugendlichen erkennt ihre ersten Schwierigkeiten bereits in der Grundschule, vor einer Platzierung (in Verbindung mit einem belastenden familiären Umfeld), und bei den meisten verschärfen sich diese Schwierigkeiten in der Sekundarstufe. Während der Unterbringung wird die schulische Begleitung von Personen aus verschiedenen Bereichen (Pflegefamilie, Heim, Schule, Jugendschutzdienst, Herkunftsfamilie) übernommen, die zumindest teilweise die Rolle des Familienersatzes erfüllen. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sich eine Mehrheit der Jugendlichen dennoch in einer recht günstigen Situation: Fünf von ihnen haben eine erste Zertifizierung erhalten und neun befinden sich in einem zertifizierenden Ausbildungsgang. Dieser eher positive Befund ist zweifellos zum Teil auf die Stichprobenkriterien zurückzuführen. Die Studie zeigt darüber hinaus, dass jeder Werdegang von einer Vielzahl von Risiko- und Schutzfaktoren geprägt ist, die sich kumulativ, manchmal aber auch kompensatorisch auswirken können. Diese Faktoren können individueller (Persönlichkeit, intellektuelle, soziale und emotionale Kompetenzen, körperliche und geistige

Gesundheit usw.) oder kontextueller Art sein (familiärer Rahmen, materielle Ressourcen, Heimkontext, Schule, Freundschaftsbeziehungen usw.). Der Bericht schliesst mit den Verbesserungsvorschlägen, wie sie von den Jugendlichen in den Interviews geäußert wurden, darunter insbesondere der Wunsch, dass ihre Ansicht und ihr Wille vor und während einer Platzierung stärker berücksichtigt werden.

1. Introduction

1.1 Contexte et objectifs de l'étude

À Genève, tout comme ailleurs en Suisse et sur le plan international, le placement d'enfants ou de jeunes filles et garçons mineurs (âgés entre 0 et 18 ans) dans une structure d'éducation spécialisée ou en famille d'accueil est une mesure faisant partie de la politique de protection qui s'adresse à des mineures et mineurs rencontrant des difficultés familiales, que ce soit sous forme de violence (physique, psychique, sexuelle), de maltraitance ou de négligence. Un éloignement du contexte familial peut aussi intervenir lorsqu'une ou un enfant ou jeune est exposé à de la violence conjugale. Sont également concernés les jeunes garçons et filles dirigeant la violence contre elles ou eux-mêmes ou ayant commis un délit faisant l'objet d'une décision pénale. Toute cette population dite « à risque » se trouve dans une situation comportant un ou plusieurs facteurs de risque dus au contexte socioculturel, socioéconomique, social et/ou familial : « un enfant est en danger lorsqu'il est entravé dans son développement en raison de mauvais traitements ou de facteurs de risque trop nombreux ou délétères et non compensés par des actions protectrices » (Cour des comptes, 2016, p. 14).

À Genève, le processus de placement et le fonctionnement institutionnel, notamment en termes de collaboration entre les différents services et acteurs impliqués, ont fait l'objet, au cours des deux dernières décennies, de trois études différentes (CEPP, 2004 ; Cour des comptes, 2016 ; SRED, 2008). Si ces analyses abordent des questions importantes au sujet de la politique qui vise à apporter des solutions pour aider ces jeunes et leurs familles à surmonter des situations délicates, il manque cependant une analyse des caractéristiques de la population au bénéfice d'un placement ainsi que de leurs parcours de placement. Une autre lacune concerne la question de la scolarité de ces jeunes : *comment leurs trajectoires scolaires se caractérisent-elles et dans quelle mesure se différencient-elles de celles de la population scolaire globale ?* Il s'agit là d'un aspect du placement qui, jusqu'à présent, a rarement fait l'objet d'une investigation autant à Genève¹ que dans le reste de la Suisse. En ce qui concerne la problématique de la transition à la vie adulte de mineures et mineurs placés et leur intégration dans le monde professionnel – un autre aspect du placement peu interrogé –, elle a fait l'objet d'une étude qui donne la parole à des jeunes filles et garçons placés à Genève et à des professionnelles et professionnels qui les accompagnent dans ce processus (Ossipow, Berthod & Aeby, 2014). Ces auteures ont d'ailleurs poursuivi leurs explorations auprès de ces mêmes jeunes filles et garçons âgés désormais de 25 à 30 ans, en mettant en exergue leur devenir à plus long terme (Aeby & Ossipow, 2021).

C'est dans ce contexte que la direction générale de l'office de l'enfance et de la jeunesse (DGOEJ) a sollicité le service de la recherche en éducation (SRED) pour mener une étude ayant pour objet l'analyse des parcours des enfants/jeunes ayant fait l'objet d'un placement. En parallèle à cette demande, les travaux d'Harpej étaient lancés par l'OEJ, un projet visant l'harmonisation de la protection de l'enfance et de la jeunesse à Genève, et notamment une meilleure participation et prise en compte du point de vue des enfants et des jeunes. Suite à des échanges et des réflexions menées sur la base d'un regard sur la littérature scientifique concernant cette problématique, la question de l'étude s'est portée sur l'articulation du placement en relation avec la trajectoire scolaire. L'étude proposée par le SRED, qui met les mineures et mineurs placés à Genève au centre de la démarche, devait apporter à la fois une meilleure connaissance des profils de cette population, de leur parcours scolaire, ainsi que de leur vécu.

Cette étude qui, en janvier 2020, a fait l'objet d'une lettre de mission de la part de la secrétaire générale du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), a pour objectif d'apporter des données quantitatives et qualitatives pouvant contribuer à une meilleure

¹ Notons que la thématique de la scolarité des jeunes filles et garçons placés a été abordée dans le cadre de la journée inaugurale de l'Observatoire des politiques de l'enfance, de la jeunesse et de la famille (OPEJF) le 7 octobre 2022. Voir le lien <https://www.hesge.ch/hets/actualites/2022/soutien-parentalite-et-protection-enfance-0>.

connaissance de la population de jeunes ayant vécu un placement, en particulier en ce qui concerne leur parcours scolaire. Afin de répondre à ces objectifs, l'étude se décline en deux axes :

1. Constituer une cartographie et décrire les placements² à Genève ; décrire les profils et les trajectoires scolaires des mineurs en placement de longue durée³.
2. Mettre en évidence le vécu de la scolarité des jeunes filles et jeunes garçons placés, ainsi que les facilitateurs et les obstacles par rapport à leur trajectoire scolaire et de formation. Analyser la perception que peuvent avoir les jeunes filles et garçons placés du réseau de personnes qui les accompagnent durant leur placement et mettre en évidence les personnes qui, de leur point de vue, ont joué un rôle important dans leur parcours (scolaire, de formation, et de vie)⁴.

Globalement, la scolarité des mineures et mineurs placés constitue la thématique centrale de cette recherche, puisqu'il s'agit de mettre en perspective les parcours de placement et les parcours scolaires. Ce lien entre placement et parcours scolaire est analysé en s'interrogeant sur les facteurs pouvant jouer un rôle de protection ou de facilitateurs et ceux, qui au contraire, représentent un obstacle ou un risque au regard de la trajectoire scolaire effectuée par ces jeunes.

La recherche s'est déroulée en trois grandes étapes.

Une première étape préparatoire a consisté en des échanges avec les membres du groupe d'accompagnement⁵ de ce projet ainsi que des entretiens exploratoires avec des professionnelles et professionnels de terrain de la protection de l'enfance⁶. De plus, une pré-étude a été menée en collaboration avec le secteur études et statistiques de l'OEJ. Le but était d'évaluer les possibilités d'exploitation de la base de données utilisée par le service de protection des mineurs (SPMi) depuis 2010 et appelée TAMI (Tutelle d'adultes et mineurs). Les investigations liminaires ont rapidement mis en évidence la nécessité d'un travail important pour rendre exploitables ces données de type administratif, TAMI ayant été conçu essentiellement pour un usage opérationnel et financier (coût des prestations). Par conséquent, cet outil était relativement peu adapté pour une exploitation statistique. À cela s'ajoutent des difficultés liées à la qualité des données enregistrées (données manquantes, informations mises à jour partiellement, pratiques de remplissage différentes en raison de l'absence de *codebook* des variables/champs). Ce premier défrichage du terrain, suivi de l'appariement des données TAMI avec celles issues de la base de données scolaires normalisée (nBDS) en vue d'accéder aux informations concernant la scolarité, ont donné lieu à une note interne exploratoire (octobre 2020).

Dans une deuxième étape, sur la base des premiers éléments mis en lumière dans la note exploratoire et des échanges avec le groupe d'accompagnement sur le périmètre de l'étude, les analyses consacrées à l'axe 1 de l'étude ont été menées. Elles consistaient en un approfondissement et un élargissement des analyses statistiques préliminaires menées dans la pré-étude.

Le périmètre initialement prévu et qui mettait le focus sur les jeunes en placement de longue durée a évolué. En effet, ces premiers résultats montraient qu'il était plus intéressant d'intégrer tous les jeunes ayant fait l'objet d'un placement, quelle que soit sa durée, étant donné que les parcours scolaires ne se différenciaient pas particulièrement. Quant à la définition de la période retenue pour l'axe 1 de l'étude, c'est l'introduction de la base de données TAMI (en 2010) qui a été décisive. Dès lors, l'axe 1 porte sur les années 2010-2019, et par conséquent, concerne tous les enfants et jeunes filles et garçons mineurs ayant fait l'objet d'un (ou de plusieurs) placement(s) durant cette période.

Enfin, la troisième étape de la recherche a consisté à réaliser l'axe 2 (volet qualitatif) de l'étude. Suivant un processus de recherche itératif, les résultats de l'axe 1 ont contribué à renforcer certains choix pour

² Les placements concernant les mineurs non accompagnés (MNA) ne sont pas retenus dans le cadre de cette étude.

³ Par la suite, le critère de "longue durée" a évolué et le périmètre de l'étude a été revu.

⁴ Par rapport à la lettre de mission, la réalisation du projet a rencontré quelques obstacles freinant son avancement. Cela a eu pour effet une modification concernant le traitement de la question du réseau de personnes gravitant autour accompagnant un placement. Ce point était prévu comme axe 3 et donnant lieu à des entretiens avec différentes personnes appartenant à ce réseau. Actuellement, cet aspect est abordé à travers le point de vue des jeunes filles et garçons interrogés et est intégré dans l'axe 2.

⁵ Ce groupe d'accompagnement est composé de représentantes et de représentants des différents services institutionnels concernés, à savoir le secrétariat général, la DGEOJ et son secteur Études et statistiques, le SPMi et le SASLP et constitue un espace d'échanges et de réflexions.

⁶ Parmi les personnes rencontrées, il y a des éducateurs/éducatrices de foyer (2), des intervenants/intervenantes en protection de l'enfance (2), des responsables de service au SPMi (1), des chargés/chargées d'évaluation du SASLP (1), des responsables de service au SASLP (1), des conseillers et conseillères de Point Jeunes (2).

l'axe 2, notamment concernant les critères d'échantillonnage des jeunes filles et garçons à interroger. Si ces jeunes étaient toutes et tous issus de la base de donnée constituée pour l'axe 1, ils et elles pouvaient ou non être en placement au moment de l'entretien, et avoir ou non franchi le seuil de la majorité, le but étant de diversifier les expériences et leurs regards sur leurs propres parcours scolaires et de placement.

1.2 Plan du rapport

Ce rapport débute par une revue de littérature non exhaustive sur la question de la scolarité des enfants et des jeunes filles et garçons étant ou ayant été placés (*chapitre 2*). Le *chapitre 3* apporte des éléments de compréhension du fonctionnement du placement à Genève, ainsi que des différentes implications institutionnelles au cours de son déroulement.

L'axe 1 de l'étude constitue le noyau du *chapitre 4* où sont présentés les résultats de l'analyse de données statistiques portant sur une population de 2'027 jeunes ayant vécu un ou plusieurs placements entre 2010 et 2019. Y sont mis en évidence tout d'abord les caractéristiques sociodémographiques de la population concernée par un placement, ainsi qu'une cartographie des différents types de placement (en foyer, en famille d'accueil). Puis, sont décrits les parcours scolaires et de formation qui caractérisent les jeunes ayant fait l'objet d'un placement.

L'axe 2 fait l'objet du *chapitre 5* où nous mettons la parole des jeunes au centre de nos analyses qualitatives. Leurs témoignages sont analysés pour en extraire leur vécu à la fois du placement et de la scolarité. Les réseaux de personnes considérées comme importantes par les jeunes sont aussi étudiés. En outre, nous mettons en lumière les propositions d'amélioration amenées par les jeunes. Ce chapitre termine sur l'impact de différents facteurs de risques et de protection sur les trajectoires scolaires et de formation.

Enfin, ce rapport se clôt par une conclusion générale en revenant d'abord, de manière synthétisée, sur les principaux résultats auxquels nous sommes parvenues à la lumière des différentes questions de recherche, puis en amenant quelques pistes de réflexion (*chapitre 6*).

Avertissement

Dans ce rapport sont utilisées indifféremment les appellations « mineures et mineurs placés » et « enfants / jeunes filles et garçons placés » pour désigner la population étudiée ayant fait l'objet d'un placement au cours des années 2010-2019, indépendamment du fait qu'une partie d'entre elles et eux n'avaient plus de placement en cours et/ou avaient atteint la majorité au moment de l'analyse (au 31.12.2019 pour l'axe 1 ou au premier semestre 2022 pour l'axe 2).

Le terme « familles d'accueil » fait référence aux « familles d'accueil avec hébergement (FAH) », qui incluent les placements dans le cadre d'une offre publique ou d'une offre ciblée. Par « offre publique », on entend les placements en famille sans aucun lien avec l'enfant/jeune, alors que l'« offre ciblée » concerne notamment les placements en famille proche. Les termes « famille d'accueil » et « FAH » sont utilisés de façon interchangeable pour désigner les deux types d'offres (publique et ciblée), de même que les termes « offre ciblée » et « famille proche » sont utilisés sans distinction.

2. Revue de littérature et cadrage théorique

En Suisse, la notion de protection de l'enfant est ancrée dans différentes bases légales, aussi bien fédérales que cantonales, donnant à l'État la mission d'intervenir lorsqu'un enfant est menacé dans son développement physique, psychique et social. Ainsi, le code civil suisse prévoit la possibilité de retirer la garde (art. 310 CCS), voire l'autorité parentale (art. 311 CCS) à des parents n'étant pas à même de remplir leurs responsabilités. Dans la convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant et ratifiée par la Suisse en 1997, il est toutefois précisé qu'une séparation de l'enfant de ses parents ne doit être décidée que si elle « est nécessaire dans l'intérêt supérieur de l'enfant. Une décision en ce sens peut être nécessaire dans certains cas particuliers, par exemple, lorsque les parents maltraitent ou négligent l'enfant [...] » (art. 9 al. 2).

Le placement est une mesure qui doit protéger l'enfant ou la ou le jeune considéré comme étant en danger. C'est la mesure la plus drastique en la matière et elle est décidée lorsque toutes les autres ressources socio-éducatives tels que soutien et conseils aux parents, prestations socio-éducatives de type *Accueil éducatif en milieu ouvert* (AEMO) ou curatelle/assistance éducative se sont avérées insuffisantes ou encore en raison de la gravité de la situation. Dans ce sens, le placement devrait être une mesure de dernier recours, donc une mesure plutôt exceptionnelle, *ultima ratio*. À Genève, cette volonté de privilégier le maintien en famille d'origine et qui est fondée sur la recommandation n° 3 de la Cour des comptes (rapport 112, 2016), se traduit notamment par une augmentation de jeunes ayant bénéficié de la mesure AEMO, leur nombre ayant passé depuis sa mise en œuvre en 2009 de 90 à 836 en 2019.

Combien de jeunes filles et garçons sont placés en Suisse ?

En 1990, une estimation s'appuyant sur les données du recensement de la population indiquait qu'environ 15'000 enfants et jeunes filles et garçons étaient placés dans une famille, dont environ 40% vivaient dans une famille apparentée (Zatti, 2005). À cette occasion, cette auteure relève un manque de données statistiques au niveau national ayant trait au nombre d'enfants et de jeunes gens concernés par un placement ainsi que sur leurs caractéristiques et celles des placements (durée, type de placement, etc.), un constat relevé par d'autres auteurs (Gabriel et al. 2013 ; Gabriel et Stohler, 2008 ; Seiterle, 2018). Une enquête nationale qui visait à combler le manque de données statistiques fiables en matière de placement en Suisse (Seiterle, 2018) s'est heurtée à la difficulté d'obtenir des données comparables. Ainsi, même si les résultats de cette étude, basés sur des extrapolations, doivent être considérés à titre indicatif, ils ont le mérite d'exister. Ils signalent pour les années 2015 à 2017 une moyenne de 1.1 à 1.2% de résidentes et résidents suisses âgés de 0 à 18 ans comme étant placés. Parmi cette population d'environ 18'000 à 19'000 enfants et jeunes en placement, deux tiers d'entre elles et eux étaient accueillis dans des foyers et un tiers en famille d'accueil (dont un tiers en famille apparentée). Cependant, il n'y a pas de données sur les types et la durée des placements, ni sur les profils de ces enfants et jeunes. Par ailleurs, on présume aussi une variabilité intercantonale liée à des pratiques différentes (Gabriel et al. 2013). Ces statistiques lacunaires sur le placement des mineures et mineurs en Suisse témoignent sans doute de la difficulté, dans le contexte fédéraliste suisse, de créer une récolte de données sur le plan national.

La nécessité de créer une base de données nationale constitue une recommandation du Comité de l'ONU sur les Droits de l'enfant (*UN Committee on the Rights of the Child* [CRC], 2002 ; 2015). Depuis 2017, une telle base de données au niveau fédéral existe (CasaData). L'analyse de données concernant les années 2016-2017 présentait encore certaines limites en termes de qualité des données et de renseignement des informations puisque plusieurs cantons ne tenaient pas de statistiques complètes et leurs méthodes de saisie n'étaient pas homogènes. Compte tenu du fait que les cantons sont tenus, par voie d'ordonnance⁷, de fournir des données pertinentes, une obligation notamment liée à l'obtention de subventions de la part de la Confédération, une amélioration de la qualité des données transmises est rapidement intervenue. Ainsi, en 2018, tous les cantons ont collecté l'ensemble des données sur les institutions reconnues par l'Office fédéral de la justice (OFJ). Selon le rapport de l'OFJ portant sur les

⁷ Ordonnance du 21 novembre 2007 (OPPM, RS 341.1).

placements en institution⁸ durant l'année 2018, la Suisse comptait 6'063 mineures et mineurs placés en institution (0.07% des 0-18 ans). Par ailleurs, le pays disposait de 3'912 places dans des établissements de placement subventionnés (55.4% en Suisse alémanique et 44.6% en Suisse latine). Rapporté à la population de référence, la Suisse latine offre davantage de places. D'autres différences entre les régions linguistiques apparaissent, dont l'âge des jeunes filles et garçons placés. Si globalement une majorité des mineures et mineurs placés en institution ont entre 13 et 18 ans, elles et ils ont tendance à être plus jeunes en Suisse latine, alors que dans les cantons alémaniques, davantage de jeunes filles et garçons sont encore placés entre 18 et 20 ans.

À Genève, en 2020, on décomptait 674 mineures et mineurs placés, soit 0.7% de la population des 0-18 ans. Parmi elles et eux, 419 étaient placés en institution, dont 63 en institution hors du canton et 255 en famille d'accueil, dont 15 en famille d'accueil hors du canton⁹. Ainsi, deux tiers de ces jeunes se trouvaient des foyers, un taux comparable à celui prévalant en Suisse, alors que dans d'autres pays, ce sont les familles d'accueil qui représentent le mode de placement le plus répandu, à l'instar de la France avec 51% de cas recensés en 2013 (Rousseau et al. 2016). À Genève, ce constat est notamment le reflet de la difficulté à recruter des familles d'accueil volontaires.

Quant au devenir scolaire de ces jeunes, la littérature scientifique, en particulier au niveau francophone, s'y est intéressée seulement relativement récemment (voir p. ex. Dumaret et Ruffin, 1999 ; Denecheau et Blaya, 2013). En Suisse et à Genève, cette question de la scolarité des mineures et mineurs placés, notamment sous l'angle de leur formation et leur insertion professionnelle, est également peu abordée. Quelques travaux récents ou en cours abordent néanmoins cette question (Aeby et Ossipow, 2021 ; Decroux, 2022 ; projet Palatin). Dans l'ensemble, le peu de considération scientifique pour cette problématique peut étonner au regard de l'importance de la formation et du niveau de certification pour le devenir des jeunes filles et garçons – placés ou pas – en vue de leur intégration dans la société (Jackson et Cameron, 2011).

2.1 Que nous apprennent les recherches sur la scolarité des mineures et mineurs placés ?

Les recherches consacrées à la scolarité des enfants ayant vécu un placement font généralement état des nombreuses difficultés scolaires que rencontrent ces élèves. Cela se traduit notamment par un retard scolaire bien plus présent que dans la population scolaire générale. Ainsi, en France, environ deux tiers de cette population sont amenés à redoubler au moins une année, contre environ un tiers des élèves tout venant (Mainaud, 2013 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Dumaret et Ruffin, 1999 ; Leroux, 2016). Le redoublement intervient majoritairement durant la scolarité primaire. Selon McNamara et al. (2019), au moment du placement, ces enfants présentent globalement un niveau scolaire en-dessous de la moyenne, ce que ces auteurs considèrent être la conséquence de leur vie compliquée. Un constat semblable a été fait par Dumaret et Ruffin (1999). Selon leur analyse de données de placement en famille d'accueil, seuls 36% des enfants d'âge scolaire placés sont, au moment de leur placement, à l'heure du point de vue scolaire, la majorité présentant donc un retard d'un an (45%), voire de deux ans (19%). Une étude suédoise (Vinnerljung et Hjern, 2011) portant sur les résultats scolaires montre qu'à la fin de la scolarité obligatoire, les moyennes des notes des jeunes filles et jeunes garçons placés sont inférieures à celles de tous les groupes de comparaison.

La population d'enfants placés est également décrite comme étant à haut risque de décrochage scolaire (Denecheau et Blaya, 2013). En 2013, le taux de déscolarisation de jeunes filles et garçons âgés de 15 ans en France est trois fois plus élevé pour celles et ceux placés en foyer que pour leurs camarades du même âge (6% contre 2% ; Mainaud, 2013).

L'ensemble des études françaises constatent également une surreprésentation d'enfants placés dans un cursus spécialisé. Au moment du collège (ce qui à Genève correspond au cycle d'orientation), 19%

⁸ Les placements en famille d'accueil n'y étaient pas encore renseignés ; ils feront l'objet d'une enquête ayant débuté en 2019.

⁹ Source : DGOEJ, fiches prestations 4 (le placement en institution : <https://www.ge.ch/document/24576/telecharger>) et 5 (familles d'accueil avec hébergement (FAH) : <https://www.ge.ch/document/familles-accueil-avec-hebergement-fah>).

des élèves avec placement contre 3.4% des effectifs nationaux sont orienté en SEGPA¹⁰, une structure adaptée pour des élèves présentant de graves difficultés scolaires (Potin, 2013 ; Leroux, 2016).

Un autre paramètre distinguant cette population concerne l'orientation scolaire au niveau de l'enseignement secondaire. Le constat qui s'impose en France est que celle-ci est largement tournée vers une formation professionnelle courte (BEP¹¹, CAP¹²) puisqu'elle est fréquentée par 40% à 55% des jeunes filles et garçons placés de plus de 16 ans (Leroux, 2016).

Enfin, la transition à l'âge adulte comporte également son lot de difficultés. Selon une étude américaine (Courtney et Dworsky, 2006), à 19 ans, elles et ils sont nombreux (37%) à ne pas détenir de diplôme secondaire et 32% (contre 12% dans la population générale) ne sont ni en formation, ni en emploi. Une étude de Jackson et Cameron (2014) (cité par McNamara et al. 2019) sur les politiques de formation européennes montre que les mineures et mineurs placés sont par ailleurs cinq fois moins nombreux à atteindre un niveau de formation tertiaire. Ce constat rejoint les résultats d'une étude suédoise (Vinnerljung et Hjern, 2011). Au final, au vu de leur parcours de formation, les jeunes ayant fait l'objet d'un placement ont un fort risque d'entrer dans la vie adulte et sur le marché de l'emploi de manière précarisés, avec un faible niveau de formation. De tels parcours augmentent le risque, pour cette population de jeunes adultes, de rencontrer des problèmes psychosociaux et de santé physique et mentale (dépression, phobie sociale) (Courtney et Dworsky, 2006 ; Vinnerljung et Hjern, 2011 ; Höjer et Sjöblom, 2014). À ces différentes difficultés s'ajoutent, au moment de la transition à l'âge adulte, la fin d'un soutien des services sociaux pour ce public, les laissant souvent désarmés face à différents problèmes, notamment financiers, de logement et de formation (Ossipow, Berthod et Aeby, 2014).

2.2 Quels sont les facteurs de risque vs les facteurs de protection influençant le devenir scolaire des mineures et mineurs placés ?

Des recherches menées sur la scolarité des mineures et mineurs placés montrent que leurs trajectoires sont semées d'embûches les amenant davantage que les autres élèves à redoubler, à s'orienter vers des formations spécialisées ou à exigences peu élevées ou encore à décrocher. Néanmoins, une minorité des jeunes réussit des études à plus haut niveau d'exigences. Dès lors, on peut se demander quels sont les facteurs qui favorisent une issue positive et au contraire, quels sont les facteurs de risque qui rendent cette population plus vulnérable. Ces jeunes filles et garçons qui réussissent scolairement font-elles et ils preuve de ressources personnelles spécifiques (effet de résilience) ? Quel est le rôle de l'entourage et des relations avec certaines personnes marquantes ? Quel est impact des conditions de placement et de scolarisation ?

Le placement, considéré comme une séparation, voire une rupture familiale, constitue un facteur de risque puisqu'il augmente la probabilité que ces jeunes rencontrent de nombreuses difficultés au cours de leur scolarité. Ce risque est d'autant plus important que ces ruptures se répètent (placements multiples suite à des changements de structures ou de familles d'accueil – Danner Touati et al. 2021). Une rupture avec le milieu familial serait d'ailleurs à considérer comme « un véritable handicap, indépendamment de la nécessité ou de l'effet bénéfique de cette rupture » (Dumaret et al. 1999). Si la rupture affective constitue en elle seule un stress psychologique et une source nuisible pour le développement de l'enfant, elle ne fait que s'ajouter à une situation familiale compliquée, voire dysfonctionnelle. Ainsi, ruptures affectives, abus, négligences et violences influencent le développement psychique, neurologique et biologique d'un enfant (McNamara et al. 2019).

D'après Rousseau et al. (2016), « la durée et la gravité de l'exposition au risque » sont d'autres facteurs déterminants péjorant le développement de l'enfant. Selon cette étude, un quart des enfants ayant vécu un placement conservent, à l'âge adulte, un handicap psychologique et une inadaptation sociale les rendant dépendantes et dépendants des prestations sociales. Quant aux enfants avec des troubles somatiques et psychologiques encore réversibles et ayant été pris en charge suffisamment tôt, elles et ils ont évolué favorablement. Selon les circonstances, l'âge au moment d'un placement pourrait ainsi

¹⁰ Section d'enseignement général et professionnel adapté (F).

¹¹ Brevet d'études professionnelles (F).

¹² Certificat d'aptitude professionnel (F).

également jouer un rôle dans le devenir d'un enfant (Danner Touati et al. 2021). Les très jeunes enfants sont à la fois les plus vulnérables, mais aussi les plus malléables du point de vue de la plasticité de leur cerveau (*Harvard Center on the Developing Child*, 2019, cité par McNamara et al. 2019), ce qui justifierait une intervention précoce qui est considérée comme étant la plus efficace pour diminuer les risques d'un développement dommageable.

Les différents travaux mettent en évidence un cumul de *facteurs de risque* tel qu'un cadre familial défaillant dans un contexte social défavorisé (Denecheau et Blaya, 2013 ; Potin, 2013 ; Berlin et al. 2011), la présence de caractéristiques individuelles indiquant par exemple des troubles psychologiques et/ou du comportement (Denecheau et Blaya, 2013, Denecheau, 2011), ainsi que des conditions de placement difficiles, dues notamment à une multiplication de lieux d'accueil (Potin, 2013). Les travaux sur le décrochage scolaire peuvent également éclairer les facteurs de risque auxquels font face les jeunes filles et garçons en placement, étant donné que ces deux populations se ressemblent, du moins en ce qui concerne la surreprésentation d'allophones et de jeunes de milieux défavorisés (SRED, 2022a). Par exemple, des auteurs ont identifié les facteurs individuels, familiaux et scolaires caractérisant les décrocheurs et décrocheuses et le risque plus élevé lié au cumul de ces facteurs (Blaya, 2012 ; Fortin et al. 2006). L'absentéisme, la difficulté de mettre en place des stratégies pour remédier à l'échec scolaire, un sentiment d'isolement et une faible maîtrise de l'environnement de la formation, ou encore le sentiment de n'avoir pas pu choisir sa formation, entraînant parfois un défaut d'implication, sont également des facteurs identifiés comme pouvant mener à l'échec scolaire et au décrochage (Brasselet et Guerrien, 2019 ; de Besses, 2007 ; Esterle-Hedibel, 2006 ; Petrucci et Rastoldo, 2014). Enfin, plusieurs travaux (Ossipow, Berthod et Aeby, 2014 ; Robin et al. 2015) mettent en exergue la délicate transition à la majorité civile et civique des jeunes filles et garçons placés, qui doivent, de manière accélérée et abrupte, devenir autonomes et indépendants à l'issue de la mesure de placement. Cela signifie pour une très grande majorité d'entre elles et eux de trouver, notamment, une solution de logement ; le retour dans la famille d'origine est très rare et mener une vie indépendante financièrement est également exceptionnel. Ces différents éléments représentent des facteurs de risque dans les parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelles des jeunes filles et garçons placés.

Cependant, malgré tous ces risques, une partie (minorité) des jeunes réussissent leur scolarité et obtiennent des diplômes d'études supérieures. Pour comprendre ces réussites, on s'intéresse aux facteurs de protection qui y ont contribué. Selon Raines, Brennan et Farrington (1997) (cités par Cyrulnik et Pourtois, 2007), un facteur de protection « contribue à réduire le risque de manifester un comportement inadapté lorsque l'individu est confronté à la présence de facteurs de risque dans son environnement ». Il permet d'influencer positivement la réaction « attendue » d'une ou d'un jeune confronté à une rupture familiale, dans le sens qu'il arrive à trouver les ressources nécessaires en lui et dans son entourage pour réussir sa scolarité. Selon Rutter et al. (1998, cité par Höjer et Johansson, 2013, p. 26), pour les jeunes filles et garçons issus de milieux familiaux très défavorisés, la capacité de résilience est liée à une relation de confiance avec un membre de la famille ou une autre personne significative, à un sentiment de maîtrise de leur vie, à des expériences scolaires positives, ainsi qu'à l'opportunité de donner un tournant positif à un cours de vie plutôt mal parti.

Tout comme les facteurs de risque, les *facteurs de protection* peuvent trouver leur source autant dans les caractéristiques individuelles que dans le contexte environnant (famille d'origine, conditions de placement et contexte scolaire) (Anton, 2017 ; Jenni et Ritter, 2019 ; ONPE, 2022). Dans son étude sur une population de jeunes filles et garçons placés ayant obtenu un diplôme équivalent au baccalauréat, Anton (2017) relève l'importance du lien affectif sécurisant et bienveillant qui s'est tissé entre les enfants confiés et au moins un des parents d'accueil. À cela s'ajouterait également la transmission de certaines valeurs (l'importance de l'école) et de croyances, notamment « en l'ascension sociale possible par l'école à condition de travailler dur pour y arriver » (p. 264). Ainsi, ces familles d'accueil qui arrivent à remplir leur fonction de suppléance de la famille d'origine contribueraient au développement d'un processus de résilience intervenant, entre autres, dans l'accrochage scolaire. La durée du placement, corrélée à la précocité de celui-ci permettrait le développement d'un sentiment d'affiliation à la famille d'accueil, voire un sentiment d'appartenir à la fratrie d'accueil. Dans ce contexte, la fratrie devient un modèle à imiter, influençant ainsi le choix de l'orientation des études (Anton et Blaya, 2019). Globalement, la famille d'accueil, comparée à un foyer, aurait une influence plus favorable sur l'orientation scolaire en raison de son plus grand investissement dans la scolarité de l'enfant placé en agissant souvent comme pour leurs propres enfants (Potin, 2013).

Une étude suédoise (Höjer et Johansson, 2013) montre quant à elle que l'école en tant qu'environnement structuré peut aussi apporter un soutien dans la réussite scolaire si elle permet à l'élève d'y vivre des expériences positives et de rencontrer des enseignantes et des enseignants lui

redonnant confiance en lui. Des recherches ont en effet montré que des liens affectifs développés dans le contexte scolaire avec des enseignantes et enseignants et leurs attentes scolaires élevées vis-à-vis des élèves ont un effet positif sur leur motivation et leurs performances scolaires des élèves (Espinosa, 2016 ; Trouilloud et Sarrazin, 2003 ; Virat, 2014).

Höjer et Johansson (2013) constatent également que les travailleuses et travailleurs sociaux, de même que les autres professionnelles et professionnels impliqués dans le suivi des jeunes filles et garçons placés ont un rôle important à jouer dans l'amélioration de leur identité. Cela signifie qu'il faut naviguer entre la reconnaissance de la vulnérabilité, de la dépendance et des expériences extraordinaires et, en même temps, soutenir un fort sentiment d'autonomie et de résilience.

De manière générale, il ressort de cette revue de la littérature que le devenir scolaire des mineures et mineurs placés était jusqu'à récemment rarement considéré comme faisant partie des missions prioritaires de l'institution de placement. Lorsque cette question est discutée, cela se fait souvent sur la base de critères individuels, en omettant un questionnement plus systémique qui s'étendrait à un questionnement sur la responsabilité du système scolaire et les moyens de soutenir cette population d'élèves (Leroux, 2016). Dans ces analyses, une forme de causalité simple et linéaire entre le traumatisme du placement et les difficultés psychologiques antérieures à cet événement est souvent avancée, voire présumée. Dans ce discours fataliste, la scolarité n'est pas considérée comme une priorité, mettant ainsi hors cause l'école ou le réseau accompagnant ces jeunes. Dès lors, le sentiment d'impuissance qu'expriment les éducatrices et éducateurs face à la scolarité de ces jeunes a pour conséquence des attentes faibles de leur part (Denecheau et Blaya, 2014). De plus, comme le relèvent plusieurs études, les éducatrices et éducateurs considèrent que le soutien scolaire n'est pas prioritaire, voire ne fait pas partie de leur mission (Leroux, 2016 ; Dumaret et al. 1999 ; Denecheau et Blaya, 2013). Ce manque de suivi régulier contribuerait également au risque de décrochage. Par ailleurs, l'environnement dans les foyers ne serait pas propice au travail scolaire (p. ex. manque d'espaces calmes). Au final, ces éléments se traduisent, comme le constatent Denecheau et Blaya (2013), par un manque de collaboration entre professionnelles et professionnels et donc une absence d'alliance éducative, « ce qui ne permet pas un travail convergent sur l'accompagnement scolaire et sur la prévention de décrochage » (p. 60). La collaboration entre professionnelles et professionnels serait donc également à considérer comme facteur de protection pouvant favoriser un suivi coordonné et renforcé des mineures et mineurs placés.

2.3 Questions de recherche

En lien avec les objectifs de l'axe 1 mentionnés ci-dessus et sur la base de la revue de littérature, plusieurs questions de recherche sont traitées dans cette étude :

- Comment se dessine le placement à Genève ?

Il s'agit de constituer une cartographie des placements à Genève sur la base des trajectoires de placement(s) des mineures et mineurs entre 2010 et 2019 en mettant en évidence les types de structures d'accueil (foyers, familles d'accueil), les durées et nombres de placements, ainsi que les types de placements (avec ou sans mandat).

- Qui sont les mineures et mineurs qui se trouvent être placés au cours de leur enfance/jeunesse ?

Quelles sont les caractéristiques sociodémographiques (genre, catégorie socioprofessionnelle des parents, nationalité, langue) qui définissent la population concernée par un placement entre 2010 et 2019 ? Quelles différences par rapport à la population scolaire globale ? À quel âge ont-elles ou ils été placés pour la première fois ?

- Quelles sont les caractéristiques des parcours scolaires des jeunes filles et garçons placés ?

Il s'agit ici de s'intéresser aux cheminements des jeunes à travers la scolarité primaire, et secondaire I et II. Est-ce que leur scolarité est marquée par le redoublement ? Quelles sont les filières intégrées au niveau de l'enseignement secondaire ? Dans quelle mesure passent-elles et ils par des structures de transition ou encore par l'enseignement spécialisé ? Dans quelle filière certifiante sont-elles et ils scolarisés ? La population cible se distingue-t-elle de la population scolaire globale ?

- ▶ Quels sont les facteurs de protection et de risque par rapport à la trajectoire des jeunes filles et garçons placés ? (Axes 1 et 2)
- ▶ Peut-on différencier des parcours scolaires et de formation distincts parmi les jeunes filles et garçons placés ? Quelles sont les caractéristiques des jeunes qui se retrouvent dans ces différents types de parcours ?

Différentes études montrent que, si de nombreux enfants/jeunes placés rencontrent des difficultés scolaires et terminent leurs parcours de formation dans les filières les moins exigeantes, un certain nombre se distingue par une trajectoire « réussie » les amenant à réaliser des études académiques. On peut alors se demander ce qui favorise un tel développement : quels sont les facteurs qui interviennent comme facilitateurs ? Et à l'inverse, quels sont les facteurs qui représentent davantage un obstacle par rapport à la réussite du parcours de formation ? L'analyse quantitative des différentes données à disposition apportent des premiers éléments de réponse à cette question. Ceux-ci sont complétés et croisés avec des éléments issus des entretiens menés avec des jeunes ayant fait l'objet d'un placement (axe 2).

Les questions de recherche suivantes concernent avant tout l'axe 2 de l'étude :

- ▶ Comment les jeunes filles et garçons (ayant été) placés vivent-ils ou ont-ils vécu leur placement ?
- ▶ Quels parcours scolaires ont-ils et elles eu ? Comment ont-ils et elles vécu leur scolarité ?

Pour répondre à ces interrogations, il s'agit avant tout de donner la parole à des jeunes filles et garçons concernés. De leur point de vue, est-ce que le fait d'avoir vécu un placement en dehors du contexte familial d'origine a eu un impact sur leur vie en tant qu'élève ? sur leur accompagnement scolaire ? sur leurs apprentissages ? sur leur intégration sociale en classe et sur leur orientation scolaire ?

- ▶ Du point de vue des jeunes, quelles sont les personnes qui les accompagnent durant leur placement et participent ainsi à constituer un réseau autour d'elles et eux ? Quelle place occupe la scolarité dans l'accompagnement des jeunes filles et garçons placés ? Et quelles sont les personnes que ces jeunes considèrent comme ayant joué un rôle important dans leur parcours (scolaire, de formation, de vie) ?

Ces questions sont abordées au fil de l'entretien et en particulier par le biais d'un outil appelé « carte de réseau » (Bidart, 2012 ; cf. *Figure 45*) permettant de visualiser les différentes relations personnelles des jeunes filles et garçons interrogés.

3. Le placement à Genève

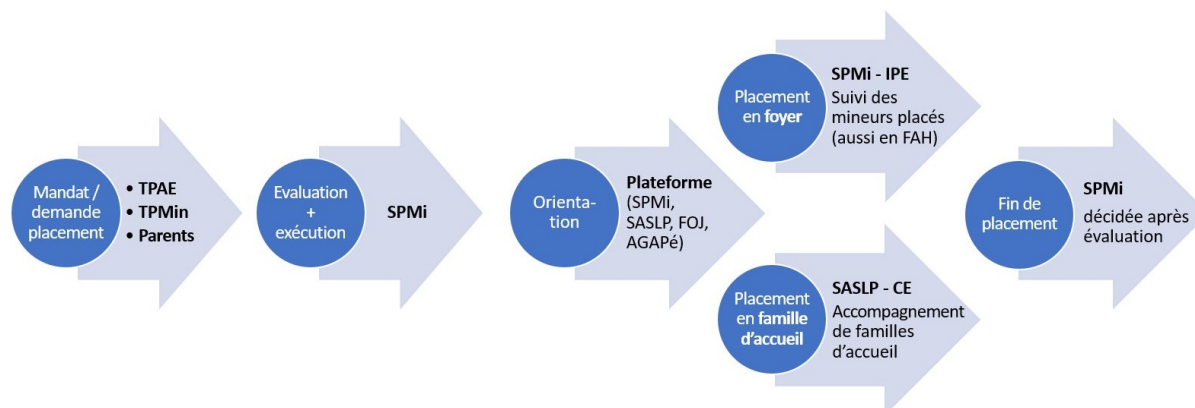
Dans le canton de Genève, c'est l'office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ) et plus particulièrement le service de la protection des mineurs (SPMi) qui a pour mission d'assurer la protection des enfants et jeunes dont les parents ne peuvent pas assumer ce rôle. Dans ce contexte, le SPMi intervient lors de séparations parentales conflictuelles autour de la garde d'enfant, ainsi que dans le cas de placements de mineures et de mineurs. En 2019, ce service a suivi 7'288 enfants et jeunes, dont 645 ont fait l'objet d'un placement, ce qui correspond à 8.9% de la population totale suivie par le SPMi¹³.

Quel est le processus qui amène à un placement à Genève et quelles sont les différentes actrices et acteurs institutionnels qui interviennent dans les phases de ce processus ? Afin de comprendre le déroulement d'un placement depuis la demande jusqu'à la mise en œuvre de la mesure, ce chapitre apporte un descriptif synthétique du processus actuellement en vigueur à Genève (*Figure 1*)¹⁴. Certains aspects de processus pourraient être amenés à évoluer prochainement en lien avec les réflexions menées par l'OEJ depuis janvier 2020 sur différentes pistes de réformes du dispositif genevois de protection des mineurs et mineures (<https://www.ge.ch/dossier/harpej>). Cette révision a pour objectif d'améliorer la collaboration avec les familles et mieux tenir compte des besoins et points de vue des mineurs et mineures. À cet effet, quatre axes de travail ont été déterminés :

- ▶ Transformer les approches en matière de soutien à la séparation parentale
- ▶ Améliorer la qualité de l'évaluation de l'enfant en danger
- ▶ Adapter l'offre du dispositif de protection
- ▶ Revoir les missions, la gouvernance et le fonctionnement du SPMi.

La mise en œuvre des propositions d'amélioration issues de ces différents groupes de travail est actuellement en cours.

Figure 1. Processus de placement à Genève



¹³ Voir présentation de la DGOEJ lors de la conférence de presse du 28 janvier 2020 sur la « Révision du dispositif de protection des mineurs à Genève » (<https://www.ge.ch/document/19445/telecharger>).

¹⁴ Sources utilisées : DGOEJ, conférence de presse, janvier 2020 ; DGOEJ, Directive Autorisation et surveillance des familles d'accueil avec hébergement (SASLP), 2018 ; DGOEJ, Protocole de collaboration SASLP/SPMi, 2019 ; entretiens exploratoires avec des acteurs du SPMi et du SASLP.

Service de protection des mineurs (SPMi)

Dans le canton de Genève, le service de protection des mineurs (SPMi), faisant partie de l'office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ), joue un rôle clé dans le placement des mineures et mineurs puisque non seulement toutes les demandes passent par lui, mais il est présent à toutes les étapes du placement. Ce service a pour mission d'assister les familles dans leur tâche éducative, de veiller aux intérêts de l'enfant et de les protéger, en collaboration avec les parents. Quand cela s'avère nécessaire, il peut effectuer des placements hors du foyer familial, soit dans une famille d'accueil avec hébergement (FAH), soit en institution d'éducation spécialisée. Ainsi, la mission du SPMi auprès des familles et des enfants/jeunes est très vaste et les placements et leur suivi ne constituent qu'une part minime des activités de ce service. À titre d'exemple, durant l'année 2019, sur les 7'288 mineurs suivis, 645 ont fait l'objet d'un placement (8.9%)¹⁵.

Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE)

La loi d'application du Code civil suisse (LaCC¹⁶) prévoit qu'une personne ayant connaissance d'une situation d'un mineur en danger dans son développement doit la signaler. À Genève, un tel signalement doit être adressé au Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE) ou au SPMi (art. 34 al. 1 LaCC). En cas de signalement au TPAE, ce dernier adresse une demande d'évaluation de la situation au SPMi pour déterminer la nécessité d'une intervention (conseils ou accompagnement de la famille, assistance éducative, surveillance des droits de visite, placement, etc.). Si un signalement peut être à la source d'un placement, ce n'est pas systématiquement le cas, à l'exemple des placements sur demande des parents.

Le TPAE est l'autorité compétente dans la majorité des cas pour retirer des mineures et mineurs en danger dans leur développement du cadre familial et déterminer le lieu de placement sur la base du rapport d'évaluation du SPMi.

La décision d'un placement est une mesure de dernier ressort. Dans ce sens, elle est prise lorsque les mesures visant le renforcement de la parentalité (de type Accueil Educatif en Milieu Ouvert / AEMO / curatelle/assistance éducative) n'ont pas permis de faire évoluer favorablement la situation familiale et que le maintien de l'enfant/jeune dans sa famille n'est plus considéré comme étant dans son intérêt (DGOEJ/SASLP, directive, 2018).

De manière générale, le TPAE, en collaboration avec le SPMi, a également pour tâche de désigner d'éventuels mandataires ayant des missions différentes :

- Lorsqu'une ou un enfant est orphelin ou que ses parents sont privés de leur autorité parentale, le tribunal place l'enfant sous tutelle. La *tutrice* ou le *tuteur* a pour mission de se substituer aux parents et de les remplacer dans l'exercice de leurs droits et devoirs à l'égard de l'enfant. De préférence, le tribunal confie ce mandat à des proches. Mais lorsque ceci n'est pas possible, le tribunal demande au SPMi de désigner un ou une IPE qui sera chargée de ce mandat.
- La *curatrice* ou le *curateur* pour enfant (une personne privée non rattachée à la famille concernée ou un ou une IPE du SPMi) a pour mission principale de soutenir les parents dans leur rôle, de représenter l'enfant ou de surveiller les relations entre l'enfant et ses parents.

Ces deux mandataires interviennent également dans le cas d'un placement (cf. ci-dessous).

Type de placement

Lorsqu'une mesure sous forme de placement s'avère nécessaire, les circonstances ayant déclenché une telle décision déterminent le type de placement. On en distingue cinq types :

- **Placement public** : se fait sans mandat judiciaire lorsque le placement se fait d'entente avec les parents ou suite à leur demande. Les parents en difficulté avec leur enfant ont en effet la possibilité

¹⁵ Voir présentation de la DGOEJ lors de la conférence de presse du 28 janvier 2020 sur la « Révision du dispositif de protection des mineurs à Genève ». <https://www.ge.ch/document/19445/telecharger> .

¹⁶ Loi d'application du code civil suisse et d'autres lois fédérales en matière civile (LaCC) du 11 octobre 2012, E 1 05.

de s'adresser eux-mêmes au SPMi pour faire une demande de soutien/placement. Ici, les parents restent décisionnaires du placement.

- *Placement civil* : avec mandat judiciaire du TPAE, sous forme de curatelle¹⁷ ou de tutelle^{18/19}.
- *Placement pénal* : avec un mandat judiciaire du Tribunal des mineurs (TMin) lorsque le jeune fait l'objet d'un jugement pénal suite à un délit. Un tel placement se fait au Centre éducatif de détention et d'observation La Clairière (rattaché au département de la sécurité, de la population et de la santé (DSPS).

Pour les situations d'urgence, il existe une procédure spécifique :

- *Clause péril* : procédure spéciale appliquée en cas d'urgence et qui permet au SPMi d'intervenir rapidement lorsqu'il estime qu'une mineure ou un mineur est en danger dans sa famille, en ordonnant un placement ou un retrait de garde. Informé immédiatement, le TPAE ratifie les dispositions prises par le SPMi. Un placement d'urgence se fait dans une structure d'urgence (foyer ou famille d'accueil – de transition) durant un à maximum trois mois (durée nécessaire pour l'évaluation de la situation).
- *Hospitalisation sociale* : si, en cas de situation d'urgence, aucune place n'est disponible, ni en foyer d'urgence, ni en famille d'accueil de transition, l'enfant/jeune est placé, de manière transitoire, dans le contexte hospitalier, en attendant qu'une place se libère²⁰.

Durée de placement

Quant à la durée de placement, le SPMi et le SASLP en distinguent²¹ trois types : 1) à *court terme et dépannage* (jusqu'à 3 mois) ; 2) à *moyen terme* (de 3 mois à 1 an) ; 3) à *long terme* (plus d'un an). Contrairement aux deux premiers qui sont déterminés dans le temps, le placement à long terme est indéterminé et sa pertinence demande à être réévaluée régulièrement.

Indépendamment du type de mandat, toutes les demandes sont évaluées par le SPMi. Ce service réceptionne les demandes, assure leur évaluation, que ces demandes émanent des instances judiciaires ou pas et prend en charge l'exécution des mesures, prononcées pour certaines par les instances judiciaires. Au sein du SPMi, ce sont les intervenantes et intervenants en protection de l'enfance (IPE) qui sont garants du placement, de son suivi ainsi que de l'accompagnement de l'enfant/jeune. Dans un premier temps, l'évaluation, menée par une ou un IPE, a pour but de déterminer si un placement doit être décidé dans l'intérêt de l'enfant ou du ou de la jeune.

Plateforme de placement

Lorsque l'indication d'un placement est confirmée, se pose la question du lieu. C'est l'IPE, responsable du suivi du dossier et de l'enfant/jeune, qui détermine ce choix entre foyer ou famille d'accueil avec hébergement. Pour effectuer ce choix, différents critères sont pris en considération : âge de l'enfant, durée du placement envisagée, ouverture des parents biologiques par rapport à un placement en famille d'accueil et disponibilité des places. Suivant la décision prise, le processus diffère légèrement (*Figure 2*) et fait intervenir des actrices et acteurs différents. Mais pour commencer, toutes les demandes de placements confirmées sont introduites dans la plateforme de placement. Cet outil informatique de gestion des demandes est géré par un groupe de travail composé de représentantes et représentants des différents partenaires institutionnels (SPMi, SASLP, FOJ²², AGAPé²³, Astural). Leur mission est

¹⁷ Une curatelle est systématiquement mandatée par le TPAE en vue de surveiller le placement. La curatrice ou le curateur (généralement une ou un IPE du SPMi) a pour tâche de veiller au bon déroulement du placement et de saisir l'autorité de protection en cas de changement de situation du protégé.

¹⁸ La tutelle mandatée par le TPAE entraîne le retrait de l'autorité parentale aux parents du ou de la mineure. Un tuteur ou une tutrice est habilitée à demander un placement.

¹⁹ Il y a aussi les « droit de regard et d'information » (DRI) qui sont des « mesures » (art. 307 al. 3 CC). On parle alors de « titulaire de la mesure » et non de « curateur/curatrice ».

²⁰ Ce type de placements, déjà rares sur la période d'observation retenue (2010-2019), devrait encore diminuer à l'avenir puisqu'un projet de loi modifiant la loi sur l'enfance et la jeunesse et limitant ce type de placements aux situations de dernier recours a été voté par le Grand Conseil en mars 2022.

²¹ Protocole de collaboration SASLP/SPMi ; entretiens exploratoires avec des responsables de ces deux services.

²² Fondation officielle pour la jeunesse.

²³ Association genevoise d'actions préventives et éducatives.

d'assurer l'harmonisation des placements et une attribution équitable des places. Lors de réunions régulières, les membres de la plateforme proposent des orientations en tenant compte à la fois des places disponibles et d'autres facteurs, comme par exemple les caractéristiques des foyers en termes de population accueillie (âge, sexe), de leur situation géographique, de la présence d'accueil d'urgence ou non, etc.

Figure 2. Processus de placement selon le type d'hébergeur

	Placement en foyer	Placement en famille d'accueil
Réception / évaluation de la demande	IPE (SPMi)	IPE (SPMi)
Choix du type d'hébergeur (foyer ou famille d'accueil)	IPE (SPMi)	IPE (SPMi)
Orientation	Plateforme (SPMi-SASLP-FOJ-AGAPé)	Plateforme (SPMi-SASLP-FOJ-AGAPé)
Recherche de foyer	Rencontre IPE avec foyer	
Recherche de famille d'accueil		Chargé/chargée d'évaluation (SASLP)
Préparation du placement	Rencontre IPE / foyer / parents	Rencontre IPE / chargé/chargée d'évaluation (SASLP) / famille d'accueil
Suivi de l'enfant / du jeune durant le placement	IPE (réfèrent/référente) en collaboration avec les éducateurs/éducatrices du foyer	IPE (réfèrent/référente), en collaboration avec la famille d'accueil et le ou la chargée d'évaluation
Suivi de la famille d'accueil		Chargé/chargée d'évaluation (SASLP)
Décision de fin de placement	IPE (pour les placements sans mandat, les parents peuvent décider la fin)	IPE (pour les placements sans mandat, les parents peuvent décider la fin)

3.1 Placement en famille d'accueil

3.1.1 Service de surveillance et d'autorisation des lieux de placement (SASLP)

Pour de jeunes enfants pour lesquels un placement de longue durée est envisagé, la solution de la famille d'accueil est favorisée, pour autant que les parents biologiques soient favorables à une telle solution. Ces critères sont pris en considération en raison du nombre restreint de familles d'accueil et qui, de surcroît, souhaitent prioritairement accueillir de jeunes enfants. Dans ce cas de figure, c'est le service de surveillance et d'autorisation des lieux de placement (SASLP) qui prend en charge la recherche d'une famille d'accueil. Ce service a pour mission de garantir la qualité de prise en charge d'une mineure ou d'un mineur placé, quel que soit le type d'hébergement, institution ou famille d'accueil. Dans ce sens, il délivre l'autorisation des lieux de placement et assure leur surveillance. Il est aussi l'autorité en charge des familles d'accueil auxquelles il délivre une autorisation attestant leur aptitude à remplir une telle fonction. Lors d'un placement en famille d'accueil, le SASLP, par le biais des personnes « chargées d'évaluation », participe aux différentes étapes du processus aux côtés du SPMi ; il est le répondant institutionnel pour les familles d'accueil. Les chargées/chargés d'évaluation accompagnent les familles d'accueil et leur apportent aide et conseil.

3.1.2 Familles d'accueil avec hébergement (FAH)

À Genève, si les familles d'accueil sont soumises à l'obtention d'une autorisation, elles ne sont pas pour autant professionnalisées : elles reçoivent ainsi simplement une indemnité forfaitaire. Elles assurent la prise en charge de l'enfant qui leur est confié de manière à favoriser au mieux son bon développement dans le respect du projet éducatif déterminé dans le cadre du placement. Ce projet est défini dans le cadre d'une convention de placement SASLP élaborée, dans la mesure du possible, de manière

quadripartite (la famille d'accueil, le SPMi, le SASLP et le(s) parent(s) de l'enfant) et lie ces différents signataires.

Différents types d'accueil coexistent dans le cadre du placement en famille d'accueil avec hébergement et suivi par le SPMi (Figure 3).

Figure 3. Types d'accueil en famille d'accueil avec hébergement suivi par le SPMi

Accueil continu	Accueil de longue durée	Accueil d'enfant pas connu par la famille d'accueil avant le placement (offre publique)
		Accueil d'enfant connu ou ayant un lien de parenté avec la famille d'accueil (offre ciblée)
Accueil ponctuel	Accueil relais durant week-end et/ou vacances	Offre publique
		Offre ciblée
	Accueil de dépannage (accueil prévisible) Il n'y a actuellement pas de famille à Genève offrant cet accueil d'urgence	Offre publique
		Offre ciblée
	Accueil de transition (accueil imprévisible limité à 3 mois ; réévalué chaque mois)	Offre publique

En 2020, 240 enfants/jeunes étaient placés en familles d'accueil à Genève, et 15 enfants en famille d'accueil hors du canton²⁴.

3.2 Placement en institution d'éducation spécialisée / foyer

Après une décision de placement et suite à la proposition de place en foyer réalisée par le groupe de travail responsable de la plateforme, l'IPE entre en contact avec l'institution envisagée et prépare ce dernier avec les éducateurs et éducatrices, le ou la jeune et ses parents.

3.2.1 Institutions genevoises d'éducation spécialisée (IGE)

Les institutions socio-éducatives accréditées dans le canton de Genève, qu'elles soient publiques ou subventionnées, accueillent des enfants/jeunes en hébergement et répondent aux besoins d'accueil, de soutien et d'accompagnement éducatifs d'enfants, d'adolescents et de jeunes adultes qui, pour des raisons d'ordre éducatif et de protection, ne peuvent rester temporairement dans leur famille.

Tout comme les familles d'accueil, les foyers sont également soumis à autorisation officielle par le SASLP. Il existe trois grandes institutions genevoises d'éducation spécialisée (IGE) accueillant des mineurs placés :

- Fondation officielle pour la jeunesse (FOJ), qui dispose de 28 lieux d'accueil ;
- Astural (4 foyers) ;
- Association genevoise d'actions préventives et éducatives (AGAPé) (4 foyers).

Sur le canton, ce sont ainsi 36 foyers²⁵ qui accueillent des mineurs et mineurs placés. Deux autres institutions genevoises hors des frontières cantonales sont considérées comme faisant partie du dispositif genevois (Foyer de Salvan [AGAPé] et École climatique de Boveau [DIP]). S'y ajoute le Centre

²⁴ Source : DGOEJ, fiches prestations 5 (familles d'accueil avec hébergement (FAH)) : <https://www.ge.ch/document/familles-accueil-avec-hebergement-fah>.

²⁵ Source : DGEOJ, liste IGE 2020.

éducatif de détention et d'observation La Clairière. Dans certaines situations, un placement hors canton (institution ou famille d'accueil) peut être envisagé, par exemple lorsque la structure adéquate n'existe pas dans le canton ou en cas de nécessité d'un éloignement. Les différents foyers se distinguent par rapport au profil d'enfants/jeunes qu'ils accueillent (âge, sexe) et selon s'il s'agit d'une structure d'urgence dont la durée de séjour est limitée à maximum trois mois ou de placement à plus longue durée. Leur mission est d'offrir un lieu de vie et de répondre aux besoins d'accueil, de soutien et d'accompagnement éducatifs d'enfants et de jeunes filles et garçons placés. Dans ces structures, les enfants et les jeunes filles et garçons sont encadrés par une équipe éducative (éducatrices et éducateurs).

En 2020, 356 mineurs étaient placés en foyer à Genève et 63 enfants/jeunes l'étaient hors du canton²⁶.

En tant que représentantes et représentants légaux, les parents de mineurs et mineures peuvent donner leur accord au placement de leur enfant du moment que la décision de placement ne repose pas sur une décision judiciaire. Dans la mesure du possible, les parents sont associés aux démarches de placement et sont entendus à ce sujet.

La mineure ou le mineur, en tant que principal concerné par le placement et en fonction de sa capacité de discernement, doit être informé par l'IPE des étapes du processus de placement, être entendu à ce sujet et y participer activement.

Pour les placements qui concernent des enfants/jeunes porteurs d'un handicap, c'est l'office médico-pédagogique (OMP) qui est compétent pour décider d'une telle mesure.

3.2.2 Fin de placement et passage à l'âge adulte

La décision de fin de placement est fondée sur une évaluation de la situation par le SPMi. Lorsqu'un placement se termine, notamment en cas de retour du ou de la jeune chez ses parents, le SPMi met en place un suivi post-placement, le temps de s'assurer que tout se passe bien, pour lui ou elle et pour sa famille. Un tel accompagnement est organisé de manière individualisée en s'adaptant aux objectifs qui restent à travailler.

La prise en charge d'une jeune fille ou garçon placé prend fin, au plus tard, à l'âge de 18 ans. Sous certaines conditions, une prolongation jusqu'à 19 ans est possible. Un tel suivi peut être envisagé lorsque la ou le jeune est déjà engagé dans un projet de formation et pour lequel il a besoin d'un soutien. L'accord à la fois de la jeune ou du jeune et du foyer (en vue d'une poursuite de l'accueil du jeune) est indispensable et se concrétise par ce qu'on appelle un « Contrat Jeune Majeur ». Ce contrat est établi en collaboration avec Point Jeunes de l'Hospice général, ce qui permet notamment de trouver des solutions en termes d'aides financières.

En qui concerne le placement pénal, théoriquement il peut aller jusqu'à 25 ans, mais à 18 ans, la ou le jeune majeur doit alors donner son accord. Au final, ce type de placement va rarement au-delà de 18 ans, ces jeunes refusant majoritairement une telle prise en charge.

²⁶ Source : DGOEJ, fiches prestations 4 (le placement en institution : <https://www.ge.ch/document/24576/telecharger>).

4. Placements et scolarités : constats chiffrés (axe 1)

4.1 Données et méthodes

4.1.1 Constitution de la base de données quantitatives

Les données empiriques analysées dans l'axe 1 sont issues de la base TAMI de l'OEJ. Plusieurs étapes ont été nécessaires afin de constituer la base de données utilisée pour réaliser les analyses de cet axe. Les données brutes ont été extraites de la base TAMI par le secteur Études et statistiques de l'OEJ au 31.12.2019 sous format Excel. Ces données comprenaient à la fois des informations par placement ainsi que par personne (chaque jeune ayant pu bénéficier de plusieurs placements). Ces données ont été traitées par le SRED dans le logiciel SPSS. L'échantillon a ensuite été réduit, sur la base de critères discutés au sein du groupe d'accompagnement, en particulier avec le secteur Études et statistiques de l'OEJ ainsi que suite à des vérifications effectuées dans la base TAMI dans le cadre d'une pré-étude, ce qui a permis de consolider le périmètre retenu :

- Début du premier placement : sont inclus dans la base tous les placements ayant débuté entre le 1^{er} janvier 2010 et le 31 décembre 2019. Tous les placements enregistrés dans TAMI et ayant débuté avant 2010 ont été exclus (n=394)²⁷.
- Type de placement : sont conservés dans la base uniquement les placements « principaux ». Tous les placements « secondaires » sont exclus de la base de données. Des vérifications dans TAMI ont été réalisées pour les placements pour lesquels aucune information n'était indiquée concernant le type de placement (n=77).
- Type de mandat à l'origine du placement : les placements sans mandat (sur demande des personnes détentrices des droits parentaux) ou selon différents types de mandats sont inclus, à l'exception des mandats MNA (mineures/mineurs non accompagnés). Tous les jeunes qui ont eu un ou plusieurs placements MNA sont exclus du périmètre de l'étude (n=506). Les placements sans indication du type de mandat à l'origine du placement sont conservés dans l'étude et codés comme tels, afin de ne pas réduire l'échantillon (n=470 sur 4'309 placements).
- Hébergeur : sont inclus dans l'étude tous les placements qui entrent dans la typologie des hébergeurs définie par le secteur Études et statistiques de l'OEJ, soit les familles d'accueil avec hébergement à Genève (y c. les familles proches, les parents), les familles d'accueil hors canton, les foyers IGE²⁸, les foyers hors canton (CIIS et non CIIS) et les hospitalisations sociales aux HUG²⁹.
- Durée du placement : tous les placements de 1 jour ou plus ont été inclus dans la base. Les placements ouverts et fermés le même jour (durée de 0 jour) ont quant à eux été exclus (n=26).

²⁷ TAMI ayant été créé en 2010, le risque que les données ne soient pas complètes et représentatives pour les placements avant 2010 était trop important. Parmi les placements datant d'avant 2010, les plus anciens remontent à 1996 comme année du premier placement.

²⁸ Auxquels ont été ajoutés le Centre éducatif de détention et d'observation La Clairière, Caritas et le Foyer Saint-Vincent Ados Agapé, mais à l'exception de l'École Protestante d'Altitude et du Foyer Le Pertuis Résidence Pont-Rouge Foj.

²⁹ Voir glossaire en Annexe sur les types d'hébergeurs. Les hospitalisations sociales correspondent à des situations d'urgence où aucune place n'est disponible, ni en foyer d'urgence, ni en famille d'accueil de transition. L'enfant/jeune peut être placé, de manière transitoire, dans le contexte hospitalier, en attendant qu'une place se libère. Ce type de placements, déjà rares sur la période d'observation retenue (2010-2019), devrait encore diminuer à l'avenir suite à la modification de la loi sur l'enfance et la jeunesse visant à limiter ce type de placements aux situations de dernier recours (vote du Grand Conseil en mars 2022).

- Statut du dossier et statut du placement : parmi les enfants/jeunes qui étaient en placement au 31 décembre 2019 (pour qui il n'y a pas de date de fin pour le placement le plus récent), seuls ceux qui ont un statut du dossier indiqué comme « actif » sont conservés dans la base. Les jeunes dont le dossier est indiqué comme étant « archivé » ou « clôture en cours » sont exclus, car il s'agit probablement d'une omission de renseignement de la date de fin de placement dans TAMI. Cela concerne 170 enfants pour un total de 304 placements.

L'échantillon ainsi défini compte 2'218 enfants/jeunes filles et garçons qui ont été placés entre janvier 2010 et décembre 2019, quelle que soit la durée de leur(s) placement(s), correspondant à 4'309 placements renseignés dans TAMI.

Les données de TAMI ont ensuite été appariées avec celles de la nBDS dans l'objectif d'exploiter les informations sur la scolarité des enfants/jeunes filles et garçons placés ainsi que les informations sociodémographiques les concernant au 31.12.2019³⁰. La base TAMI ne renseignant pas le numéro nBDS, la recherche des numéros nBDS a été effectuée de manière semi-automatisée, sur la base des noms, prénoms, date de naissance et sexe des enfants/jeunes de la base³¹.

Parmi les 2'218 jeunes de l'échantillon, les numéros nBDS ont été retrouvés pour 2'095 d'entre eux dans la base de données scolaires longitudinale au 31.12.2019 (123 numéros manquants). Parmi les 2'095 jeunes figurant dans la nBDS, 68 n'avaient en réalité jamais été scolarisés et n'avaient donc aucune donnée renseignée. Ceci porte à 2'027 le nombre de jeunes filles et garçons placés pour lesquels des données à la fois sociodémographiques et scolaires sont disponibles (191 enfants/jeunes manquants). Relevons qu'une bonne partie des 191 mineures et mineurs placés sans informations dans la nBDS n'ont connu qu'un seul épisode de placement, de courte durée, et ce avant l'âge d'entrée en scolarité³². On peut faire l'hypothèse que ces enfants ont ensuite quitté le canton avant l'âge de scolarité obligatoire, expliquant ainsi l'absence de données les concernant dans la nBDS. Par ailleurs, certaines et certains ont pu connaître des changements de nom de famille, en raison du mariage ou du divorce de leurs parents. Enfin, l'hypothèse de quelques décès parmi ces enfants/jeunes peut également être avancée.

Pour les analyses quantitatives sur les parcours scolaires, un sous-échantillon regroupe les jeunes filles et garçons qui étaient âgés de 21 ans minimum au 31.12.2019 afin d'avoir une vision des parcours avec davantage de recul, soit de l'entrée à l'école (4 ans) à l'âge de 21 ans. À noter que la situation scolaire à chaque âge a été calculée sur la base de l'âge scolaire et non sur la base de l'âge civil. La situation scolaire correspond quant à elle aux données enregistrées au 31.12 de chaque année dans la nBDS. L'échantillon sur lequel sont réalisées ces analyses est de n=296. Ce nombre relativement faible s'explique par la nécessité de disposer d'informations scolaires complètes sur 18 années pour chaque individu. De plus, afin d'analyser les parcours scolaires les plus complets possibles, des critères de sélection supplémentaires ont été appliqués : uniquement les jeunes ayant fréquenté (au moins une année) à la fois le primaire, le cycle d'orientation (CO) et l'enseignement secondaire II ont été inclus/inclues, ainsi que celles et ceux ayant fréquenté l'enseignement spécialisé.

4.1.2 Méthodes d'analyse

Différentes méthodes sont mobilisées pour exploiter ces bases de données. Dans un premier temps, ce sont principalement des statistiques descriptives – uni- et bi-variées (croisement de deux variables) – qui sont mobilisées afin de dresser la cartographie des placements à Genève ainsi que la scolarité des mineures et mineurs placés. À travers ces statistiques, les caractéristiques des placements (notamment types de structures d'accueil, durée, nombre et types de placements), des enfants/jeunes filles et garçons concernés (données sociodémographiques) et de leur scolarité (difficultés, orientation)

³⁰ Les données sociodémographiques issues de la nBDS sont privilégiées par rapport à celles renseignées dans TAMI, en raison de leur meilleure fiabilité et standardisation.

³¹ Les différences de renseignement des noms entre nBDS et TAMI (prénoms et noms multiples pas inscrits de façon identique dans les deux bases, orthographes différentes) ont considérablement compliqué cet exercice. Un certain nombre de numéros ont été retrouvés de façon automatique grâce à des croisements de fichiers, grâce à l'aide de M. Hugo Rolo (Ceco Sief) ainsi que par des recherches manuelles dans la nBDS par le secteur études et statistiques de l'OEJ et le SRED.

³² Sur les 191 enfants/jeunes sans informations dans la nBDS, plus de la moitié (n=100) avaient entre 0 et 3 ans lors de leur premier placement, ce qui explique qu'ils n'aient pas eu de scolarité à ce moment-là et qu'ils n'aient pas forcément fréquenté une institution de la petite enfance (canal par lequel ils auraient pu être enregistrés dans la nBDS). Par ailleurs une majorité n'a connu qu'un seul placement (n=146) et de moins de 3 mois (n=129).

sont présentées. La comparaison de ces statistiques avec celles de la population scolaire totale sur la même période (moyenne pour 2010-2019) ainsi que des tests statistiques de significativité (Khi-carré de Pearson) sont également réalisés afin de déterminer les dimensions sur lesquelles l'échantillon de mineures et mineurs placés se démarque.

Dans un deuxième temps, une *analyse de régression logistique* permet d'identifier l'influence des différentes variables – sociodémographiques et propres au placement – sur les difficultés scolaires des mineurs placés. Ces analyses permettent de mettre en évidence l'influence de chacun de ces facteurs, toutes choses égales par ailleurs.

Troisièmement, des analyses de séquences et de clusters sont réalisées sur le sous-échantillon de jeunes ayant connu un placement pour lesquels un recul suffisant sur le parcours scolaire est disponible, afin d'identifier différents types de parcours scolaires. Les *analyses de séquence* permettent d'analyser les trajectoires individuelles, notamment sous l'angle de la temporalité, de la durée et de l'ordre des différents « statuts », en l'occurrence des différentes situations scolaires ou de formation connues. Au-delà du caractère unique de chaque trajectoire, le but est de comparer les trajectoires entre elles et de les regrouper en fonction de leur ressemblance ou proximité en réalisant des *analyses de clusters*³³. Enfin, afin d'identifier les caractéristiques des individus appartenant à chaque cluster (ou type de parcours), des *tests statistiques* (Khi-carré de Pearson) sont réalisés ainsi que des *régressions logistiques*. L'objectif est d'analyser dans quelle mesure ces parcours sont déterminés socialement ou en fonction des caractéristiques du placement des jeunes.

Principaux éléments à retenir des données et méthodes mobilisées dans l'axe 1 de l'étude

- L'analyse de la cartographie des placements porte sur les données enregistrées dans le registre des placements du SPMi (TAMI). **Entre 2010 et 2019, 2'218 jeunes avaient connu un placement d'un jour ou plus, pour un total de 4'309 placements en tout.** Les méthodes d'analyse employées sont des analyses uni- et bivariées et des tests statistiques de significativité.
- Les analyses sur les profils des enfants et jeunes filles et garçons placés et sur leur scolarité se basent sur l'appariement de TAMI avec la base de données scolaires du DIP (nBDS), **soit 2'027 enfants** et jeunes filles et garçons (ayant été) placés entre 2010 et 2019 pour une durée d'un jour ou plus et **pour lesquels des données sociodémographiques et scolaires étaient également disponibles** (situation au 31.12.2019). Les méthodes employées sont également des statistiques descriptives et des tests de significativité. De plus, une analyse de régression logistique permet d'identifier l'influence des différentes variables (sociodémographiques et propres au placement) sur les difficultés scolaires.
- Enfin, des analyses qui portent sur les **trajectoires scolaires et de formation** ont été réalisées sur une sous-population de jeunes de 21 ans ou plus ; soit **396 jeunes filles et garçons (ayant été) placés**. Des analyses de séquences et de clusters visant à comparer les trajectoires entre elles et à les regrouper en fonction de leur ressemblance sont appliquées. Des tests de significativité et des régressions logistiques sont également réalisés dans le but d'identifier dans quelle mesure ces trajectoires sont déterminées socialement ou en fonction des caractéristiques des placements des jeunes.

³³ Les analyses ont été réalisées avec le logiciel R (R Core Team, 2020) et le package TraMinR (Gabadinho et al. 2011) qui permet de faire des analyses de séquences et des analyses de clusters.

4.2 Caractéristiques sociodémographiques des mineures et mineurs placés

Quelles sont les caractéristiques sociodémographiques des mineures et mineurs placés en comparaison avec la population scolaire totale sur la même période (2010-2019) ? Pour aborder cette question, nous avons retenu les dimensions suivantes : le genre, la catégorie socioprofessionnelle des parents (CSP), la nationalité, la première langue parlée et, pour les enfants/jeunes ayant un parcours migratoire, la date d'arrivée à Genève.

On observe que, si la proportion de filles et de garçons placés est relativement similaire à la population scolaire globale, les enfants de parents de milieu socialement défavorisé sont largement surreprésentés (60% ont des parents de classe sociale inférieure contre 38% parmi la population scolaire totale), et ceux de classe moyenne et supérieure sont sous-représentés (*Figure 4*)³⁴. Par exemple, seuls 7% des enfants/jeunes filles et garçons placés ont des parents issus d'une CSP supérieure, alors que c'est le cas de 19% de la population scolaire.

Figure 4. Caractéristiques sociodémographiques des enfants/jeunes placés et de la population scolaire (2010-2019)

	Enfants placés		Population scolaire ^(a)
	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage
Genre			
Garçons	1'071	53%	52%
Filles	956	47%	48%
<i>Total</i>	2'027	100%	100%
Catégorie socioprofessionnelle des parents			
CSP supérieure ^(b)	151	7%	19%
CSP moyenne ^(c)	662	33%	43%
CSP inférieure ^(d)	1214	60%	38%
<i>Total</i>	2'027	100%	100%
Nationalité			
Suisse	1'063	52%	64%
Autres nationalités	964	48%	36%
<i>Total</i>	2'027	100%	100%
Statut migratoire			
Francophone	1'130	56%	55%
Allophone né à GE ou arrivé à 4 ans ou moins	539	26%	30%
Allophone arrivé après 4 ans	358	18%	15%
<i>Total</i>	2'027	100%	100%

(a) Moyenne 2010-2019, enseignement public primaire et secondaire (I et II) et enseignement spécialisé (N=137'491) ; (b) cadres supérieurs et dirigeants ; (c) employés et cadres intermédiaires, et petits indépendants ; (d) ouvriers, divers et sans indication.

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019) et données nBDS (au 31.12.2010 à 2019).

Parmi les enfants/jeunes filles et garçons placés, on constate une proportion plus importante de non-Suisses (48% contre 36% dans la population scolaire) et d'enfants allophones arrivés à Genève après l'âge de 4 ans (18% contre 15%). Par contre, le taux de francophones entre notre échantillon et la population scolaire est quasi-identique (56% contre 55%).

³⁴ Les différences entre les deux populations sont statistiquement significatives, à l'exception de la variable *genre* (tests Khi-deux réalisés).

Ainsi, du point de vue sociodémographique, le profil des enfants/jeunes filles et garçons placés diffère de la population scolaire globale avant tout par leur origine sociale défavorisée, et dans une moindre mesure par leur parcours migratoire.

Ce constat rejoint les tendances relevées dans d'autres recherches (Denecheau et Blaya, 2013 ; Join-Lambert et Robin, 2019). Les travaux en la matière mentionnent, par ailleurs, un cumul de difficultés sociales chez les enfants et jeunes en placement. Si les situations de mineurs et mineurs placés se caractérisent majoritairement par un environnement socialement défavorisé, elles sont aussi marquées par la précarité à la fois des situations professionnelles des parents et au niveau du logement, à quoi s'ajoutent de fréquentes souffrances psychologiques des parents liées à différentes causes telles que conflits, ruptures, dépendances et pathologies psychiatriques. Dès lors, les enfants/jeunes avec un placement ont majoritairement connu un contexte familial pouvant être considéré comme carencé.

On relèvera également que les profils sociodémographiques des jeunes filles et garçons placés se rapprochent en partie de ceux des jeunes décrocheuses et décrocheurs avec notamment une surreprésentation de jeunes de CSP défavorisée et de jeunes filles et garçons issus de la migration (Petrucchi & Rastoldo, 2014 ; SRED, 2022a).

Principaux éléments à retenir des caractéristiques sociodémographiques des jeunes filles et garçons placés

- Le profil des enfants et jeunes filles et garçons placés diffère de la population totale avant tout par leur **origine sociale défavorisée** (60% sont issus d'une CSP inférieure, contre 38% dans la population scolaire totale).
- Ils et elles sont également légèrement **surreprésentés** parmi les élèves de **nationalité étrangère** (48% vs 36% dans la population totale) et les **allophones arrivés à Genève après l'âge de l'obligation scolaire** (18 % vs 15% ans). Aucune différence de genre n'est relevée.
- Le profil des enfants et jeunes filles et garçons placés à Genève se rapproche de celui constaté dans d'autres pays, notamment en France (Denecheau et Blaya, 2013 ; Join-Lambert et Robin, 2019). À relever également qu'il se rapproche en partie du profil des jeunes décrocheurs et décrocheuses (SRED, 2022a).

4.3 Cartographie des placements

4.3.1 Caractéristiques des placements

Les enfants/jeunes de l'échantillon ont connu leur premier placement entre 2010 et 2019, avec sensiblement moins de jeunes filles et garçons placés en 2010 (n=115) par rapport aux autres années (entre 200 et 250 environ), probablement en raison de données partiellement renseignées cette année-là (mise en place de TAMI en 2010).

Au 31 décembre 2019, un quart de l'échantillon (560 jeunes) avait un placement en cours, alors que pour le reste des jeunes, l'historique de placements était clos à cette date d'observation (*Figure 5*).

Un peu plus d'un enfant sur quatre a été placé entre 0 et 7 ans (28%). C'est avec l'arrivée de l'adolescence que le placement intervient le plus souvent : 37% de l'échantillon a connu un premier placement entre 12 et 15 ans et pour 20%, un tel placement est intervenu à 16 ans et plus.

Environ la moitié des jeunes n'ont connu qu'un seul placement (51%), alors que près d'un jeune sur quatre (24%) a connu 3 placements ou plus entre 2010 et 2019. Pour l'ensemble de l'échantillon, cela représente 4'309 placements en 10 ans.

Entre 2010 et 2019, la grande majorité de placements s'est faite en institution à Genève (81%). Les placements en institution recouvrent différentes catégories, principalement les foyers IGE (institutions genevoises d'éducation spécialisée, 64%), mais également les placements sociaux aux HUG (10%), en établissement « carcéral » (en Centre éducatif de détention et d'observation, 4%), et les fondations/associations (3%). Seuls 8% des placements se font en famille d'accueil FAH à Genève,

dont 6% dans le cadre de l'offre publique, ainsi que 2% dans le cadre de l'offre ciblée (en famille proche ou auprès d'un parent du jeune). Enfin, les placements hors canton en institution représentent 11% des placements et une part marginale de placements se fait en famille d'accueil hors canton (seulement 18 placements).

Figure 5. Caractéristiques des placements (2010-2019)

Statut du placement au 31.12.2019	Effectifs	Pourcentage
Placement(s) terminé(s)	1'658	75%
Placement en cours	560	25%
Total	2'218	100%
Âge au premier placement		
0 à 3 ans	382	17%
4 à 7 ans	243	11%
8 à 11 ans	326	15%
12 à 15 ans	829	37%
Plus de 16 ans ^(a)	437	20%
Total^(b)	2'217	100%
Nombre de placements		
1 placement	1'137	51%
2 placements	548	25%
3 placements	287	13%
4 placements ou plus	246	11%
Total	2'218	100%
Typologie de l'hébergeur pour chaque placement		
Institution GE	3'472	81%
dont Foyer IGE	2'746	64%
Placement social aux HUG	422	10%
Établissement carcéral	180	4%
Fondation, Association et autres foyer	124	3%
Institution hors canton	489	11%
dont Foyer hors cantons CIIS	434	10%
Foyer hors canton non CIIS	55	1%
Famille d'accueil GE (FAH)	330	8%
dont Offre publique	249	6%
Offre ciblée (Famille proche et parent)	81	2%
Famille d'accueil hors canton	18	0%
Total	4'309	100%
Type de mandat		
Sans mandat (détentrice/détenteur des droits parentaux)	2'203	51%
Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE)	776	18%
Tribunal des mineurs (TMin)	567	13%
Tutrice/tuteur	153	4%
Sur clause péril	140	3%
Donnée manquante ^(c)	470	11%
Total	4'309	100%

(a) Dont 11 jeunes filles et garçons âgés de 18 ans révolus au moment de leur premier placement. (b) Une personne sans date de naissance connue.

(c) Le type de mandat n'a pas été renseigné de façon systématique dans TAMI de 2010 à 2013.

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019).

Un peu plus de la moitié des placements ont lieu sans mandat, c'est-à-dire sur demande des détentrices/détenteurs des droits parentaux (2'203 placements, soit 51%). Le placement est « civil », sur mandat du TPAE, dans 18% des cas, et « pénal », sur mandat du TMin, dans 13% des situations. Les placements sur décision du tuteur ou de la tutrice et sur clause péril sont plus rares, ils concernent 4% et 3% des placements respectivement. Pour près de 11% des placements, il n'est pas possible de déterminer le type de mandat sur la base des informations saisies dans TAMI.

La durée des placements peut quant à elle se lire de différentes manières (*Figure 6*).

- Durée de chaque placement (première colonne de la *Figure 6*) : près de deux tiers des placements (65% des 4'309 placements de l'échantillon) ont une durée de moins de six mois. Parmi ces 65%, 11% de placements peuvent être qualifiés de « très courts » (moins d'une semaine) et 14% de placements ont une durée entre une semaine et moins d'un mois³⁵. Un peu moins d'un quart des placements (24%) ont une durée d'un an ou plus en continu. En considérant l'échantillon de mineures et mineurs placés, 39% d'entre eux ont connu un placement d'au moins un an continu.
- Durée totale du parcours de placement des enfants correspondant au temps écoulé entre leur premier et leur dernier placement (ou au 31.12.2019) (deuxième colonne) : parmi les 2'218 jeunes, près de la moitié d'entre elles et eux ont connu un/des placement(s) étalé(s) sur une période de moins d'un an, 36% sur une période entre un an et moins de quatre ans, et 14% sur une période de quatre ans ou plus.
- Durée totale du parcours de placement des enfants correspondant à la somme de la durée de tous les placements (troisième colonne) : avec cette méthode de calcul, 55% des jeunes filles et garçons placés ont connu un parcours de placement ayant duré moins d'un an.

Figure 6. Caractéristiques de la durée des placements (2010-2019)

	Durée de chaque placement		Temps écoulé entre le premier et le dernier placement (ou au 31.12.2019)		Somme de tous les placements	
< 6 mois	2'801	65%	849	38%	934	42%
6 mois à < 1 an	500	12%	258	12%	287	13%
1 à < 2 ans	514	12%	391	18%	395	18%
2 à < 4 ans	332	8%	401	18%	356	16%
4 ans ou plus	162	4%	319	14%	246	11%
<i>Total</i>	<i>4'309</i>	<i>100%</i>	<i>2'218</i>	<i>100%</i>	<i>2'218</i>	<i>100%</i>

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019).

Les différences de durée de parcours de placements calculées comme « temps écoulé » ou comme « somme des durées » s'expliquent par les interruptions, de durée variable, qui peuvent se produire entre deux placements considérés comme consécutifs³⁶. Par exemple, parmi les enfants qui ont connu au moins deux placements (n=1'081), 115 (11%) ont débuté leur deuxième placement immédiatement après la fin du premier, 544 (50%) ont eu une interruption de moins d'une semaine, 221 (20%) une interruption entre 1 semaine et moins de 6 mois, et 201 (19%) une interruption de 6 mois ou plus. Ainsi, un ou une jeune placée pour des courtes durées mais avec des longs intervalles entre les placements aura une durée de placement longue avec la méthode « temps écoulé » mais courte avec la méthode « somme des placements ».

À la fin de leur placement (ou au 31.12.2019 pour les jeunes dont le placement était toujours en cours), 89% des enfants/jeunes filles et garçons étaient mineurs (21% avaient entre 0 et 7 ans et 68% avaient entre 8 et 17 ans), et 11% étaient majeurs (238 jeunes). Parmi eux et elles, la quasi-totalité (201) étaient dans leur 18^e année, 24 avaient 19 ans, 8 avaient 20 ans, 3 avaient 21 ans et 2 avaient 22 ans. Le placement de jeunes au-delà de leur 18^e anniversaire peut s'expliquer de deux façons : 1) les

³⁵ Pour les placements en cours, la durée a été calculée en utilisant le 31.12.2019 comme date de référence.

³⁶ Lors de l'interruption entre deux placements, on peut faire l'hypothèse que les enfants sont pris en charge dans leur famille d'origine par les détenteurs/détentrices des droits parentaux.

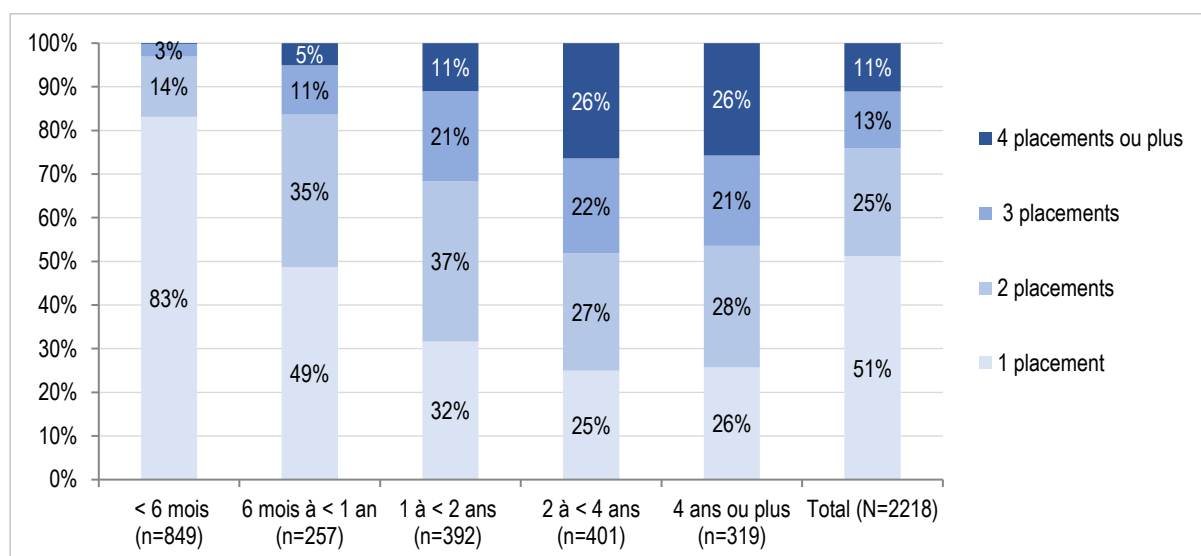
placements sur mandat du TMin peuvent courir jusqu'à 25 ans maximum ; 2) pour tous les autres types de placements (sans mandat, TPAE, autres), si un Contrat Jeune Majeur (CJM) est signé, le placement peut durer jusqu'à 18,5 ans, voire 19 ans maximum³⁷. Enfin, sans tenir compte du statut du placement (en cours ou terminé), on peut encore relever qu'au 31.12.2019, 43% des jeunes filles et garçons de l'échantillon étaient majeurs.

Après avoir décrit les différentes caractéristiques des placements, la section suivante présente le croisement de ces variables afin d'analyser plus finement la manière dont les placements sont réalisés à Genève.

4.3.2 Croisement de variables

Un premier constat peut être fait en lien avec le nombre de placements connus par les enfants/jeunes au 31.12.2019 en fonction de la durée de leur parcours de placement³⁸. Sans surprise, plus la durée augmente, plus la proportion d'enfants qui n'ont connu qu'un seul placement diminue, alors que la proportion de ceux qui en ont connu deux ou plus augmente (*Figure 7*). Toutefois, parmi les enfants/jeunes filles et garçons concernés par un long parcours de placement (4 ans ou plus), 26% n'ont connu qu'un seul placement et 28% en ont connu deux. Ceci reflète malgré tout une certaine stabilité par rapport à d'autres mineurs et mineurs placés qui, dans un laps de temps plus court, connaissent plusieurs placements.

Figure 7. Nombre de placements en fonction de la durée du parcours de placement



Note : la durée du parcours de placement représentée ici correspond au temps écoulé entre le premier et le dernier placement (ou au 31.12.2019).

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019).

Un autre aspect concerne le type d'hébergeur de ces placements. Afin de faciliter la lecture, les hébergements sont regroupés en trois grandes catégories : placement en institution, en institution hors canton et en famille d'accueil. Les placements en familles d'accueil hors canton ne sont pas illustrés, car ils ne représentent qu'une part minime des placements. La *Figure 8* indique que le type d'hébergement est lié à l'âge au premier placement de l'enfant/jeune. Ainsi, les placements en familles d'accueil sont constitués à plus de 40% d'enfants de moins de 3 ans au moment du début de leur premier placement, alors que la majorité des placements en institution concernent des jeunes filles et garçons âgés de 12 ans ou plus lors de leur première expérience de placement (58% des placements en foyers à Genève et 90% de ceux en institution hors canton) (*Figure 7* ; différences significatives).

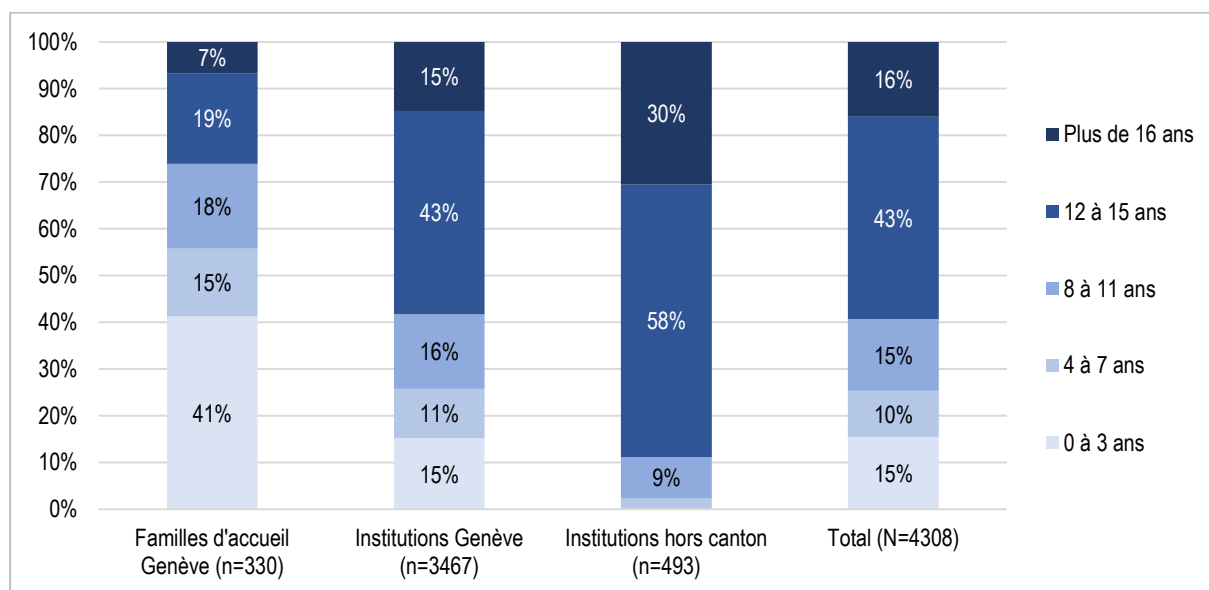
Bien que peu d'études aient traité de ce qui peut influencer le placement chez l'un ou l'autre de ces deux principaux types d'hébergeurs (institution ou famille d'accueil), il semblerait qu'en Suisse, « dans

³⁷ Le CJM est valable six mois et renouvelable une fois. À noter que quelques jeunes placés au-delà de leurs 19 ans avaient un mandat sur décision du tuteur/de la tutrice. Voir également les explications section 3.2.2.

³⁸ Calculée comme le temps écoulé entre le premier et le dernier placement ou au 31.12.2019 pour les placements en cours.

la pratique au quotidien, les placements dépendent souvent de l'offre existante dans les cantons, de la disponibilité de places à un moment donné et de considérations financières » (Zatti, 2005). De plus, dans la mesure du possible, « la tendance est de placer dans une famille les enfants jeunes (moins de 6 ans), qui n'ont pas de besoins thérapeutiques ou pédagogiques particuliers risquant d'être trop lourds pour des parents d'accueil (non professionnels) et dont le retour dans la famille d'origine est peu probable. Ce dernier point découle de l'hypothèse selon laquelle la famille d'accueil est davantage en concurrence avec la famille d'origine qu'une institution » (Biermann, 2001, repris par le Conseil Fédéral dans son rapport de 2012). Cette pratique paraît se vérifier dans notre échantillon avec, parmi les jeunes filles et garçons hébergés en familles d'accueil, près de trois quarts d'entre elles et eux qui avaient moins de 11 ans au premier placement. En effet, les actrices et acteurs institutionnels interrogés dans la phase exploratoire de cette étude confirment ces critères fréquemment appliqués dans le choix d'un placement en famille d'accueil (jeune âge, durée de placement longue) et qui correspondent au désir des familles accueillant un enfant.

Figure 8. Âge au premier placement en fonction du type d'hébergeur

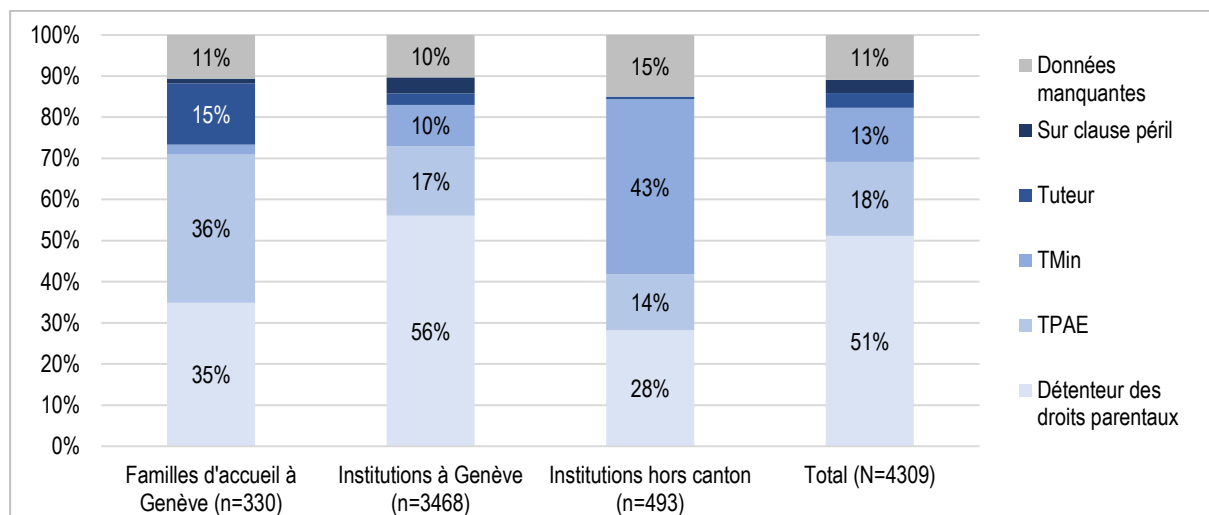


Notes : Différences significatives $p < 0.001$. Un enfant/jeune sans date de naissance connue.

Source : SRED, données TAMI (au 31.10.2019).

On observe également d'importantes différences de types de mandat en fonction de l'hébergeur (Figure 9). Par exemple, les placements civils (sur mandat du TPAE) représentent la part la plus importante des placements en famille d'accueil à Genève (36%) alors qu'ils ne constituent qu'une minorité des placements en institutions à Genève et en dehors du canton (respectivement 17% et 14%). D'autre part, plus de la moitié des placements dans une institution genevoise sont réalisés sur demande du détenteur des droits parentaux (sans mandat). Enfin, on remarque que 43% des près de 500 placements effectués dans une institution extra-cantonale ont à l'origine un mandat du TMin. Vu sous un autre angle, on peut préciser que parmi l'ensemble des placements pénaux prononcés entre 2010 et 2019 à Genève, plus de 37% s'effectuent dans un autre canton. On peut faire l'hypothèse d'un manque de places dans les centres de détention pour mineures et mineurs à Genève, ou que certains besoins en placement pénal ne seraient pas couverts, hypothèses qui seraient à vérifier.

Figure 9. Type de mandat en fonction du type d'hébergeur

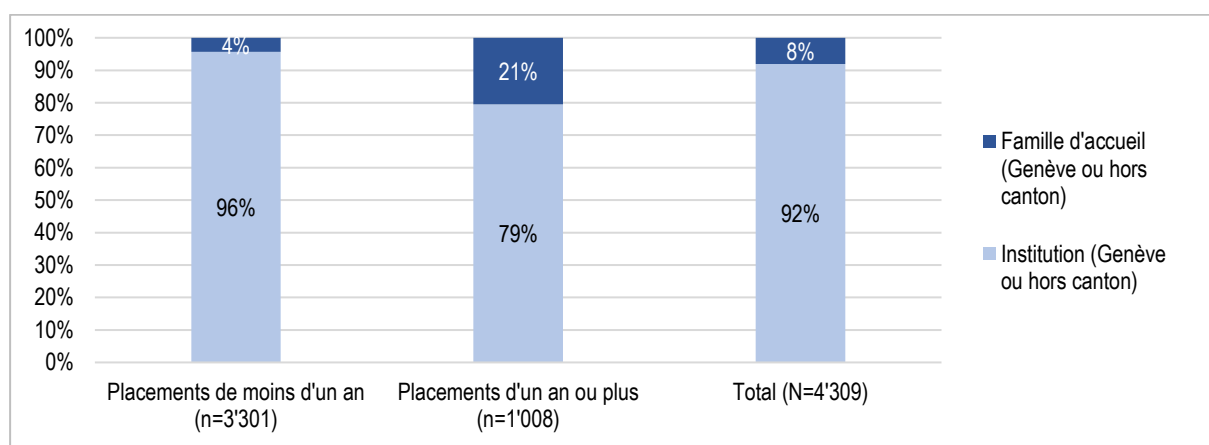


Note : Différences significatives $p < 0.001$.

Source : SRED, données TAMI (au 31.10.2019).

La durée du placement est très largement déterminée par la typologie de l'hébergeur. Les placements en institution durent en moyenne 34 semaines (environ 8 mois), alors que les placements en famille d'accueil durent en moyenne 136 semaines (environ 2 ans et demi). Cet élément est illustré ci-dessous avec la part que représentent les types d'hébergement en fonction de la durée de chaque placement (plus ou moins un an) (Figure 10).

Figure 10. Type d'hébergeur en fonction de la durée du placement



Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019).

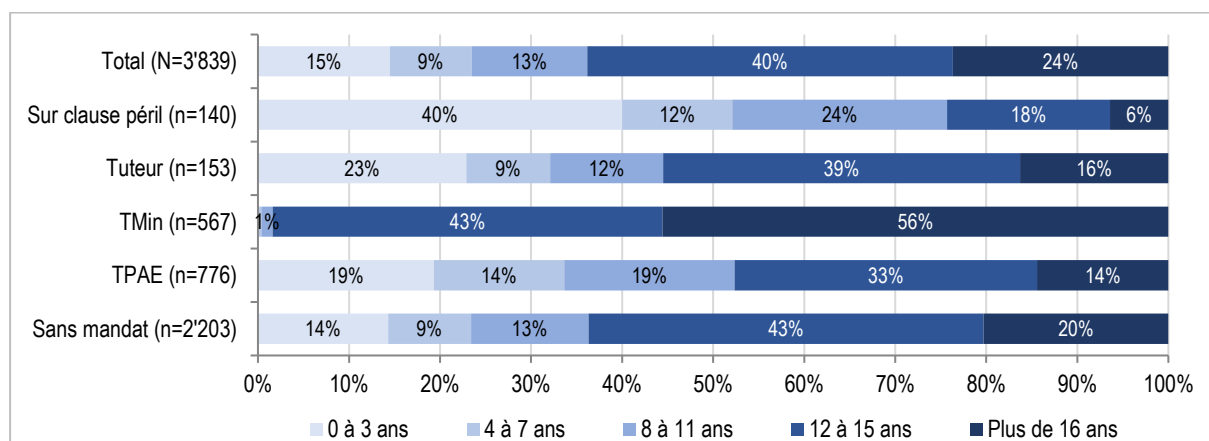
La limite d'une année – prise comme référence ici – est celle à partir de laquelle un placement est considéré comme « long »³⁹. On constate que si seuls 8% du total des 4309 placements de notre échantillon s'opèrent dans une famille d'accueil, ils représentent cependant plus d'un placement long sur cinq (21%). On peut ajouter, en outre, que la majorité des placements en famille d'accueil durent plus d'une année, puisque c'est le cas de 207 d'entre eux (contre 141 de moins d'un an).

Concernant le type de mandat, des différences significatives en fonction de l'âge de l'enfant/jeune au moment du placement peuvent être relevées (Figure 11). Les enfants entre 0 et 3 ans au moment du placement sont particulièrement concernés par le placement sur clause péril (40% contre 15% pour l'ensemble des placements) ou par un placement sur décision du tuteur/de la tutrice (23%). À l'inverse, les jeunes enfants ne sont logiquement pas concernés par les placements pénaux (sur décision du TMin). En effet, ceux-ci concernent uniquement les jeunes à l'adolescence ; 43% d'entre elles et eux

³⁹ D'après le protocole de collaboration entre le SPMi et le SASLP (voir chapitre 3).

avaient entre 12 et 15 ans et 56% avaient 16 ans ou plus. Les placements sur décision du TPAE concernent un peu plus les enfants de moins de 12 ans (52% en tout contre 37% parmi tous les placements). En revanche, les adolescentes et adolescents de 12 à 15 ans sont un peu moins concernés par ce type de mandat (33% contre 40% de tous les placements). Enfin, les placements sur demande du détenteur ou de la détentrice des droits parentaux (sans mandat) caractérisent un peu plus les jeunes entre 12 et 15 ans (43% contre 40% pour l'échantillon total) et un peu moins les jeunes de 16 ans ou plus (20% au lieu de 24% des placements).

Figure 11. Âge au moment du placement en fonction du type de mandat



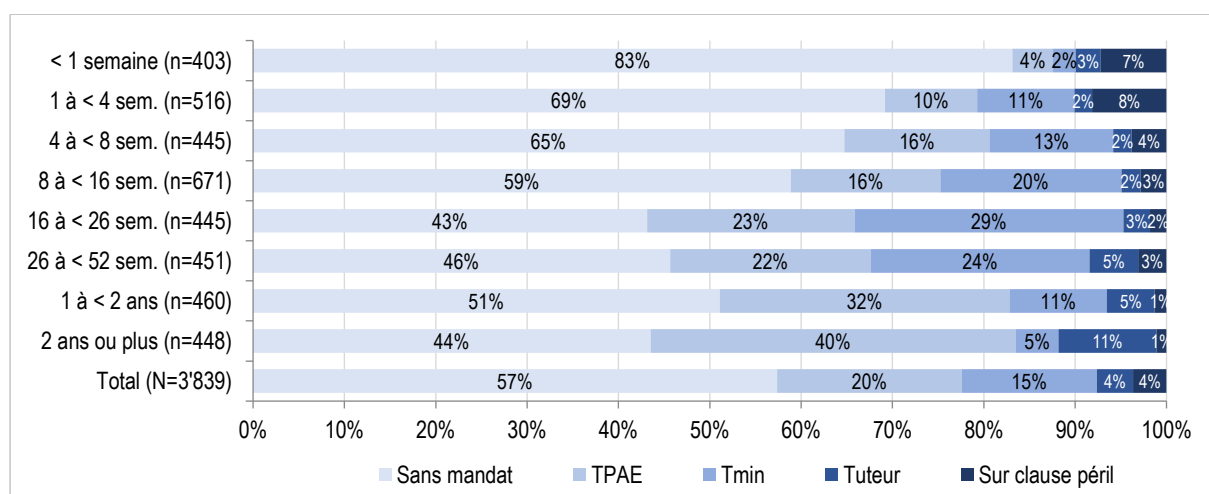
Notes : Les 470 placements sans information sur le type de mandat ne sont pas représentés ici. Différences significatives $p < 0.001$.

Source : SRED, données TAMI (au 31.10.2019).

Ces différentes données croisant l'âge des jeunes avec le type de mandat à l'origine de chaque placement nous permettent d'observer des tendances, dont certaines sont plutôt attendues. Les enfants et jeunes filles et garçons placés de moins de 12 ans sont plutôt concernés par des mandats de type civil, sur décision du tuteur/de la tutrice et sur clause péril, ceci principalement dans un but de protection lors d'une situation familiale potentiellement dangereuse pour le développement de l'enfant/jeune. En contrepartie, les mandats relevant du TMin touchent surtout les adolescentes et adolescents qui peuvent plus souvent présenter un danger pour leur entourage. Comme nous l'avons vu précédemment, ces jeunes de 12 ans et plus sont ainsi souvent celles et ceux que l'on retrouve dans des structures d'hébergement extra-cantoniales.

Observons maintenant ce qu'il en est de la répartition du type de mandat en fonction de la durée du placement. La durée du placement a été différenciée en huit catégories, chacune d'entre elles représentant un volume de placements assez similaire (entre 11 et 17% du total).

Figure 12. Type de mandat en fonction de la durée du placement



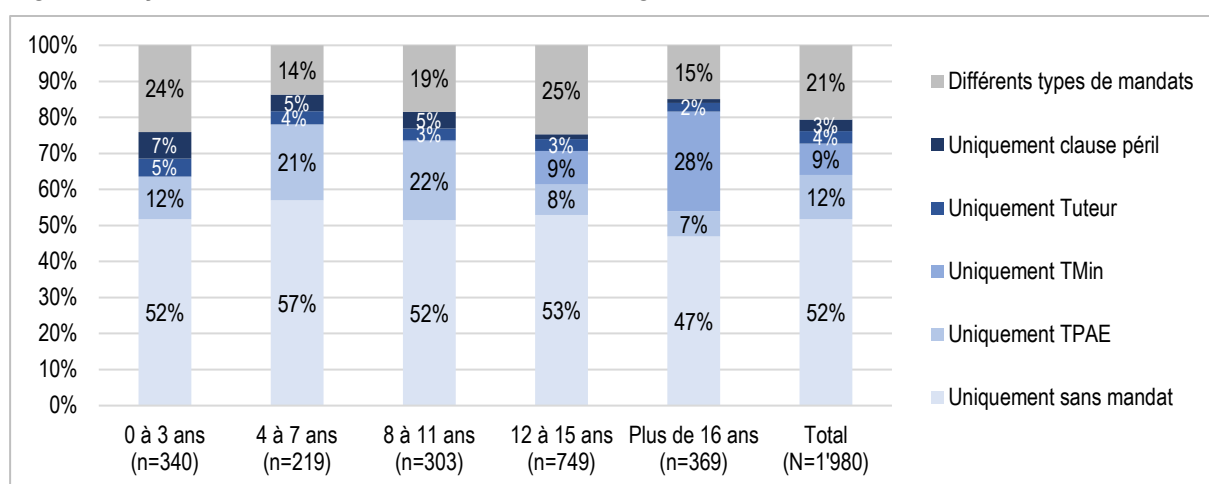
Notes : Les 470 placements sans information sur le type de mandat ne sont pas représentés ici. Différences significatives $p < 0.001$.

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019).

Fortement présents dans toutes les catégories du découpage, les placements sans mandat constituent une très grande proportion des placements de très courte durée (environ 2/3 ou plus des placements de moins de 2 mois ; voir *Figure 12*). Les mandats de type TPAE donnent lieu à des placements de plus longue durée ; ils représentent 40% des placements de 2 ans ou plus et 32% des placements entre 1 et 2 ans. Les placements pénaux ont plus fréquemment des durées « moyennes » (entre 2 mois et 1 an) ; ils représentent 20% des placements entre 8 et 16 semaines, 29% des placements entre 16 et 26 semaines et 24% des placements de 26 à 52 semaines. On pourra enfin relever que les clauses péril conduisent le plus souvent à des placements très courts. Ceci rejoint les propos des actrices et acteurs de terrain récoltés dans la phase préparatoire de cette étude, sur le fonctionnement de ces placements qui ont vocation à éviter à court terme un danger immédiat mais qui sont fréquemment suivis d'un mandat du TPAE. Les mandats sur décision du tuteur/de la tutrice semblent quant à eux un peu plus fréquents parmi les placements de longue durée.

Ces liens entre type de mandat d'un côté et âge au premier placement ainsi que durée de placement de l'autre valent non seulement lorsqu'on prend comme unité d'analyse les placements, mais également lorsqu'on s'intéresse aux parcours de placement(s) des enfants/jeunes dans leur ensemble.

Figure 13. Types de mandats connus en fonction de l'âge au premier placement



Note : Les 238 enfants/jeunes sans aucune information sur le type de mandat ne sont pas représentés.

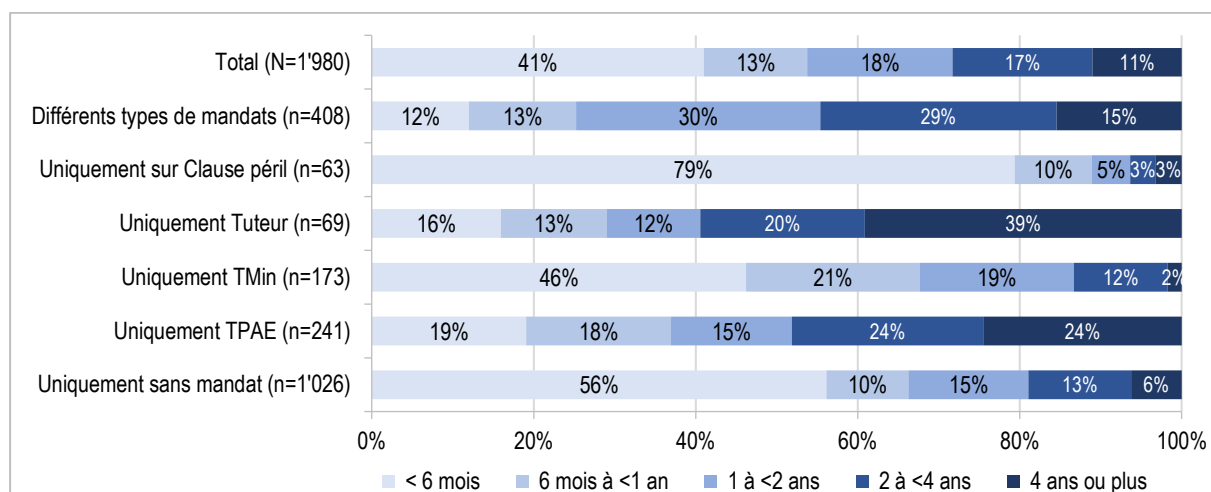
Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019).

En mettant le focus ici sur les 1'980 enfants/jeunes filles et garçons placés pour lesquels nous disposons d'informations sur le mandat de placement, on constate qu'une large majorité d'entre elles et eux (1'572 ; 79%) n'a connu qu'un seul type de mandat, quel qu'il soit. Ensuite, on relève que ce sont chez les enfants de 0 à 3 ans et les adolescentes et adolescents de 12 à 15 ans (respectivement 24% et 25% du total des jeunes de leur classe d'âge) que l'on retrouve proportionnellement la plus grande part de parcours de placements cumulant différents types de mandats (*Figure 13*).

Qu'en est-il du lien, dans le parcours de placement des jeunes, entre les types de mandats connus et la durée totale du parcours de placement(s) ? Parmi les enfants/jeunes qui n'ont connu qu'un/des placement(s) sans mandat, ou qu'un/des placement(s) sur clause péril, la durée du placement totale est inférieure à 6 mois pour une majorité d'entre elles et eux (56% et 79% respectivement), ce qui confirme également les constats précédents. À l'inverse, celles et ceux qui connaissent uniquement un placement sur mandat du TPAE, sur décision du tuteur/de la tutrice, ou qui connaissent différents types de mandats, connaissent plus fréquemment des placements longs (environ deux tiers ou plus connaissent un parcours de placement d'au moins 1 an (*Figure 14*).

Les constats concernant les parcours de placements « uniquement sur clause péril » ou « uniquement sur décision du tuteur » sont donnés à titre indicatif, étant donné leur faible effectif (moins de 100 enfants/jeunes filles et garçons concernés).

Figure 14. Durée du parcours de placement(s) en fonction du/des type(s) de mandat(s) connu(s)



Notes : La durée du parcours de placement correspond ici à la somme des différents placements. Les 238 enfants/jeunes sans aucune information sur le type de mandat ne sont pas représentés. Différences significatives $p < 0.001$.

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019).

Principaux éléments à retenir de cette cartographie des placements

- Un peu plus d'un enfant sur quatre a été placé pour la première fois entre 0 et 7 ans (28%). C'est au moment de **l'adolescence** que le placement intervient le plus souvent : **57%** de la population a connu un premier placement à partir de 12 ans.
- La **moitié des enfants et jeunes filles et garçons placés** n'ont connu qu'un **seul placement** (51%). Les placements multiples (4 ou plus) concernent 11% de la population.
- Près de **deux tiers des placements (65%) ont duré moins de 6 mois**. Lorsque l'on considère le temps écoulé entre le premier et le dernier placement, la durée totale du ou des placements est de moins d'un an pour 50% des enfants et jeunes filles et garçons placés, de 1 à 4 ans pour 36%, et de plus de 4 ans pour 14%.
- Environ **la moitié des placements sont réalisés sans mandat**, c'est-à-dire sur demande des détenteurs/détentrices des droits parentaux (2'203 placements, soit 51%). Le placement « civil » sur mandat du TPAE concerne 18% des cas et celui dit « pénal » (sur mandat du TMin), 13% des situations.
- Plus de **80% des placements ont lieu en foyer à Genève**. Ce sont tendanciellement davantage les jeunes filles et garçons âgés de plus de 12 ans au moment de leur premier placement qui sont orientés vers un foyer, pour un placement plus souvent sans mandat et pour une durée courte (en moyenne 8 mois pour les placements en foyer).
- Les **très jeunes enfants** (moins de 3 ans au moment du premier placement) sont proportionnellement **plus nombreux à être placés en famille d'accueil**, suite à une décision du TPAE, par un tuteur/tutrice ou sur clause péril, et leur placement est plus souvent de longue durée (en moyenne 2 ans et demi pour les placements en famille d'accueil).
- Plus d'un tiers des placements mandatés par le TMin (placement pénal) et qui concernent avant tout des jeunes de plus de 12 ans sont effectués dans un autre canton.
- La **durée de placement** est fortement **corrélée au type de mandat**. Les placements sans mandat donnent majoritairement lieu à un placement de courte durée, alors que les placements sur mandat du TPAE entraînent plus souvent une durée de placement plus longue, les mandats pénaux se situant entre deux. Quant aux mandats de placement sur clause péril, ils remplissent bien leur mission puisqu'ils conduisent généralement à des placements de courte durée, qui peuvent se poursuivre, dans certains cas, sous forme d'un placement civil (TPAE).

4.4 Scolarité des mineures et mineurs placés

4.4.1 Statut de la scolarité

L'avancement dans le parcours scolaire au 31.12.2019 des enfants/jeunes qui ont connu un placement entre 2010-2019 est variable : certains d'entre eux et elles n'avaient pas encore commencé l'école obligatoire, alors que d'autres avaient quitté le système genevois d'enseignement et de formation (SGEF) depuis longtemps déjà. Pour rappel, au 31.12.2019, 43% des jeunes de l'échantillon étaient majeurs. Pour 149 jeunes, soit 7% de l'échantillon, la première scolarité enregistrée remonte avant l'année 2000, pour 1'063 enfants (52%) entre 2000 et 2009, et pour 815 (40%) entre 2010 et 2019 (Figure 15).

Figure 15. Année de la première et de la dernière scolarité enregistrée (effectifs et pourcentages)

Année de la première scolarité enregistrée	Année de la dernière scolarité enregistrée		
	2000-2009	2010-2019	Total
1990-1999	12 (1%)	137 (7%)	149 (7%)
2000-2009	18 (1%)	1045 (52%)	1063 (52%)
2010-2019		815 (40%)	815 (40%)
Total	30 (1%)	1997 (99%)	2027 (100%)

Note : la scolarité enregistrée peut concerner la fréquentation d'une institution de la petite enfance.

Source : SRED, données nBDS (au 31.12.2019).

Lorsqu'on considère l'ensemble de l'échantillon, la plupart des 2'027 enfants/jeunes filles et garçons ont été scolarisés dans l'enseignement primaire (85%) et dans l'enseignement secondaire I (60%), ou s'y trouvaient encore à la fin 2019. Un peu moins de la moitié (44%) était scolarisée dans une formation de l'enseignement secondaire II (ESII) au 31.12.2019 ou l'avait été par le passé. Ces pourcentages reflètent d'une part la composition d'âge de l'échantillon (les jeunes enfants placés récemment ne sont pas encore en âge d'avoir fréquenté le CO ou l'ESII p. ex.) et d'autre part correspondent au fait que les enfants placés entrent et sortent (parfois temporairement) du SGEF à différents moments de leur parcours scolaire et pour différentes raisons (p. ex. déménagement hors canton, placement hors canton, décrochage, interruption de formation, etc.).

Au 31.12.2019, il y a 1'232 enfants/jeunes avec une scolarité active (soit 61% de l'échantillon). À cette date, les enfants/jeunes se trouvent alors aussi bien dans des structures d'accueil de la petite enfance (6%) que dans des formations pour adultes (3%) et de niveau tertiaire (3%). Toutefois, la plupart d'entre elles et eux sont enregistrés aux niveaux de l'enseignement primaire (26%), secondaire I (14%) et secondaire II (33%) publics. Pour 11% d'entre eux, c'est une scolarité de rang 1⁴⁰ en enseignement spécialisé (public et subventionné) qui était enregistrée, une proportion bien plus élevée que les 2% d'élèves environ parmi la population scolaire totale à la même date (SRED, Memento statistique 2020).

⁴⁰ Les élèves peuvent avoir deux rangs de scolarité, notamment lorsqu'ils suivent en partie l'enseignement spécialisé et l'enseignement régulier en bénéficiant par exemple de périodes d'intégration.

Figure 16. Ordre d'enseignement des enfants/jeunes de l'échantillon avec une scolarité active au 31.12.2019

	Enfants placés avec scolarité active au 31.12.2019	
	Effectifs	Pourcentage
Structure d'accueil de la petite enfance	68	6%
Primaire	324	26%
Enseignement secondaire I	177	14%
Enseignement secondaire II (y c. accueil, insertion et formations préqualifiantes)	402	33%
Formations sec. II pour adultes, formations tertiaires (y c. hautes écoles spécialisées)	37	3%
Enseignement spécialisé (public et subventionné)	135	11%
Enseignement privé (primaire, secondaire I, secondaire II)	57	5%
Autres	32	3%
Total	1'232	100%

Source : SRED, données nBDS (au 31.12.2019).

Parmi l'ensemble de la population de jeunes filles et garçons placés étudiée, combien d'entre eux et elles avaient à la fois une scolarité active et un placement actif au 31.12.2019 ? Sur les 1'232 enfants/jeunes avec une scolarité active, 448 (soit 22% de l'échantillon total) avaient un placement en cours et 784 (39%) avaient terminé leur placement à cette date-là (*Figure 17*). Parmi les 795 élèves dont la dernière scolarité enregistrée date d'avant 2019, la plupart (720 élèves, soit 36% de l'échantillon total) n'avaient pas de placement en cours au 31.12.2019.

Figure 17. Statut de la scolarité en fonction du statut du placement des enfants/jeunes au 31.12.2019

Statut de la scolarité au 31.12.2019	Statut du placement au 31.12.2019		
	Placement terminé	Placement en cours	Total
Dernière scolarité enregistrée avant 2019	720 (36%)	75 (4%)	795 (39%)
Scolarité active	784 (39%)	448 (22%)	1'232 (61%)
Total	1504 (74%)	523 (26%)	2'027 (100%)

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019) et données nBDS (au 31.12.2010 à 2019).

4.4.2 Formation et décrochage scolaire

Lorsque l'on considère l'ensemble des enfants/jeunes de l'échantillon, combien parmi eux et elles ont interrompu leur parcours ou quitté le système d'enseignement prématurément ?

Au 31.12.2019, deux tiers se trouvent en formation (66%), 6% ont déjà obtenu une certification à l'ESII, et 28% sont sortis du SGEF sans une telle certification (*Figure 18*). Il convient de préciser que l'indication « en formation » correspond à un enregistrement de scolarité active dans la nBDS, mais ne reflète pas le taux de fréquentation des élèves et leur éventuel absentéisme. Cette dimension est davantage explorée à travers les entretiens avec les jeunes.

La proportion de jeunes filles et garçons placés ayant quitté le SGEF sans certification est deux fois supérieure à celle de la population totale (14%). Pour rappel, une sortie du SGEF sans certification peut être due au décrochage⁴¹ mais également au déménagement dans un autre pays ou canton. Toutefois, pour les jeunes filles et garçons placés, les chiffres présentés se rapportent uniquement aux jeunes

⁴¹ Depuis 2018 et l'introduction de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans, la sortie du SGEF pour les élèves mineurs correspond a priori à un départ du canton.

n'ayant connu que des placements à Genève⁴². Les placements hors canton n'expliquent donc pas la proportion plus élevée de sortie du SGEF parmi les jeunes filles et garçons placés.

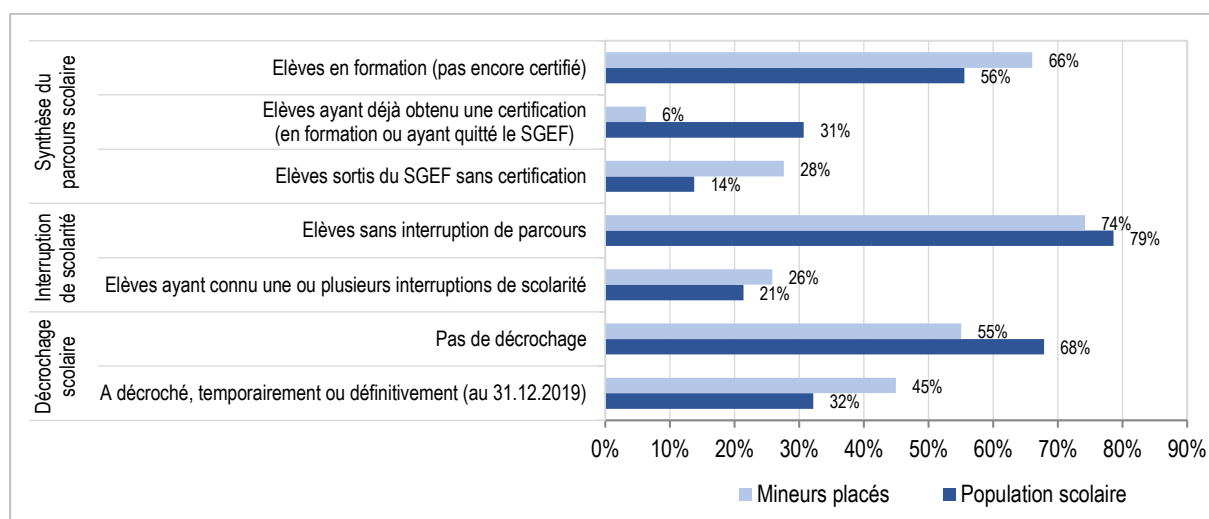
Les jeunes filles et garçons ayant connu un placement sont également proportionnellement plus nombreux à connaître une/des interruption(s) de scolarité dans leur parcours. Cela concerne 26% des jeunes de l'échantillon (parmi celles et ceux ayant été placés à Genève uniquement) et 21% de la population scolaire (différence significative). Ces interruptions d'une année ou plus, même si elles ne se soldent pas forcément par un décrochage définitif, sont synonymes d'un rallongement du parcours scolaire de ces élèves.

Pris ensemble, ces deux indicateurs – sortie du SGEF sans certification et interruption de la scolarité – permettent de documenter le décrochage scolaire des enfants placés (qu'il soit définitif ou temporaire) défini comme le fait d'avoir interrompu sa scolarité et/ou avoir quitté le SGEF sans certification selon les informations au 31.12.2019 (voir *Figure 18*). Ainsi calculé, le décrochage concerne 45% des jeunes filles et garçons placés à Genève entre 2010 et 2019 vs 32% de la population scolaire de référence sur la même période. Ce constat d'un plus grand risque de décrochage parmi les jeunes filles et garçons placés par rapport à la population scolaire globale rejoint celui fait par Mainaud (2013) en France, qui a notamment constaté que les jeunes filles et garçons de 15 ans placés en foyer étaient trois fois plus souvent déscolarisés que l'ensemble de leur génération (6% contre 2%).

Des précautions s'imposent dans la lecture des taux de décrochage présentés ici. Le taux de 45% de décrochage calculé pour les jeunes avec un placement ne tient pas compte des situations de placement hors canton (qui pourraient biaiser les chiffres du décrochage), mais les éventuels déménagements après la fin du placement ne peuvent être exclus. Ceci vaut également pour le taux de 32% d'élèves de la population scolaire globale ayant connu un décrochage et qui pourrait aussi être surestimé.

D'autres travaux du SRED ont montré qu'à Genève, environ 10% des jeunes ne parviennent pas à mener une formation jusqu'à son terme (Jaunin et Le Roy-Zen Ruffinen, 2013 ; Petrucci et Rastoldo, 2014). Parmi les caractéristiques scolaires de ces jeunes décrocheurs et décrocheuses, ces auteurs ont relevé des difficultés qui s'accumulent tôt dans la scolarité (redoublement, passage par l'enseignement spécialisé, passage par une structure d'accueil), des difficultés à remédier à la situation d'échec scolaire, un sentiment d'isolement et une faible maîtrise de l'environnement de formation, un sentiment de n'avoir pas pu choisir sa formation (entraînant parfois un défaut d'implication) et des difficultés qui « font système » (Petrucci et Rastoldo, 2014, p. 4).

Figure 18. Indicateurs de parcours et d'interruption scolaire au 31.12.2019 des enfants/jeunes de l'échantillon et de la population scolaire (2010-2019)



Note : les statistiques sur les enfants/jeunes filles et garçons placés sont calculées parmi celles et ceux ayant été placés à Genève uniquement (placements hors canton exclus) et avec des données scolaires complètes (n=1'650).

Source : SRED, données nBDS (au 31.12.2010 à 2019).

⁴² Cela représente 1'830 enfants et jeunes qui ont uniquement été en placement à Genève (sur 2'218 de l'échantillon), dont 1'650 pour qui nous disposons de données scolaires.

4.4.3 Marqueurs de vulnérabilité scolaire

Les marqueurs de vulnérabilité scolaire confirment que les jeunes filles et garçons placés sont proportionnellement beaucoup plus nombreux à connaître des difficultés dans leur parcours, en comparaison avec l'ensemble de la population scolaire (Figure 19)⁴³.

Par exemple, parmi les jeunes filles et garçons placés qui sont passés par l'enseignement primaire, 19% ont connu un redoublement au moins, contre 8% de la population scolaire totale. Au CO, c'est le cas de près de 18% des jeunes avec une expérience de placement, contre 8% de la population scolaire totale qui a connu un redoublement. Pris ensemble, cela représente 28% de la population de jeunes filles et garçons placés passés par le primaire et/ou le CO qui ont connu un redoublement, contre 12% de la population scolaire totale dans la même situation. Ce constat rejoint celui d'autres études qui ont relevé la forte proportion d'enfants placés ayant un retard scolaire par rapport à la population scolaire générale, et représentant la moitié voire même jusqu'aux deux tiers de la population d'enfants placés étudiée (voir Denecheau et Blaya, 2013 ; Leroux, 2016 ; Mainaud, 2013). La forte propension des mineures et mineurs placés à ne pas être « à l'heure » par rapport à l'âge théorique des formations a également été relevé en France par Dumaret et Ruffin (1999). Selon leur analyse de données de placement en famille d'accueil, seuls 36% des enfants placés d'âge scolaire étaient, au moment de leur placement, à l'heure du point de vue scolaire, la majorité présentant donc un retard d'un an (45%), voire de deux ans (19%).

Au CO toujours, la proportion de jeunes étant passée par une filière à exigences moyennes ou faibles⁴⁴ passe du simple au double pour les jeunes filles et garçons placés (34% de la population scolaire contre 70% des mineures et mineurs placés). Un constat similaire peut être fait pour le passage par des classes-ateliers du CO. Ces classes sont dédiées aux élèves en grande difficulté scolaire lors de la dernière année de leur scolarité obligatoire et ayant besoin d'un programme spécifique et d'un encadrement approprié pour compléter leur bagage scolaire en lien avec un projet professionnel ; 15% des jeunes filles et garçons placés ont fréquenté ces classes, contre seulement 2% de la population scolaire.

Figure 19. Marqueurs de vulnérabilité scolaire des enfants placés et de la population scolaire (2010-2019)

	Enfants placés		Population scolaire ^(a)
	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage
Redoublement(s) à l'école primaire ^(b) [oui]	331	19%	8%
Redoublement(s) au CO ^(c) [oui]	215	18%	8%
Passage CO – Exigences moyennes/faibles ^(d) [oui]	846	70%	34%
Passage CO – Classes atelier ^(d) [oui]	175	15%	2%
Passage par l'enseignement spécialisé ^(e) [oui]	391	19%	4%
Passage par une formation préqualifiante ESII ^(f) [oui]	419	47%	14%
Avoir connu au moins une des difficulté(s) scolaire(s) ci-dessus ^(g)	1'296	64%	24%

^(a) Moyenne 2010-2019, enseignement public primaire et secondaire (I et II) et enseignement spécialisé (N=137'491). ^(b) Hors Accueil. Pourcentage parmi ceux et celles ayant fréquenté l'école primaire. ^(c) Hors Accueil et Atelier. Pourcentage parmi ceux et celles ayant fréquenté le CO. ^(d) Pourcentage parmi celles et ceux ayant fréquenté le CO. ^(e) Y compris mesures de soutien pédagogique en enseignement spécialisé, ou la fréquentation de structures associatives (p. ex. FOJ Atelier-Classe, Astural Centre Chevrens). ^(f) Comprend les classes de transition préparatoires à l'ECG, à l'École de commerce, les classes préprofessionnelles ainsi que les filières FO18. Pourcentage parmi celles et ceux ayant fréquenté l'ESII. ^(g) Pourcentage parmi les mineures et mineurs placés pour lesquels des données scolaires sont disponibles (n=2'027).

Source : SRED, données nBDS (au 31.12.2010 à 2019).

⁴³ Pour tous les marqueurs de vulnérabilité scolaire, les différences entre les deux populations sont statistiquement significatives (tests Khi-deux réalisés).

⁴⁴ Actuellement, il s'agit des filières *Langues vivantes et communication* (LC) et *Communication et technologie* (CT). La filière à exigences élevées correspond quant à elle à la section *Littéraire-scientifique* (LS).

Près d'un enfant placé sur cinq (19%) a passé par une structure relevant de l'enseignement spécialisé ou a bénéficié d'une mesure de soutien pédagogique en enseignement spécialisé, contre un enfant sur 25 (4%) dans la population scolaire totale. Cet indicateur englobe à la fois les élèves en enseignement spécialisé (au 31.12.2019 ou par le passé) et celles et ceux en enseignement régulier au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée (mais suivant le plan d'études romand [PER]). Cette différence est importante du point de vue de la certification, les filières de l'enseignement spécialisé menant plus rarement à un diplôme (Guilley, Dutrévis et Jendoubi, 2020). Ce point est important du point de vue du parcours scolaire des jeunes puisqu'une recherche en Suède a mis en évidence que l'absence de notes au primaire pour les jeunes filles et garçons placés est un facteur qui réduit significativement leurs chances d'obtenir un diplôme au niveau secondaire II (Berlin, Vinnerljung et Hjern, 2011).

Cette surreprésentation d'enfants/jeunes dans un dispositif de l'enseignement spécialisé a également été relevée dans d'autres recherches menées en France dans différents départements sur de petits échantillons. Par exemple Denecheau et Blaya constatent que 7% des enfants en famille d'accueil sont dans une filière spécialisée du primaire (CLIS) et 23% au niveau secondaire I (SEGPA et EREA⁴⁵) (2013, p. 56) et Leroux constate que les parcours dits « adaptés » regroupent près d'un enfant placé sur 4 de la population étudiée (2016, p. 199).

Enfin, le passage vers une filière de formation certifiante au niveau de l'enseignement secondaire II, s'établit de manière moins fluide pour les jeunes filles et garçons placés que le reste des élèves, puisque près de 47% d'entre eux et elles passent – directement après le CO, ou après des interruptions ou réorientations – par des filières de « transition » et des formations préqualifiantes, contre 14% de la population scolaire de référence. Ces formations incluent notamment celles dispensées au Centre de formation préprofessionnelle (CFPP), les classes de transitions préparatoires à l'ECG et à l'École de Commerce et les classes préprofessionnelles dans les Centres de formation professionnelle. Depuis la mise en œuvre de FO18 (formation obligatoire jusqu'à 18 ans) en 2018, des filières de formation FO18 sont adressées aux jeunes mineures et mineurs sans solution de formation.

Des travaux du SRED ont montré que les élèves qui passent par ces structures connaissent ensuite souvent des parcours compliqués au secondaire II, voire n'obtiennent pas de première certification. Par exemple, 7 ans après un passage au Centre de la formation préprofessionnelle (CFPP), seuls 13% des élèves avaient suivi un parcours linéaire menant à un diplôme, 21% l'avaient obtenu après avoir connu des difficultés (redoublement, interruption, réorientation), 29% n'avaient jamais commencé de formation, 28% avaient commencé, puis décroché, et enfin 9% étaient toujours en formation (Hrizi et al. 2014, p. 5). Plus récemment, des travaux ont montré que depuis la mise en œuvre de FO18, davantage d'élèves rejoignent le préqualifiant et s'y maintiennent l'année suivante (les mineures et les mineurs surtout), au lieu de décrocher. Deux années après un passage dans le préqualifiant, près de la moitié des élèves sont dans une filière certifiante, et 40% environ sont déscolarisés (SRED, 2022b).

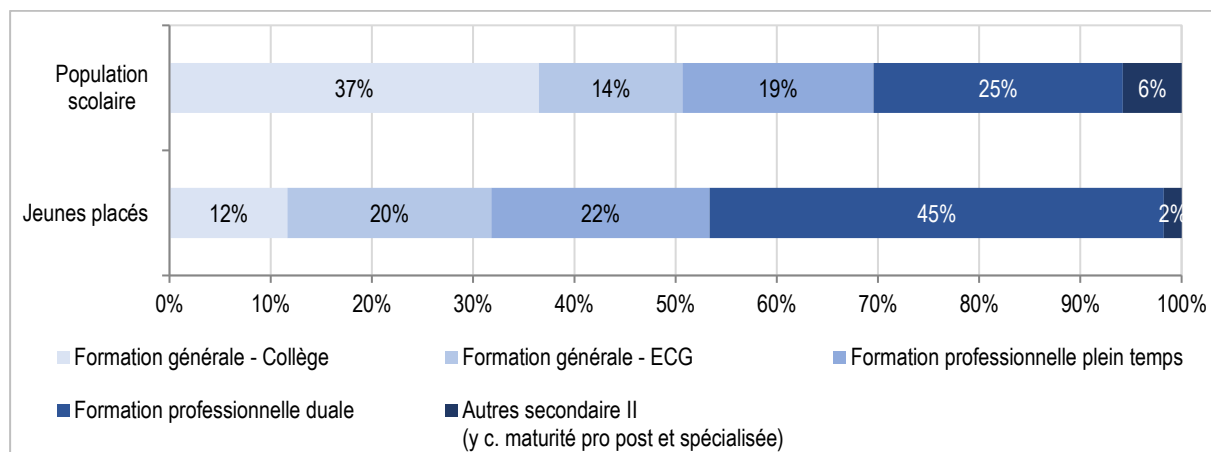
La transition du CO vers l'ESII est donc un moment charnière de l'orientation scolaire, qui a un impact fort sur la suite du parcours de formation des élèves. Or, cette transition semble plus souvent difficile pour les jeunes filles et garçons placés.

4.4.4 Orientation scolaire au niveau secondaire II

Quand les jeunes filles et garçons placés accèdent à des formations certifiantes au niveau secondaire II, dans quelle filière se trouvent-ils et elles ? La *Figure 20*, qui présente une vue détaillée selon les filières principales, met en exergue des différences significatives entre l'orientation scolaire de ces jeunes et la population scolaire de référence au 31.12.2019.

Parmi la population scolaire, la moitié environ (51%) suit une formation générale, dont 37% au Collège et 14% à l'École de culture générale (ECG), alors que seuls 32% des jeunes filles et garçons placés suivent une formation générale, la plupart à l'ECG (20%) et le reste au Collège (12%). Une seconde différence marquée qui caractérise l'échantillon de jeunes avec un placement, concerne leur surreprésentation dans les formations professionnelles duales (45% contre 25% pour la population scolaire).

⁴⁵ Les classes d'intégration scolaire (CLIS) ont pour mission d'accueillir de façon différenciée des élèves en situation de handicap, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) s'adressent aux élèves « *présentant des difficultés scolaires graves et durables* ».

Figure 20. Élèves dans une filière certifiante de niveau secondaire II au 31.12.2019

Notes : Sont représentés uniquement les élèves avec une scolarité active au 31.12.2019 dans des filières certifiantes de niveau secondaire II (hors formations pour adultes). L'accueil, l'insertion et les formations préqualifiantes, ainsi que les formations de niveau tertiaire sont exclues. Pour l'échantillon de jeunes filles et garçons placés cela représente au total 283 élèves et pour la population scolaire totale 22'139 élèves.

Source : SRED, données nBDS (au 31.12.2010-2019).

Le détail par type de formation professionnelle duale suivi (*Figure 21*) indique que les jeunes filles et garçons placés sont plus fréquemment scolarisés dans des formations plus courtes telles que les attestations de formation professionnelle (AFP en 2 ans) vs un CFC (certificat fédéral de capacité) en 3 voire 4 ans, et moins souvent dans des filières permettant d'accéder ensuite à des formations de niveau tertiaire telles que la maturité professionnelle intra-CFC (MP1). Au 31.12.2019, 17% des jeunes filles et garçons placés suivaient une formation de type AFP (1^{re} ou 2^e année) contre 8% de la population scolaire, et seulement 2% suivaient une maturité professionnelle contre 7% de la population scolaire. En outre, une plus faible proportion de jeunes avec un placement suivent un cursus CFC (67% vs 76% pour la population scolaire totale) et légèrement plus en formation duale hors de Genève (14% vs 10%)⁴⁶. Malgré les faibles effectifs, ces proportions et la différence significative avec la population totale est confirmée si l'on considère toutes les jeunes filles et garçons placés en prenant leur dernière scolarité enregistrée dans la nBDS, et non uniquement celles et ceux avec une scolarité active au 31.12.2019 (soit 248 élèves en formation duale vs 127 élèves au 31.12.2019).

Figure 21. Filière de formation professionnelle duale suivie par les jeunes de l'échantillon et par la population scolaire au 31.12.2019

	Jeunes filles et garçons placés		Population scolaire
	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage
Attestation de formation prof. duale (AFP)	21	17%	8%
Formation prof. duale sans maturité prof. intra (CFC)	85	67%	76%
Formation prof. duale avec maturité prof. intra (MP1)	3	2%	7%
Formation professionnelle duale hors de Genève	18	14%	10%
Total	127	100%	100%

Source : SRED, données nBDS (au 31.12.2019).

Ce constat d'une orientation plus marquée des jeunes filles et garçons placés vers des formations plus courtes et professionnelles par rapport à la population scolaire générale est également relevé dans d'autres pays. Les résultats d'un projet européen mené en Angleterre, Espagne, Suède, Danemark et Hongrie sur l'éducation au niveau post-obligatoire des jeunes filles et garçons placés vont dans le même sens (Jackson et Cameron, 2012). En France, Leroux (2016) chiffrait à 40 à 55% la proportion de jeunes filles et garçons placés de plus de 16 ans dans des formations professionnelles courtes (BEP, CAP). Potin

⁴⁶ Pour certaines formations, les apprenties et apprentis engagés à Genève suivent des cours dispensés dans des classes intercantionales (hors Genève).

(2013) fait état de quatre fois plus d'élèves dans une filière professionnelle que générale, alors que cette proportion est inverse pour la population scolaire dans son ensemble (p. 91). Une étude en Suède a quant à elle mis en évidence qu'à notes égales au primaire, les jeunes filles et garçons placés atteignent un niveau de formation plus faible que la population scolaire de référence (Berlin, Vinnerljung et Hjern, 2011).

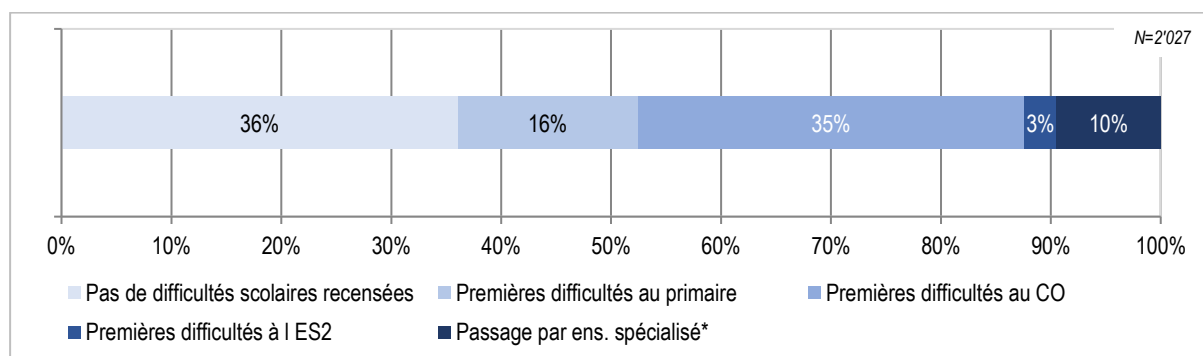
Plusieurs facteurs explicatifs possibles sont évoqués dans ces recherches, dont la nécessité pour les jeunes de devenir rapidement indépendants financièrement, ainsi que leurs résultats scolaires plus faibles limitant les choix possibles. La pression par les institutions et les éducatrices et éducateurs de foyer sur les jeunes à devenir autonomes, en particulier financièrement, a été relevée comme une tension découlant du cadre institutionnel qui prévoit une prise en charge des jeunes jusqu'à 18 ans (Ossipow, Berthod et Aeby, 2014). Le rôle joué par les membres du réseau et leurs attentes scolaires moins élevées vis-à-vis des jeunes seraient également des facteurs qui nivellent par le bas leurs aspirations (voir également Denecheau et Blaya, 2014).

4.4.5 Temporalité des difficultés scolaires

À quel moment de leur parcours scolaire les enfants/jeunes filles et garçons placés rencontrent-elles et ils des difficultés pour la première fois ? Sur la base des données à disposition dans la nBDS, les différents marqueurs de vulnérabilité scolaire présentés ci-dessus (Figure 19) sont utilisés pour répondre à cette question.

Tout d'abord on constate que seuls 36% des jeunes filles et garçons placés n'ont pas rencontré de difficultés scolaires dans leur parcours au 31.12.2019 (Figure 22). Parmi les autres jeunes avec un placement, on relève que les premières difficultés scolaires surviennent majoritairement au CO (35%)⁴⁷. Pour 16% d'entre eux et elles, les premières difficultés sont intervenues au primaire déjà (redoublement), et pour 3% seulement les premières difficultés sont recensées à l'ES II (passage par une filière préqualifiante). Pour 10% des enfants/jeunes c'est le passage par l'enseignement spécialisé (y compris les mesures de soutien) qui indique la présence de besoins particuliers ; passage qui a pu avoir lieu à différentes années de scolarité pour ces enfants/jeunes⁴⁸. Une hypothèse concernant la forte proportion d'élèves avec de premières difficultés au CO pourrait être liée à des résultats scolaires moins bons au primaire et une orientation plus fréquente dans des filières à exigences moyennes ou faibles au CO. En effet, l'indicateur de difficultés scolaires utilisé ici ne tient pas compte des résultats scolaires ; cette hypothèse devrait être explorée avec des données sur les notes des élèves par exemple.

Figure 22. Premières difficultés scolaires recensées parmi les jeunes filles et garçons placés



Notes : * y compris mesures de soutien pédagogique en enseignement spécialisé (toutes années de scolarité confondues). Ne sont comptabilisés dans cette catégorie que les élèves qui ont connu uniquement un passage par l'enseignement spécialisé. Les élèves passés par l'enseignement spécialisé mais ayant aussi connu des difficultés en enseignement régulier (au primaire, CO ou ES2) sont comptabilisés dans la catégorie correspondant à la survenue de leurs premières difficultés.

Source : SRED, données nBDS (au 31.12.2019).

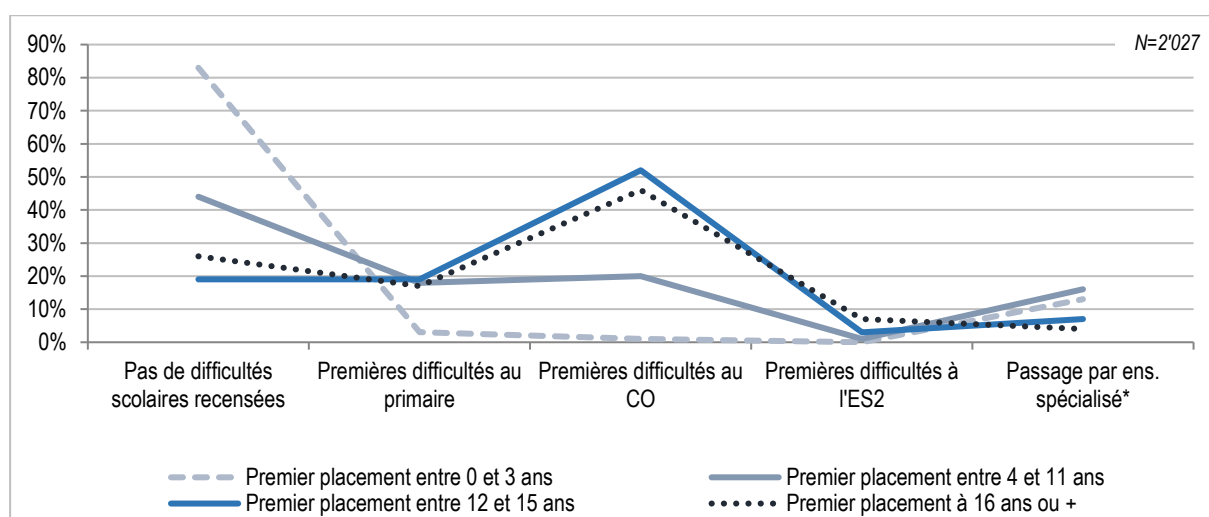
⁴⁷ Pour rappel, les difficultés scolaires au CO sont identifiées par le redoublement, le passage par une filière à exigences moyennes ou faibles ou encore par une classe-atelier. Les multiples dispositifs à cette étape-là du parcours scolaire induisent peut-être un biais de surreprésentation des difficultés par rapport aux autres ordres d'enseignement. En effet les redoublements à l'ESII ou dans le privé ou encore les changements de filières n'ont pas été pris en compte dans la constitution de la variable « difficultés scolaires ».

⁴⁸ L'enseignement spécialisé accueille des enfants et des jeunes de 4 à 20 ans et les dispositifs d'intégration et d'inclusion sont déployés dans les différents ordres d'enseignement.

Quel est le lien entre le moment de survenance des premières difficultés scolaires et celui auquel intervient le premier placement des enfants/jeunes ? Ces difficultés sont-elles préexistantes au placement ? Surviennent-elles en parallèle ? Ou bien sont-elles consécutives à un placement ?

La *Figure 23* présente le croisement de ces deux informations : l'âge au premier placement des jeunes placés filles et garçons en fonction de la période scolaire durant laquelle les éventuelles premières difficultés sont intervenues. Ces données ne permettent pas de documenter précisément la transition entre le premier placement et les difficultés et leur temporalité, mais elles font ressortir des tendances.

Figure 23. Temporalité des premières difficultés scolaires en fonction de l'âge au premier placement des enfants/jeunes



Âge au premier placement	Premières difficultés au primaire		Premières difficultés au CO		Premières difficultés à l'ES2		Passage par l'enseignement spécialisé*		Pas de difficultés scolaires recensées		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0 à 3 ans	8	3%	2	1%	0	-	37	13%	235	83%	282	100%
4 à 11 ans	99	18%	107	20%	6	1%	87	16%	238	44%	537	100%
12 à 15 ans	154	19%	413	52%	24	3%	52	7%	151	19%	794	100%
16 ans ou +	70	17%	192	46%	28	7%	17	4%	107	26%	414	100%
Total	331	16%	714	35%	58	3%	193	10%	731	36%	2'027	100%

Notes : seules sont représentées la survenue des premières difficultés mais un élève peut cumuler des difficultés au primaire, au CO et à l'ES2.

* Passage par enseignement spécialisé, y compris mesures de soutien de l'enseignement spécialisé (toutes années de scolarité confondues). Ne sont comptabilisés dans cette catégorie que les élèves qui ont connu uniquement un passage par l'ES. Les élèves passés par l'ES mais ayant aussi connu des difficultés en enseignement régulier (au primaire, CO ou ES2) sont comptabilisés dans la catégorie correspondant à la survenue de leurs premières difficultés.

Les taux sont calculés par rapport au total dans une tranche d'âge. Exemple de lecture : parmi les 282 enfants placés entre 0 et 3 ans, 3% ont eu des difficultés au primaire et 83% n'ont pas eu de difficultés recensées. Au total, 331 jeunes filles et garçons placés ont eu leurs premières difficultés au primaire, soit 16% de l'échantillon total (n=2'027).

Source : SRED, données nBDS (au 31.12.2019).

L'âge au premier placement est un facteur important. La grande majorité (83%) des enfants ayant vécu un premier placement entre 0 et 3 ans n'ont pas connu de difficultés scolaires (selon la définition retenue ici), tout comme près de la moitié (44%) des jeunes filles et garçons placés pour la première fois entre 4 et 11 ans. Rappelons que l'échantillon inclut des jeunes filles et garçons placés entre 2010 et 2019. Certains enfants placés pour la première fois entre 0 et 3 ans étaient encore d'âge préscolaire au 31.12.2019, mais d'autres avaient déjà largement entamé, voire terminé l'école primaire à cette date-là et avaient ainsi encouru le risque de redoubler par exemple (un des marqueurs de difficulté). En effet, seul un quart de ces enfants était en structure d'accueil de la petite enfance au 31.12.2019.

Ce résultat laisse penser que les enfants placés précocement rencontrent moins de difficultés scolaires au cours de leur parcours. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées. D'une part, cela pourrait être

lié au mode de placement qui les caractérise souvent à Genève, soit les familles d'accueil (offre publique et offre ciblée), et dont l'effet positif sur la scolarité est relevé dans plusieurs études, à travers un meilleur soutien et suivi qu'en institution. D'autre part, les très jeunes enfants sont aussi les plus malléables du point de vue de la plasticité de leur cerveau (*Harvard Center on the Developing Child*, 2019, cité par McNamara et al. 2019), ce qui expliquerait une meilleure adaptabilité à la situation de placement.

Deuxième constat, la moitié (52%) des jeunes filles et garçons placés entre 12 et 15 ans et 46% de celles et ceux placés à 16 ans ou plus ont rencontré leurs premières difficultés au CO. Ce résultat indique que globalement les difficultés scolaires préexistent au placement ou émergent en parallèle de celui-ci. Parmi les jeunes filles et garçons placés pour la première fois à 16 ans ou plus, la plupart ont déjà rencontré des difficultés scolaires préalablement. Les premières difficultés scolaires à l'ES II ne sont concomitantes au placement que pour 7% d'entre eux. Ce résultat va dans le même sens que les conclusions d'autres études, lesquelles indiquent qu'au moment de leur placement, les jeunes cumulent des difficultés sociales, familiales ou individuelles qui les fragilisent scolairement et qui les exposent davantage au décrochage scolaire (Denecheau et Blaya, 2013 ; Leroux, 2016). D'autres études ont montré que ces jeunes connaissent, dans une plus grande proportion que la population scolaire générale, un retard scolaire ou un niveau scolaire faible au moment de leur placement (Dumaret et Ruffin, 1999 ; McNamara, 2019). Ces difficultés seraient dues à un contexte familial compliqué voire chaotique, et pour certaines et certains d'entre eux et elles, aux expériences traumatisantes avant le placement qui jouent un rôle sur leur concentration et leur bien-être (Höjer et Johansson, 2013). Par rapport au reste de la population, les enfants/jeunes filles et garçons placés présentent davantage d'instabilité, d'agressivité, de troubles de l'anxiété, de problèmes de langage, de troubles de la conduite alimentaire, de troubles du sommeil, de troubles du comportement et de troubles du développement psychomoteur (Denecheau et Blaya, 2013, p. 58).

La période du CO est particulièrement délicate puisqu'elle comporte de forts enjeux pour l'orientation scolaire des élèves et coïncide avec la période (pré-)adolescente. Seuls 19% des jeunes filles et garçons placés entre 12 et 15 ans n'avaient pas de difficultés scolaires recensées au 31.12.2019 (et 26% des jeunes placés à 16 ans ou plus), ce qui révèle une forte vulnérabilité. D'après Potin (2013), l'effet de l'âge au placement influencerait la projection dans le parcours scolaire non seulement par l'entourage mais également par l'enfant lui-même : « Un enfant placé tardivement conservera son histoire scolaire tout en étant pris en étau dans une protection à durée limitée et une scolarité ou une formation qui y est fortement indexée. Les facteurs institutionnels ne sont pas les seuls à intervenir : l'enfant lui-même se positionne et l'héritage familial influe également sur les trajectoires à l'entrée et/ou pendant le parcours scolaire » (p. 98).

Ces résultats indiquent un possible lien entre l'âge au premier placement et la survenue des difficultés scolaires des jeunes filles et garçons placés, ce facteur à lui seul ne saurait expliquer ce phénomène complexe. La prochaine section analyse différents facteurs simultanément et leur influence respective sur le fait que ces jeunes connaissent des difficultés scolaires.

4.4.6 Facteurs liés aux difficultés scolaires

Quels sont les facteurs associés au risque de connaître une/des difficulté(s) scolaire(s) ? Pour répondre à cette question, une analyse de régression logistique binomiale est réalisée sur l'échantillon de jeunes filles et garçons placés. La variable dépendante – « difficulté(s) scolaire(s) » – comprend tout élève caractérisé par au moins un des marqueurs de vulnérabilité scolaire tels que présentés précédemment (le redoublement au primaire ou au CO, le passage par une filière à exigence moyenne/faible ou par une classe atelier au CO, le passage par une filière de formation préqualifiante à l'ESII, ou encore le passage par l'enseignement spécialisé (y compris les mesures de pédagogie spécialisée), voir section 4.4.3)⁴⁹.

En suivant cette définition, 64% des enfants/jeunes de l'échantillon ont connu une telle difficulté, alors que pour 36% aucune difficulté scolaire n'est enregistrée (*Figure 23*)⁵⁰. La régression logistique calcule dans quelle mesure chacune des variables explicatives influence le fait de connaître des difficultés scolaires en tenant compte de l'incidence de toutes les autres variables explicatives du modèle, c'est-à-dire « toutes choses égales par ailleurs ».

⁴⁹ Pour rappel, les redoublements au niveau secondaire II ou dans une école privée n'ont pas été pris en compte pour déterminer les difficultés scolaires des élèves.

⁵⁰ Au sein de la population scolaire totale, seulement 24% ont connu une/des difficulté(s) scolaires (voir *Figure 19*).

Les variables indépendantes dont nous souhaitons en particulier comprendre l'impact sur les difficultés scolaires des jeunes filles et garçons placés sont les caractéristiques du placement (âge au premier placement, typologie de l'hébergeur, nombre de placement, durée du placement), tout en contrôlant l'influence de caractéristiques sociodémographiques dont on sait par ailleurs qu'elles sont – y compris au sein la population scolaire totale – corrélées aux difficultés scolaires des élèves (genre, catégories socio-professionnelle (CSP) des parents et statut migratoire).

Le modèle de régression ainsi défini explique significativement les difficultés scolaires parmi les mineures et mineurs placés ($X^2(17) = 556.41$, $p < .001$), et environ 33% de la variance (R^2 Nagelkerke = .329). La Figure 24 présente l'influence de chacune des variables sur le risque de connaître des difficultés scolaires.

Figure 24. Régression logistique : impact de différentes caractéristiques sur le fait d'avoir des difficultés scolaires (vs pas de difficultés scolaires)

	Effet	Odds ratio
Durée du/des placement(s) (groupe référence : < 6 mois)		
6 mois à < 1 an	n.s.	
1 à < 2 ans	+	1.52*
2 à < 4 ans	++	2.00***
4 ans ou plus	+++	4.11***
Nombre de placements (groupe référence : 1 placement)		
2 placements	n.s.	
3 placements	n.s.	
4 placements ou plus	++	2.47***
Typologie hébergeur (groupe référence : uniquement foyer)		
Uniquement en famille	--	0.50**
Placements mixtes (foyer + famille)	--	0.43***
Âge au 1er placement (groupe référence : 4-11 ans)		
0 à 3 ans	---	0.16***
12 à 15 ans	+++	4.58***
16 ans ou +	+++	3.78***
Genre (groupe référence : Filles)		
Garçons	+	1.62***
Catégorie socioprofessionnelle (groupe référence : CSP inférieure)		
Catégorie socioprofessionnelle moyenne	n.s.	
Catégorie socioprofessionnelle supérieure	-	0.58*
Statut migratoire (groupe référence : francophones)		
Allophone né à GE ou arrivé < 4ans	+	1.65***
Allophone arrivé après 4 ans	-	0.69*

Lecture de la Figure 24 : Pour chacune des variables dites « explicatives », on a retenu une modalité de référence. Ces modalités constituent la situation de référence qui correspond au cas d'une personne placée moins de 6 mois, avec un seul placement, uniquement en foyer, intervenu entre 4 et 11 ans, de sexe féminin, de CSP inférieure et francophone. Le signe « + » ou « - » indique que la propension à avoir des difficultés scolaires pour une catégorie de jeunes filles et garçons placés est significativement supérieure ou inférieure à celle de la situation de référence, « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire en maintenant constantes toutes les autres caractéristiques. Lorsque l'Odds ratio (OR) est supérieur à 1, la probabilité augmente avec le changement de modalité, et lorsqu'il est inférieur à 1, la probabilité diminue avec le changement. Par exemple, lorsqu'on passe de la durée de placement « moins de 6 mois » à la durée « 1 à < 2 ans », le risque relatif que l'enfant connaisse des difficultés scolaires est 1,52 fois plus important par rapport aux enfants avec placement « moins de 6 mois ». Lorsque l'OR est inférieur à 1, pour calculer le risque relatif associé, il faut diviser 1 par l'OR. Par exemple, le risque relatif pour les enfants placés uniquement en famille de connaître des difficultés scolaires est deux fois moins élevé par rapport aux enfants placés en foyer ($1/0.50 = 2$). Le doublement ou le triplement du signe « + » ou « - » indique un effet d'une plus forte ampleur. L'absence de signe positif ou négatif témoigne d'une absence d'effet statistiquement significatif de la caractéristique par rapport à la modalité de référence, au vu des données disponibles (indication « n.s. », soit non significatif). Le signe « * » indique les différents seuils de significativité (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$).

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019) et données nBDS (au 31.12.2019).

La durée du placement, calculée en tant que somme des différents placements, augmente le risque de connaître des difficultés scolaires à partir de 1 an, par rapport au groupe de référence de moins de 6 mois. Le risque relatif de connaître des difficultés est même environ quatre fois plus important pour les enfants/jeunes dont le placement est de 4 ans ou plus par rapport à celles et ceux qui ont connu les placements les plus courts (Odds ratio (OR) : 4.11)⁵¹. Ce résultat indique que lorsque le placement reste un événement épisodique – bien que certainement difficile – dans la vie des jeunes, les difficultés sont moindres dans leur parcours scolaire. D'ailleurs, la même analyse réalisée uniquement sur l'échantillon de mineures et mineurs placés dont le placement est terminé au 31.12.2019 montre une différence significative dès six mois de placement sur le risque de connaître des difficultés scolaires. Sachant que tout placement représente une rupture affective importante de l'enfant/jeune avec sa famille (Dumaret et al, 1999 ; McNamara et al. 2019), la durée de cette rupture semble jouer un rôle essentiel.

De la même manière, la fréquence des ruptures ainsi que les changements de lieux de vie constituent des éléments perturbateurs pour les enfants/jeunes dans leur construction identitaire et leur parcours scolaire, d'autant plus si ceux-ci entraînent un changement d'établissement scolaire (Denecheau, 2011 ; Potin, 2013). Selon Leroux (2016), si la stabilité des conditions de placement et de scolarisation ne suffit pas à assurer la réussite scolaire, l'instabilité génère indéniablement des difficultés.

À ce sujet, les résultats montrent effectivement que le nombre de placements a un impact significatif sur le fait de connaître des difficultés, mais seulement à partir de 4 placements ou plus. Comparé à ceux et celles qui n'ont eu qu'un seul placement, les enfants et jeunes qui ont eu 4 placements ou plus ont deux fois et demi plus de risques d'avoir des difficultés (OR : 2.47). On peut faire l'hypothèse que, dans un certain nombre de cas, les changements de placements sont de nature administrative, et ne sont donc pas nécessairement perturbateurs pour les jeunes filles et garçons placés. Par exemple en foyer, lorsque les jeunes passent d'un groupe d'âge à l'autre ou lorsque le type de mandat change, cela peut donner lieu à un nouveau placement, mais pas nécessairement à un changement du lieu de vie. Ces éléments seraient à explorer davantage.

La typologie de l'hébergeur joue également un rôle : par rapport au placement en foyer, le fait d'avoir été placé uniquement en famille d'accueil⁵² (offre publique et offre ciblée-famille proche), ou à péjorer le travail scolaire, tel que la difficulté de s'isoler, d'avoir des moments de calme, et de bénéficier d'un accompagnement individuel. Le manque de collaboration avec l'école et d'alliance éducative avec les acteurs et actrices scolaires serait aussi un facteur explicatif (Denecheau, 2011 ; Denecheau et Blaya, 2013).

En ce qui concerne l'âge de l'enfant ou du jeune au premier placement, on constate que par rapport au groupe de référence (4-11 ans), le fait de connaître un placement très jeune (0-3 ans) a un effet protecteur qui diminue d'environ 6 fois le risque relatif de connaître des difficultés scolaires, toutes choses égales par ailleurs (OR : 0.16 ; $1/0.16 = 6.25$). À l'inverse, les enfants/jeunes dont le premier placement est arrivé plus tard dans leur parcours – autour du CO ou de la formation en ESII – sont plus à risque de connaître des difficultés scolaires (OR : 3.78 pour les 16 ans et plus ; OR : 4.58 pour les 12-15 ans). Ces résultats font écho aux constats déjà relevés ci-dessus, sur la moindre propension des enfants placés très jeunes à connaître des difficultés scolaires⁵³. L'analyse de régression permet d'exclure le biais potentiel lié au fait que les enfants placés jeunes sont aussi plus souvent placés en famille, facteur également « protecteur » du point de vue de la scolarité, comme on vient de le voir.

Le modèle inclut également les variables sociodémographiques susceptibles d'influencer les difficultés scolaires rencontrées par les enfants/jeunes. Les garçons placés ont plus de risques de connaître des difficultés que les filles de l'échantillon (OR : 1.62). Les enfants issus de familles de catégorie

⁵¹ Les coefficients (Exp [B]) dans les régressions logistiques sont appelés « odds ratios » (OR) en anglais, qui peut être traduit par « rapport de chance » ou « rapport de risque ». Concrètement, ce coefficient indique le changement de proportion lorsque la valeur prise par la variable considérée diffère de la modalité de référence, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant les effets des autres variables.

⁵² Pour les besoins de l'analyse de régression, les placements en FAH dans le cadre de l'offre publique sont groupés avec les placements dans le cadre de l'offre ciblée (famille proche), notamment en raison de la faiblesse des effectifs. Néanmoins, une analyse différenciée de l'impact de ces deux types d'accueil familial aurait été intéressante, puisqu'ils impliquent probablement des dynamiques et des liens différents avec les enfants/jeunes.

⁵³ Des analyses complémentaires ont été menées pour contrôler le biais potentiel lié au fait qu'une partie des enfants placés avant l'entrée à l'école avaient peu de risques d'avoir été exposés aux difficultés scolaires en raison de leur âge. Les résultats de ces analyses sur des échantillons plus restreints (exclusion des enfants en structure d'accueil de la petite enfance au 31.12.2019 ; exclusion des enfants âgés de moins de 7 ans au 31.12.2019) sont similaires à ceux sur l'échantillon total.

socioprofessionnelle supérieure ont moins de risques d'avoir des difficultés scolaires par rapport aux enfants de classe sociale défavorisée, toutes choses égales par ailleurs (OR : 0.58). Ces constats rejoignent ceux pour l'ensemble de la population scolaire (voir p. ex. SRED, 2020, 2021).

Enfin, le statut migratoire joue également un rôle : par rapport aux francophones (groupe de référence), les enfants allophones nés à Genève ou arrivés avant 4 ans sont plus à risque (OR : 1.65). En outre, les enfants allophones arrivés après 4 ans sont moins à risque de connaître des difficultés scolaires que les francophones (OR : 0.69). Ce dernier résultat est a priori contrintuitif, mais il est probablement lié aux mesures dont bénéficient les élèves allophones qui rejoignent le système éducatif genevois. En général ils et elles intègrent des classes d'accueil au primaire d'avoir connu des placements « mixtes » (lors de placements multiples, certains se sont réalisés en famille d'accueil et d'autres en foyer⁵⁴) semble avoir un effet protecteur par rapport aux difficultés scolaires. En effet, ils ont environ deux fois moins de risques d'avoir des difficultés scolaires, par rapport aux enfants/jeunes dont le placement s'est uniquement fait en foyer (OR : 0.50).

Comme déjà évoqué ci-dessus, des recherches ont mis en évidence que les familles d'accueil auraient tendance à investir davantage la scolarité des enfants/jeunes filles et garçons placés que le personnel des foyers, qui mettrait plutôt la priorité sur la mission de protection et de restauration du lien avec la famille et qui aurait globalement peu d'attentes concernant la réussite scolaire des jeunes (Denecheau et Blaya, 2014 ; Mainaud, 2013 ; Potin, 2013). Par ailleurs, des aspects plus concrets de l'accueil en foyer participeraient également, au CO ou à l'ESII, en vue d'acquérir les connaissances du français (Dutrévis et Brüderlin, 2018)⁵⁵. Pendant cette/ces année(s), les élèves ne peuvent pas redoubler étant donné qu'ils et elles ne sont pas encore soumis aux évaluations certificatives. L'indicateur « difficultés scolaires » tel que défini ici ne permet dès lors pas de rendre compte complètement de la réalité de leur parcours. Le résultat suggère que les jeunes filles et garçons placés arrivés à Genève après 4 ans s'en sortent mieux scolairement que les mineures/mineurs placés francophones, ce qui n'est pas nécessairement le cas⁵⁶.

Ces résultats et l'ampleur des effets constatés indiquent que les variables propres au placement sont celles qui ont l'impact le plus important sur le risque de connaître des difficultés scolaires. Ceci est vrai en particulier pour l'âge au premier placement et la durée du placement, ainsi que dans une moindre mesure, pour le nombre de placements et la typologie de l'hébergeur. Les variables sociodémographiques ont également un impact significatif, mais avec un effet plus faible.

4.4.7 Type de mandat à l'origine du placement

Le modèle de régression ci-dessus donne à voir la manière dont chacune des caractéristiques du placement est liée aux difficultés scolaires, toutes choses égales par ailleurs. Une dimension du placement ne figurant pas dans le modèle concerne le mandat à l'origine du placement. En effet, d'une part les mineures/mineurs peuvent avoir connu différents placements dans leur parcours sur la base de différents types de mandats, ce qui complique l'analyse. D'autre part, certains types de mandats (en l'occurrence le placement pénal sur décision du TMin) caractérisent uniquement certaines catégories de mineurs (en l'occurrence les jeunes de plus de 12 ans), ce qui biaiserait l'analyse de régression.

⁵⁴ Ces situations de placements mixtes sont caractérisées – tout comme les placements uniquement en famille – par une grande proportion de placements précoces (0 à 3 ans) et des durées de placement cumulées relativement longues (2 ans ou plus), mais – et à l'inverse des placements uniquement en famille – par une grande proportion de placements multiples (3 placements ou plus). Ceci pourrait être expliqué par les situations où un/des placement(s) en foyer se font de façon temporaire, dans l'attente de trouver une famille d'accueil ou une personne membre de la famille pouvant accueillir l'enfant/le ou la jeune ; hypothèse qui serait à confirmer par des analyses complémentaires.

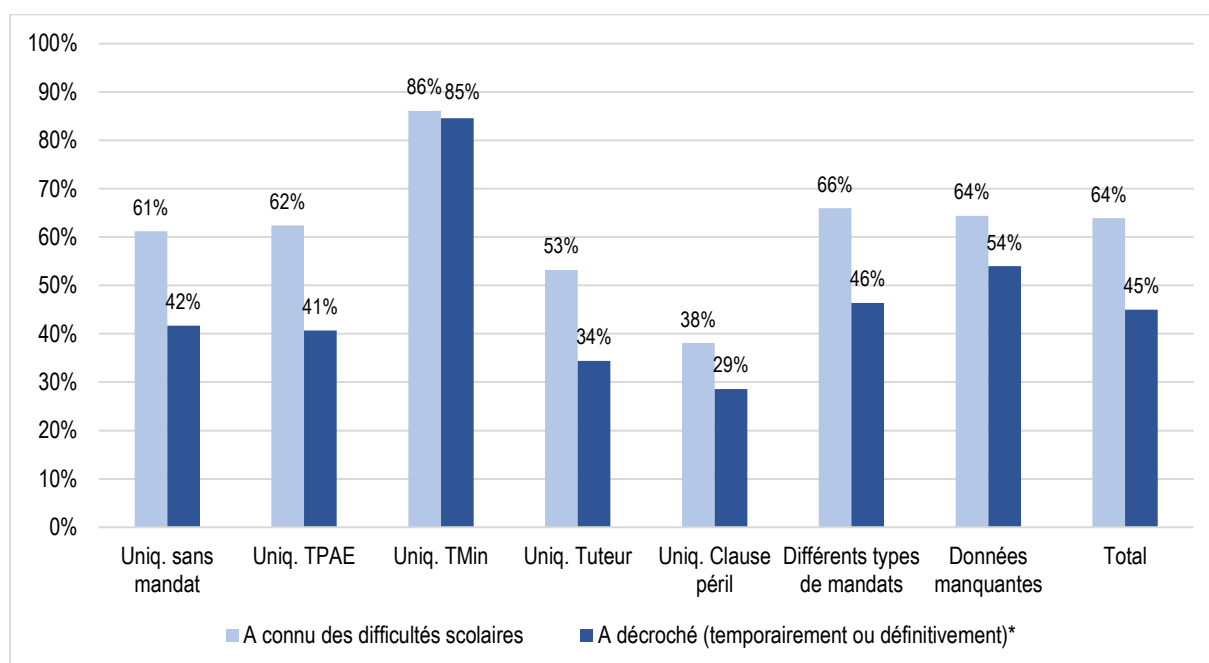
⁵⁵ Parmi les 358 enfants/jeunes placés non-francophones arrivés à Genève après 4 ans, 223 (soit 62%) avaient fréquenté au moins une structure d'accueil durant leur parcours scolaire.

⁵⁶ Une analyse complémentaire écarte l'hypothèse d'une potentielle interaction du statut migratoire avec la classe sociale. En effet, la migration peut recouvrir des situations très diverses : les enfants de pays en guerre et/ou avec parents de milieux défavorisés vs les enfants de fonctionnaires internationaux et/ou de classe sociale supérieure. Or cette analyse montre que les enfants arrivés après 4 ans et de CSP inférieure ont significativement moins de chances de connaître des difficultés scolaires que les enfants francophones de CSP supérieure (catégorie de référence dans cette analyse). Ce résultat contrintuitif est donc bien à comprendre sous l'angle du parcours scolaire des élèves allophones qui ont moins de risques de redoubler en raison des dispositifs d'accueil mis en place.

Néanmoins, les statistiques descriptives en fonction du mandat à l'origine du/des placement(s) indiquent des différences significatives pour certains types de mandats (*Figure 25*). Les jeunes ayant uniquement connu un placement pénal connaissent dans de plus grandes proportions des difficultés scolaires (86% d'entre elles et eux contre 64% de l'échantillon total), et sont plus susceptibles d'avoir décroché scolairement (85% contre 45% de l'échantillon total). On peut faire l'hypothèse que pour ces jeunes, le cumul de difficultés liées au contexte familial d'une part et aux démêlés avec la justice d'autre part, impactent encore plus fortement leur scolarité et que les liens avec l'institution sont à ce stade sévèrement distendus voire rompus. Ces résultats sont toutefois à considérer avec précaution étant donné le faible effectif des jeunes ayant connu ce type de placement uniquement (en particulier pour l'indicateur du décrochage).

Enfin on peut noter que pour d'autres types de placements, tels que ceux sur décision du tuteur/tutrice uniquement, ou sur clause péril uniquement, la proportion de jeunes avec des difficultés est un peu plus faible (53% et 38% respectivement) tout comme celle des décrocheuses et décrocheurs (34% et 29% respectivement). Ces deux types de mandats, qui concernent relativement peu de jeunes, reflètent probablement des situations très spécifiques, qu'il s'agirait d'approfondir. Ici aussi, ces résultats sont à considérer avec précaution étant donné les effectifs relativement faibles.

Figure 25. Pourcentage d'enfants/jeunes filles et garçons placés ayant connu des difficultés scolaires ou décroché en fonction du mandat à l'origine du/des placement(s)



Notes : *exclusivement parmi les mineures et mineurs placés uniquement à Genève.

Les taux sont calculés par rapport aux effectifs pour chaque type de mandat. Ces effectifs varient en fonction de l'indicateur. Pour les difficultés scolaires : Sans mandat n=929 ; TPAE n=226 ; TMin n=166 ; Tuteur/Tutrice n=62 ; Clause péril n=42 ; Différents types n=397 ; Données manquantes n=205 ; Total N=2'027. Pour le décrochage (uniquement placements à Genève) : Sans mandat n=839 ; TPAE n=204 ; TMin n=78 ; Tuteur/Tutrice n=61 ; Clause péril n=42 ; Différents types n=265 ; Données manquantes n=161 ; Total N=1'650.

Exemple de lecture : au 31.12.2019, 61% des jeunes filles et garçons ayant été placés uniquement sans mandat (sur demande des parents) avaient connu des difficultés scolaires et 42% avaient décroché temporairement ou définitivement.

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019) et données nBDS (au 31.12.2019).

Principaux éléments à retenir de la scolarité des mineures et mineurs placés

- Les **jeunes filles et garçons placés sont plus à risque de connaître des difficultés scolaires**, telles que le redoublement, le passage par des filières à exigences moyennes ou faibles, en classer atelier ou des structures de transition à l'ESII. Dans l'ensemble, elles et ils étaient 64% à avoir connu au moins une de ces difficultés, contre seulement 24% de la population scolaire.
- Elles et ils sont aussi **plus à risque de quitter l'école genevoise sans certification** et également plus à risque de connaître des **interruptions au cours de leur parcours**. Au 31.12.2019, elles et ils étaient 45% à avoir décroché temporairement ou définitivement, contre 32% de la population scolaire totale.
- De plus, les mineures et mineurs placés sont **surreprésentés dans les effectifs de l'enseignement spécialisé** : ils étaient 11% en 2019 contre 2% environ parmi la population scolaire de référence.
- Les enfants/jeunes filles et garçons placés sont **souvent déjà fragilisés scolairement au moment de leur placement**. En général les difficultés scolaires préexistent au placement ou émergent en même temps que celui-ci.
- Les premières **difficultés scolaires surviennent majoritairement au cycle d'orientation** (35% des jeunes filles et garçons placés). Il s'agit d'une période charnière à la fois dans le développement des jeunes (préadolescence) et pour leur orientation scolaire.
- **Plus les enfants sont placés précocement, moins ils connaissent de difficultés scolaires** : 83% des enfants placés pour la première fois entre 0 et 3 ans n'avaient pas de difficultés scolaires recensées au 31.12.2019. Ce chiffre est de 44% pour les enfants placés entre 4 et 11 ans, et seulement de 19% pour les enfants placés entre 12 et 15 ans.
- Les jeunes filles et garçons placés **s'orientent de façon significativement différente** du reste de la population scolaire **au niveau secondaire II**. Alors que peu suivent la voie gymnasiale (12% des mineures et mineurs placés vs 37% de la population scolaire), une part importante est engagée dans une **filière professionnelle duale** (45% vs 25% de la population).
- L'analyse de régression met en évidence l'influence de plusieurs facteurs liés au placement : **l'âge plutôt élevé** au premier placement (12 ans et plus), une **durée longue de placement(s)** (dès 1 an ou plus) et **leur nombre** (4 ou plus) **augmentent significativement le risque de difficultés scolaires** des jeunes filles et garçons placés, alors que **le placement en famille a un effet protecteur**.
- Les caractéristiques sociodémographiques des mineures et mineurs placés ont également un impact mais plus faible, et qui par ailleurs rejoignent les tendances pour la population générale : les **garçons** et les **jeunes allophones** (arrivés avant 4 ans) sont **plus à risque de connaître des difficultés scolaires**, alors que les **jeunes filles et garçons placés** issus de **milieux favorisés** sont **davantage protégés**.
- Le **type de mandat**, qui reflète des situations de vie diverses conduisant à une décision de placement, joue aussi un rôle : les jeunes qui ont uniquement connu du **placement pénal** sont largement **plus à risque de connaître des difficultés scolaires et de décrocher** que les autres : 9 jeunes sur 10 vs environ 5 jeunes sur 10 tous types de placements confondus. Ce résultat est toutefois à interpréter avec précaution vu le faible nombre de jeunes filles et garçons concernés.

4.5 Analyses longitudinales des trajectoires scolaires

Dans cette section, des analyses de séquence et de clusters sont réalisées sur un sous-échantillon de jeunes filles et jeunes garçons placés pour lesquels un recul suffisant sur le parcours scolaire est disponible (n=296). Afin de décrire de façon exhaustive et succincte les « situations » scolaires ou de formation possibles, une variable avec dix modalités a été créée :

1. École primaire
2. Cycle d'orientation (CO)
3. ESII – Formation préqualifiante ou structure de transition
4. ESII – Formation générale certifiante (Collège, ECG)
5. ESII – Formation professionnelle certifiante (plein temps ou duale)
6. Enseignement spécialisé
7. Hors SGEF : interruption qui peut être due à différentes raisons, p. ex. non enregistrement dans le nBDS au 31.12 de l'année en question, placement hors canton, décrochage temporaire, déménagement hors du canton, etc.
8. Autre scolarité (enseignement privé à Genève, formations pour adultes, autres)
9. Première certification de l'ESII obtenue (a quitté le SGEF ou poursuit une autre formation)
10. Départ définitif du SGEF sans certification (au 31.12.2019)

Cette variable, nommée « eta », est déclinée à chaque âge scolaire, de 4 à 21 ans. Ainsi chaque individu se voit assigné une situation scolaire (correspondant à une des dix modalités ci-dessus) à 4 ans (eta4), à 5 ans (eta5) etc., jusqu'à sa 21^e année (eta21).

À noter que certaines situations scolaires sont en partie conditionnées par l'âge et la progression dans le système scolaire tel qu'il est réglé institutionnellement ; par exemple à 18 ans une ou un élève ne peut pas être à l'école primaire et à 10 ans, une ou un élève ne peut pas déjà être certifié. À l'inverse le passage au CO ou dans une formation certifiante à l'ESII, ou encore l'obtention d'une première certification de l'ESII peut se faire avec plus ou moins de retard dans le parcours scolaire, en fonction des éventuels redoublements et interruptions que les jeunes peuvent connaître.

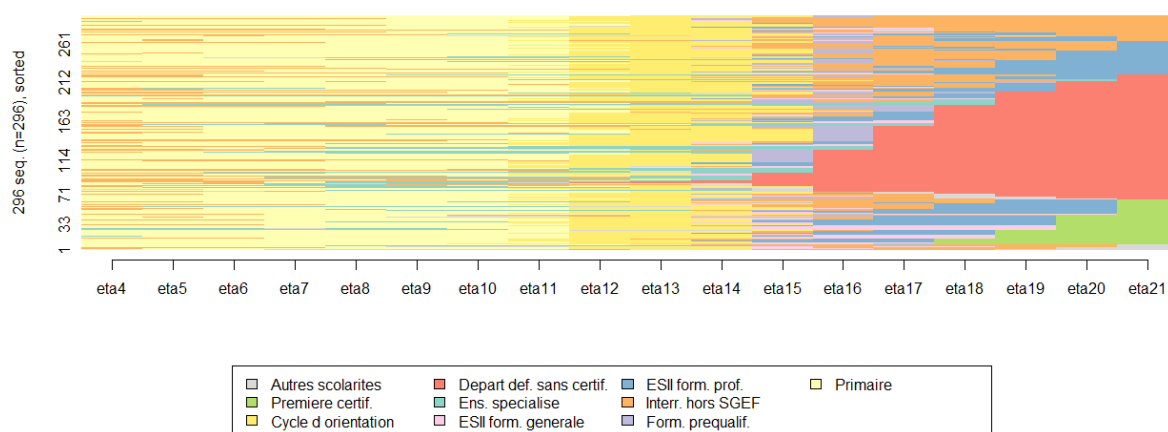
4.5.1 Des trajectoires scolaires et de formation hétérogènes et accidentées

La *Figure 26* présente les trajectoires scolaires des près de 300 individus de l'échantillon ; sur chaque ligne est représentée la succession de situations scolaires de 4 à 21 ans pour chaque jeune. Sans surprise, on constate que jusqu'à 11 ans environ c'est la situation « école primaire » qui prédomine (soit 8 années ; en jaune clair sur la *Figure 26*), suivie d'une période au « cycle d'orientation » jusqu'à 14 ans environ (soit 3 années au CO, en jaune foncé). Toutefois, nous voyons déjà que la transition du primaire vers le CO se fait plus tardivement pour certains et certaines, tout comme la fin du CO. Ceci illustre le constat précédent quant à la proportion élevée d'élèves qui redoublent au primaire et/ou au secondaire I parmi les jeunes filles et garçons placés en comparaison de la population scolaire totale (voir section 4.4.3).

À l'exception de périodes d'interruption temporaire pour plusieurs élèves (en orange), ainsi que le passage vers le spécialisé dès le primaire pour quelques élèves (en turquoise), les trajectoires durant la période du primaire et du secondaire I sont relativement homogènes.

En revanche la transition vers le secondaire II montre, sans surprise, bien plus de variabilité. Certaines personnes font une ou deux années de transition dans une formation préqualifiante (en mauve), et d'autres, plutôt peu nombreuses, débutent directement une formation générale (Collège ou ECG, en rose) ou professionnelle (en bleu). Les parcours sont fréquemment marqués par des réorientations et/ou des interruptions (en orange).

Dans les grandes lignes, on constate que seule une minorité de l'échantillon a un parcours qui mène vers l'obtention d'une première certification (en vert) et qu'une part écrasante de l'échantillon quitte le système éducatif genevois sans certification (en rouge). Ces départs définitifs (du moins au 31.12.2019) débutent déjà à 16 ans et augmentent au fur et à mesure de l'avancement en âge des individus. Ces données concernent presque exclusivement des jeunes qui n'ont pas connu l'introduction de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18). En outre, une partie de ces départs concernent probablement des départs du canton de Genève et ne signifient pas nécessairement un arrêt de formation.

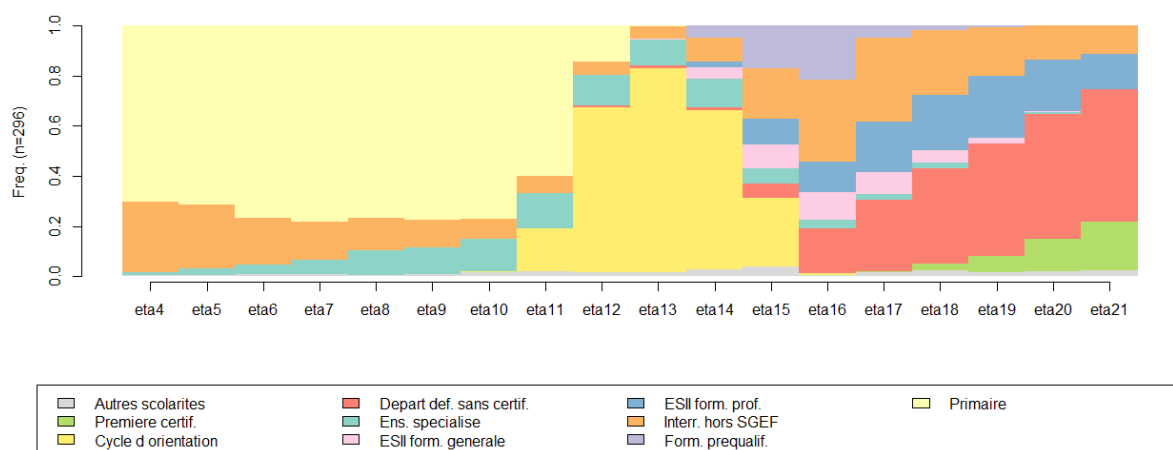
Figure 26. Trajectoires scolaires et de formation (ensemble de l'échantillon)

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019) et données nBDS (au 31.12.2019).

4.5.2 Seulement 2 jeunes sur 10 certifiés à l'âge de 21 ans

Les Figures 27 et 28 présentent la distribution, en pourcentage, des situations scolaires et de formation à chaque âge. Cela signifie par exemple que 60% de l'échantillon étaient à l'école primaire à l'âge de 11 ans. À 12 ans, 66% étaient au CO et à 15 ans 27% y étaient encore.

L'âge de 15 ans est marqué par une forte variabilité des situations ; la transition vers le secondaire II se traduit par une hétérogénéité des parcours et des orientations. Cette hétérogénéité a lieu au détriment d'un parcours linéaire amenant directement les élèves vers une formation qualifiante de niveau secondaire II. En effet, seuls 20% d'entre elles et eux se trouvent dans une telle situation à la sortie du CO (10% dans une formation de type générale et 10% dans une formation professionnelle). Environ 17% de l'échantillon sont en formation préqualifiante et 20% connaissent une interruption de leur parcours scolaire et de formation à cet âge-là (hors SGEF). À noter que 6% sont dans une structure de l'enseignement spécialisé à 15 ans, une proportion plus faible que durant les années antérieures, correspondant au cycle moyen et au secondaire I (entre 8 et 14 ans environ).

Figure 27. Distribution des situations scolaires et de formation (ensemble de l'échantillon)

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019) et données nBDS (au 31.12.2019).

Dès 16 ans, et au fil des années, la part d'individus de l'échantillon qui quitte le SGEF sans première certification augmente. À l'âge de 21 ans, un peu plus de la moitié des jeunes de l'échantillon (53%) étaient dans une telle situation et seulement 2 jeunes sur 10 (20%) avaient obtenu une première certification.

Enfin, on constate également que la part de jeunes dans une formation de type généraliste (Collège ou ECG) est faible et diminue en fonction de l'âge, et que la part de jeunes dans des formations professionnelles augmente, avec un maximum de 25% de jeunes dans une telle formation à l'âge de 19 ans.

Figure 28. Distribution des situations scolaires et de formation (ensemble de l'échantillon) (en %)

Situation scolaire ou de formation	Âge scolaire																	
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Primaire	70	71	77	79	76	78	77	60	15	1								
CO								17	66	81	64	27						
ESII préq.											5	17	22	5	2	1		
ESII gén.											5	10	11	9	5	2		
ESII prof.											2	10	12	20	22	25	21	14
ES	1	3	4	5	10	10	13	14	12	10	11	6	3	2	2		1	
Hors	28	26	18	15	13	11	8	7	5	5	10	20	33	33	26	19	13	11
Autre	1		1	1	1	1	2	2	2	2	2	4	1	2	2	2	2	2
Départ										1	1	6	18	28	38	45	50	53
Certif.														1	3	6	13	20
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

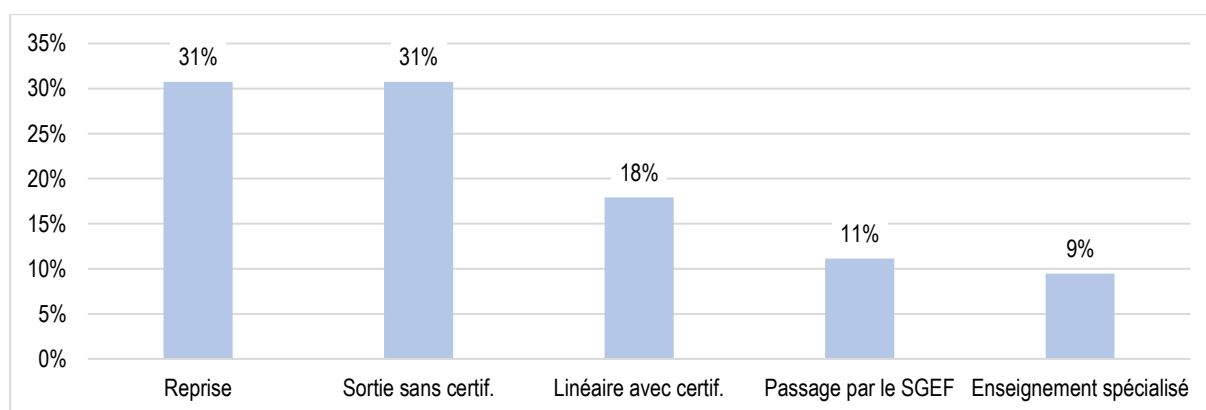
Notes : ESII préq. : formations de l'accueil et du pré qualifiant de l'enseignement secondaire II (ESII) ; ESII gén. : formation de type général de l'ESII (Collège ou École de culture générale) ; ESII prof. : formation professionnelle (plein temps et duale) de l'ESII ; ES : enseignement spécialisé ; Hors : sans scolarité, hors du système genevois d'enseignement et de formation (SGEF) ; Autre : enseignement privé à Genève, formations pour adultes, autres ; Départ : départ définitif du SGEF sans certification (au 31.12.2019) ; Certif. : première certification de l'ESII obtenue (a quitté le SGEF ou poursuit une autre formation).

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019) et données nBDS (au 31.12.2019).

4.5.3 Cinq types de parcours scolaires et de formation

Les résultats de l'analyse de clusters⁵⁷ indiquent que les parcours scolaires et de formation des jeunes de l'échantillon peuvent être décrits et regroupés en cinq types différents (voir *Figures 29 et 30*)⁵⁸.

Figure 29. Types de parcours scolaires et de formation



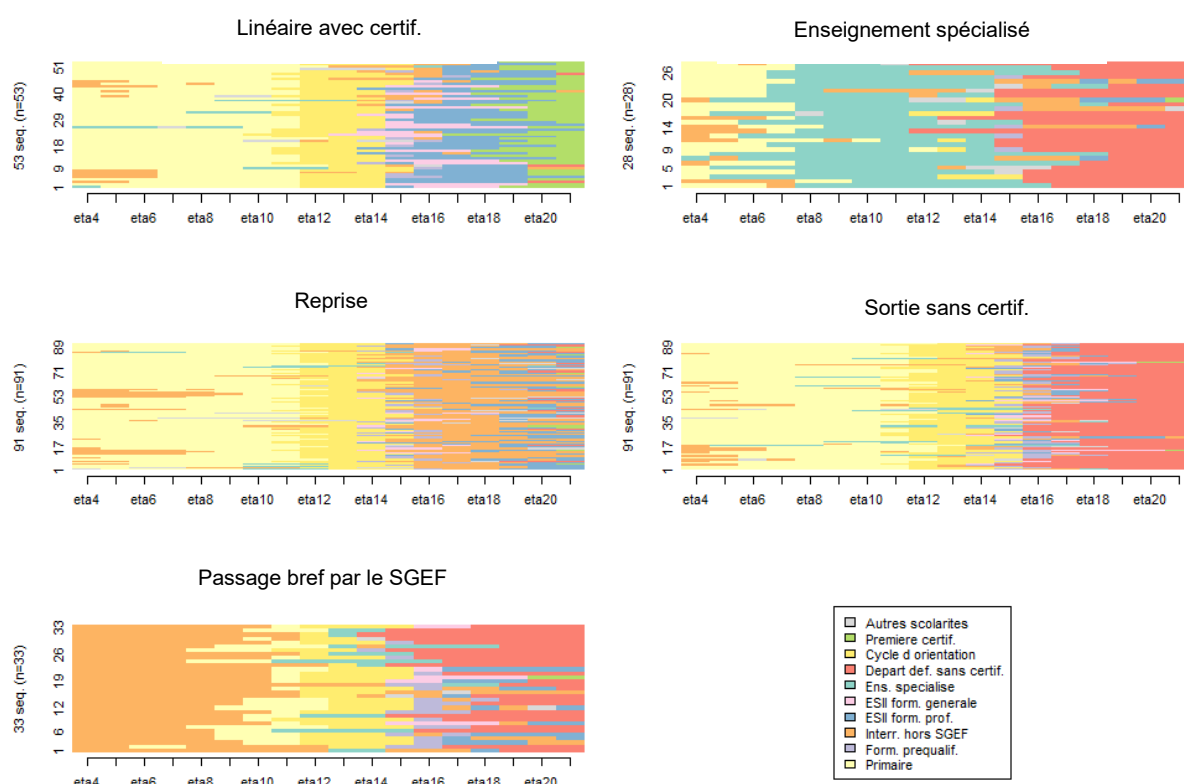
Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019) et données nBDS (au 31.12.2019).

⁵⁷ Pour l'analyse de clusters, la mesure retenue pour calculer la dissimilarité entre les trajectoires est celle de Hamming.

⁵⁸ Les différentes solutions (en 3, 4, 5, 6 et 7 groupes) ont été analysées, la solution en 5 étant celle la plus interprétable et les mesures de qualité pour les clusters issus de la méthode PAM (*Partitioning Around Medoids*) étaient un peu meilleures que celles de la méthode de *Hierarchical clustering* (Ward), respectivement de 0.26 (ASW), 0.27 (ASWw) et 0.13 (HC), et de 0.23 (ASW), 0.24 (ASWw) et 0.15 (HC). La méthode de clustering retenue est donc celle de PAM. Mais ces valeurs restent globalement plutôt faibles, indiquant une faible structuration des données (Studer, 2013).

Le type « Reprise » correspond à un peu moins d'un tiers de l'échantillon (91 personnes, soit 31%). Il décrit un parcours de formation très accidenté, en particulier à l'adolescence, marqué par de nombreuses périodes de décrochage entre 15 et 18 ans environ. Entre 19 et 21 ans, on observe un retour vers la formation, en apprentissage essentiellement (concerne entre 36% et 42% des jeunes). Une part importante est toutefois encore en période d'interruption (55% des jeunes filles et garçons âgés de 19 ans, 39% des jeunes de 20 ans et 31% des jeunes de 21 ans). Pour les jeunes pour qui nous disposons de plus d'années de recul (au-delà de 21 ans), les données montrent que bon nombre d'entre elles et eux entament encore une formation par la suite⁵⁹. Par exemple, parmi les près de 30 jeunes encore en interruption à 21 ans, une année plus tard près de la moitié est à nouveau en formation (12 en formation professionnelle et 3 dans une autre filière). Par ailleurs, parmi la trentaine d'élèves encore en formation professionnelle à 21 ans, la moitié l'étaient toujours une année plus tard (à 22 ans) et huit avaient obtenu leur certification.

Figure 30. Séquences de situations scolaires et de formation par cluster



Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019) et données nBDS (au 31.12.2019).

Ces éléments tendent donc à montrer que la reprise d'une formation est durable et qu'elle mène dans de nombreux cas à la certification. C'est en tous cas ce qui se dessine pour les jeunes filles et garçons pour lesquels nous disposons d'informations au-delà de 21 ans. Alors qu'à Genève environ trois quarts des jeunes obtiennent une première certification à 19 ou 20 ans (76% en 2020, toutes filières confondues, voir Le Roy-Zen Ruffinen & Mouad, 2021), la première certification parmi les jeunes filles et garçons placés qui suivent un parcours « reprise » intervient plus tardivement. Ce parcours fait écho aux résultats d'une étude à Genève sur le devenir professionnel de jeunes adultes ayant connu un placement et le constat d'un phénomène de rattrapage dans l'accès à une première certification pour nombre d'entre elles et eux (Aeby & Ossipow, 2021).

Le type « Sortie sans certification » est observé dans les mêmes proportions que le type « Reprise », soit 31% de l'échantillon (91 personnes). Il est d'ailleurs relativement similaire à ce dernier jusqu'à l'entrée en ESII. À noter toutefois que près de 40% d'entre elles et eux sont encore au CO à 15 ans.

⁵⁹ Analyses complémentaires ; données non reproduites ici.

Ceci indique donc un retard (par rapport à l'âge théorique) dans le parcours scolaire plus marqué que dans les autres types (seuls 28% sont toujours au CO à 15 ans dans le type « Reprise » et 13% dans le type « Linéaire avec certification » par exemple). Contrairement au type « Reprise », le type « Sortie sans certification » est moins caractérisé par des interruptions que par une transition vers l'ESII marquée par des passages par le préqualifiant. Cela concerne 23% des jeunes de 15 ans et 34% de jeunes de 16 ans qui sont dans des formations préqualifiantes et des structures de transition. Vers 16/17 ans une minorité commence une formation (plus souvent professionnelle que généraliste), mais sans pouvoir s'y maintenir dans la durée. Dès l'âge de 18 ans environ 8 jeunes sur 10 ont quitté le SGEF sans avoir obtenu de certification.

Le type « Linéaire avec certification » comprend 53 personnes, soit 18% de l'échantillon. Les parcours sont marqués par comparativement peu d'interruptions, et les transitions vers le secondaire II se font parfois par une structure préqualifiante ou directement dans une filière de l'ESII. La moitié des jeunes de ce groupe (soit 27 élèves) était enregistrée dans une filière généraliste ou professionnelle à 15 ans (respectivement 15 et 12 jeunes). Au cours des deux années suivantes, le nombre de jeunes dans une filière généraliste diminue légèrement (ils sont 14 et 11 à 16 et 17 ans respectivement), alors que leur nombre augmente dans les filières professionnelles (ils sont 22 et 37 à 16 et 17 ans respectivement). Si ces parcours sont relativement linéaires, ils ne sont en revanche pas « standards » dans le sens où la majorité est orientée dans une formation professionnelle, ce qui n'est pas caractéristique des transitions vers le secondaire II lorsque l'on considère la population scolaire genevoise dans son ensemble (Rastoldo et Mouad, 2021). À 21 ans, près de 9 jeunes sur 10 avaient obtenu une première certification.

Le type « Passage bref par le SGEF » caractérise un petit groupe de personnes (33 personnes, soit 11% de l'échantillon). Par rapport aux trois groupes précédents, il diffère dès le début du parcours scolaire, puisque ces élèves rejoignent le SGEF plutôt vers la fin du primaire ou au CO et qu'ils le quittent ensuite relativement rapidement. À 16 ans on observe des situations très diverses, avec des élèves dans des structures de transition (12 jeunes), dans des formations qualifiantes généralistes (5 jeunes), dans le spécialisé (2 jeunes), mais également des élèves hors du SGEF (4 jeunes) ou l'ayant déjà quitté définitivement (10 jeunes). À 21 ans cela concerne 25 jeunes parmi elles et eux, soit 76%. Ce parcours se résume donc par un bref passage par le SGEF et pour la plupart par un départ prématuré et sans certification à la clé.

Enfin, le type « Enseignement spécialisé » concerne également un petit groupe de personnes (28 individus, soit 9% de l'échantillon) qui ont passé la plupart de leur scolarité et ce jusqu'à 14/15 ans environ dans des structures du spécialisé. La majorité de ces individus ont ensuite quitté le SGEF sans obtenir de certification. Cela concernait près de 90% de ce groupe à l'âge de 21 ans (25 jeunes sur 28). Les enjeux pour ces jeunes ayant connu un placement et suivant un parcours de type « spécialisé » rejoignent, en partie du moins, des problématiques thématiques dans d'autres travaux sur le faible taux de certification des élèves du spécialisé (voir p. ex. Hrizi, 2016).

Profils des jeunes filles et garçons placés et types de parcours scolaires et de formation

Quel est le profil des jeunes dans chacun des types de parcours identifiés ? Nous faisons des tests de significativité (test Khi-deux de Pearson) afin de déterminer si les types de parcours scolaires et de formation sont significativement associés à des caractéristiques propres aux jeunes et à leur(s) placement(s). Les résultats de ces tests indiquent que le genre, la catégorie socio-professionnelle et la première langue parlée des jeunes, ainsi que le nombre de placements connus et leur durée (calculée en tant que somme des différents placements) sont associés au type de parcours dans lequel ils et elles s'inscrivent (différences significatives ; $p < 0.05$).

Plus précisément, on peut relever les éléments suivants (*Figure 31*) :

- Il y a une surreprésentation de garçons parmi les jeunes avec un parcours « enseignement spécialisé » (82%).
- Il y a proportionnellement plus de jeunes dont les parents sont issus d'une classe sociale moyenne ou supérieure (60%) dans le parcours de type « reprise » que de jeunes de milieux défavorisés (40%). À l'inverse, le type « passage bref par le SGEF » est composé d'une majorité de jeunes de classe sociale défavorisée (70%).
- Il y a une surreprésentation de francophones dans le parcours « linéaire avec certification » (76%, contre seulement 24% d'allophones), et une surreprésentation d'allophones dans le parcours « passage par le SGEF » (73%).

- Il y a proportionnellement plus de jeunes avec seulement un placement (64%) dans le type « linéaire avec certification » que de jeunes ayant connu deux placements ou plus (34%). Celles et ceux qui ont connu de nombreux placements sont en revanche en surreprésentation dans le parcours « enseignement spécialisé » (75%).
- Dans le parcours « enseignement spécialisé » on observe également davantage de jeunes avec un placement de 1 an ou plus (71%).

Figure 31. Caractéristiques sociodémographiques et de placement en fonction du type de parcours scolaire et de formation

Caractéristiques		Reprise (n=91)	Sortie (n=91)	Linéaire (n=53)	Passage bref (n=33)	Spécialisé (n=28)	Total (N=296)
Genre*	Garçons	55%	58%	47%	61%	82%	58%
	Filles	45%	42%	53%	39%	18%	42%
CSP*	Défavorisée	40%	57%	43%	70%	57%	51%
	Moyenne ou sup.	60%	43%	57%	30%	43%	49%
1 ^{re} langue*	Francophone	63%	64%	76%	27%	57%	61%
	Allophone	37%	36%	24%	73%	43%	39%
Âge 1 ^{er} placement	12 à 15 ans	50%	42%	43%	49%	61%	47%
	16 ans ou plus	50%	58%	57%	51%	39%	53%
Nombre placements*	1	50%	50%	64%	55%	25%	51%
	2 ou plus	50%	50%	36%	45%	75%	49%
Durée placements*	< 1 an	59%	59%	47%	55%	29%	54%
	1 an ou plus	41%	41%	53%	45%	71%	46%
Hébergeur	Uniquement foyer	97%	95%	89%	97%	96%	95%
	Famille ou mixte	3%	5%	11%	3%	4%	5%
Type(s) de mandat(s)	Sans mandat	19%	24%	26%	24%	7%	21%
	TPAE	7%	27%	4%	3%	7%	5%
	TMin	20%	29%	4%	21%	32%	21%
	Mixtes ^(a)	23%	24%	26%	27%	32%	25%
	Don. manquantes ^(b)	32%	19%	40%	24%	21%	27%

Notes : * Différences significatives, selon les résultats des différents tests Khi-deux de Pearson entre chaque variable et le type de parcours scolaire et de formation suivi (seuil de significativité $p < 0.05$).

^(a) Différents types de mandat, y compris des mandats « sur demande du tuteur » et « clause péril ».

^(b) Données manquantes à propos du type de mandat à l'origine du placement. Ceci concerne les placements enregistrés au cours des trois premières années de la base de données TAMI (2010-2013).

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019) et données nBDS (au 31.12.2019).

Dans ces analyses, les autres dimensions du placement telles que l'âge au premier placement, le type d'hébergeurs connus lors des placements, ainsi que le type de mandat à l'origine des placements ne sont pas associées significativement au type de parcours suivi. Relevons que dans cet échantillon seule une toute petite minorité (5% de l'échantillon total, voir *Figure 31*) a été placée en famille (offre publique ou famille proche) ou a connu un placement « mixte », c'est-à-dire à la fois en famille et en foyer et que la totalité a été placée pour la première fois à l'adolescence⁶⁰.

⁶⁰ Les résultats présentés dans la section 4.4.6 (qui se basent sur la population totale, comprenant davantage de jeunes filles et garçons placés en famille d'accueil – offre publique et ciblée – et à un très jeune âge), ont quant à eux relevé une relation significative entre le type d'hébergeur et l'âge au premier placement et les difficultés scolaires des jeunes (effet protecteur du placement en famille d'accueil ou mixte et d'un placement précoce sur le risque de connaître des difficultés scolaires).

4.5.4 Quelles sont les variables liées aux différents types de parcours ?

Ces résultats indiquent qu'il existe une association significative entre le type de parcours et plusieurs caractéristiques propres aux jeunes et à leur placement prises individuellement. La régression logistique permet quant à elle de calculer dans quelle mesure chacune des variables explicatives influence le fait de connaître un type de parcours spécifique (p. ex. un parcours « Reprise » vs les autres parcours, et ainsi de suite), en tenant compte de l'incidence de toutes les autres variables explicatives du modèle, c'est-à-dire « toutes choses égales par ailleurs ». Cela permet d'isoler l'effet de chaque variable explicative sur la variable dépendante, une fois que les autres variables explicatives introduites dans le modèle sont prises en compte.

Les variables introduites dans le modèle sont déterminées d'une part par les données à disposition et d'autre part par le faible échantillon qui empêche d'intégrer certaines variables avec des modalités avec de faibles effectifs, car ceci compromettrait les résultats de la régression (p. ex. la quasi-totalité des jeunes ont un placement en foyer uniquement, ce qui implique que l'on ne puisse intégrer la variable « type d'hébergeur ») (voir *Figure 31*). Les variables durée et nombre de placement ont été combinées afin de voir l'effet de l'interaction entre les deux (un seul placement d'une durée inférieure à 1 an est la catégorie de référence).

Sur les cinq types de parcours scolaires et de formation identifiés, trois sont expliqués de façon significative par le modèle retenu ; il s'agit des types « linéaire », « passage bref » et « spécialisé ». La valeur prédictive du modèle est néanmoins relativement faible ; les variables introduites expliquent entre 14% et 18% de la variance de la variable dépendante, soit le type de parcours suivi⁶¹ (voir *Figure 32*). Les parcours « reprise » et « sortie » ne sont quant à eux pas expliqués de façon significative par le modèle statistique retenu⁶².

Le parcours scolaire et de formation « linéaire » qui aboutit majoritairement à une première certification à l'âge de 21 ans est deux fois moins susceptible d'être suivi par un ou une jeune allophone par rapport à un ou une jeune dont la première langue parlée est le français (Odds ratio [OR] : 0.5 ; $1/0.5 = 2$). De plus, la chance relative de suivre un tel parcours est 5 fois inférieure pour un ou une jeune dont le type de mandat à l'origine du placement est pénal (sur décision du TMin), par rapport à un ou une jeune qui n'a connu que des placements sur demande des parents (c'est-à-dire sans mandat) (OR : 0.2 ; $1/0.2 = 5$).

Les jeunes allophones de l'échantillon sont presque 5 fois plus à risque (OR : 4.6) de connaître un parcours de type « Passage bref par le SGEF » — parcours caractérisé par une arrivée tardive et un départ prématuré du système enseignement et de formation sans avoir obtenu de première certification à l'âge de 21 ans — par rapport aux francophones, toutes choses égales par ailleurs.

Enfin le parcours « enseignement spécialisé », qui lui aussi est marqué par une absence de certification, caractérise moins les filles que les garçons ; elles ont environ 3 fois moins de risques de suivre ce parcours qu'eux (OR : 0.3 ; $1/0.3 = 3$). Par rapport aux jeunes qui connaissent un seul placement d'une durée de moins d'un an, celles et ceux qui ont des placements plus nombreux et d'une durée plus longue (2 placements ou plus d'au moins une année en tout) ont 6 fois plus de risques de suivre ce type de parcours.

Les résultats de ces régressions logistiques vont globalement dans le même sens que celles qui portaient sur le risque de connaître une ou plusieurs difficultés scolaires (section 4.4.6). On constate que tant les caractéristiques sociodémographiques (en l'occurrence ici le genre et la première langue parlée) que les variables propres au placement (durée, nombre de placement et type de mandat), sont significativement liées au type de parcours scolaire et de formation des individus.

⁶¹ Les valeurs de R^2 Nagelkerke sont comprises entre 0.14 et 0.18.

⁶² Ceci peut s'expliquer notamment par les limites des données à disposition pour ces analyses. Parmi les facteurs qui auraient pu contribuer à expliquer le parcours de type « reprise », la littérature relève notamment l'importance de la motivation personnelle des jeunes, du soutien rapproché d'un adulte et de l'accès au logement et à des aides financières (Jackson & Cameron, 2012) — autant d'éléments que ces analyses statistiques ne permettent pas de prendre en compte.

Figure 32. Régressions logistiques : impact des variables explicatives sur le fait de connaître un type de parcours scolaire et de formation spécifique (Odds ratios)

Caractéristiques		Reprise	Sortie	Linéaire	Passage bref	Spécialisé
Genre	Garçons (réf.)					
	Filles	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.3*
Catégorie socioprof.	Moyenne ou sup. (réf.)					
	Défavorisée	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
1 ^{re} langue parlée	Francophone (réf.)					
	Allophone	n.s.	n.s.	0.5*	4.6***	n.s.
Âge au 1 ^{er} placement	12 à 15 ans (réf.)					
	16 ans ou plus	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Nombre et durée de placement	1 plac. < 1 an (réf.)					
	1 plac. ≥ 1 an	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	≥ 2 plac. < 1 an	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	≥ 2 plac. ≥ 1 an	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	5.7**
Type(s) de mandat(s)	Sans mandat (réf.)					
	TPE	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	TMin	n.s.	n.s.	0.2*	n.s.	n.s.
	Mixtes ^(a)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	Données manquantes ^(b)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R ² Nagelkerke		0.06	0.07	0.18	0.14	0.18
Modèle		X ² (11)=13.61	X ² (11)=14.82	X ² (11)=33.30**	X ² (11)=22.19*	X ² (11)=26.24**
N		296	296	296	296	296

Notes :

^(a) Différents types de mandat, y compris des mandats « sur demande du tuteur » et « clause péril ».^(b) Données manquantes à propos du type de mandat à l'origine du placement. Ceci concerne les placements enregistrés au cours des trois premières années de la base de données TAMI (2010-2013).

Pour chacune des variables dites « explicatives », on a retenu une modalité de référence. Ces modalités constituent la situation de référence qui correspond au cas d'un jeune garçon francophone issu d'une famille de classe sociale moyenne ou supérieure, qui a été placé entre 12 et 15 ans pour un seul placement d'une durée de moins d'une année.

Les coefficients (Exp [B]) dans les régressions logistiques sont appelés « odds ratios » (OR) en anglais, qui peut être traduit par « rapport de chance » ou « rapport de risque ». Ce coefficient indique le changement de proportion lorsque la valeur prise par la variable explicative considérée diffère de la modalité de référence, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant les effets des autres variables. Lorsque l'OR est supérieur à 1, la probabilité augmente avec le changement de modalité, et lorsqu'il est inférieur à 1, la probabilité diminue avec le changement. Lorsque l'OR est inférieur à 1, pour calculer le risque relatif associé, il faut diviser 1 par l'OR. Par exemple, le risque relatif pour les jeunes allophones de suivre un parcours linéaire est deux fois moins élevé par rapport aux francophones (1 / 0.50=2).

L'abréviation « n.s. », c'est-à-dire non significatif, désigne l'absence d'effet statistiquement significatif de la caractéristique par rapport à la modalité de référence, au vu des données disponibles.

Les astérisques (*) indiquent les différents seuils de significativité statistique (*p<.05 ; **p<.01 ; ***p<.001).

Source : SRED, données TAMI (au 31.12.2019) et données nBDS (au 31.12.2019).

Principaux éléments à retenir des trajectoires scolaires des enfants/jeunes placés

- Ces analyses apportent une **vue longitudinale des parcours scolaires et de formation** entre 4 et 21 ans d'une **sous-population de jeunes garçons et filles placées** (N=296 jeunes âgés de 21 ans ou plus au 31.12.2019). À noter que la petite taille de la population (afin d'avoir assez de recul et d'informations complètes sur les parcours), nécessite des précautions dans l'interprétation des résultats.
- **Cinq types de parcours** ont pu être **identifiés**. Les deux groupes les plus fréquemment observés (représentent chacun 31% de l'échantillon) sont le **type « reprise »** (après une interruption entre 15 et 18 ans, les jeunes reprennent une formation entre 19 et 21 ans) et le **type « sortie sans certification »** (les jeunes quittent le SGEF dès l'âge de 16/17 ans sans y revenir par la suite (à noter que ces résultats concernent pour la plupart des élèves n'ayant pas connu l'introduction de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans)).
- Seulement 18% avaient eu un **parcours dit « linéaire » menant à une première certification** (surtout dans une formation professionnelle), et 11% étaient **passés brièvement par le SGEF** (arrivés vers la fin du primaire – souvent issus de la migration – puis repartis avant d'obtenir une première certification. Et enfin 9% des jeunes ont fait quasiment tout leur **parcours dans le spécialisé**.
- Les analyses de régression ont mis en évidence que certaines caractéristiques des élèves ou de leur parcours de placement sont associées à des trajectoires spécifiques. Par exemple les **allophones et les jeunes filles et garçons placés sur mandat pénal** ont significativement **moins de chances de suivre un parcours « linéaire »**, par rapport aux francophones et aux jeunes dont le placement est sur demande des parents, toutes choses égales par ailleurs.
- Dans l'ensemble, sur les **près de 300 trajectoires scolaires et de formation** analysées, **seulement 20% des jeunes avaient obtenu une première certification à 21 ans**, 16% étaient en formation (essentiellement professionnelle duale) et 64% avaient interrompu leur formation ou quitté le SGEF sans certification.
- Ces résultats indiquent que même si une partie des jeunes arrivent à se maintenir en formation ou à y revenir après une interruption, le **risque** de ne pas obtenir un premier diplôme du secondaire II et de **décrocher scolairement est très élevé** pour les **jeunes ayant connu un placement**.

5. Vécu du placement et de la scolarité : la parole aux jeunes (axe 2)

Dans la première partie de l'étude (axe 1), nous avons exploité des données quantitatives afin de faire ressortir les caractéristiques à la fois des placements et des parcours scolaires d'une population de 2'027 jeunes ayant fait l'objet d'un placement entre 2010 et 2019. Dans cette deuxième partie (axe 2), nous présentons une analyse de cas de 20 jeunes filles et garçons issus de la population totale de l'axe 1, en mettant la focale sur leur vécu. Dans ce sens, cette partie qualitative apporte un éclairage complémentaire aux résultats statistiques. Ce chapitre est ainsi consacré aux expériences du placement et de la scolarité du point de vue des principales personnes concernées, les jeunes connaissant ou ayant connu une mesure de placement. À l'instar d'autres écrits scientifiques portant sur cette thématique, nous pensons que leur point de vue éclaire le sens de leur parcours et la manière dont ils se construisent (Potin, 2009). Que racontent-elles et ils de leur parcours de placement, de leur trajectoire scolaire et, plus globalement, de leur histoire de vie en tant que jeunes dits « protégés » ?

5.1 Méthodologie et données

5.1.1 Outils méthodologiques mobilisés

Pour mieux comprendre le vécu du placement et de la scolarité du point de vue des jeunes, à partir d'une approche qualitative, nous avons combiné entretien semi-directif de type « souple » et carte de réseau personnel.

L'entretien semi-directif de type « souple »

Payet (2020), dans le cadre de ses travaux sur l'école en milieu disqualifié et plus récemment sur les contours d'une sociologie de la reconnaissance se déployant dans différents mondes institutionnels (institutions scolaires et éducatives, par exemple), s'est interrogé sur la manière dont la recherche « peut rendre crédible, faire entendre les voix faibles » (p. 165). Autrement dit, faire reconnaître l'expression de paroles, dans l'espace public, de personnes souvent peu entendues. Il plaide pour une enquête par entretien conversationnel, qui consiste « à faire advenir une personne au-delà d'une catégorisation sociale, à reconnaître une identité plurielle » (p. 171). Plus concrètement, cela se traduit, entre autres choses, à mener des entretiens en refusant le dualisme enquêteur/enquêté, la logique des questions/réponses ou encore la coupure classique entre savoir savant et savoir profane. Il s'agit au contraire de chercher à emprunter des « lignes de fuite » (Deleuze & Parnet, 1977 cité par Payet, 2020), à favoriser un cheminement dont les étapes ne sont pas nécessairement connues à l'avance. La conversation n'est pas non plus organisée et séquencée (p. ex. faire le point sur un passé, un présent et un avenir) comme il s'agit le plus souvent dans le cas des entretiens semi-directifs ordinaires. Elle cherche à valoriser la subjectivité des personnes, le récit d'expériences singulières, le *parler de soi*.

Lors d'un échange avec un chercheur de la Haute école de travail social (HETS-GE) travaillant sur la scolarité des jeunes placés en institution à Genève⁶³, il nous fait part de ses premières expériences de terrain dans le cadre d'entretiens exploratoires menés avec de jeunes majeurs. Testant une approche très ouverte telle que le permet l'entretien conversationnel, il ressort que ce type d'entretien favorise l'expression des jeunes. Ils font part de leur besoin de s'exprimer et d'être entendus, et cet espace les aiderait à formuler leur vécu. Dans le cadre de leurs récents travaux sur la transition à la vie adulte de jeunes ayant connu un placement à Genève, Aeby et Ossipow (2021) ont également expérimenté des entretiens assez libres. Selon leur expérience de recherche, si cette approche facilite la parole des

⁶³ Decroux, L. (thèse de doctorat en cours). *Entre action éducative et construction de l'expérience scolaire : rencontre entre des adolescent-es placé-es et des équipes éducatives au sein des institutions de protection de l'enfance*. Genève : Université de Genève et Haute école de travail social (HETS//HES-SO).

jeunes, l'usage d'entretiens moins structurés rend cependant plus complexe leur analyse (telle que reconstruire les biographies, par exemple).

Ces constats nous ont confortées dans le choix de l'usage de *l'entretien semi-directif* que nous qualifions ici de « souple », qui allie cadre et liberté de parole. Ce type d'entretien permet de laisser de la place à la parole du jeune ou de la jeune tout en conservant un certain nombre de questions ou de thèmes sur lesquels nous souhaitons l'entendre. Dans cette perspective, un canevas d'entretien (élaboré en amont) sous forme de *mapping* (voir annexe) a permis d'aborder une série de thèmes communs à l'ensemble des jeunes que nous avons rencontrés pour assurer la comparaison des différents récits et pour répondre à nos objectifs de recherche. Les thèmes principaux abordés sont : la situation actuelle (lieu[x] de vie et formation, en emploi, sans activités, etc.), le placement, l'école et la formation, le réseau et les personnes ressources des jeunes.

En outre, ce type d'échange constitue selon Imbert (2010) « un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur » (p. 25). Dans ce sens, l'entretien semi-directif n'est pas « l'application d'un questionnaire ou un interrogatoire au cours duquel on pose une série de questions sans laisser la personne libre de s'exprimer et de développer ses propres arguments » (p. 26). Mais il s'agit d'un entretien structuré par la chercheuse ou le chercheur sur la base d'un guide d'entretien comportant des thèmes et des questions ouvertes. Pour créer une relation de confiance avec la personne interrogée, la chercheuse ou le chercheur doit adopter une posture de réelle écoute de l'autre, à la fois empathique et de non-jugement. Dans cette perspective, nous nous appuyons ici sur les paroles des jeunes pour mettre en lumière leurs parcours de placement et scolaire tels qu'ils et elles les décrivent dans leur récit. Entendre et donner une place à leurs paroles est un principe qui guide l'approche de cette partie qualitative. Et pour mettre en avant leurs dires, nous avons restitué des extraits de récits (verbatim) ou à l'aide de paraphrases afin d'alimenter le corpus d'analyse.

Enfin, les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement et d'une retranscription intégrale. Les données, traitées de façon confidentielle et anonyme, ont été analysées à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative des données (NVivo) selon les principes de l'analyse thématique (Braun et Clarke, 2006).

La carte de réseau personnel

Au-delà du fait qu'il s'agissait de mener des entretiens semi-directifs souples permettant de nous adapter à ce que les jeunes nous proposent, d'être à leur écoute tout en ayant à l'esprit la focale du vécu par rapport à leur cheminement à travers la scolarité, un autre outil de récolte de données a été utilisé avec les jeunes pour faciliter à la fois la parole et une possibilité d'activer une représentation graphique : la *carte de réseau personnel* ou la « carte de réseau » d'un individu. Selon Bidart (2012), il s'agit du « système formé par les relations qu'il entretient avec d'autres. Ce système relationnel porte la trace des univers qu'il a parcourus et dans lesquels il a rencontré ces différentes personnes » (p. 8). En nous inspirant de cette approche, l'idée était de demander aux jeunes quelles personnes ont, selon eux, joué un rôle important dans leur parcours scolaire en particulier (et dans leur parcours de vie en général) en ayant apporté un soutien, les ayant aidés d'une manière ou d'une autre, ou peut-être au contraire qui ont été perçus comme un frein.

5.1.2 Constitution de la population enquêtée

Rappelons que ce travail d'enquête a été réalisé en deux temps. Entre 2020 et 2021, les analyses effectuées dans le cadre de l'axe 1 de notre étude, sur la base des données statistiques, ont permis d'apporter des éléments de réponse sur la manière dont se dessine le placement dans le canton de Genève, en décrivant qui sont les jeunes connaissant ou ayant connu une mesure de placement et quelles sont les caractéristiques de leurs parcours scolaires. Ces analyses statistiques descriptives ont également livré des premiers résultats relatifs aux facteurs de protections vs les facteurs de risque concernant leur trajectoire scolaire et de formation.

Entre 2021 et 2022, notre travail d'enquête visait à approfondir qualitativement le lien entre la scolarité et le placement à partir du point de vue des jeunes filles et garçons concernés (cf. axe 2). Nous avons retenu ici l'aspect « évolutif » ou itératif de l'étude. En d'autres termes, nous nous sommes laissées une certaine latitude quant à la construction des différentes étapes afin de tirer bénéfice des résultats, constats ou interrogations qui ont pu émerger au fil de l'avancement de l'enquête. Dans ce sens, les résultats issus de l'axe 1 nous ont apportés des pistes intéressantes pour la suite de l'enquête, et en premier lieu, dans la constitution d'un échantillonnage de jeunes filles et garçons (ayant été) placés en vue des entretiens à conduire avec eux et elles.

Échantillonnage des jeunes à interviewer

Les résultats des données statistiques de l'axe 1 ont notamment mis en évidence les constats suivants :

- un effet protecteur du jeune âge de l'enfant lors de son premier placement sur son parcours scolaire ;
- un impact négatif d'une durée de placement longue (sauf dans le cadre d'un placement en famille d'accueil avec hébergement [FAH]) ;
- les placements multiples entraînant une certaine instabilité constituent un risque ;
- le placement en FAH, par rapport au placement en foyer, représente plutôt un facteur de protection.

L'intérêt d'un approfondissement de la dimension *hébergeur* était par ailleurs soutenu par la DGOEJ. Il s'agit ici de faire ressortir les différentes caractéristiques spécifiques aux deux types d'hébergeurs (foyers/FAH) pouvant expliquer les différences constatées dans l'étude statistique sur le parcours scolaire (en termes de facilitateur ou d'obstacle). Enfin, ce focus est d'autant plus intéressant qu'il apporte une dimension spécifique à notre étude, la différenciant ainsi des autres études en cours à Genève, en particulier celle de L. Decroux (HETS-GE), qui partage avec nous l'intérêt porté à la scolarité des jeunes placés en foyer.

La constitution de l'échantillonnage vise également à obtenir une *diversité* des parcours de placement et scolaires. En privilégiant les dimensions *hébergeur* et *scolarité* comme principaux critères de sélection de l'échantillon des jeunes à interviewer, cela permet de les différencier en fonction de leur parcours scolaire avec ou sans difficultés⁶⁴ et selon le(s) type(s) d'hébergeur(s) que les jeunes ont connu (uniquement foyer vs FAH (offre publique ou ciblée) uniquement ou « mixte »⁶⁵ [foyer et FAH]). Il en résulte quatre groupes (cf. *Figure 33* ci-dessous).

Figure 33. Constitution de quatre groupes en fonction du type d'hébergeur et du parcours scolaire des jeunes

	Sans difficultés scolaires	Avec difficultés scolaires*
Placement uniquement en foyer	x jeunes	x jeunes
Placement en FAH ou « mixte » (FAH et foyer)	x jeunes	x jeunes

* Présence d'un ou plusieurs marqueurs de vulnérabilité : redoublement au primaire ou au CO, passage par le spécialisé, orientation dans une filière à exigence moyenne ou faible, ou dans une classe Atelier au CO, ou dans une structure de transition à l'ESII. À noter que les redoublements à l'ESII n'ont pas été pris en compte pour déterminer un parcours avec ou sans difficultés scolaires, tout comme un redoublement intervenu en école privée, ce qui constitue une limite de cette variable « difficultés scolaires ».

Nous avons également cherché à faire varier l'échantillon en considérant les variables suivantes :

- Le genre⁶⁶
- L'âge au premier placement, la durée et le nombre de placements : ces caractéristiques ont été utilisées pour maximiser la diversité de situations à l'intérieur de chaque groupe de jeunes, tout comme le fait qu'ils et elles soient ou non en placement au moment de l'entretien (voir ci-dessous).
- La situation actuelle de placement des jeunes, telle qu'un placement en cours ou terminé au moment de l'entretien. Il est certain que le regard que porte le ou la jeune sur son expérience de placement peut varier selon s'il ou elle la vit encore de l'intérieur ou s'il ou elle l'analyse avec un certain recul. Cette différence de situation dans le parcours est d'autant plus intéressante à analyser.
- L'âge des jeunes à interroger (15 ans ou plus) au moment de l'entretien. L'avantage de retenir ce critère d'âge en lien avec notre focus *scolarité* réside dans le fait que ces jeunes ont plus de chances de disposer d'un certain recul sur leur expérience en matière de placement et de vécu scolaire. Cela permet aussi de disposer d'une vision plus étendue du parcours scolaire puisque ces jeunes se

⁶⁴ Données sont issues de la nBDS pour la situation scolaire des jeunes au 31.12.2019.

⁶⁵ Cette mixité de placement paraît pertinente à retenir du fait qu'un certain nombre d'enfants sont d'abord placés dans un foyer en attendant d'être placés en FAH. En outre, le placement de type « mixte » ressortait également comme un facteur de protection des difficultés scolaires.

⁶⁶ À noter que pour l'axe 1, la proportion observée de filles et garçons placés est relativement similaire (voir 4.2).

trouvent potentiellement en ESI, voire en ESII (donc ont vécu des orientations scolaires et ont peut-être formulé un projet de formation ou d'avenir professionnel).

- La situation scolaire des jeunes. Pour rappel, nous avons considéré des jeunes ayant une scolarité active (dans la nBDS) lors de l'année scolaire 2020-21, afin de disposer de leurs coordonnées nous permettant d'entrer en contact avec eux et elles. Cela implique nécessairement un biais dans la sélection des jeunes filles et garçons rencontrés, et notamment, une sous-représentation de jeunes (majeures ou majeurs) en rupture de formation et ayant quitté le système genevois d'enseignement et de formation.

Nous avons ainsi constitué un pool de jeunes répondant à ces différents critères. Plus précisément, en partant de la base de données constituée pour l'axe 1 (TAMI et nBDS), nous avons sélectionnés parmi les jeunes potentiellement « éligibles » un nombre plus élevé que le nombre requis (environ quatre fois plus) afin de disposer d'un pool de jeunes dans lequel nous pouvions puiser lorsque nous serions confrontées à des refus de participation à un entretien.

Questions d'ordre éthique et légal

Susciter la participation de jeunes filles et garçons, notamment par le biais d'un entretien, soulève des questions d'ordre éthique et légal et qui devaient être précisées en amont. Cette étude mettant au cœur les récits de jeunes ayant vécu un placement est particulièrement concernée par ces questions, d'autant plus qu'il s'agit d'une population que l'on peut considérer comme vulnérable en raison de leur parcours de vie. Il est dès lors important de porter une attention particulière sur les conditions de ces entretiens, notamment concernant la qualité de l'écoute offerte à ces jeunes, le consentement éclairé qui leur accorde le libre arbitre quant à leur volonté de participer ou non à l'étude et la garantie d'anonymat et de confidentialité. Du point de vue légal, en raison de l'âge de nos jeunes interlocuteurs ou interlocutrices (16 ans ou plus), nous n'avons pas d'obligation de demander le consentement parental. Le choix méthodologique et la posture éthique adoptée par l'équipe de recherche (après s'être informée juridiquement) était de favoriser le libre consentement du jeune ou de la jeune en premier lieu, tout en tenant informés ses parents ou représentants légaux (pas de consentement parental demandé).

Prises de contact, temporalité du recueil des données et résistances du terrain

Certains chercheurs, à l'instar de Lahire (2019), conviennent que « l'enquête sur le terrain commence véritablement avec la question du « recrutement » de [la population enquêtée] » (p. 62). Nos premières expériences de terrain ont rapidement montré que les jeunes à interviewer constituent un public difficile à atteindre⁶⁷. Nous avons déployé différentes stratégies pour entrer en contact avec eux et elles. Tout d'abord, les jeunes majeures et majeurs ont reçu un premier courrier postal les informant de notre étude et les sollicitant à y participer via un système de QR code à scanner avec leur téléphone portable. Cette manière de procéder devait nous permettre d'obtenir leurs coordonnées les plus actuelles, mais aussi de nous signifier leur volonté de participer à l'enquête. Concernant les mineures et mineurs, nous avons opté pour envoyer séparément : a) un courrier postal destiné aux parents ou aux représentante et/ou représentant légaux les tenant uniquement informés de notre étude, b) un autre courrier postal d'information adressé au nom du ou de la jeune avec le même système de QR code à scanner et l'invitant à participer à l'enquête. Nous avons ensuite procédé à des relances par l'envoi de SMS et/ou en cherchant à appeler directement le ou la jeune concernée quand cela était possible⁶⁸. Plusieurs de nos appels sont restés vains (numéros non valides, non réponse), d'autres ont abouti, mais notre invitation de participation à l'étude a été déclinée poliment (*Merçi, mais ça ne m'intéresse pas ; j'aurais bien aimé, mais je n'ai pas le temps*). D'autres appels encore se sont conclus par la prise d'un rendez-vous pour un entretien à une date et une heure à la convenance du jeune ou de la jeune. Mais plusieurs rendez-vous et entretiens ont été annulés à la dernière minute, parfois après plusieurs échanges par

⁶⁷ Les jeunes filles et garçons placés, à l'instar d'autres groupes de population en situation de fragilité (p. ex. jeunes en rupture scolaire, personnes sans-abris, jeunes migrantes/migrants non accompagnés, familles populaires, etc.) constituent un public souvent difficile d'accès pour les chercheurs et chercheuses, documentés dans plusieurs écrits scientifiques (voir p. ex. Schwartz, 1990).

⁶⁸ Pour les mineurs, nous sommes passées par un ou une représentante légale et parfois également par un éducateur du foyer nous indiquant le numéro de téléphone des parents ou encore du jeune ou de la jeune. La multiplication de personnes intermédiaires, pour pouvoir s'adresser au jeune, a constitué un tour de force, voire parfois un obstacle (p.ex. un parent qui refuse, au nom de son enfant, qu'il ou elle participe à l'enquête). À quelques occasions, notre demande d'entretien était au contraire appuyée par le parent, mais c'est le jeune qui n'était pas intéressé.

SMS. Enfin, les entretiens annulés ont été reportés et certains ont pu avoir lieu. Ajoutons encore que pour accéder aux mineures et mineurs sélectionnés selon les critères susmentionnés, nous avons d'abord soumis au SPMi une liste de jeunes filles et garçons « pressentis » afin de nous assurer de leurs situations de placement (p. ex. si celles-ci étaient jugées trop « problématiques » par les professionnelles et professionnels de la protection de l'enfance en vue d'une sollicitation du ou de la jeune pour un entretien de recherche). Cette étape de sélection et de prise de contact avec les mineures et mineurs a été reproduite à deux reprises. Nous avons également relancé un pool de jeunes filles et garçons majeurs à contacter par deux fois. Après avoir réalisé une première série d'entretiens, et confrontées à un certain nombre de réticences, nous avons cherché à compléter notre échantillon afin d'équilibrer certaines caractéristiques ou variables des jeunes à interviewer. Il s'agissait d'accéder à davantage de mineurs, de genre masculin, ayant (vécu) un parcours de placement en foyer et sans difficultés scolaires. Suite à de nouveaux refus, nous avons privilégié la prise de contact avec des jeunes majeurs pour une deuxième série d'entretiens. On le voit, les refus et les procédures d'entrée sur le terrain (cf. SPMi pour les mineures et mineurs) ont ralenti le chemin de la prise d'informations, et induit un biais de sélection.

Ces différentes formes d'obstacles dans le recueil des données donnent à voir également des résistances au travail d'enquête posées par les jeunes, dont certains semblent méfiants, rétifs ou peut-être opposés à toute forme d'investigation. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les refus essuyés montrent aussi leur volonté de passer à autre chose, de ne pas (re)parler d'événements douloureux, intimes. Ces résistances du terrain peuvent également faire écho à la dynamique de leur vie actuelle (par exemple, une situation familiale sous tension, des difficultés scolaires ou d'orientation/de formation, une prochaine sortie de foyer stressante, etc.), comme l'illustre ce message sms reçu en réponse à une relance :

Bonsoir, l'échange que j'ai eu par rapport au placement dans un foyer m'a beaucoup bouleversé, passer de maison en maison m'a fait très mal, la pression des éducateurs, des juges, tout ça pour un enfant qui n'a rien demandé au final, fait beaucoup de dégât, j'ai délaissé l'école, je me suis renfermé sur moi-même. Résultat, j'ai bientôt 18 ans et aucun bulletin scolaire, et je dois apprendre à vivre une vie d'adulte seul, alors qu'au final, je reste encore tout de même très jeune. J'ai préféré effacer cette partie de ma vie de ma tête, et d'avancer malgré tout.

À l'opposé des résistances du terrain se trouve l'adhésion, ou encore, le « consentement du terrain » (Anteby 2020, p. 223). Plusieurs jeunes ont accueilli notre demande de participation à l'enquête avec intérêt et avec un souci marqué que celle-ci puisse aider d'autres jeunes *comme eux*, vivant une situation de placement similaire. Ces entretiens ont souvent été longs (plus de deux heures d'enregistrement) et très riches. Au final, vingt entretiens avec des jeunes filles et garçons (mineurs et majeurs) ont été réalisés, de janvier à juillet 2022 (sur 75 courriers envoyés, cela correspond à un taux de participation de 27%).

Principaux éléments à retenir concernant la méthodologie

- L'**approche qualitative** a été privilégiée (axe 2) afin de mieux comprendre le vécu du placement et de la scolarité du point de vue des jeunes filles et garçons confiés.
- Les **outils méthodologiques** mobilisés sont l'**entretien semi-directif** de type « souple » et la **carte de réseau personnel**.
- L'**entretien dit « souple »** ou entretien conversationnel allie **cadre et liberté de parole** : il permet de laisser de la place à la parole du jeune ou de la jeune tout en conservant un certain nombre de questions ou de thèmes sur lesquels les jeunes peuvent s'exprimer. Un **canevas d'entretien** sous forme de **mapping** a également permis d'aborder une série de thèmes communs à l'ensemble des jeunes filles et garçons rencontrés pour assurer la comparaison des différents récits, et afin de répondre aux objectifs de recherche. Les **thèmes principaux** abordés sont : la situation actuelle (lieu(x) de vie et formation, en emploi, sans activités, etc.), le placement, l'école et la formation, le réseau et les personnes ressources des jeunes.
- La **carte de réseau** ou « système formé par les relations qu'un individu entretient avec d'autres » (Bidart, 2012) a été utilisée **en fin d'entretien avec les jeunes** pour faciliter, à la fois, **la parole et une possibilité d'activer une représentation graphique**. Il s'agissait de demander aux jeunes **quelles personnes ont, selon eux et elles, joué un rôle important** dans leur parcours scolaire et de placement en ayant apporté un soutien, les ayant aidés d'une manière ou d'une autre, ou peut-être au contraire, qui ont été perçus comme un frein.

5.2 Présentation des jeunes

Qui sont les jeunes filles et garçons que nous avons rencontrés dans le cadre d'un entretien ? Cette partie propose des éléments de repères objectifs (tels que l'âge des jeunes au moment de l'entretien, le(s) type(s) de placement et leur durée, leur lieu de vie actuel, etc.), qui visent à décrire la population enquêtée sur des dimensions générales. Les éléments plus subjectifs, relevant de l'expérience des jeunes, sont exposés et développés dans les parties qui suivent. Combinés, ces différents éléments permettent d'approcher plus finement, ou de mieux saisir, la complexité des configurations des parcours des jeunes filles et garçons (ayant été) placés. En outre, ces premiers repères objectifs permettent d'apporter des éléments de contexte dans les extraits d'entretien ci-après. Cette présentation générale des jeunes filles et garçons interviewés ne vise dès lors pas une lecture de leurs parcours à partir (uniquement) des singularités de chacune et chacun, mais permet de mettre en évidence certaines situations, étapes ou modifications corrélatives au placement.

Parmi les vingt entretiens réalisés, nous avons rencontré 12 jeunes filles et 8 jeunes garçons. Au moment de l'enquête, ils et elles avaient entre 16 et 25 ans. 8 jeunes étaient mineures ou mineurs et 12 étaient majeures ou majeurs. Pour chacune et chacun, nous leur avons attribué un prénom fictif.

5.2.1 Des jeunes aux origines sociales et économiques modestes

Les familles d'origine des jeunes interviewés appartiennent plutôt à des milieux socialement et économiquement modestes, composés d'ouvriers ou d'employés peu qualifiés. Pour en faire un portrait type, nous dirons que leurs parents travaillent par exemple comme maçon, peintre en bâtiment, monteur en échafaudages, concierge ou encore livreur. Quelques familles des jeunes rencontrés exercent des professions d'emplois qualifiés tels que secrétaire, employé de bureau, infirmier, agent immobilier, informaticien ou enseignant. À noter enfin, en recherchant les professions déclarées par les parents dans la nBDS, de nombreuses indications « sans activité professionnelle » (parfois pour les deux parents) ou encore des indications manquantes (dans les cas d'un décès du parent p. ex.). On observe ainsi que les situations professionnelles des parents d'origine sont relativement peu variées. Les données issues de la nBDS concernant les catégories socio-professionnelles de ces familles permettent également de compléter ces informations (*Figure 34*).

Figure 34. Catégories socio-professionnelles des familles d'origine des jeunes filles et garçons placés

Catégorie socio-professionnelle (CSP)	Effectifs	Pourcentages
CSP inférieures (ouvriers)	5	25%
CSP inférieures (divers et sans indication)	6	30%
CSP moyennes	8	40%
CSP supérieures	1	5%

5.2.2 Des configurations familiales marquées par la séparation des conjoints

Les configurations familiales des jeunes rencontrés, avant un placement, sont en très grande majorité des situations pour lesquelles les parents sont divorcés, séparés ou en cours de séparation (situations pour 13 jeunes sur les 20 rencontrés). Ainsi, avant d'être placé, le jeune ou la jeune vit généralement chez sa mère, parfois avec la présence d'un beau-père. Plus rares sont les situations où les deux parents vivent ensemble (4 jeunes sur 20). Enfin, relevons plusieurs situations d'un décès d'un parent, et parfois des deux parents survenu peu de temps avant le placement (5 jeunes sur 20).

5.2.3 Parcours de placement, de « dé-placement » et de « re-placement »

Une lecture globale des parcours de placement des jeunes rencontrés, en considérant d'abord leur âge au premier placement, fait ressortir deux moments marqués : un placement précoce (entre 8 et 9 ans pour 6 jeunes), voire très précoce pour trois situations (entre 0 et 3 ans), et un placement à l'adolescence (entre 12 et 17 ans pour 11 jeunes) (*Figure 35*). L'âge à l'issue du dernier placement est variable : plusieurs jeunes étaient proches de la majorité (5 jeunes sur 20), d'autres avaient entre 12 et 15 ans

(6 jeunes sur 20). Enfin, quelques-uns ont connu un seul placement, ici en famille d'accueil, et vivent toujours au sein de celle-ci au moment de l'entretien (2 jeunes sur 20).

Figure 35. Caractéristiques des placements des jeunes en fonction du groupe d'échantillonnage (situation au 31.12.2019)

Parcours de placement(s) et parcours scolaires au 31.12.2019	Pseudo.	Genre	Âge au moment de l'entretien	Âge au 1er placement	Nombre de placement(s)	Durée du/des placement(s)	Statut du placement
Placement(s) en foyer, sans difficultés scolaires	Annick	F	Majeure (20)	16,5 ans	3	2 ans	Terminé
	Boris	H	Majeur (25)	13 ans	1	1 an	Terminé
	Lisa	F	Majeure (22)	9 ans	4	6 ans	Terminé
	Rémi	H	Majeur (19)	9 ans	3	7 ans	Terminé
	Sara	F	Majeure (19)	17 ans	1	6 mois	Terminé
Placement(s) en foyer, avec difficultés scolaires	Marie	F	Mineure (17)	14 ans	3	3 ans	En placement
	Dimitri	H	Mineur (16)	8 ans	1	4 ans	Terminé
	Astrid	F	Majeure (18)	14 ans	7	3 ans	Terminé
	Alvyn	H	Mineur (17)	14 ans	4	4 ans	En placement
	Mario	H	Mineur (16)	13 ans	3	3 ans	En placement
	Assia	F	Majeure (21)	14 ans	2	3 mois	Terminé
	Vincent	H	Majeur (19)	15 ans	6	3 ans	Terminé
Placement(s) en famille d'accueil* (ou « mixtes »), sans difficultés scolaires	Corentin	H	Mineur (17)	7 ans	3	7 ans	En placement
	Hifa	F	Mineure (17)	11 ans	1	6 ans	En placement
	Filomène	F	Majeure (18)	15 ans	3	3 ans	En placement
	Tara	F	Majeure (23)	15 ans	1	3 ans	Terminé
	Solène	F	Mineure (17)	7 mois	1	17 ans	En placement
Placement(s) en famille d'accueil* (ou « mixtes »), avec difficultés scolaires	Amélie	F	Mineure (17)	12 ans	2	5 ans	En placement
	Livia	F	Majeure (21)	9 ans	3	1 an	Terminé
	Killian	H	Majeur (20)	3 ans	2	13 ans	En placement

* Offre publique et/ou offre ciblée (famille proche).

Concernant les types de placement (en foyer, en FAH ou famille proche, et/ou mixte), la majorité des jeunes rencontrés a connu un placement en institution, en foyer ou foyer fermé (12 jeunes sur 20). Cinq jeunes ont été placés en FAH ou en famille proche, et 3 jeunes ont connu un placement dit « mixte ». Le parcours de placement des jeunes rencontrés est également marqué par le nombre de lieux d'accueil, allant d'un placement jusqu'à sept. Une majorité des jeunes interviewés a connu entre trois et quatre lieux d'accueil différents (9 jeunes sur 20), une autre part importante des jeunes a connu entre un et deux placements (8 jeunes), et une minorité d'entre eux et elles a vécu entre 6 et 7 placements différents (2 jeunes).

La plupart des jeunes (12) avaient uniquement connu des placements sur demande des parents (sans mandat), deux sur mandat du TPAE, un sur mandat du TMin, un sur décision du tuteur et le reste avaient eu plusieurs placements liés à différents types de mandats. À noter que certains et certaines jeunes ont évoqué avoir eu un suivi d'un ou d'une assistante sociale dans le cadre d'une AEMO avant que le placement n'intervienne. Néanmoins cette question n'a pas été abordée systématiquement dans les entretiens, ce qui ne permet pas de restituer une vue complète à ce sujet.

Ces parcours se caractérisent aussi par un temps plus ou moins long passé dans les lieux d'accueil. La durée totale de placement de notre population enquêtée varie, s'étendant de 13 à 17 ans (pour 2 jeunes), à quelques années (entre 5 à 7 ans pour 5 jeunes), jusqu'à entre 1 et 4 ans (pour 11 jeunes) et moins d'un an pour 2 jeunes.

Enfin, les trajectoires de placement sont souvent jalonnées par un ou plusieurs retours au domicile familial, de quelques mois à quelques semaines. Sur l'ensemble des jeunes filles et garçons interviewés, la majorité d'entre eux et elles sont retournés vivre au moins une fois avec l'un de leurs parents (principalement avec leur mère) ou parfois, mais plus rarement, avec leurs deux parents (soit 2 jeunes sur 20).

In fine, nous avons demandé aux jeunes quel(s) étai(en)t leur(s) lieu(x) de vie actuel(s), soit au moment de l'enquête. Nous pouvons observer ici une diversité : deux jeunes vivent dans un logement indépendant ; ce sont également les plus âgés de notre population enquêtée. D'autres jeunes vivent soit en appartement dit « de progression » (1 jeune), soit en colocation (1 jeune) ou encore partagent un logement avec son ou sa copine (2 jeunes). Six jeunes cohabitent avec un membre de leur famille d'origine ou de leur famille proche (p. ex. grands-parents, oncles et tantes). Enfin, quatre jeunes vivent en FAH et trois jeunes en foyer.

5.2.4. Des situations scolaires et de formation contrastées et en évolution

Nous avons rencontré des jeunes aux parcours scolaires (scolarité telle qu'enregistrée dans la nBDS au 31.12.2019 et selon les marqueurs de vulnérabilité scolaire retenus dans l'axe 1 de l'étude (section 4.4.3) chaotiques ou émaillés de difficultés (10 situations), et d'autres dont la scolarité s'était bien déroulée jusqu'à cette date-là (10 situations). Combinée à la dimension « Hébergeur » (FAH, famille proche ou mixte vs uniquement foyer) (cf. supra), cela donne à voir la répartition suivante en quatre groupes (*Figure 36*).

Figure 36. Répartition des jeunes selon le type d'hébergement et le parcours scolaire

	Sans difficultés scolaires	Avec difficultés scolaires*
Placement uniquement en foyer	5 jeunes 3 filles, 2 garçons 5 majeurs	7 jeunes 3 filles, 4 garçons 4 mineurs, 3 majeurs
Placement en FAH ou « mixte » (FAH et foyer)	5 jeunes 4 filles, 1 garçon 2 mineurs, 3 majeurs	3 jeunes 2 filles, 1 garçon 1 mineur, 2 majeurs

Le choix de diversifier les parcours scolaires antérieurs des jeunes implique une surreprésentation de jeunes n'ayant pas connu de difficultés scolaires au 31.12.2019 (10 sur 20 jeunes, soit 50%), par rapport à ce qui avait pu être observé dans la population totale dans le cadre des résultats de l'axe 1. En effet, environ un tiers seulement (36%) des 2'027 jeunes n'avaient connu aucun des marqueurs de vulnérabilité scolaire retenus (redoublements au primaire ou au secondaire I, filières à exigences moyennes ou faibles au secondaire I, passage par le spécialisé ou par une structure de transition à l'ESII ; voir section 4.4.3).

Néanmoins, depuis la date butoir du 31.12.2019 (prise en considération pour nos analyses quantitatives de l'axe 1), deux années se sont écoulées et la situation des jeunes au moment de l'entretien a parfois fortement évolué. Certains et certaines ont avancé dans leur formation. D'autres jeunes, qui auparavant n'avaient pas rencontré de difficultés scolaires, en ont connu depuis. C'est, par exemple, un redoublement en raison d'une mauvaise orientation en fin de scolarité obligatoire (ESI), un décrochage scolaire suite à de problèmes de santé et financiers ou encore une démotivation pour la formation en lien avec le contexte de la pandémie au printemps 2020. Au moment de l'enquête, parmi les 20 jeunes filles et garçons interviewés, une jeune est en situation de décrochage (hors système de formation obligatoire) et est en recherche d'emploi, cinq jeunes sont dans une structure de transition/filière non certifiante, avec parfois peu de perspectives favorables. Neuf jeunes se trouvent dans une formation certifiante et sont pour la plupart en bonne voie pour obtenir une première certification, ou pour cinq autres, l'ont depuis lors déjà obtenue (malgré des parcours sinueux) (*Figure 37*, voir également section 5.4.1). On observe ainsi des situations scolaires et de formation contrastées et en constante évolution.

Figure 37. Situations scolaires et de formation des 20 jeunes au 31.12.2019 et au moment de l'enquête

Nb de jeunes	Situations scolaires et de formation au 31.12.2019	Situations scolaires et de formation au moment de l'entretien
1 jeune	Foyer avec difficultés scolaires (Astrid)	Sans diplôme, hors du système de formation (en recherche d'emploi)
5 jeunes	3 jeunes en foyer avec difficultés scolaires (Marie, Dimitri, Alwyn) 2 jeunes en FAH avec difficultés scolaires (Amélie, Livia)	Dans une structure de transition ou filière non certifiante (formation préqualifiante ou spécialisée)
9 jeunes	2 jeunes en foyer avec difficultés scolaires (Mario, Vincent) 2 jeunes en foyer sans difficultés scolaires (Rémi, Sara) 4 jeunes en FAH sans difficultés scolaires (Corentin, Filomène, Hifa, Solène) 1 jeune en FAH avec difficultés scolaires (Killian)	Dans une filière certifiante
5 jeunes	1 jeune en foyer avec difficultés scolaires (Assia) 3 jeunes en foyer sans difficultés scolaires (Boris, Annick, Lisa) 1 jeune en FAH sans difficultés scolaires (Tara)	Première certification obtenue

Enfin, pour mieux situer les vingt jeunes filles et garçons interviewés, nous proposons ci-dessous un aperçu global de leur situation de placement et de leur situation scolaire ou de formation au moment de l'entretien et passées (voir *Figure 38*). Cet aperçu permettra de se repérer plus aisément dans les analyses qualitatives qui suivent, en particulier au travers des verbatim illustratifs insérés dans le corps du texte.

Figure 38. Aperçu global de la situation de placement et scolaire/de formation des jeunes (au moment de l'entretien et passée)

Alvyn	• Mineur (17 ans), vit en foyer au moment de l'entretien et fréquente une structure de transition (en recherche d'une place d'apprentissage) • Placé pour la première fois à 14 ans ; a connu 4 placements en tout, en foyer uniquement, pour une période de 4 ans en tout • Premières difficultés scolaires au CO (filères exigences moyennes et faibles), redoublement, structures de transition
Amélie	• Mineure (17 ans), vit en famille d'accueil (offre ciblée) au moment de l'entretien et fréquente une structure de transition (recherche une place d'apprentissage) • Placée pour la première fois à 12 ans ; a connu 2 placements (mixte : foyer et FAH offre ciblée), pour une période de 5 ans en tout • Premières difficultés scolaires au primaire (harcèlement), filières exigences moyennes et faibles au CO, redoublement
Annick	• Majeure (20 ans), vit en colocation au moment de l'entretien et travaille en tant qu'auxiliaire (titulaire d'un CFC) • Âgée de 16 ans lors de son premier placement ; a connu 3 placements en tout, pour une durée de 2,5 années, en foyer uniquement • Subit du harcèlement au primaire et au CO. Parcours scolaire linéaire jusqu'à la fin du CO, mauvaises orientations à l'ESII, puis obtient un CFC
Assia	• Majeure (21 ans), vit chez sa mère au moment de l'entretien et suit des hautes études • Placée d'urgence à l'âge de 14 ans, puis pour 3 mois dans un foyer hors canton (2 placements en tout) • Sans difficultés scolaires jusqu'au CO, puis décrochage. Redouble au CO et à l'ESII, puis obtient un CFC et une maturité professionnelle
Astrid	• Majeure (18 ans), vit en appartement de progression au moment de l'entretien. En recherche de formation/emploi (a quitté son apprentissage après 2 mois) • Placée en foyer pour la première fois à 14 ans et a connu 7 placements pour une durée totale de 3 ans • Premières difficultés scolaires et de comportement dès la fin du primaire, filières à exigences faibles au CO et passages par des structures de transition à l'ESII
Boris	• Majeur (25 ans), vit en logement indépendant au moment de l'entretien et effectue un apprentissage • Placé à l'âge de 13 ans dans un foyer hors canton pour une durée d'un an • Premières difficultés en fin de primaire, redoublement en école privée, y effectue aussi le CO, obtention de deux AFP avant d'entamer un CFC
Corentin	• Mineur (17 ans), vit en famille d'accueil (offre publique) au moment de l'entretien et est scolarisé à l'ECG • Placé pour la première fois à l'âge de 7 ans ; a connu 2 placements (mixte : en foyer et en famille d'accueil offre publique) pour une période totale de 9 ans • Premières difficultés au Collège, décrochage (période COVID) et réorientation vers l'ECG
Dimitri	• Mineur (16 ans), vit chez ses parents au moment de l'entretien et fréquente une structure du spécialisé • Placé en foyer à l'âge de 8 ans pour une durée de 4 ans (1 seul placement) • Premières difficultés scolaires et de comportement dès le primaire, redoublement, puis orientation en enseignement spécialisé
Filomène	• Majeure (18 ans), vit en famille d'accueil (offre publique) au moment de l'entretien et est scolarisée au Collège • Placée pour la première fois à l'âge de 15 ans (décès de père) ; a connu 3 placements en famille d'accueil (offre publique) sur une période de 4 ans • Sans difficultés scolaires, sa trajectoire scolaire est linéaire
Hifa	• Mineure (17 ans), vit en famille d'accueil (offre ciblée) au moment de l'entretien et suit une formation du niveau secondaire II dans une école privée • Placée à l'âge de 11 ans en famille proche où elle vit jusqu'à aujourd'hui • Premières difficultés scolaires en fin de CO, orientée à l'ECG (n'a pas les notes pour le Collège), redouble, puis passage dans une école privée
Killian	• Majeur (20 ans), vit dans sa famille proche au moment de l'entretien et est scolarisé au Collège • Placé pour la première fois à l'âge de 3 ans (décès du père) ; a connu 2 placements en tout (mixte : foyer et famille proche) pour une durée totale de 13 ans • Difficultés scolaires dès le primaire (comportement, subit du harcèlement), puis orientation en enseignement spécialisé. Filière exigeante au CO et passage au Collège
Lisa	• Majeure (22 ans), vit dans un logement indépendant au moment de l'entretien et a un emploi (contrat à durée déterminée) • Placée pour la première fois à 9 ans, a connu 4 placements en foyer (dont un hors canton) pour une période de 6 ans • Saute une classe au primaire, puis redouble en fin de primaire, effectue le CO en filière exigeante, mais problèmes de comportement, redoublement à l'ECG, puis en CFP (plein temps). Obtention ensuite d'un CFC
Livia	• Majeure (21 ans), vit chez sa mère au moment de l'entretien et suit des cours dans une école privée (temps partiel) • Placée une première fois à 9 ans ; a connu 3 placements (mixte : 2 placements en foyer et 1 en famille proche) • Difficultés scolaires dès le primaire (redoublement, absentéisme, orientation en enseignement spécialisé). Effectue le CO en filière à exigence faible ; subit du harcèlement. Classe de transition de l'ECG, ensuite deux AFP (en dual) interrompues
Marie	• Mineure (17 ans), vit en foyer au moment de l'entretien ; est en recherche de formation • Placée pour la première fois à 14 ans, a connu 3 placements en foyer, sur une période totale de 5 ans • Difficultés scolaires dès la fin du primaire, harcèlement au CO, redouble au CO, non promue à la fin de la 11e, fait une année au CFPP, puis des filières FO18
Mario	• Mineur (16 ans), vit en foyer au moment de l'entretien et fréquente l'ECG • Placé en urgence à 13 ans, a connu en tout 3 placements en foyer sur une durée totale de 4 ans • Sans difficultés scolaires majeures, mais manque d'intérêt à passer pour les apprentissages au CO, régression au CO vers une filière moins exigeante, puis ECG
Rémi	• Majeur (19 ans), vit chez ses parents au moment de l'entretien et poursuit sa scolarité au Collège • Placé pour la première fois en urgence en foyer hors canton à 9 ans ; a connu 3 placements en foyer (dont dont 2 à Genève) sur une période de 7 ans • Sans réelles difficultés scolaires, mais phobie scolaire et fort absentéisme au CO
Sara	• Majeure (19 ans), vit en logement indépendant au moment de l'entretien, est en formation à l'ECG pour adultes • Placée à l'âge de 17 ans en foyer durant 6 mois • Parcours scolaire linéaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, réorientation après 1 an de Collège à l'ECG, puis passage à l'ECG Adultes
Solène	• Mineure (17 ans), vit en famille d'accueil (offre publique) au moment de l'entretien et est à l'ECG • Placée à l'âge de 7 mois en famille d'accueil (offre publique) où elle vit depuis • Sans difficultés scolaires jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. En échec au Collège, passe à l'ECG
Tara	• Majeure (23 ans), vit chez sa grand-mère au moment de l'entretien et suit une formation professionnelle, a déjà obtenu un certificat à l'ECG • Placée vers l'âge de 15 ans (décès des deux parents) en FAH (offre ciblée) jusqu'à sa majorité • Parcours scolaire sans difficultés, mais estime avoir été mal informée lors de l'orientation à l'ECG. Passage par une école privée, puis CFP (accès auparavant refusé)
Vincent	• Majeur (19 ans), au moment de l'entretien, vit dans un appartement communautaire géré par une association avec un suivi éducatif, effectue un apprentissage en dual • Placé en foyer pour la première fois vers 15 ans, a connu 6 placements en foyer (3 brefs séjours à l'hôpital), sur une période de 4 ans en tout • Premières difficultés à l'ESII, redouble à l'ECG

Principaux éléments à retenir des caractéristiques des jeunes filles et garçons interrogés

- Les **entretiens semi-directifs** ont été menés entre janvier et juillet 2022 avec **20 jeunes filles et garçons**. L'échantillonnage a été constitué à partir de 4 groupes issus de la population étudiée dans l'axe 1, croisant le type d'hébergeur (placement en foyer vs FAH ou mixte) et la scolarité (avoir connu des difficultés scolaires vs aucune difficulté scolaire au 31.12.2019) des jeunes. Le but était également d'avoir une diversité en termes de genre, âge et caractéristiques du placement (en cours ou terminé, durée, âge au premier placement). Les jeunes devaient avoir une scolarité active dans la nBDS au 31.12.2021. **L'accès au terrain a été compliqué** et de nombreuses relances ont été nécessaires afin de trouver les personnes volontaires pour l'axe 2 de l'étude.
- Au final, ce sont **12 filles et 8 garçons** qui ont été interrogés. Elles et ils étaient âgés **entre 16 et 25 ans** au moment de l'entretien (**12 jeunes filles et garçons majeurs et 8 mineurs**).
- La majorité d'entre elles et eux avaient des **origines sociales et économiques plutôt modestes** et des **configurations familiales** très majoritairement marquées par la **séparation de leurs parents** (souvent difficiles), ou le **décès** de l'un ou des deux parents (pour 4 jeunes sur 20).
- **12** d'entre elles et eux ont (ou ont eu) un ou plusieurs **placements en foyer**, alors que **8** autres ont vécu (ou vivaient encore) **en FAH ou en famille proche**, ou avaient connu les deux (FAH et foyer).
- Quatre jeunes filles et garçons ont été placés **durant l'enfance** (entre 8 et 9 ans) et les autres ont été placés à **l'adolescence** (entre 12 et 17 ans). Seule une jeune a été placée avant l'âge d'un an.
- Les parcours de placement ont souvent été jalonnés par **un ou plusieurs allers-retours au domicile parental**. Une majorité de jeunes (16) ont connu des placements plutôt « longs » ; de plusieurs années (min. 3 ans et max. 17 ans).
- Du point de vue scolaire, **10 jeunes avaient connu des parcours scolaires chaotiques ou émaillés** de difficultés selon les informations dans la nBDS au 31.12.2019 et selon les marqueurs de vulnérabilité retenus dans l'axe 1, et pour **10 autres la scolarité s'était bien déroulée jusqu'à cette date-là**. En réalité, au moment de l'entretien les situations scolaires avaient changé pour plusieurs jeunes (certaines et certains ayant connu une péjoration), indiquant par là-même le caractère évolutif et fragile de leurs parcours scolaires.

5.3 Parcours de placements

Une des thématiques abordées lors des entretiens avec les 20 jeunes concerne leur parcours de placements. Ainsi, même si l'analyse des parcours scolaires des jeunes ayant vécu un placement constitue un focus central de notre étude, il paraît évident de tenir compte du contexte de vie qui a imprégné leur quotidien durant des périodes de leur vie pouvant être plus ou moins longues. Ainsi, quel que soit l'origine du placement (public, civil ou pénal) ou sa nature (en foyer ou en FAH), il entraîne un ou des déplacements notamment géographiques de l'enfant ou du jeune qui viennent bousculer son quotidien – et donc aussi scolaire –, ses habitudes et ses repères. En mettant le focus sur la manière dont les jeunes filles et les jeunes garçons ont vécu cette étape de leur vie et en relevant ainsi des aspects tout à fait subjectifs de leurs propres expériences, nous les avons invités à nous raconter comment elles et ils ont perçu le déroulement du processus de placement, sur ce qu'elles et ils en ont compris et comment ils ont appréhendé leur vie dans un nouveau contexte et avec des inconnus. Et puis, que disent-elles et ils des relations nouées avec les personnes côtoyées et que leur ont-elles apportées ?

Comme il ressort du chapitre précédent, les parcours de placement des jeunes gens interrogés sont très contrastés, impactés par une multiplicité de facteurs à la fois individuels (âge lors du premier placement, caractéristiques du fonctionnement psychologique et mental, santé physiologique et psychique, etc.) et contextuels (caractéristiques familiales, type de placement, etc.) qui rendent chaque situation singulière. Si l'analyse de ces différents éléments intervenant dans les parcours de nos jeunes s'avère utile, il en va de même avec la perception que celles et ceux-ci ont construite au sujet de l'articulation des différents facteurs ainsi que de leur impact sur leur devenir, notamment du point de vue de leur scolarité et leur formation.

Se questionner sur l'origine du placement, c'est essayer de comprendre un événement de vie souvent douloureux pour réussir à lui donner un sens. Pour l'enfant ou la jeune fille et le jeune garçon concerné, cela fait partie d'un processus d'élaboration de leur parcours, et plus largement, de la construction de leur identité. L'accès à la connaissance de leur histoire personnelle constitue donc un élément important dans la construction de soi et qui comporte trois dimensions identifiées par Duval (2008) et repris par Robin et Séverac (2013) : « Le rapport à l'origine du placement et à l'histoire, les possibilités de participer aux décisions durant l'évaluation de leur situation et la création de liens durant le placement » (p. 93).

Pour l'analyse des récits des 20 jeunes filles et garçons rencontrés, nous reprenons ici les deux premières dimensions du parcours de placement, à savoir :

- l'origine du placement : quelles sont les raisons invoquées par les jeunes qui, de leur point de vue, ont motivé leur placement ?
- le rôle de la ou du jeune dans le processus d'évaluation et de décision et son impact sur le vécu du placement : les jeunes ont-elles ou ils été associés à cette étape et si oui, de quelle manière ? Comment ont-elles et ils ressenti les différentes étapes de placement en foyer ou en famille d'accueil/famille proche ?

Quant aux relations nouées avec les différentes personnes les accompagnant durant leur placement, dont certaines se sont transformées en liens significatifs (avec qui ont-elles ou ont-ils pu nouer des liens les ayant aidés à maintenir le cap, voire à retirer du positif de leur expérience de placement ?), cette dimension sera développée dans la section 5.5, *Réseaux des jeunes et liens significatifs*.

Rappelons que dans les différentes sections qui suivront, nous reprenons la parole des jeunes, soit en les citant, soit en les paraphrasant.

5.3.1 Perception de l'origine du placement

Une première lecture du discours des jeunes se penche sur la manière dont elles et ils perçoivent ou comprennent l'origine de leur histoire de placement. Qu'en ont-elles et ils appris et compris des raisons qui les ont amenées à devoir vivre loin de leurs parents durant une période de leur vie plus ou moins longue ?

Représentation construite versus vision plutôt floue du placement

L'analyse des propos des jeunes nous amène à distinguer leur rapport à cette expérience de vie en fonction du degré de clarté de leur vision, pouvant osciller entre une représentation construite et une vision peu élaborée, voire floue.

La plupart des jeunes ont construit une représentation assez claire des raisons qui ont motivé leur placement. Dans le relevé ci-après des différents motifs invoqués par cette population, nous présentons plusieurs extraits de récits qui témoignent de ce niveau d'élaboration de leur représentation. Ce premier constat peut sans doute être mis en relation avec le fait que plus de la moitié d'entre elles et eux (12) était placée pour la première fois après 10 ans. Ainsi, ces placements interviennent à un âge où le développement du raisonnement et de la réflexion leur donnent un meilleur accès à la compréhension des éléments ayant entraîné un placement. Ce lien entre âge de placement et la qualité d'élaboration de la représentation des motifs de placement avait déjà été mis en évidence par Robin et Séverac (2013).

Si la représentation de l'origine du placement des jeunes ayant vécu ce changement à l'adolescence, la compréhension de celles et ceux pour qui cet événement est intervenu plus tôt, est quelque peu floue à l'exemple de Dimitri (16 ans, foyer), placé à 8 ans et dont la réponse à la question sur ce qui a amené à un placement, témoigne de sa difficulté à comprendre celui-ci :

D : Je pense que mes parents se sont divorcés... enfin se sont séparés... c'est à peu près là à cette période.

Int : Donc, on vous a dit que c'est pour cette raison-là qu'on vous a mis à [nom du foyer] ?

D : Je crois... Je sais plus... C'est peut-être parce que j'écoutais pas à la maison... Je sais plus... Je sais plus exactement. Ma mère, elle dit que c'est parce que j'écoutais pas à la maison... C'est pour ça... Je sais plus... Je sais pas.

Quant à Rémi (19 ans, foyer), placé une première fois à l'âge de 9 ans, sa compréhension à ce sujet est également peu précise :

R : C'est pas encore très... enfin si, je connais la raison... J'ai trois frères, du coup, ils sont handicapés tous [...] Et du coup, ça a créé une situation difficile pour mes parents de me libérer... enfin... de...

Int : de gérer tous les enfants en fait ?

R : Oui. Ils ont estimé que c'était mieux de nous placer et ce que je comprends.

Il faut dire que son placement s'est fait dans l'urgence et de manière très abrupte (des policiers sont venus chercher Rémi et ses frères à l'école pour les amener dans un foyer hors du canton). Malgré la violence qui a accompagné ce placement, son récit montre toutefois qu'avec du recul, il a pu intégrer le discours des adultes et comprendre les difficultés de ses parents, malgré la manière dont le premier placement s'est déroulé.

Au-delà du jeune âge lors du premier placement, le récit de ces deux protagonistes laisse penser qu'il n'exprime aucun malaise par rapport à leur vie dans la famille avant le placement. Manifestement, ils n'avaient aucune conscience d'avoir été en danger ni d'avoir manqué de quelque chose, ce qui rend pour eux la décision d'un placement plus difficilement compréhensible.

Solène (17 ans, FAH), ayant été placée en tant que bébé, reste plutôt laconique à ce propos : *Ben, mes parents, ils étaient pas en état de me garder. Et du coup, ben voilà.* Plus tard, elle évoque très vaguement la toxicomanie de ses parents. Placée en famille d'accueil dès le départ, elle n'a aucun contact avec ses parents biologiques et ne souhaite pas en avoir. Elle considère d'ailleurs ses parents d'accueil comme ses « vrais » parents qu'elle appelle *maman* et *papa*. Son souhait serait d'être adoptée par eux pour pouvoir porter leur nom de famille. Ainsi, dans le cas de Solène, sa représentation de l'origine du placement reflète probablement davantage une tentative de construction d'une nouvelle identité qu'un manque de maîtrise de son ancienne.

Les raisons initiales du placement invoquées par les jeunes

Pour expliquer les raisons de leur placement, les jeunes évoquent généralement un ou deux motifs qu'elles et ils perçoivent comme les principaux déclencheurs de leur histoire de placement. Parmi les raisons avancées, trois ressortent comme causes principales : troubles psychologiques de la mère, décès d'un parent et maltraitance. Un contexte relationnel conflictuel (divorce, séparation des parents) est régulièrement associé à ces motifs.

Mère avec des troubles psychologiques

Parmi les 20 jeunes ayant participé à notre étude, neuf mentionnent des problèmes de santé mentale de la mère, en particulier sous forme de troubles psychologiques, d'addiction (alcool, drogue) et/ou une attitude inadéquate, voire une incapacité à assumer le rôle de mère. Ainsi, des périodes de grave dépression, des tentatives de suicide ou un fonctionnement bipolaire de la mère faisaient partie du quotidien de ces jeunes et rendaient la relation mère – enfant/adolescent très compliquée. Killian (20 ans, mixte) raconte :

Elle [sa mère] a eu... ouais, une dépression. Et du coup elle pouvait plus travailler. Et puis après, du coup, elle avait demandé à ma grand-mère de me prendre, parce que... je crois que c'est parce qu'elle voulait pas que je la vois comme ça, enfin elle voulait que... elle voulait pas que je sois avec elle pendant ces moments-là.

Pour Mario (16 ans, foyer), la situation est semblable, sauf qu'il a une sœur et un frère bien plus âgés que lui et qui, jusqu'à leur départ du domicile familial, ont assumé durant quelques années le rôle de parents.

Ma mère, depuis longtemps... En fait, ma mère elle est dépressive. Donc, elle a aussi des troubles de la personnalité et du coup, c'était compliqué pour elle de gérer sa maladie et moi qui, à l'époque, avait 12 ans et qui à l'époque était beaucoup moins... Je ne pouvais pas autant me gérer moi-même. Et c'était surtout mon frère et ma sœur qui étaient là, qui jouaient un peu le rôle du parent, un peu, que ma mère ne pouvait pas vraiment exercer... qui étaient là pour moi.

Le départ des aînés et une tentative de suicide de la mère ont précipité son placement.

D'autres jeunes vivent un schéma relationnel semblable, comme Amélie (17 ans, mixte) qui décrit sa mère comme *irresponsable. Elle était... sous... elle était accro à l'alcool*. Amélie ne se sentait pas en sécurité chez sa mère qui menait une vie dissolue où alcool et drogue étaient omniprésents, tout comme les altercations violentes entre sa mère et ses multiples relations masculines. Ce n'est que bien des années plus tard que l'on accorde le droit de garde à son père (qui n'était pas marié avec la mère d'Amélie). Mais au final, c'est une dégradation des relations entre Amélie et son père et sa belle-mère qui suscitera un placement en foyer.

Pour Sara (19 ans, foyer), la situation a commencé à se dégrader sérieusement lorsque, suite à une séparation, puis un divorce plutôt compliqué de ses parents, sa mère, avec qui Sara et son petit frère vivaient alors à temps partiel, *a rencontré quelqu'un, elle a complètement disjoncté. Et du coup, l'école de mon frère s'en est rendue compte. Et donc c'est parti de l'école de mon petit frère, qui s'est rendue compte que mon frère il ne venait des fois pas à l'école, qu'il arrivait en retard, qu'il dormait en classe*. Alerté par l'école, c'est le SPMi qui a enclenché le processus de placement de Sara et de son frère, les parents se déchirant pour leur garde.

Quant à Vincent (19 ans, foyer), s'il ne décrit pas sa mère (adoptive) comme ayant des problèmes psychologiques, il voit l'origine de son placement toutefois dans la relation très compliquée qu'il avait avec elle et qui était surtout devenue problématique du moment que les parents se sont séparés et qu'il vivait avec sa mère.

Il est intéressant de constater que les problématiques psychologiques relatées par les jeunes semblent concerner avant tout les mères. Lorsque certains jeunes évoquent les problèmes touchant le père ou le beau-père, il est plutôt question d'alcoolisme, à l'instar d'Annick (20 ans, foyer) qui précise : *Mes parents m'ont eue très jeune et ils se sont séparés, j'étais très jeune aussi. Ma mère a quelques troubles psychiques et mon père est alcoolique [...] mais avec les problèmes d'ordre psychologique, elle avait une addiction à la cocaïne. Mais très violente*. Annick se dit par ailleurs victime de violence de la part de ses deux parents. Mais, étant donné que ces derniers se sont séparés alors qu'elle était très jeune, elle a finalement dû composer durant plusieurs années avec une mère la laissant très souvent livrée à elle-même et avec laquelle la relation était très compliquée. Quant au père, il semblait avoir disparu du filet relationnel d'Annick.

On peut penser que le nombre conséquent de jeunes invoquant des problèmes de santé de leur mère en guise de motif de placement peut s'expliquer par le fait qu'une large majorité de ces mères devaient assumer seules l'éducation de leur enfant, les pères étant absents depuis plus ou moins longtemps du contexte familial suite à une séparation ou un divorce, ou encore en raison du décès du père. Par ailleurs, le divorce ou la séparation conflictuelle des parents sont aussi mentionnés par plusieurs des jeunes comme un élément ayant joué un rôle dans leur placement. Si la responsabilité de la mère est ici davantage pointée du doigt par les jeunes, cela semble donc avant tout être le reflet de l'importance incarnée par elle en tant que seule référente et responsable éducative. Il ne s'agit en aucun cas d'incriminer ces femmes en tant que « mauvaises mères », un danger pourtant bien présent dans le contexte du placement (Cardi, 2007).

Le décès d'un ou des deux parents ayant impacté parfois lourdement la famille (le jeune, mais aussi le parent survivant)

Parmi les 20 jeunes filles et garçons interrogés, cinq ont dû affronter le deuil d'un ou des deux parents. Trois d'entre eux ont perdu leur père durant la prime enfance ou au cours de leur adolescence. Cet événement traumatique a beaucoup déstabilisé Boris (25 ans, foyer) et qui se dit alors être « *parti sur une mauvaise pente* ». S'ensuit un rapide décrochage scolaire qu'il réussit à cacher durant plusieurs mois à sa mère en faisant semblant de se rendre à l'école le matin où il faisait acte de présence sur la première heure de cours : *Sur cette dernière année de cycle, j'ai dû passer au grand maximum une semaine complète en cours en six mois parce que j'étais dans une phase de ma vie où je n'allais pas bien du tout. Je remettais toute la faute sur le décès de mon papa...* Il occupe ses journées à jouer sur l'ordinateur, à sortir, à fumer, également du cannabis et à boire de l'alcool. Dans le cas de Filomène (18 ans, FAH), le décès du père et les troubles psychiques de la mère se sont conjugués. Cette jeune fille ayant vécu, suite au divorce de ses parents, avec son père et cela jusqu'au décès de celui-ci lorsqu'elle avait 16 ans, ne se voyait pas retourner vivre avec sa mère, cette dernière souffrant de troubles bipolaires : *Pour ma mère c'était pas possible que je revienne, et pour moi non plus, je ne voulais pas revenir chez maman [...] Même avant, elle n'était pas trop en capacité de s'occuper d'enfants [...] C'était surtout pour elle déjà que ça n'allait pas. Parce qu'enfin, c'était trop pour elle, avoir des enfants à charge. Et puis en plus, elle faisait beaucoup de crises, oui, des dépressions et tout*. Quant à Killian (20 ans, mixte), son père est décédé lorsqu'il était tout jeune. Il a mentionné cet événement bien

plus tard durant l'entretien, surtout pour expliquer la dépression de sa mère qui a occasionné son premier placement. De ce fait, la mort de son père est indirectement également associée au placement.

Deux autres jeunes (Tara, Corentin) ont perdu, en l'espace de quelques mois, les deux parents, une perte intervenue durant l'enfance pour l'un des deux et au moment de l'adolescence pour l'autre. Dans les deux cas, les mères n'ont pas pu gérer la perte de leur conjoint, ayant sombré dans une grave dépression avant de décéder à leur tour. Dès lors, un placement s'est imposé à ces deux orphelins et à leur frère et sœur, ce qui a donné lieu à un placement en famille proche dans un cas et en famille d'accueil (offre publique) dans l'autre.

La maltraitance physique ou psychologique dans le contexte familial

Un quart des jeunes disent avoir vécu de la maltraitance dans le cadre familial, soit par le père, par le beau-père ou encore par le nouveau compagnon de la mère. Pour certains d'entre eux, ces violences physiques et/ou psychologiques ont parfois duré pendant plusieurs années. Astrid (18 ans, foyer), en parlant de son père, le cite : *C'est, en gros, « tu fais ça ou je te casse la gueule »*. Et puis, elle se souvient de la violence de son geste qui a été le déclencheur d'une longue série de placements :

Tout le temps je me faisais taper dessus, donc... ben au bout d'un moment... je me rappelle, en plus, il est venu au cycle (rire)... Il est venu au cycle avec un carton à moi et il demandait à tout le monde où j'étais passée et tout... Et ouais, je me rappelle, il m'a laissée en plein hiver sans veste, sans clés, sans rien. Avec juste un carton, je m'en rappelle, avec mes pantoufles comme ça, et le lapin qui dépassait du carton. Genre... En fait, là, ben je suis partie de chez mon père.

Les paroles de Livia (21 ans, mixte) continuent également à porter les traces du traumatisme qu'elle a subi dans son enfance :

J'ai subi beaucoup de violence, de maltraitance envers le père à mon copain... heu, le père à mon copain, n'importe quoi... le père à ma sœur. Et du coup, j'ai été placée dans un foyer avec ma mère et ma sœur, par le SPMi, la protection des mineurs qui nous ont mis dans un foyer d'urgence. J'ai eu aussi des attouchements sexuels. Donc voilà, moi je devais partir du contexte au plus vite, parce que j'étais traumatisée.

Dans le cas d'Alvyn (17 ans, foyer), il y a également eu de la violence avérée de la part du père :

Mon père, il a été accusé par le SPMi de violence physique et de violence mentale. C'est aussi pour ça que du coup qu'en fin d'avril dernier, j'ai... je suis passé au TPAE.

Du point de vue des jeunes, l'origine du placement est à chercher dans les causes externes d'ordre familial

De manière générale, on peut constater que du point de vue des jeunes rencontrés, l'origine du placement est généralement attribuée à une situation contextuelle dysfonctionnelle, inadéquate ou maltraitante. Ce sont ces circonstances que les jeunes considèrent la plupart du temps comme responsables du placement. Lorsque certains évoquent leurs propres comportements ou agissements problématiques (absentéisme, addictions, fugues, mutilations, tentative de suicide, etc.), elles et ils les perçoivent comme la conséquence des carences et des défaillances dans leur environnement auxquelles elles ou ils étaient exposés. Elles et ils ne les envisagent pas comme motif de placement. Ces comportements constituaient parfois leur seul moyen pour exprimer un profond mal-être mais qui n'apportaient généralement pas le soulagement espéré. En parlant de ses fugues, Vincent évoque les mauvaises expériences que cela l'a amené à vivre et la désillusion et le désespoir par lesquels il est passé avant de réussir à agir : *La solution, c'est de fuir. [...] Et souvent, c'est ça qui est compliqué, c'est qu'on... Après, quand on est tombé dans le mauvais endroit, on va rentrer chez soi, parce qu'on est plus en sécurité chez soi. Mais on n'est pas non plus en sécurité chez soi. Du coup, on ne sait plus quoi faire. Du coup, la seule chose qu'on fait, c'est fermer sa bouche et attendre et péter des câbles et aggraver les choses, c'est tout.* Ces comportements par lesquels les jeunes prennent des risques et se mettent en danger apparaissent plus particulièrement au moment de l'adolescence et deviennent alors souvent, aux yeux des adultes, un motif de placement, les jeunes étant tenus directement responsables de ces actes (Potin, 2017). Avec quelques années de recul, certains jeunes ayant fait partie de ce type de profil arrivent à comprendre la décision des parents : *J'étais vraiment un sale gosse, je peux le dire... Ben oui, avec le temps, on se rend compte de ce qu'on faisait quand on était jeune. C'est l'avantage de grandir, on va dire. (Boris, 25 ans, foyer)*

5.3.2 Le rôle des jeunes dans le processus de décision et son impact sur le vécu du placement

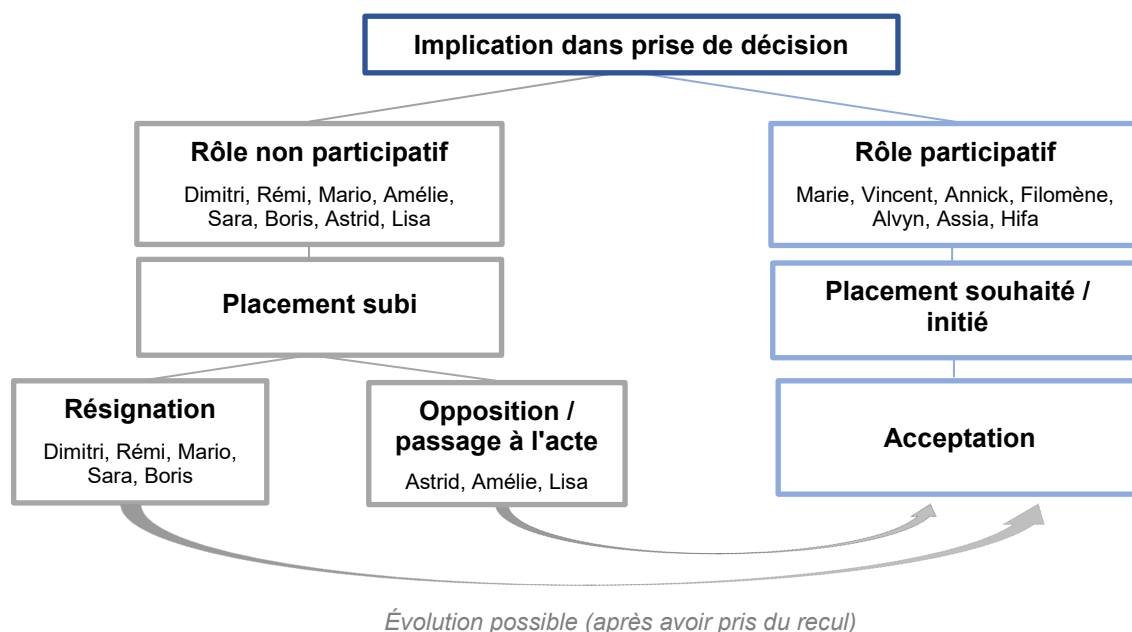
Des précédents descriptifs des caractéristiques de la population de jeunes filles et garçons interrogés et de leur parcours de placement ressortent des récits et des conditions de vie bien divers. Chacune de ces caractéristiques participe au déroulement et au vécu notamment du placement. Certaines études (Robin et Séverac, 2013 ; Mûnder et Mutke, 2001) ont montré que les conditions dans lesquelles se déroulent un placement et la manière d'entrer dans un dispositif d'accueil constituent, pour les enfants et les jeunes des facteurs influençant considérablement son déroulement, la posture de l'enfant ou du ou de la jeune ainsi que l'expérience qu'il ou elle peut en retirer : *L'approche de l'impact va être différent de quelqu'un qui a été forcé d'y aller parce que ça n'allait plus du tout chez la famille, parce que c'est le juge qui l'a décidé, que quand c'est quelqu'un qui décide d'y aller soi-même* (Vincent, 19 ans, foyer). Dans un cas, le jeune subit la décision alors que dans l'autre, le jeune est à l'origine du placement.

Dans ce sens, la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS) et la Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes (COPMA) (2021) recommandent de recueillir l'avis de l'enfant le plus tôt possible. « L'Ordonnance sur le placement d'enfants (OPE) prévoit ainsi que l'Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA) doit veiller à ce que l'enfant soit associé à toutes les décisions déterminantes pour son existence en fonction de son âge » (p. 28).

Alors comment les jeunes filles et garçons eux-mêmes se sont-ils sentis écoutés par les adultes représentant l'autorité, et estiment-ils que leur point de vue a été pris en considération ?

Selon les témoignages des jeunes qui se sont exprimés à ce propos, l'écoute de la parole des jeunes et leur implication dans l'évaluation de leur situation varient entre association ou rôle participatif et faible participation, voire exclusion de ce processus⁶⁹.

Figure 39. Rôle des jeunes lors de la décision de placement



⁶⁹ À noter que pour un quart des jeunes, différentes raisons font qu'il est plus difficile de les situer dans une de ces catégories. Ainsi, trois d'entre elles et eux étaient très jeunes au moment du placement (Solène, 7 mois, FAH ; Killian, 3 ans, mixte ; Livia, 5 ans, mixte) ce qui ne leur permet pas de se positionner par rapport à leur implication dans la décision d'un placement. Dans deux autres situations (Tara, FAH proche ; Corentin ; FAH), il s'agit de jeunes ayant perdu leurs deux parents dans un laps de temps très court. Leur placement a été réalisé dans un contexte très particulier et très traumatisant et dont l'issue était déterminée par la présence ou non de la famille proche disponible pour accueillir ces enfants.

Placement initié et/ou désiré par le/la jeune procure un sentiment de maîtrise de son destin...

Parmi notre échantillon de jeunes filles et garçons interrogés, pour sept d'entre elles et eux, le placement semblait correspondre à un souhait de leur part et qui devait leur permettre de sortir d'une situation compliquée, pour ne pas dire invivable ou douloureuse et de les en protéger en les mettant dans un contexte plus sécurisé. D'une manière ou d'une autre, ces jeunes ont été impliqués en tant qu'acteurs dans ce changement important dans leur vie.

Parmi eux, quatre considèrent avoir initié ou demandé un placement avec le soutien de personnes proches. Ainsi, Vincent (15 ans⁷⁰, foyer) affirme : *En fait, c'est moi qui a fait la démarche d'aller en foyer, en fait. [...] Ah oui, parce que moi je ne pouvais plus. Je ne voulais plus recommencer à zéro avec ma mère. Je ne voulais pas que... je ne voulais pas... c'était soit je dors dehors, soit c'est... ben, que je trouve une solution. Mais je ne pouvais plus. C'était... Non, là j'avais vraiment décidé que je ne pouvais plus.* Accompagné d'une amie, il s'est adressé au SPMi pour demander de l'aide. Pour Filomène (15 ans*, FAH) qui ne souhaitait pas retourner vivre avec sa mère suite au décès de son père, c'est dans un premier temps son oncle qui lui trouve une famille l'accueillant provisoirement, mais qui n'est pas agréée par le SPMi. Lorsqu'ensuite la famille de Filomène s'adresse au SPMi pour trouver une solution durable et qu'on leur dit qu'à l'âge de cette jeune fille – 16 ans – il est difficile de trouver une FAH, c'est Filomène qui se démène pour trouver une nouvelle famille d'accueil. Marie (14 ans*, foyer), vivant une relation très compliquée avec sa mère, dit : *Moi, je savais depuis un moment que ça n'allait pas bien et je savais que je voulais partir de cet enfer.* Elle fait des démarches auprès du SPMi qui suit la famille depuis plusieurs années, pour demander à être placée suite à un mauvais traitement de la part du nouveau compagnon de la mère. Mais à sa grande déception, sa demande n'aurait pas tout de suite été prise au sérieux. De son côté, Assia (14 ans*, foyer) a exprimé une demande de placement à sa mère qui a pris les choses en main pour concrétiser ce souhait : *Je sais que c'est venu de ma part, où j'ai demandé à ma mère « J'ai envie d'aller en foyer »... J'avais un mal-être, j'avais vraiment un mal-être où j'arrivais pas à poser les mots dessus, je savais pas ce que c'était. Je pleurais souvent, et j'arrivais pas à dire pourquoi je me sentais pas bien dans ma peau.* A posteriori, Assia exprime aujourd'hui une certaine ambivalence par rapport à sa démarche de l'époque en s'interrogeant sur la nécessité de ce placement en comparaison aux situations de jeunes rencontrés en foyer, et cela même si elle en a tiré une expérience positive. La difficulté de comprendre les raisons de son mal-être, une impression d'avoir été influencée par une copine cherchant à être placée et un sentiment de culpabilité vis-à-vis de sa mère qui a dû assumer les coûts du placement hors canton peuvent sans doute expliquer cette attitude ambivalente.

On peut dire que ces quatre jeunes, de par leur attitude, se sont positionnés comme acteurs de leur destin et ont réussi à aller chercher de l'aide pour faire évoluer leur situation. Ceci a notamment été possible grâce au soutien d'une personne proche ou lorsque le jeune avait déjà été en contact avec le SPMi. Pour d'autres, bien que conscients de la situation difficile dans laquelle ils se trouvaient, oser se confier pour susciter un changement a été plus compliqué et a parfois pris beaucoup de temps. Il a fallu parfois que la souffrance psychologique devienne insupportable pour se permettre d'alerter l'entourage.

C'est le cas d'Annick (16.5 ans*, foyer), prisonnière d'une relation que l'on peut qualifier de toxique avec sa mère et d'un conflit de loyauté, elle n'a pendant longtemps pas parlé de ce qu'elle vivait à la maison. Elle faisait tout pour protéger sa mère et pour éviter un placement, jusqu'au jour où elle était au plus mal :

Un jour, je pense que j'avais 16 ans et demi, ça allait vraiment plus, je pouvais plus supporter la situation actuelle. Je me rendais compte que si je restais là où j'étais, j'allais finir par ne plus pouvoir sortir de l'état dans lequel j'étais. J'étais vraiment en période de crise. Du coup, je me suis barrée de chez moi. J'ai fait une fugue on peut dire, je suis allée au SPMi, puis je leur ai tout raconté. Ils m'ont mis en foyer d'urgence.

Alvyn (14 ans*, foyer), qui a subi durant des années une maltraitance physique et psychologique à la maison, considère dans un premier temps cette situation comme normale. Suite à une agression au CO, il commence à s'ouvrir à une enseignante. Les répercussions qu'Alvyn doit subir suite à la convocation des parents par la direction d'école lui sont insupportables et il dit avoir fait plusieurs tentatives de suicide (scarifications). Son hospitalisation est finalement le déclencheur de son placement qu'il rapporte avoir vécu comme un soulagement :

⁷⁰ * indique ici l'âge au moment du placement.

À l'hôpital, on me disait tout le temps : « Oui, du coup, tu vas aller où après l'hospitalisation ? » Et je disais : « Je n'ai pas envie de rentrer chez moi, mettez-moi dans un foyer, s'il vous plaît ». Et puis, c'est le seul moment où je me suis senti entendu. Et puis du coup, c'est là où c'était un gros soulagement pour moi.

Ces exemples de jeunes ayant initié ou du moins souhaité un placement montrent que dans leur cas, ils se sont sentis en danger chez eux. Par ailleurs, étant alors adolescents, ils ont acquis une certaine autonomie vis-à-vis de leurs parents, ce qui n'empêche toutefois pas que cela reste compliqué de mettre publiquement ses parents en question, qui, même maltraitants, restent des personnes centrales dans la vie d'un enfant ou d'un adolescent. Certains ou certaines ne souhaitaient pas désavouer la mère ou le père, même si la relation avec ces adultes était empreinte de violence physique ou psychologique. Ainsi, certaines et certains d'entre eux ont subi cette situation pendant plusieurs années, parfois jusqu'à ce que la souffrance devienne insupportable et que les signaux d'alerte émis sont enfin compris et entendus par l'entourage, à l'exemple de Vincent qui dit avoir commencé à faire beaucoup de *conneries* (vols, fumer, consommation de drogue, fugue de l'école, mutilations). Il explique ce comportement assez clairement comme des actes pour faire réagir ses parents, pour obtenir des signes d'affection. Mais n'obtenant pas l'effet recherché, Vincent réussit à aller chercher de l'aide en dehors de sa famille.

...et de vivre le placement comme une délivrance

Pour l'ensemble des jeunes ayant joué un rôle actif dans le processus du placement, cette solution a été vécue comme un soulagement, voire une délivrance, ce qui n'enlève rien au fait que même si un tel changement a été souhaité, la séparation avec leur famille et la perte d'un environnement familial et de repères restent difficiles à vivre, comme en témoigne Annick (20 ans, foyer) :

C'était hyper difficile pour moi de partir de la maison et les gens, les éducateurs là-bas, ils étaient hyper gentils, hyper compréhensifs et je ne sais pas. Moi, ça me rendait quand même heureuse. C'était pas... c'était pas facile de partir de chez moi, mais au moins j'avais un endroit où dormir. Je n'avais pas peur qu'il m'arrive quelque chose. J'avais à manger. C'était cool. Il y avait des gens à qui je pouvais parler si ça n'allait pas, même si je ne le faisais pas forcément. Mais au moins je savais qu'il y avait des gens et franchement, j'ai gardé un bon souvenir.

Pour Filomène (18 ans, FAH), son placement en FAH représentait une *bouée de sauvetage*.

Franchement, je me suis vraiment dit que j'allais enfin pouvoir respirer un peu. Donc c'est vrai que moi je n'avais pas... Enfin, je me rappelle que j'avais envie de partir, je n'en pouvais plus. [...] Enfin, pour moi vraiment, j'ai pu respirer, honnêtement. Après, c'est vrai que c'était quand même bizarre d'arriver là-bas, d'être dans une autre famille et de vivre quotidiennement. Mais le sentiment de libération était beaucoup plus fort. Vraiment, je me suis sentie respirer à nouveau. Ça c'était cool.

Quant à Hifa (17 ans, FAH proche), elle se souvient d'avoir *sauté de joie* lorsque sa mère lui annonce qu'elle pourra rester habiter chez sa grand-mère, tellement elle était *heureuse* et soulagée de ne plus devoir subir le mauvais traitement de la part de son beau-père.

Ces paroles reflètent la grande souffrance dans laquelle se trouvaient ces jeunes et pour qui la recherche d'une solution était devenue une urgence. Les espoirs qu'ils mettaient dans ce changement de vie étaient alors à la hauteur de leur désespoir. Ces attentes étaient d'autant plus difficiles à combler que les problèmes se sont cristallisés parfois durant plusieurs années, donnant lieu à un profond mal-être qui ne pouvait pas être guéri du jour au lendemain. Ce processus de reconstruction a besoin de temps, même dans un environnement bienveillant. C'était notamment le cas pour Marie (18 ans, foyer) et Vincent (19 ans, foyer). Ce dernier se souvient que son premier placement dans un foyer d'urgence ne lui a pas apporté le sentiment de sécurité attendue :

Vu que c'était un foyer d'urgence, pour moi, le seul problème que j'avais avec ça, c'est qu'ils n'étaient pas assez là pour que j'avance, pour que je me sente bien, que j'avance dans les choses, dans mes problèmes, que je réfléchisse correctement. Tout ce que j'arrivais à faire, c'était me mutiler, essayer d'avoir de l'attention, fuguer du foyer. C'était comme si je faisais la même connerie que chez moi, quoi.

Ce premier placement, qui a duré deux mois et demi, ne lui a pas apporté une stabilité suffisante pour se reconstruire. Après un retour chez sa mère et deux autres placements de très courte durée (deux semaines), il est accueilli à long terme dans un foyer, qui, au fil des années, lui permettra d'avancer et lui apportera des pistes de réponses à ses questions sur le sens de la vie :

Et, genre, en deux ans et demi, oui à peu près, j'ai réussi à changer. Grâce à... parce que je suis resté longtemps. Parce que j'avais une référente. Parce que je m'entendais bien avec ma référente. Parce que... au début c'était compliqué. J'ai eu beaucoup de problèmes. C'était encore le début où je faisais encore plein de conneries, que je faisais mes expériences encore plus pires. [...] Et ce foyer de la Caravelle, ça a été vraiment la plus grande étape que j'ai réussi à faire. Et à avancer. Genre, j'ai pu mettre une barrière par rapport à ma famille. Mais c'était marrant, parce que ça a pris quand même beaucoup de temps. C'est arrivé vraiment vers la fin, tout ça. Genre, c'est quand j'ai dit « J'arrive vers la fin, je vais partir et je n'aurais plus ces éducateurs. Il faut que je fasse quelque chose. Est-ce que je continue à faire l'enfant ou j'avance ? » Du coup voilà, j'ai avancé. Et ça, c'est grâce à eux. Parce qu'ils m'ont appris plein de choses [...] Globalement, c'est que le foyer, c'est une bonne ressource. C'est que je me suis senti bien, parce que c'était en dehors de ma famille. C'était des gens que je ne connaissais pas, qui ne me connaissaient pas, qui me tendaient la main et qui me donnaient une chance de me croire en fait.

Après quelques difficultés plus ou moins importantes au début ou en cours de placement, en raison d'une mauvaise entente avec d'autres jeunes placés ou avec certains éducateurs ou éducatrices, ou encore pour des raisons d'une multiplication de lieux d'accueil (nous reviendrons sur cet aspect plus loin), ce groupe de jeunes évaluent leur parcours de placement comme une expérience positive de laquelle ils ont pu sortir grandis et qui les aide à s'en sortir dans leur vie actuelle (pour 5 d'entre eux, le placement est par ailleurs toujours en cours) :

Mais franchement, ça a été une bonne expérience. Et... Je sais que c'est ce qui me fallait. [...] J'ai vraiment aimé ces deux mois en foyer [hors canton], et quand j'en reparle avec des gens qui sont compréhensifs, je leur dis, j'ai adoré. C'était une bouffée d'oxygène. Vraiment, ça m'a... ça m'a réveillée. [...] J'ai l'impression que ça m'a un peu forgée, aussi (Assia, 22 ans, foyer).

Il y a quand même des règles. Mais ça, j'avais besoin d'un cadre. Du coup, j'acceptais de suivre le cadre. Même si je râlais, même si je gueulais. Tout ce que je faisais c'était pour pouvoir dépasser les limites. Mais sinon, tout ce que... Je comprenais tout ce qu'ils faisaient. Au début un peu moins. Mais maint... après, par la suite, oui. Parce que je prenais le temps. Ils m'expliquaient. Ils m'ont recadré plusieurs fois (Vincent, 19 ans, foyer).

Un manque de participation au processus de décision : un sentiment d'être mis devant le fait accompli et un placement subi...

Contrairement aux jeunes ayant souhaité, voire initié un placement, pour d'autres jeunes, la solution de placement ne correspondait pas à leur souhait et elles et ils ne se sont pas sentis impliqués dans le processus de décision. Mis devant le fait accompli, elles et ils ont la sensation de subir le déplacement hors de leur famille d'origine. C'est le cas de Rémi (19 ans, foyer) qui raconte : *Jamais personne n'est venu un jour me demander mon avis. Ils sont venus un jour... Le premier placement, ils sont venus nous chercher... Et ensuite, on était dans une voiture, je savais pas où on allait. C'est la première fois qu'on m'a placé que la police était venue en classe pour me chercher.* Les traces laissées par son premier placement – *mon pire souvenir* – traduisent la violence symbolique de cette intervention.

D'autres jeunes évoquent le fait qu'ils ont assisté à la discussion entre les parents et le SPMi, mais ils sont plusieurs à penser que la décision était déjà prise et qu'il s'agissait davantage de les en informer ou de les convaincre du bien-fondé d'un placement que d'une réelle écoute de leur point de vue, comme le raconte Mario (16 ans, foyer) :

Donc, j'ai été au SPMi, on avait... on avait un peu abordé le sujet. On m'avait dit que c'était, j'étais... [...] on m'avait parlé d'un foyer à moyen, à long terme, mais c'était quelque chose que... dont j'étais très loin. Et je pensais pas que ça allait arriver... J'étais là, non, j'irai pas. [...] En fait moi j'étais là, en me disant que je n'ai pas le choix d'être là et que... et que voilà. Après, on a beaucoup évoqué le moyen-long terme, on me disait moins... On essayait de m'apporter la chose parce que j'avais l'impression que c'était déjà un peu préparé... parce que c'est ce qui paraît le plus adéquat, ce n'était pas un.... Je pensais pas qu'on allait changer un revirement total sur un enfant de 12 ans qui décide de pas y aller parce qu'il a peur d'y aller.

Avec du recul, il dit comprendre que l'on ne l'ait pas davantage écouté au moment de la prise de décision, pensant qu'il était encore un peu jeune au moment du placement (13 ans).

De son côté, Lisa (22 ans, foyer) ne se sentait pas du tout écoutée et juge son placement comme *tellement injuste*. À l'origine, la demande de placement faite par la mère concernait la sœur de Lisa en raison d'une mésentente entre les deux filles. Mais *le SPMi a expliqué que... Enfin, il y a un truc de ne*

pas séparer les fratries. Et du coup, on a été placées les deux en foyer d'urgence, alors qu'entre la mère et Lisa ça se passait bien. Le placement se serait en outre fait contre l'avis de la mère.

D'autres jeunes ont été confrontés à une décision de placement qui s'est imposée à eux de manière brusque. Pour Astrid (18 ans, foyer), qui s'est retrouvée du jour au lendemain à la rue (son père l'ayant littéralement jetée dehors), le placement après trois jours d'errance est d'abord vécu comme un soulagement. Mais lorsqu'elle mesure l'ampleur de cette décision, elle déchantait rapidement et se rebelle. Boris (25 ans, foyer), dont le placement a été demandé par sa mère en raison de son comportement, il l'a vécu à l'époque comme un abandon et en voulait surtout à sa mère, plus qu'au SPMi. Pour évoquer son placement dans un foyer aux règles très strictes, il parle *d'internement de force*. Aujourd'hui, il arrive à comprendre la démarche de sa mère, en disant qu'*elle a juste fait en sorte que son fils réussisse sa vie et devienne pas un camé du Quai 9*.

Quant à Amélie (17 ans, mixte), petite, elle aurait souhaité que son père s'occupe d'elle à plein temps (suite à la séparation des parents, il y avait une garde alternée). Ainsi, elle aurait voulu être « placée » chez lui, ne se sentant pas en sécurité chez sa mère. Cette jeune femme dit s'être rendue compte dès son jeune âge du dysfonctionnement de sa mère et aurait voulu être écoutée : *Moi, je trouve qu'un enfant, il a besoin d'être questionné, parce que... même si c'est des choses qui sont délicates, enfin... Comme j'ai dit avant, enfin... moi j'avais pas de peine en tout cas à dire ce que je voyais quand j'étais chez ma mère, et c'est des trucs qu'un enfant ne devait pas voir, justement*. Mais en même temps, cette mère, même défaillante, représente un ancrage relationnel fort et la petite Amélie est prise dans un lien plein d'ambivalences. À sa manière, elle cherchait à parler autour d'elle de ce qu'elle vivait à la maison, sans tout dévoiler : *Jamais j'abordais le sujet qu'il y avait du sang, qu'il y avait de l'alcool, de la drogue, que l'environnement, il était sale. Parce que je savais que... genre c'est trop bizarre, mais j'étais amoureuse de maman. Donc ma maman, je la protégeais*. Au final, elle estime ne pas avoir été entendue par son entourage – *Ils m'ont jamais convoquée pour me poser des questions sur ce que je vivais à la maison*. Elle en veut à l'institution de protection : *Quand j'étais avec ma mère... là tout le monde s'en foutait, et on la laissait faire, parce que... juste parce qu'elle avait l'autorité parentale, et puis que c'était une maman, et qu'à l'époque, fallait surtout croire la maman, ben voilà*. Amélie estime que l'attribution de sa garde au père, qui intervenait bien des années plus tard, s'est faite trop tardivement et les choses ne se sont alors pas passées comme elle les avaient imaginées. Acceptant difficilement que son père se remarie, elle se rebelle. Ces problèmes de comportement ont finalement amené le père à demander son placement en institution, un changement qu'Amélie vit très mal.

Ces exemples traduisent la frustration vécue par une partie des jeunes filles et garçons placés en raison d'une impression de non-prise en considération de leur avis par les adultes et en particulier par le SPMi, responsable du placement. Ils et elles ont vécu cette séparation imposée du cadre familial à la fois comme une punition et comme une injustice, des sentiments qui ont influencé leur posture face au placement et par conséquent leurs premiers pas en institution. Lorsqu'une mesure de privation des parents intervient dans l'urgence sans que l'enfant ne bénéficie d'un accompagnement éclairant, il lui est difficile de concevoir cette privation comme une mesure de protection. Selon sa compréhension, ce sont les services sociaux qui lui veulent du mal.

Même si cette question de l'implication de l'enfant et de l'adolescent mériterait d'être approfondie avec les principaux concernés, force est de constater qu'ils avaient majoritairement 10 ans et plus au moment des démarches. Cela questionne par conséquent la mise en œuvre de la volonté de prise en considération de la parole des adolescents stipulée dans les textes officiels.

... pouvant susciter une attitude de résignation, d'adaptation ou une posture d'opposition

Suite à une décision de placement que ces jeunes considèrent avoir subie sans avoir pu faire entendre leur point de vue, on peut constater deux schémas de réactions (Robin et Séverac) : a) la résignation et b) le passage à l'acte.

- a) En cas de placement vécu par les enfants ou les jeunes comme imposé, dont ils ne comprennent pas le sens, certaines et certains finissent par adopter une attitude fataliste ou de résignation, en essayant de s'adapter à la situation pour la rendre la plus supportable possible, comme l'explique Rémi (19 ans, foyer) : *Mais au final...c'était dur du coup. Il y avait plus mes parents, on pleure tous les soirs. Mais quand on doit vivre 24 heures sur 24 dans une situation, on s'y fait*.

Tout comme Rémi, d'autres jeunes expriment leur état de sidération et leur grande tristesse au moment de la séparation des parents et lors des premiers moments vécus en foyer, avant de pouvoir percevoir ce nouvel environnement sous un autre angle. Pour Dimitri (16 ans, foyer), placé à 8 ans, ce sont les nuits qui restent un mauvais souvenir : *C'était horrible, j'étais loin de mes parents et tout, et j'étais quand-même assez seul à cette période... je stressais beaucoup, j'étais juste très inquiet, j'avais peur et tout... d'être loin de mes parents et tout. Je dormais avec une lumière allumée, j'avais trop peur du noir à cette période-là et tout [...] Après je me suis habitué.*

Sara (19 ans, foyer), placée à 17 ans avec son très jeune frère, cette expérience était également très difficile au départ :

Au foyer franchement, ça a été très, très difficile déjà de se retrouver dans un endroit comme ça, surtout avec mon petit frère qui ne savait pas vraiment où est-ce qu'on était et puis... C'est la première fois pour les deux. Ce n'est pas quelque chose qui nous était déjà arrivé. Donc c'est assez troublant. Mais après, bon c'est difficile quand on est sur le moment on le vit mal, on n'aime pas les éducateurs, on n'aime pas les autres, tout nous semble horrible. Après, avec le recul, en soi, quand je repense à comment on vivait là-bas et puis l'accompagnement qu'on avait par les éducateurs, ils étaient vraiment top. Dès que ça n'allait pas, ils étaient là, ils étaient toujours gentils. On faisait des activités.

La difficile rencontre avec la vie en institution, loin des parents et qui les amenait à devoir affronter l'inconnu – une situation hautement anxiogène – est aussi influencée par l'image que s'en font les jeunes et qui ne correspondrait pas toujours à la réalité, comme le précise Mario (16 ans, foyer) : *C'est là que ça a été compliqué, surtout de devoir accepter le foyer à moyen à long terme. C'était très compliqué au début, mais j'ai fini par m'y faire assez rapidement. C'est vraiment... L'image qu'on se fait d'un foyer à l'extérieur est beaucoup plus différente que ce que c'est réellement. Et en tout cas, là où j'étais, je me sentais plutôt bien accueilli et je me sentais plus en sécurité. Je me sentais en sécurité et je... C'est une peur de l'inconnu qui a fini par partir et c'était supportable.* La prise de conscience qu'un placement puisse durer plusieurs mois, voire plusieurs années suscite également des inquiétudes, d'autant plus que cet aspect n'est que rarement communiqué clairement et que les jeunes apprennent plutôt à le déduire : *J'avais à peu près 10-11 ans, ben je savais déjà vers quel âge à peu près on devait partir, c'était à 12 ans* (Dimitri, 16 ans, foyer). Cela rejoint le constat fait par Potin (2009) selon quoi « le placement est pensé comme forcément provisoire, et personne ne lève le voile sur sa temporalité et ses modalités d'évolution parce que celles-ci sont en négociation régulière » (p. 5). Ainsi, la projection dans le futur qui « n'est pas pensée et reste sans balise » (*idem*) devient compliqué pour ces jeunes qui doivent apprendre à composer avec des incertitudes.

Pour Boris (25 ans, foyer) qui a vécu son placement comme un abandon et un *internement de force* dans une structure assez fermée, ce sont à la fois les activités incroyables et loin des disciplines scolaires (marcher durant trois semaines dans le désert marocain, un camp de deux semaines en se déplaçant à cheval, un mois de marche dans les Pyrénées orientale, etc.), ainsi qu'une relation significative avec un éducateur qui lui ont permis de panser certaines plaies et de vivre au final son placement comme une expérience positive.

Dans ces différentes situations, les jeunes ont réussi à surmonter les difficultés rencontrées au moment de devoir se faire à une nouvelle vie sans les parents – un changement qu'ils n'ont pas souhaité – pour trouver un sens dans le placement et y trouver des aspects positifs les aidant à se (re)construire et à avancer dans leur vie. Dans cette évolution positive, le soutien de différentes personnes qui les accompagnaient dans cette période, dont notamment les éducateurs ou éducatrices, ont joué un rôle important (on y reviendra dans les chapitres respectifs sur les liens significatifs et les facteurs de protection).

- b) Lorsque l'enfant ou le jeune refuse une mesure de protection, cette résistance peut s'exprimer de différentes manières pour essayer de faire valoir leur point de vue : par un comportement d'opposition et/ou des passages à l'acte, sous forme de fugues, de consommation d'alcool ou de stupéfiants ou encore par la violence dirigée vers l'extérieur ou sur eux-mêmes (scarification, tentative de suicide). Parmi notre échantillon de jeunes, seules trois filles correspondraient à ce type de profils. Ainsi, le parcours de placement d'Astrid (18 ans, foyer) est émaillé de multiples altercations ou gestes violents envers des jeunes et des adultes, dont certaines lui ont valu un renvoi du foyer ou encore un séjour à la Clairière (centre éducatif fermé). Elle explique ses gestes par sa difficulté à se soumettre à des règles : *En fait, moi je sais pas... je crois je supporte*

pas les règles, en fait, vraiment. Parce que... quand j'avais eu des règles au foyer, je sortais tout le temps, et maintenant que je peux sortir quand j'en ai envie, je sors pas. [...] En fait, moi le seul souci, c'était... les règles... et pas... c'était les règles et les éducateurs. Mais elle les voit aussi comme une réponse à ce qu'elle a considéré comme un manque de respect de la part des éducateurs et éducatrices ou des autres jeunes. Elle fait également un lien avec le passé carcéral de son père et y voit un certain risque de reproduction, un destin qu'elle essaie de combattre : donc en fait quand t'entends « Ouais, tu sais pas ton père ci, tu sais pas ton père ça... Ouais la famille B, et ouais ... ». Étant donné que justement mon ex-copain, avec qui je suis restée trois ans, il a fait la Clairière, ma sœur elle a fait la Clairière, l'ex de ma sœur, il a fait la Clairière, mon père il est allé en prison... Enfin genre en mode... nous c'est en mode... La famille B, les prisonniers, en gros. Et... ben, moi j'avais pas envie de cette étiquette là toute ma vie non plus. Pour résister à la soumission aux adultes, elle réagit par la violence, mais tout en se positionnant dans un rôle de victime. Par moments, son mal-être la fait sombrer dans la dépression.

Les passages à l'acte d'Amélie (17 ans, mixte) lorsque son père décide de demander un placement expriment également son désarroi face à cette décision et surtout lorsqu'elle comprend que tous les efforts qu'elle a faits au cours des six premiers mois de placement ne changent finalement rien à son placement à long terme, contrairement à ce qu'on lui aurait promis. Elle s'est alors sentie trahie, *j'avais l'impression de me faire berner. [...] Moi je voulais pas, je voulais pas faire trois ans de foyer pour ça. Donc... voilà. Clairement, je suis partie. Je parlais, je faisais n'importe quoi. Je me mettais en danger en fait pour qu'ils comprennent que... C'est bon, genre j'avais fait des efforts, et que maintenant ils pouvaient juste arrêter de me tendre une perche et après la reculer de plus en plus.* Selon Amélie, c'était le début de la descente, *c'est là que tout est parti en cacahuètes.* Elle fait des fugues, s'absente de l'école, ment, essaie de dealer. Ce comportement lui vaut alors un déplacement dans un foyer fermé qu'elle décrit *un peu comme une prison pour les mineurs.*

Pour Lisa (22 ans, foyer), très remontée contre le SPMi qui l'aurait placée contre son gré et celui de sa mère (cette dernière avait demandé le placement de la sœur, mais le SPMi a décidé de ne pas séparer la fratrie), cela aurait eu par la suite un impact sur son attitude vis-à-vis des éducateurs : *c'est aussi ça qui a fait qu'ensuite j'ai eu un non-respect envers certains éducateurs.* Les difficultés rencontrées avec certains éducateurs s'expliqueraient par le fait qu'ils ont *plein pouvoir* sur les jeunes (p. ex. la gestion des budgets et toutes les autres décisions importantes dans la vie d'un jeune). Elle dit donc avoir été en guerre avec toutes les injonctions et règles auxquelles il faut obéir dans ce contexte. Très influençable au début de son adolescence, elle aurait été entraînée par d'autres jeunes du foyer à consommer du cannabis, de l'alcool et à sécher les cours au CO.

Pour ces trois jeunes, pour lesquels le placement a été non seulement subi, mais aussi vécu comme une punition, voire une injustice (Lisa, Amélie, Astrid), cela a réveillé en elles une forte opposition, ce qui rend le développement d'une posture réflexive, compréhensive et résiliente plus ardu. Pour Amélie, déçue par les adultes, elle se protège comme elle peut : *Je me suis forgée un caractère, je me suis forgée une espèce de carapace, mais... En ce moment-là, j'ai beaucoup de méfiance auprès des adultes.* Astrid et Lisa peuvent après coup percevoir quelques effets positifs de leur parcours de placement. Astrid voit aujourd'hui cette expérience comme une occasion lui ayant permis d'apprendre sur soi-même : *Je pense, c'est à force en fait de tomber, de se relever, de tomber, de se relever, de... en fait d'avoir... tous ces trucs en fait, je pense au bout d'un moment, ben... je pense [que] ça m'a fait prendre conscience que des fois dans la vie, si tu veux avancer... ou surtout être accepté dans la société, c'est pas comme moi j'étais que... j'allais être acceptée, parce que c'est pas dès qu'il y a quelqu'un qui t'insulte, ou dès qu'il y a quelqu'un qui veut te rabaisser, ou dès que quelqu'un te manque de respect, tu vas lui rentrer...* Elle est d'ailleurs fière des progrès qu'elle estime avoir faits et qui auraient récemment été relevés par sa juge, qui la connaît depuis ses 13-14 ans : *Il y a eu une évolution qu'on... on dirait, t'as pris dix ans de plus, quoi.*

Les enjeux de l'écoute des jeunes au moment de la décision du placement sur son acceptation

De manière générale, on voit que la diversité des vécus de placement est à la fois le reflet des conditions et des raisons d'entrée dans une mesure de protection, et par conséquent de toute l'histoire familiale qui a entraîné une démarche allant dans ce sens. Pour les jeunes filles et garçons ayant dès le départ une attitude ouverte par rapport à un éventuel placement et qui se sont sentis accompagnés dans ce processus, il semblait plus aisé d'envisager cette rupture avec le contexte familial comme une solution

leur apportant un peu de réconfort. On peut également relever le fait que les récits de nos jeunes soulignent l'aspect évolutif de leur appréciation, mettant en évidence un cheminement à travers différentes périodes de leur vécu du placement, des mauvaises et des bonnes. Elles et ils sont ainsi nombreux à faire état d'un processus d'acceptation – même parmi celles et ceux qui ont, dans un premier temps adopté une attitude fataliste – qui a permis à une bonne partie d'entre elles et eux de percevoir, malgré tout, quelques effets positifs, donnant a posteriori un sens à la mesure de protection. Pour certaines et certains d'entre elles et eux, ce cheminement a pris du temps et a aussi été favorisé par les soutiens dont ils ont pu bénéficier pendant et après le placement.

5.3.3 Multiplication des placements comme source d'instabilité

Une des sources de difficultés concerne l'instabilité du placement, due notamment à la multiplication des lieux et des types d'accueil. De tels déplacements peuvent également avoir pour conséquence des changements au niveau du contexte scolaire.

Parmi le groupe de jeunes interrogés, ils sont ainsi une minorité (5) à avoir connu un seul placement. Majoritairement, ils et elles ont vécu au moins trois placements, deux jeunes ayant même cumulé sept placements. Cette multiplication s'explique notamment par le caractère urgent de la situation, ce qui avait pour conséquence un placement dans une institution prévue pour un accueil temporaire avant de trouver une place à plus long terme. Ceci a été le cas pour dix jeunes filles et garçons, dont quatre sont passés par deux foyers d'urgence. Par manque de place, cet accueil censé être temporaire, s'est prolongé pour plusieurs jeunes au-delà de la durée maximale normalement prévue à cet effet. Quant aux deux jeunes qui cumulent le plus grand nombre de placements, leur parcours institutionnel inclut également les séjours de courte durée soit à l'hôpital, soit à la Clairière (centre éducatif fermé).

Qu'ils aient souhaité ou non un placement, la répétition du vécu d'une rupture a été relevé par plusieurs jeunes comme difficile à vivre. Si pour Alvyn (17 ans, foyer), la décision d'être séparé de son foyer familial maltraitant représentait pour lui un grand soulagement, ce sont les différents déplacements (5 placements entrecoupés d'un retour de deux semaines chez ses parents, le tout en l'espace d'environ deux ans et demi) qui lui ont fortement pesé.

C'était très lourd, parce que pour moi, je n'étais pas stable du tout. Parce que j'étais déplacé à droite, à gauche, comme je disais à mes éducateurs une fois. Pour moi, à ce moment-là, je sentais juste que j'étais un bout de dossier qu'on déplaçait à droite et à gauche. Et puis c'est ça, en soi, on est juste des bouts de dossiers que les gens lisent, apprennent à nous connaître, après s'il se passe un truc pour voir s'ils peuvent nous suivre ou quoi. C'est ça. C'est ce que j'ai dit à mes éducateurs. Parce qu'au fond, la vérité c'est ça. On est juste un bout de dossier.

Pour Astrid (18 ans, foyer), les changements de lieux d'accueil annoncés renforcent le sentiment d'instabilité qui est tout le contraire de ce dont elle avait besoin :

Ben honnêtement, quand t'as déjà pas un endroit stable où vivre, ben t'es pas stable. Enfin dans le sens où... Moi personnellement dans mon cas, je sais que... Je bougeais beaucoup de tel à tel foyer, chez ma mère ou chez mon père... Là, en fait... genre j'avais pas de vrai truc en mode stable, ça veut dire que pour moi, genre... tout le temps je me suis dit : « Ben, de toute façon, là c'est un foyer temporaire, donc après je vais finir par bouger, et puis... Donc ça sert à rien, on va dire, que je prenne mes marques ».

Le témoignage de ces jeunes soulève les effets négatifs de la multiplication des lieux d'accueil lorsqu'ils sont déplacés ou re-placés (déplacements entrecoupés par un retour momentané chez les parents) (Potin, 2009) et montrent que ces situations, qui ont pour conséquence de courts séjours dans différents lieux d'accueil, ne permettent pas à ces jeunes de s'investir dans l'intégration dans ces endroits, ni dans la construction de lien avec les camarades ou avec les éducateurs. La multiplication des ruptures de contexte et de liens suscite à chaque fois des inquiétudes face à l'inconnu et s'accompagnent d'un sentiment d'insécurité. Cette situation exige ainsi de ces jeunes, déjà fragilisés, de redoubler d'efforts pour s'adapter à un nouvel environnement, de nouvelles personnes et un nouveau fonctionnement, un effort d'autant plus important que de tels changements interviennent parfois après un séjour de plusieurs semaines, voire de plusieurs mois.

Parmi les jeunes filles et garçons rencontrés, cette instabilité constitue davantage une réalité lors de placements en foyer. En cas de placement en famille d'accueil, ce risque a été moindre, si ce n'est que l'accueil familial a parfois été précédé par un placement temporaire en foyer en attendant la disponibilité d'une famille d'accueil. Il n'y a que Filomène qui a connu trois familles d'accueil entre 16 et 18 ans, un

des changements a d'ailleurs été initié par la jeune fille, ne se sentant pas bien dans l'une d'entre elles. Pour deux autres jeunes filles et garçons accueillis par de la famille proche, il y a également eu un changement à l'interne de la famille. Tous ces changements de contexte de vie et d'accueil ne sont jamais anodins et peuvent contribuer à fragiliser l'image qu'ont ces jeunes d'elles-mêmes ou d'eux-mêmes, tout comme leur construction identitaire.

5.3.4 L'image dévalorisante des jeunes filles et garçons placés véhiculée par la société

Les jeunes filles et garçons placés en institution ou en famille d'accueil se confrontent au quotidien au regard de leur entourage, à savoir leurs camarades de classe, leurs relations amicales, les enseignants et enseignantes et les autres adultes, pour autant que celles et ceux-ci soient au courant de leur situation de placement. Comment les jeunes filles et jeunes garçons interrogés gèrent-elles et ils cette situation ? Comment en parlent-elles et ils avec leur entourage ?

Plusieurs jeunes expriment leur malaise lorsqu'il est question de faire part de leur situation de placement autour d'eux en raison d'un regard dévalorisant et des préjugés qui pèsent sur cette population d'enfants et de jeunes.

J'ai honte de dire aux gens que je connais aujourd'hui : « Ouais, j'étais en foyer ». Je sais que dans le regard des gens, les gens qui vont en foyer ce sont des cassos, ou... Et je sais que non, moi j'ai croisé des gens, ils étaient formidables, c'est juste leurs parents, ben ça allait pas, ou... Je sais qu'il y a de tout dans des foyers. Y'a des fois, oui, des enfants dissipés, où leurs parents ils font tout pour eux, ils ont pas envie de comprendre. Y'a de tout. Et j'ai peur qu'on en fasse une généralité, et que les gens, ben ils jugent direct en disant : « Ah ouais, mais t'es allée en foyer », sans comprendre, en fait... Oui, jugeant, oui. Qui te verrait directement comme un... je sais pas, pas un déchet de la société, mais en mode « Ah, tes parents, ils ont échoué, ou toi t'as échoué », en mode... alors que non. (Assia, 22 ans, foyer)

J'avais honte... ben j'ai dit une fois et directement, la question c'est : « Qu'est-ce que tu avais fait ou qu'est-ce que tes parents ont fait ? » [...] Il y a cette impression que les enfants de foyer, c'est des fauteurs de troubles, généralement... même parmi mes camarades. (Rémi, 19 ans, foyer)

Les gens, la plupart du temps, quand on leur dit qu'on est en foyer, ou à des parents d'amis, et puis ils nous dévisagent. Parce que pour eux, c'est des trucs de délinquants, des trucs comme ça. Alors que pas du tout. (Alvyn, 17 ans, foyer)

Les témoignages de ces jeunes sont assez représentatifs de la manière dont ils perçoivent généralement le regard que l'entourage jette sur leur vie d'enfants ou de jeunes filles et garçons placés. La plupart d'entre elles et eux ne souhaitent pas parler de leur situation, ni à leurs camarades de classe (cf. section 5.4.5), ni aux adultes, alors qu'une petite minorité se confie aux amis les plus proches ou aux personnes de confiance. Ils sont plusieurs à exprimer la honte qui résulterait de cette image négative telle qu'ils la perçoivent. Aux yeux de la société, ils seraient donc considérés comme des enfants dont les parents sont incapables de s'occuper, car ils sont turbulents, violents, délinquants, et parfois même incriminés d'être coupables du désarroi de leurs parents. Parfois, le jeune cherche à protéger l'image de ses parents en taisant sa situation familiale dysfonctionnelle, tout en se préservant soi-même d'un placement hors de ce contexte. Tous ces jeunes ont intégré cette étiquette négative à la fois du placement en tant que tel et des jeunes ayant passé par là comme une réalité sociale, même celles et ceux qui disent ne pas avoir personnellement été confrontés à des jugements ou remarques négatifs ou malveillants. Avant d'être personnellement concerné par un placement, certains d'entre eux avouent avoir eu cette même image négative à l'encontre de cette population de jeunes.

Nous avons ici l'illustration des effets d'une stigmatisation qui, selon le sociologue américain Erving Goffman (1975), découle d'un processus visant à marquer un individu en lui attribuant des stigmates qui désignent des caractéristiques se distanciant des normes et des valeurs sociales communément considérées comme acceptables et valorisées. Ainsi, les individus porteurs de stigmates « *vont subir une réprobation sociale, c'est-à-dire un jugement qui va blâmer la conduite des individus visés* » (Schöpf et Tamarcaz, 2020, p. 17).

Ne se reconnaissant pas dans cette étiquette de délinquants et de fauteurs de troubles qui leur colle à la peau, certains tentent de se distancer de cette image réductrice : *Mais ouais, je sais que c'est pas que ça. Je suis pas que le foyer, je suis pas que une fille qui a eu des problèmes, je suis... je suis plein de choses, et aujourd'hui je vais penser à d'autres choses que ça* (Assia, 22 ans, foyer). Alvyn (17 ans,

foyer) souhaite contribuer à un changement de cette perception et a récemment fait un exposé en classe à ce sujet pour démontrer qu'en réalité, les choses se présentent différemment.

5.3.5 La transition à la majorité à l'issue du placement

Si la question de la transition à la majorité se pose pour tous les jeunes, ceux et celles qui ont connu une mesure de placement l'expérimentent dans des modalités très différentes. Comment les jeunes que nous avons rencontrés vivent-ils et elles cette transition à la vie adulte, à l'issue d'un placement ? Quelles sont leurs préoccupations et quelles sont les ressources et les types de supports sur lesquels qu'ils et elles peuvent s'appuyer ?

Des transitions vécues différemment

Parmi les vingt jeunes filles et garçons interviewés, douze sont majeurs (ils et elles ont entre 18 et 25 ans) et huit sont très proches de l'âge de la majorité (ils et elles ont entre 16 et 17 ans) au moment de l'entretien. La transition à la vie adulte constitue dès lors non seulement une question qui les concerne, mais elle est également une (forte) préoccupation pour nombre d'entre eux et elles. Leur situation actuelle de placement (en foyer ou en FAH/famille proche), leur situation de formation ou professionnelle (en formation certifiante ou non, en emploi ou non) et les types de liens et réseaux actifs autour d'eux et elles (familiaux, institutionnels, amicaux), notamment, laissent voir des transitions vécues subjectivement différemment par les jeunes. Ils montrent aussi des transitions objectivement nuancées.

Se sentir lâchés institutionnellement vs se sentir libérés

Lorsqu'on évoque le passage à la vie adulte avec les jeunes, les récits oscillent entre deux pôles, allant d'un sentiment d'abandon par le système de protection de l'enfance à un sentiment de liberté. Ceci étant dit, ils et elles expriment souvent une inquiétude pour qualifier cette transition. De nombreux jeunes que nous avons rencontrés font référence à ce que les chercheurs québécois Goyette et Frechon (2013) nomment un « lâchage institutionnel » (p. 171). Ces jeunes ont en effet le sentiment d'être lâchés par le système de protection de l'enfance, une fois le seuil des 18 ans franchi. Une expression qui revient à plusieurs reprises dans leurs discours, à l'instar de celui de Filomène (18 ans, FAH) : *Dès que j'ai eu 18 ans, c'était un peu... On nous a lâchés un peu... Un peu lâchés dans la nature, quoi.* Rémi (majeur, foyer) évoque un sentiment d'abandon institutionnel : *Il y a toujours cette frustration envers l'État qui, je trouve, abandonne un peu.* Pour d'autres jeunes, comme Mario (17 ans, foyer), c'est le sentiment d'un recommencement déstabilisant : *Ah, ça va être compliqué, je vais encore une fois... je vais repartir un peu depuis zéro et je vais encore avoir un peu peur de l'inconnu, j'en suis sûr.* Quant à Amélie (mineure, mixte), l'approche de la majorité l'angoisse, alors qu'elle a connu une mesure de suivi du SPMi précocement (puis sera placée vers 11-12 ans) : *Je trouve ça tellement stressant. J'ai pas d'autres mots. [...] Parce que le SPMi, c'était depuis que je suis toute petite que je suis là-bas, j'arriverai pas à me séparer de ça, enfin, d'un coup comme ça. Dès 18 ans. Faut que ça se passe progressivement. [...] Le suivi d'assistant social, j'ai tellement été habituée que... [...] je pense que je me sentirai un peu comme si j'étais nue (rires). Je sais pas comment expliquer.*

Ce lâchage institutionnel, tel qu'exprimé par les jeunes, donne à voir un paradoxe dans le processus de la protection de l'enfance (Aeby & Ossipow, 2021) : celui d'un fort encadrement des mineurs placés (dont certains depuis leur tout jeune âge comme Amélie) qui s'interrompt, comme « un couperet », à 18 ans. Sara (19 ans, foyer) explique bien le contraste qu'elle a vécu entre un temps de l'enfance protégée et encadrée par un réseau institutionnel dense et régulier (elle côtoie plusieurs professionnels de la protection de l'enfance et du milieu scolaire hebdomadairement, qui se trouvent également être les mêmes interlocuteurs qui l'ont suivie pendant plusieurs années) et la transition à la vie adulte dont l'accompagnement se réduit à un suivi plus distendu et par un ou une professionnelle (ici de l'Hospice général) pouvant changer d'un entretien à un autre :

Du moment qu'on est mineurs, on est tellement entourés... Donc, j'avais l'IPE, l'éducateur, les éducateurs du foyer, l'assistante sociale de l'école, la psychologue et puis l'infirmière de l'école. Et vous avez tout ce monde-là qui vous encadre sur tout. L'aspect scolaire, l'aspect personnel... Vraiment tout en fait. Et puis dès que vous avez 18 ans, en fait vous êtes lâchée dans la nature, et il n'y a plus rien. Automatiquement, l'IPE, l'éducateur, tout ce qui se rapporte au SPMi, ça saute. Donc ça, vous ne l'avez plus. On quitte le foyer aussi. [...] Et puis au final, c'est des personnes [éducateurs du foyer] avec qui on parle, qui nous conseillent, qui nous aident. Ça aussi du coup, il n'y a plus. [...] J'ai... franchement, on voit la différence. Et je pense que pour

quelqu'un justement qui n'a pas été placé, il ne se rend pas compte. Mais une personne qui a été placée, elle voit tout ce monde autour d'elle, tous les rendez-vous chaque semaine, et du jour au lendemain plus rien, et puis on est là avec une tonne de paperasse et on se dit : « Ok, je dois aller voir qui ? » Et quand vous allez voir quelqu'un, une fois que vous êtes majeur, c'est : « Écoute, tu dois faire ce formulaire ». Et c'est tout.

Pour Sara s'ajoute la difficulté de rencontrer de manière discontinue des interlocuteurs institutionnels qui semblent interchangeable parce qu'il s'agit à chaque fois de nouvelles personnes qui, à ses yeux, ne connaissent pas ou très peu son parcours de vie. Il s'agit pour elle d'une configuration nouvelle (à laquelle elle semble peu préparée) et qui ne favorise pas à l'aider à se *guider* dans sa transition à l'âge adulte :

Ce n'est pas du tout la même chose. La conseillère sociale de l'Hospice, j'ai dû la voir deux fois à tout casser depuis l'été dernier. Et puis la conseillère sociale de l'Hospice, elle vous demande des documents, mais ça s'arrête là. Si vous avez besoin d'aide, par exemple pour des formulaires ou pour des recherches ou quoi, vous allez à la permanence de Point Jeunes. À chaque fois, vous tombez sur une personne différente, elle vous prend une demi-heure, elle vous dit : « Écoute, il faut que tu poses un dossier là, là, là, là, là » et c'est tout. Mais il n'y a personne qui vous aide à... par exemple, moi, la déclaration d'impôts... Il n'y a personne qui vous aide comment choisir votre... genre vos bases, vos complémentaires. Les échéances de factures. Enfin, plein de choses au final. On arrive à 18 ans, on est sensé savoir tout faire, mais qu'on ne sait pas faire. [...] Je trouve que majeure, c'est un peu plus difficile de... oui, de se guider. Parce qu'au final, on est peut-être trois mois à l'Hospice, après on arrête, on n'est qu'à l'école. Donc, on se retrouve tout le temps avec des personnes différentes qui ne nous connaissent pas vraiment, et qui ne connaissent pas non plus notre parcours ou autre.

La fin d'une mesure de protection à 18 ans, évoquée par les jeunes en termes de lâchage institutionnel, s'exprime également par un ressenti abrupt : elle intervient *du jour au lendemain*. Dans les discours de plusieurs jeunes comme Sara, Alwyn ou encore Filomène, c'est bien cette temporalité très courte qui est décrite : *Je ne l'ai pas senti pile le jour de mon anniversaire, mais très vite après. [...] C'est n'est pas que tout d'un coup, je deviens adulte. C'est juste un jour* (Filomène, 18 ans, FAH). À l'inverse, pour certains jeunes comme Killian, Rémi, Solène ou Tara, la transition à la majorité est vécue différemment. Pour Killian (majeur, famille proche) d'abord, celle-ci est vécue progressivement. Son séjour d'études aux États-Unis lui a permis de se *préparer* à devenir adulte, comme le dit. Un temps de préparation pour s'habituer au passage à la vie adulte avec les contraintes y relatives (devoir gérer des factures, par exemple). Mais la transition à la majorité ne semble pas avoir eu de changements majeurs dans le quotidien du jeune adulte ; Killian n'en mentionne du moins pas. À son retour en Suisse, il est retourné vivre chez un membre de sa famille proche et poursuit ses études au Collège.

De base je trouvais bizarre, parce que je me disais : « J'ai pas envie d'être un adulte, enfin ça a l'air bizarre. » Après je sais que ce que j'aimais dire, comme j'étais aux États-Unis, je disais « aux États-Unis c'est 21 ans, donc... Ça va, je suis pas encore un adulte ». J'ai trouvé bizarre de recevoir ma première fiche d'impôts. Mais en fait, après j'ai eu le temps de m'habituer, enfin parce qu'en fait ça a eu vraiment aucun effet sur moi, parce que j'étais aux États-Unis, donc enfin il se passait rien pour moi par rapport à la Suisse. Donc j'ai eu le temps de m'habituer à avoir 18 ans. Après, quand je suis revenu et puis que là, ça a eu des effets, enfin j'ai vu que j'avais genre des factures, et des trucs comme ça... Enfin j'étais un peu plus prêt.

Rémi (majeur, foyer), ensuite, explique un ressenti d'abandon institutionnel une fois arrivé à ses 18 ans, mais mentionne également que pour lui, la majorité n'a pas eu d'impact important, exception faite qu'il ne voit plus son assistante sociale. La mesure de placement en foyer étant terminée, il a pu rentrer au domicile parental. Sa sortie de foyer a même été avancée pour cause de contexte pandémique au printemps 2020 :

Ça donne l'impression qu'une fois qu'on est responsable, l'État il dit : « C'est fini, c'est plus nous, c'est aux parents... c'est aux personnes de gérer ». En tout cas, c'est l'impression que ça m'a donné... et forcément, c'est stressant de savoir que... j'ai changé d'environnement tout d'un coup parce que j'ai 18 ans. Après, personnellement, à part le fait que je suis plus en placement, il y a pas grand-chose qui a changé depuis mes 18 ans. Du coup, je [ne] vois plus l'assistante sociale.

Enfin, pour d'autres jeunes comme Annick, Filomène, Tara ou Solène, la transition à la majorité rime avec soulagement et une forme liberté retrouvée. Dans leurs témoignages se dessine une satisfaction de pouvoir gérer par elles-mêmes leur vie, de s'émanciper de la tutelle institutionnelle et du système de protection de l'enfance. Pour Annick (majeure, foyer), arrivée à sa majorité, elle souhaite quitter le foyer,

bien que les éducateurs lui demandent de ne pas partir « comme ça » : *Je leur ai dit : « j'en ai marre, je veux partir ». Donc je suis partie, j'étais majeure. Du coup, je faisais ce que je voulais.* Filomène (majeure, FAH) explique se sentir plus libre et apprécie ce sentiment d'autonomie : *Les points positifs, c'est plus d'indépendance, un peu, je trouve. Plus de liberté. Il n'y a plus le SPMi qui est derrière. Enfin, même s'ils n'étaient pas trop là, il n'y a plus tous ces... je sais pas, les appels, s'ils m'appelaient, etc. Donc oui, je suis plus libre quoi. Plus d'indépendance. Ça c'est chouette.*

Pour Tara (23 ans, famille proche) qui entretenait des relations parfois peu harmonieuses avec sa tutrice, c'est la possibilité de prendre des décisions par et pour elle-même :

Des fois avec la responsable légale, la tutrice, c'était difficile, pour envoyer des documents, les recevoir, faire des demandes d'argent pour acheter du matériel scolaire ou ce genre de choses. C'était assez pénible. Alors, quand j'ai eu ma majorité, ça s'est beaucoup mieux passé après. [...] C'était très bien de ne plus avoir à faire au SPMi. Et non, ça s'est bien passé de manière générale. Je faisais ma formation à [nom de la ville], je crois à ce moment-là. Enfin, ça se passait bien. Et puis ça m'a juste permis de ne plus avoir le besoin de me référer à quelqu'un pour prendre des décisions ou faire des choses. Alors oui, c'était bien.

Quant à Solène (17 ans, FAH), la perspective de la fin prochaine de la mesure de protection de l'enfance la réjouit afin de vivre une vie de jeune adulte qui semble être en quête de liberté et de voyages :

Je suis contente parce qu'il y aura pas tous les trucs comme ça, genre la paperasse, tout ça... C'était quand même énervant. Par exemple si je voulais... je suis partie au Portugal avec une amie, je devais faire un truc et tout, c'était galère. Je pourrai voyager tranquille. Juste ma carte d'identité, et puis voilà.

Au-delà des contraintes administratives décrites par ces jeunes filles (démarches de « paperasserie », demandes d'autorisation pour des dépenses personnelles, de loisirs ou scolaires, par exemple), leurs propos illustrent une entrée dans l'âge adulte vécue davantage comme une « autonomie identitaire et subjective » que comme une « indépendance matérielle et objective » (Robin et al. 2015, p. 71). En effet, leurs récits donnent plutôt à voir la recherche (voire peut-être une revendication dans quelques cas) d'une autonomisation identitaire, qui se distingue de l'indépendance matérielle effective (Van de Velde, 2008) – ce qui n'est pas forcément leur cas à l'issue de leur placement. On le voit, la notion d'autonomie au cœur de l'accompagnement éducatif des jeunes filles et garçons placés paraît cruciale, comme le soulignent Ossipow et al. (2014) : « Conceptuellement, l'autonomie repose à la fois sur des compétences tangibles (l'autonomie matérielle) et intangibles (l'autonomie de la volonté). Il s'agit, d'une part, d'apprendre aux jeunes placé·e·s des savoir-faire et de les développer dans des domaines de la vie quotidienne qui peuvent paraître triviaux (ménage, nourriture, ordre, propreté, respect des horaires) ou être considérés comme plus essentiels, tant par les équipes éducatives que par les jeunes, en particulier la gestion d'un budget » (p. 327).

Des parcours de transition nuancés

Un cumul de difficultés à traverser

Au-delà du sentiment d'un abandon institutionnel pour une grande partie d'entre eux et elles, ou au contraire d'un sentiment d'émancipation pour d'autres, les jeunes ont également évoqué leurs préoccupations et leurs difficultés objectives, souvent cumulées, qu'ils et elles ont à traverser au passage à la vie adulte. Ces difficultés se fondent sur des éléments très concrets. Pour certains jeunes, comme Alvyn (bientôt majeur, foyer) ou Mario (mineur, foyer), l'après-placement consiste à quitter le foyer et trouver une solution de logement, à trouver une formation pour pouvoir bénéficier d'une aide ou d'une bourse, ou encore à entrer sur le marché du travail en trouvant un *boulot*. Mario s'inquiète ainsi de sa sortie de foyer prochaine et se demande s'il se sent prêt pour partir vivre en logement de progression à l'aide d'une mesure de protection de l'enfance étendue appelée « contrat jeune majeur »⁷¹ ou s'il cherche un appartement d'étudiant. Malgré son inquiétude, Mario tend à nuancer sa situation en arguant que la transition à la majorité constitue une étape pour tout adolescent, quel qu'il soit. Pour autant, il sait aussi qu'il aura à chercher des ressources financières par des démarches de demandes

⁷¹ Il s'agit de contrats d'une durée maximale de deux fois six mois, signés par le SPMi, le jeune ou la jeune et le foyer (lorsqu'il importe de rester dans le même lieu de vie), dans une visée d'accompagnement à la transition à la majorité.

d'aide ou par des recherches d'emploi (ce à quoi tout adolescent n'est généralement pas confronté à ses 18 ans ; la transition à la vie adulte se pose, on le voit, dans des modalités très différentes) :

Ah, ça va être compliqué, je vais encore une fois... je vais repartir un peu depuis zéro et je vais encore avoir un peu peur de l'inconnu, j'en suis sûr [...] C'est que tu te dis : « Ça va aller », et puis quand ça t'arrive, ça te tombe dessus. Au début, c'est difficile, mais moi je sais que mon frère l'a fait, ma sœur l'a fait... [...] Et ça, le fait de devoir partir à 18 ans... peu importe, à un moment donné, c'est le scénario de tous les adolescents dans leur vie. Et moi, j'ai réussi jusque-là, il y a aucune raison que ça réussisse pas à mes 18 ans [...] La FOJ, ils ont des appartements de progression pour les jeunes adultes jusqu'à 25 ans où je pourrais potentiellement aller, là où je peux aller chercher des ressources financières, donc la bourse, les subsides d'assurance... encore l'Hospice général, travailler... avoir un boulot.

Pour d'autres jeunes, comme Annick (majeure, foyer), Filomène (18 ans, FAH) ou encore Sara (majeure, foyer), la transition à la majorité les ont contraintes à se confronter de manière accélérée aux questions administratives (impôts, assurances sociales, demande d'aides, etc.), financières (gestion d'un budget) et de citoyenneté (droit et devoirs de vote). Pour Annick qui était en foyer, il lui a manqué des ressources relationnelles, soit des personnes pouvant lui apporter des conseils en matière d'assurances sociales, par exemple : *Ça, ça ne s'est pas super bien passé pendant que j'étais en foyer, on ne m'a pas trop aiguillée sur ce genre de choses.* Filomène, quant à elle, décrit les difficultés qu'elle a rencontrées lorsqu'elle s'est retrouvée face à des factures à payer : *Plus savoir comment faire pour payer... Faire des trucs administratifs... Je ne sais pas si je dois ouvrir un compte à la banque... Pour moi c'était totalement... je n'y connaissais rien. Même encore maintenant, c'est totalement flou.* Ces difficultés sont en partie dues à une méconnaissance de certaines pratiques administratives et financières telles que l'ouverture d'un compte bancaire, et plus largement, à un défaut d'accompagnement à la socialisation économique (soit l'apprentissage de l'acquisition de ressources économiques et de leur gestion). Filomène explique ne pas avoir appris certaines pratiques économiques ni avoir pu bénéficier d'une personne adulte (p. ex. au SPMi, un membre de sa famille d'accueil) pouvant l'accompagner dans ces nouveaux apprentissages :

Les difficultés, ce serait plus tout ce qui est finance et tout, enfin impôts, les factures, le loyer pour [ma mère d'accueil], où on ne sait pas trop qui doit donner. Bon là c'est mon oncle, voilà. Mais c'est vrai que c'était assez flou pour tout ça. Parce qu'on n'avait vraiment aucun soutien ou aucun... Genre comment apprendre, tout ça. C'est vrai que [ma mère d'accueil] ne m'a pas appris ça. En fait, je n'avais vraiment personne autour [...] Même par exemple payer des factures, c'est vrai que c'est un truc tout simple, mais en même temps, il faut dire comment faire : « Ah tiens, on doit aller à la poste, ah tiens on doit aller sur l'appli et puis faire... » Donc ça, c'était un peu tout apprendre sur le tas par soi-même. Parce que maman n'est pas très à l'aise avec tout ça, puis quand elle ne va pas bien, ce n'est pas un moment pour lui demander ça. Et puis bon, [ma mère d'accueil], c'est vrai que c'était assez compliqué à chaque fois, parce qu'elle ne voulait pas rentrer dans mes affaires. Parce que c'était mes finances en soi. Donc elle ne se sentait pas trop à l'aise de faire tout ça. Et donc c'est un peu... oui, j'ai appris par moi-même, encore maintenant. Mais c'est vrai que le SPMi, je pense qu'il aurait pu peut-être m'aiguiller un peu sur tout ça. [...] C'est vrai que j'aurais bien voulu avoir, par exemple, le SPMi qui dise : « Tu fais comme-ci, comme ça, comme ça, comme ça. Pour payer les factures, tu vas à la poste ou tu payes sur l'appli. Pour faire, je ne sais pas, un compte bancaire, tu payes comme ça. » Juste ça, ça aurait été parfait, pour payer tes impôts, tu as, je ne sais pas, une marche à suivre. (Filomène, 18 ans, FAH)

Enfin, Sara (majeure, foyer) souligne également les difficultés cumulées qu'elle a traversées (souvent seule), au sortir d'une mesure de placement, sans avoir eu le temps de développer un certain nombre de compétences, notamment économiques :

Après bon voilà, j'ai de la chance, j'ai trouvé un emploi, un appartement. Enfin, je ne peux pas me plaindre. Mais c'est vrai que c'est difficile quand on est jeune de devoir, après, trouver tout ça tout seul en fait. De trouver du travail, de trouver des logements, de faire ses papiers... En fait, ça fait beaucoup d'un coup, quand on ne faisait rien. Quand on est chez ses parents on fait... enfin, on peut faire des choses, mais on ne se rend pas compte de tout ce que c'est, les RC, les assurances ménage, les assurances maladie, les déclarations d'impôts... Genre tout ça, en plus, mineurs. On a tellement moins de choses à faire aussi. [...] Les franchises d'assurance, moi je ne savais pas ce que c'était. Les quote parts, tout ça, tout ça. C'est plein de nouvelles choses. Au final pour nos parents, c'est quelque chose de logique. Et puis eux, vu qu'ils font ça pour eux, pour toute la famille, c'est fait en une fois. Mais nous, on est là, on ne sait pas forcément ce que c'est.

Ces quelques extraits d'entretiens relatant les difficultés d'Annick, de Filomène et de Sara autour de l'usage de l'argent au sens plus large du terme, soulignent une injonction paradoxale. Alors qu'elles disposent de moins de ressources et de soutiens que d'autres jeunes de leur âge dits « non protégés », on attend d'elles une autonomie plus grande et plus précocement, sans qu'elles aient pour autant avoir pu réellement l'exercer durant leur parcours de placement. Ce constat a été également observé dans le cadre d'autres recherches interrogeant la transition à l'âge adulte de jeunes sortant d'une mesure de placement (Aeby & Ossipow, 2021 ; Robin et al. 2015 ; Ossipow, Berthod et Aeby, 2014).

Une confrontation à de multiples transitions

À la transition à la majorité s'ajoutent d'autres transitions de cet âge de la vie, qui concernent tous les jeunes comme l'adolescence, le passage d'un degré scolaire à un autre, par exemple. Pour certains jeunes, c'est également une confrontation à de multiples transitions à traverser à la fois, comme autant d'épreuves : sortie de foyer, sortie du système de protection de l'enfance, transition en logement indépendant ou en appartement de progression, fin de l'obligation de formation, transition et changement d'identité de genre. C'est le cas par exemple pour Alvyn, qui doit faire face à plusieurs transitions en même temps, plutôt qu'échelonnées. À quelques mois de sa majorité, se posent à lui des décisions importantes à prendre pour son avenir de jeune adulte. Au moment de l'entretien, Alvyn explique qu'il se trouve dans un programme de formation préqualifiante (mesure FO18, stage par rotation), au sein duquel il tente de décrocher une place d'apprentissage dans un contexte particulier suite à la fermeture des écoles au printemps 2020 pour cause de pandémie. La fin de l'année scolaire étant très proche, Alvyn est coincé dans une immédiateté peu maîtrisée face à un système de formation et un marché de l'emploi tendus. Par ailleurs, sans solution de formation pour l'année prochaine, il ne pourra bénéficier d'aides institutionnelles telles qu'un contrat jeune majeur lui donnant accès à un appartement de progression. Sans solution de logement non plus à l'issue de sa sortie de foyer et ne pouvant compter sur des supports (matériels et relationnels) de sa famille d'origine, Alvyn est à la recherche d'un petit studio peu coûteux face à un marché de l'immobilier, lui aussi, tendu. Enfin, Alvyn entame une transition de genre dont, pour lui, les prochaines étapes du processus de transition sont d'ordre médical (traitement hormonal, opérations). L'année qui vient s'annonce comme étant jalonnée de temps de convalescence, et donc d'absence à l'école s'il s'inscrit en formation. Plus qu'une émancipation forcée, la transition à la majorité est ici une multitude d'épreuves à traverser :

J'essaye de chercher un apprentissage justement. Mais... c'est compliqué. Déjà en lien avec le Covid, tout ça, et puis plein de choses encore. Et puis du coup, là j'hésite l'année prochaine, me prendre une année pour moi, sachant que du coup, vu que je suis en transition aussi, j'aimerais bien faire mes opérations, tout ça. Et puis je ne vois pas de sens de trouver un apprentissage, s'il y a mes opérations, tout ça, je ne serai pas là pendant un mois et demi, deux mois, et que j'aurais des rendez-vous presque tous les jours. Du coup, j'hésite à me prendre une année pour moi. Le problème, c'est que si je fais ça, les appartements qui me proposent, ils ne vont pas forcément vouloir me prendre. Parce qu'eux, ils veulent une formation obligatoire. C'est pour ça... [...] Et ça c'est des appartements qui appartiennent à des associations, mais c'est pour ça qu'actuellement j'essayais de chercher... je cherchais un studio. Mais le problème c'est que j'ai aussi, justement, 800 francs par mois de loyer [...] Je peux débloquer plus, uniquement si je suis en formation. En gros, au lieu d'avoir 800, si je suis en formation, j'ai 1'100 francs ou 1'200 francs [...] C'est comme hier, j'ai eu rendez-vous à Point Jeunes pour l'appartement de la Servette. On m'a dit : « On prend votre dossier en compte, mais si vous n'avez pas de formation [à la rentrée] ... Du coup, ça c'est galère quoi. Parce qu'à 800 francs, je ne risque pas de trouver grand-chose. Surtout qu'à Genève... Genève ça coûte cher, quoi. J'essaye de faire ce que je peux » (Alvyn).

Des transitions accompagnées inégalement

Plusieurs jeunes, comme Filomène, Annick, Amélie ou Alvyn, relatent des transitions à la majorité peu accompagnées institutionnellement. Ce manque d'encadrement (qui s'inscrit plus largement dans un processus d'apprentissage de l'autonomie) concerne différents domaines de la vie quotidienne comme mentionnés précédemment (administratifs, financières, de citoyenneté). Ainsi par exemple, Annick (majeure, foyer) affirme ne pas avoir été suffisamment *aiguillée* et *préparée* s'agissant des questions relatives aux assurances sociales lorsqu'elle se trouvait en foyer. Un défaut d'aiguillage qui est également mentionné par Filomène (majeure, FAH), ne pouvant non seulement pas compter sur des ressources relationnelles de sa famille d'origine (« *Maman n'est pas très à l'aise avec tout ça, puis quand elle ne va pas bien, ce n'est pas un moment pour lui demander ça* »), mais également sur celles de sa famille d'accueil (« *et puis bon [nom de sa mère d'accueil], c'était compliqué à chaque fois parce qu'elle ne voulait pas rentrer dans mes affaires parce que c'était mes finances en soi* »), ou du SPMi.

La jeune fille évoque en outre que son passage à la majorité a rimé avec une diminution d'encadrement dans d'autres domaines tels que l'école. Qu'il s'agisse de devoirs à suivre, de résultats scolaires à surveiller ou une matière scolaire à réviser, autant de questions qu'elle doit gérer elle-même :

Pour des devoirs [non rendus], pour moi, c'est vraiment un truc que moi-même j'ai oublié. Enfin, que c'était possible que ça arrive. Parce que pour moi vraiment, je reçois mes notes, et c'est moi qui gère mon truc. Si j'ai des mauvaises notes, c'est moi qui gère, c'est moi qui dois trouver un répétiteur, une répétitrice [...] Gérer mes cours avec eux, les payer. [...] Oui, mon soutien c'est un peu moi-même.

Ce manque d'accompagnement par l'institution et de supports relationnels à la transition fait que les jeunes filles et garçons placés sont amenés à *apprendre par eux-mêmes*, à *s'adapter*, à *se débrouiller* et à *gérer seuls* tous les aspects liés à l'entrée à la vie adulte. D'autres jeunes, à l'instar de Filomène, l'expriment en ces termes : *Mon soutien, c'est un peu moi-même*. Pour ces jeunes, la transition à la vie adulte s'opère par un défaut de liens sociaux et de supports sur lesquels ils et elles peuvent « compter sur » (Castel, 2003).

D'autres jeunes, au contraire, bénéficient d'un encadrement accompagné par la voie du soutien individualisé de leur IPE, à l'instar de Mario ou de Sara. Le récit de Mario (mineur, foyer) montre que l'arrivée de la majorité est une question non seulement discutée entre le jeune et son tuteur, mais également une transition qui est préparée selon les besoins du jeune. Pour Mario, qui se trouve au moment de l'enquête dans une filière certifiante (il est 2^e année de l'ECG), se pose notamment la question du lieu de vie post-institutionnelle. La mesure de transition « contrat jeune majeur » est par exemple envisagée car le jeune est en situation de formation ; il pourrait ainsi en bénéficier :

On a déjà abordé le thème avec mon IPE sur le fait qu'à 18 ans, on peut encore faire un contrat jeune majeur de 6 à 12 mois où je reste encore au foyer en attendant de trouver un appartement d'étudiant, de trouver quelque chose parce qu'ils ont... la FOJ ils ont des appartements de progression pour les jeunes adultes jusqu'à 25 ans où je pourrais potentiellement aller.

Comme l'explique Mario, l'accompagnement institutionnel pour prendre son départ à la majorité se prépare également par l'établissement d'objectifs progressifs dans une visée d'apprentissage de l'autonomie de la vie quotidienne. Cela concerne par exemple la gestion d'un budget (apprendre à gérer des dépenses de soins personnels, de loisirs, etc.) ou encore apprendre à se faire à manger. De telles compétences sont expérimentées durant son placement en foyer et pourront lui servir à sa sortie. Cet accompagnement permet ainsi à Mario de se préparer graduellement, afin que le *choc* ou l'épreuve de l'entrée dans la vie adulte soit la moins abrupte possible :

Encore une fois, avec le SPMi, mon IPE, on a toujours des objectifs. C'est le but d'un placement. Je ne peux pas ne pas avoir d'objectifs [...] Moi, mes raisons aujourd'hui, c'est toujours de développer mon autonomie. Moi aujourd'hui, je reçois par exemple une gestion par mois, soit une gestion de 300 francs avec laquelle je dois gérer ma facture de téléphone que je paye moi-même, où il y a mes soins, donc gel douche, shampoing, tout ça, coiffeur, habits, et puis 100 francs de loisirs dans les 300 francs compris. Ça, c'est déjà un pas dans la vie de ce que c'est que d'être étudiant et de devoir gérer ces choses-là. Même aujourd'hui, même un de mes objectifs, c'est de savoir faire la cuisine pour me débrouiller quand je fais tout seul et savoir à faire... Pas toujours à devoir commander parce qu'on peut pas toujours faire ça quand on est étudiant. Savoir faire la cuisine et savoir faire des plats basiques, ça, ça fait partie de mes objectifs. Et donc du coup, le fait que ce soit pas quelque chose où ça va pas non plus être brutal comme ça. On s'y met petit à petit, même aujourd'hui, on parle de l'appart de progression, on parle de « contrat jeune majeur », d'arriver progressivement dans un appartement d'étudiant. Tout ça se fait par étapes en fait. On me donne le plus possible d'outils pour que la chute soit la plus légère possible, on va dire, que le choc soit le plus léger possible.

Bien que le discours de Tara soit un peu plus nuancé sur l'accompagnement institutionnel dont elle a bénéficié (Ce que j'ai vécu, ça a forcé que je me sentais un peu majeure avant l'heure), les rendez-vous réguliers avec sa tutrice lui permettent d'acquérir certaines connaissances très concrètes en vue de son passage à la majorité (p. ex. renouvellement de l'assurance sociale), et de recevoir des conseils ciblés en matière d'héritage familial. En outre, la jeune fille peut mobiliser des supports relationnels en s'adressant à sa tutrice sur qui elle peut compter en cas de demande d'aide particulière, et qui pourraient également intervenir après la fin de son placement :

Oui, quand même [accompagnée] par ma tutrice du coup. On avait eu plusieurs rendez-vous pour en parler, sur qu'est-ce que j'allais faire, qu'est-ce que j'allais faire de l'argent que j'avais touché, aussi. Et juste qu'est-ce que je devais faire chaque année, renouveler les assurances, les choses comme ça. [...] J'avais quand même quelqu'un à ma disposition pour ça. [...] Et aussi de savoir que je pouvais les appeler pour leur poser une question si jamais il y avait quelque chose que je ne comprenais pas. Même si ce n'est pas trop arrivé. Mais c'était bien de savoir que même après, je pouvais passer un coup de fil et puis voilà, pas trop galérer.

Si dans les récits de ces jeunes, ils et elles font part de l'existence de mesures de transition à l'issue de leur placement (et dont certains ou certaines en bénéficient), ils et elles estiment cependant que celles-ci restent parfois insuffisantes (voir p. ex. Alvyn). Le devenir autonome au sens d'une indépendance financière et d'une indépendance dans la conduite de leur existence demeure, pour ces jeunes, peu accompagné institutionnellement et peut être vécu comme brutal.

Pour d'autres jeunes (p. ex. Amélie, Solène, Filomène, Hifa), le cap des 18 ans est moins source d'inquiétude qu'un soulagement car accompagné, notamment, par la famille d'accueil. Ce soutien ou filet protecteur se traduit par exemple par le fait de pouvoir rester vivre en accueil familial, comme l'explique Solène : *Elle [FAH] va pas me virer. Tranquille... (rires) [...] C'est pas un soulagement parce que pour moi c'est normal. Enfin, mes sœurs, elles ont toujours vécu avec ma mère jusqu'à ce qu'elles, elles trouvent un appartement.* Filomène souligne la chance de pouvoir rester vivre avec sa mère d'accueil, et par-là de pouvoir se concentrer également sur ces études au Collège : *On en avait parlé justement, et puis elle m'a dit que je pouvais rester autant que je voulais... Jusqu'à, sûrement, la fin de mon Collège. Donc ça, ce n'est pas trop une question qu'on s'est posée. J'ai beaucoup de chance qu'elle soit ouverte. Autrement, je ne sais pas comment j'aurais fait. J'aurais dû trouver un appart, etc. Donc croisons les doigts pour que ça reste comme ça. C'est vrai que je ne me suis pas trop posé cette question.*

Enfin, la *Figure 40* ci-dessous permet de mettre en évidence des transitions à la majorité des jeunes accompagnées inégalement en termes de ressources et de supports, qu'ils soient matériels (p. ex. héritage, pouvoir rester vivre dans sa famille proche/FAH ou devoir chercher un logement après le foyer, aides financières pour poursuivre les études ou non) et/ou relationnels (p. ex. encouragement et soutien à l'orientation/formation, compter sur un réseau d'aide familial actif). Ces supports dépendent également de la situation de placement des jeunes (foyer vs famille proche/FAH), de leur situation de formation ou professionnelle (en formation certifiante, en emploi, en filière non certifiante, etc.) et des types de liens et réseaux actifs autour d'eux et elles. Parmi les huit jeunes (Corentin, Hifa, Killian, Solène, Amélie, Assia, Boris et Tara) qui disent bénéficier des supports à la fois matériels et relationnels, deux (Assia et Boris) ont été placés en foyer (les autres ont été confiés à des FAH et/ou mixte). Également parmi ces huit jeunes, quatre sont en formation certifiante (Corentin, Hifa, Killian et Solène) et deux ont déjà obtenu une première certification (Boris et Tara). On peut dès lors faire le constat que ceux et celles qui manquent le plus de supports (matériels et relationnels) sont aussi les plus fragilisés du point de vue du parcours de formation. La transition à la majorité et l'entrée dans la vie adulte constituent ici une véritable épreuve.

Figure 40. Situation des jeunes à (l'approche de) leur transition à la majorité au moment de l'entretien

Pseudo et groupe échantillonnage	Situation de placement	Situation scolaire, de formation ou professionnelle	Mesures de transition institutionnelles	Aides et types de soutiens (matériels, relationnels)
Corentin, 17 ans FAH, sans difficultés scolaires	FAH	Dans une filière certifiante	---	Des supports relationnels et matériels : - peut compter sur le soutien et les conseils à l'orientation de sa sœur aînée - envisage d'emménager en logement indépendant avec sa sœur aînée - conseils à l'orientation de sa mère d'accueil (mais peu d'encadrement)
Filomène, 18 ans FAH, sans difficultés scolaires	FAH	Dans une filière certifiante	---	Peu de supports relationnels : - un manque de préparation concernant les questions administratives, financières, de citoyenneté de la part de la FAH, du SPMi - peut compter sur des conseils à l'orientation du compagnon de la mère d'accueil Des supports matériels : - peut compter sa mère d'accueil pour rester vivre avec elle - héritage familial (décès d'un de ses parents)
Hifa, 17 ans FAH, sans difficultés scolaires	Famille proche (grands-parents)	Dans une filière certifiante	---	Des supports matériels et relationnels : - peut compter sa famille d'accueil pour la suite de son parcours de formation (aller à l'université), pour rester vivre avec elle (« nourrie, logée »)
Killian, 20 ans FAH, avec difficultés scolaires	Famille proche (tante)	Dans une filière certifiante	---	Des supports matériels et relationnels : - peut compter sur des ressources de sa famille proche (logement, encouragement aux études longues, ressources financières)
Mario, 16 ans Foyer, avec difficultés scolaires	Foyer	Dans une filière certifiante	Envisage un contrat jeune majeur	Des supports relationnels : - suivi et accompagnement IPE (conseils sur les types d'aide possible, p. ex. contrat jeune majeur, bourse d'études) - soutien de ses frère et sœur aînés (et du père à distance ?)
Rémi, 19 ans Foyer, sans difficultés scolaires	Famille d'origine	Dans une filière certifiante	---	Des supports relationnels : - peut compter sur le soutien et conseils (à la scolarité, orientation) de sa famille d'origine (du père surtout) - autres sources de supports relationnels (école, psy ?) Des supports matériels fragiles : - ressources financières précarisées (endettement du père)
Sara, 19 ans Foyer, sans difficultés scolaires	Logement indépendant avec son copain	Dans une filière certifiante	---	Peu de supports matériels et relationnels : - un manque de préparation concernant les questions administratives, financières, de citoyenneté (foyer, SPMi), mais se rend à la permanence Point Jeune (très critique) - s'est endettée pour financer ses études, travaille en journée (petits jobs) et étudie le soir - a obtenu un aménagement horaire pour ses études actuelles (soutien) - soutien de la part de son copain (cohabitation)
Solène, 17 ans FAH, sans difficultés scolaires	FAH	Dans une filière certifiante	---	Des supports matériels et relationnels : - peut compter sur des ressources de sa famille d'accueil (rester vivre avec sa mère d'accueil)
Vincent, 19 ans Foyer, avec difficultés scolaires	Logement indépendant (avec son copain ?)	Dans une filière certifiante	A bénéficié d'un contrat jeune majeur	Quelques supports matériels : - a bénéficié d'une aide de transition à la majorité - en apprentissage dual (petit salaire) - bénéficie d'une aide associative (vit en colocation) Des supports relationnels : - collègues/formateur apprentissage dual ? - sphère amicale
Alvyn, 17 ans Foyer, avec difficultés scolaires	Foyer	Dans une filière non certifiante	Ne remplit pas les critères d'accès	Un manque de supports matériels et relationnels : - ne peut pas compter sur des ressources familiales (financières et soutien) - ne peut pas bénéficier d'une mesure de transition (contrat jeune majeur) s'il n'est pas inscrit dans une formation l'année prochaine (est en recherche d'une place d'apprentissage) - n'a pas accès à un appartement de progression - difficultés pour trouver un studio par manque de ressources financières

Amélie, 17 ans FAH, avec difficultés scolaires	FAH	Dans une filière non certifiante (transition ou spécialisé)	Envisage un contrat jeune majeur	Des supports matériels et relationnels importants avec sa FAH : - peut compter sur sa grand-mère (rester vivre avec elle), soutien et encouragement Des supports relationnels avec son IPE : - soutien dans démarches pour une mesure d'aide à la transition à la majorité Peu de supports relationnels en dehors de sa FAH
Dimitri, 16 ans Foyer, avec difficultés scolaires	Famille d'origine (père et mère en alternance)	Dans une filière non certifiante (transition ou spécialisé)	---	Des supports relationnels : - dans une structure spécialisée Des supports matériels ?
Livia, 21 ans FAH, avec difficultés scolaires	Famille d'origine (mère)	Dans une filière non certifiante (transition ou spécialisé)	AI	Des supports matériels très restreints : - ne peut pas compter sur des ressources financières de sa famille d'origine (mère, à l'AI), mais bénéficie d'une aide sociale (AI) Peu de supports relationnels en dehors de sa famille d'origine et petit copain, assistante sociale (AI) et sphère médico- thérapeutique
Marie, 17 ans Foyer, avec difficultés scolaires	Foyer	Dans une filière non certifiante (transition ou spécialisé)	contrat jeune majeur en cours	Supports matériels (modestes) et relationnels de sa mère : - aide à payer ses dettes (amendes CFF) et soutien à la scolarité D'autres types de supports matériels et relationnels : - mesure d'aide à la transition à la majorité (en formation, structure externe DIP) - soutien, écoute des sphères socioéducative et médico- thérapeutique
Annick, 20 ans Foyer, sans difficultés scolaires	Logement indépendant (co-location)	Première certification obtenue	---	Peu de supports relationnels : - un manque de préparation pour les questions administratives, financières, de citoyenneté - relations peu soutenantes avec famille de son copain et avec lui Supports matériels contraints/précaires : - endettement « hérité » de sa mère (assurances sociales non payées) - quitte appartement de progression pour plus d'indépendance et cohabitation avec famille de son copain qui se passe mal
Assia, 21 ans Foyer, avec difficultés scolaires	Famille d'origine (mère)	Première certification obtenue	---	Des supports matériels et relationnels avec sa famille d'origine
Boris, 25 ans Foyer, sans difficultés scolaires	Logement indépendant	Première certification obtenue	---	Des supports matériels (héritage familial, vente bien immobilier) qui lui permettent de poursuivre sa formation et subvenir à ses besoins Des supports relationnels des sphères socioéducative, médico- thérapeutique et amicale
Lisa, 22 ans Foyer, sans difficultés scolaires	Logement indépendant	Première certification obtenue	---	Des supports relationnels : - soutien important de la mère - soutien (p. ex. aménagement) de la sphère scolaire Des supports matériels modestes : - précarité économique de la famille d'origine - a décroché un contrat de travail (auxiliaire à la Ville de Genève)
Tara, 23 ans FAH, sans difficultés scolaires	Famille proche (grand-mère)	Première certification obtenue	---	Des supports matériels : - héritage familial qui lui permet de financer ses études (école privée) - ressources financières de sa grand-mère Des supports relationnels : - soutien fort de sa grand-mère
Astrid, 18 ans Foyer, avec difficultés scolaires	Appartement de progression	En recherche d'emploi/formation (Hospice général)	Ne remplit pas les critères d'accès	Un manque de supports matériels et relationnels : - ne peut pas compter sur des ressources familiales (financières et soutien) - ne peut pas bénéficier d'une mesure de transition car n'est pas inscrite dans une formation (en recherche d'une place d'apprentissage ou d'un emploi), mais vit actuellement en appartement de progression - peu de soutien de la sphère personnelle et sociale (amis, petit copain) - peut compter sur les conseils d'une assistante sociale (Hospice général)

Principaux éléments à retenir concernant le parcours de placements

- Une majorité des jeunes interrogés ont une **représentation relativement claire des raisons qui ont motivé leur placement**. De leur point de vue, l'origine du placement est la plupart du temps associée à des causes d'ordre familial. Ainsi, ils et elles mentionnent principalement des troubles psychologiques de la mère, le décès de l'un, voire des deux parents et la maltraitance physique ou psychologique dans le cadre familial pour expliquer leur placement. Ces différents facteurs prennent souvent racine dans un contexte familial imprégné d'un climat relationnel conflictuel ou violent (divorce, séparation des parents).
- Le **vécu du placement** a été appréhendé sous l'angle de la participation des jeunes au processus de placement (évaluation, décision) et de son impact de sur leur manière de vivre le placement.
- Environ un tiers des jeunes font part d'un **rôle participatif** du fait qu'ils ou elles **ont initié le placement ou du moins l'avaient souhaité**. Ces jeunes vivaient ce changement de lieu plutôt comme une délivrance d'une situation étant source de souffrances. Ceci n'enlève cependant rien au fait que cette séparation avec leur famille et la perte d'un environnement familial a été difficile à vivre pour eux. Mais au final, ces jeunes filles et garçons perçoivent leur **placement comme une expérience positive** dont ils et elles tirent des bénéfices leur permettant d'avancer dans leur vie (de manière générale et sur le plan de leur scolarité / formation en particulier).
- Un autre groupe de huit jeunes ont dit **avoir subi le placement**, dans la mesure où ils et elles se sont senties mises devant le fait accompli. Leur implication dans le processus de décision s'est limité à écouter la décision prise par les adultes, sans pouvoir faire entendre leur point de vue. Il en résulte un sentiment de frustration qui se transformait chez certains de ces jeunes en une **attitude fataliste ou de résignation**. Ils ou elles tentaient progressivement de s'adapter à la nouvelle situation pour la rendre le plus supportable possible. Deux autres jeunes ont réagi par une **posture d'opposition** ou par **des passages à l'acte** (fugues, consommation d'alcool ou de stupéfiants, comportement agressif, tentatives de suicide, etc.). Pour l'ensemble de ce groupe de jeunes, l'acceptation du placement était un processus plus long. Mais avec le temps, la plupart d'entre eux et elles parviennent à percevoir des aspects positifs, voire même des effets bénéfiques de la mesure de protection, pouvant y trouver un sens.
- Une majorité des jeunes ont connu plusieurs lieux d'accueil (entre 3 et 7), ce qui entraînait généralement des changements notamment au niveau du contexte scolaire. Cette **multiplication de placements** a été relevée par les jeunes filles et garçons concernés comme une **source d'instabilité** et impliquait des ruptures répétées difficiles à vivre.
- La plupart des jeunes filles et garçons rencontrés font part d'une **image négative** que leur renvoie la société et qui les associe facilement à des êtres turbulents, violents ou encore délinquants. Ils et elles se sentent stigmatisées, préférant ainsi taire leur lieu de vie pour éviter d'éventuelles remarques désobligeantes.
- La **transition à la majorité** à l'issue d'un placement constitue une préoccupation pour tous les jeunes filles et garçons rencontrés, mais ce passage est vécu et appréhendé diversement. Une partie des jeunes font part d'un sentiment de « **lâchage institutionnel** ». Pour ces jeunes filles et garçons, cette nouvelle étape qui comporte beaucoup d'inconnu, suscite de l'inquiétude et un sentiment d'abandon. Selon l'encadrement autant moral, social que financier prend fin de manière trop abrupte et trop tôt puisqu'ils n'ont pas encore terminé leur formation. Pour quelques-unes des jeunes filles et garçons interrogés, la fin du placement, qui va en principe de pair avec l'atteinte de la majorité, est au contraire plutôt vécue comme une **libération** de la tutelle institutionnelle et du système de protection de l'enfance. Pouvoir gérer soi-même sa vie leur procure une certaine **satisfaction**. Cette entrée à l'âge adulte correspond toutefois davantage à une autonomie identitaire et subjective qu'à une indépendance matérielle et objective.
- Cette transition est souvent assortie d'une série de **difficultés** concrètes : à la sortie d'un foyer, trouver une solution de logement ; trouver une solution de formation pour bénéficier d'une aide (telle qu'un contrat jeune majeur) ; trouver une bourse d'études, ou sinon un petit job ; gérer toutes les démarches administratives (impôts, assurances sociales, etc.), financières (gérer son budget) et civiques (droits et devoirs pour le vote, etc.).
- L'analyse des récits des jeunes permet de mettre en évidence des **accompagnements inégaux** en termes de ressources et de supports, qu'ils soient matériels (p. ex. pouvoir rester vivre dans sa famille proche/FAH ou devoir chercher un logement après le foyer, aides financières pour poursuivre les études, héritage) et/ou relationnels (p. ex. encouragement et soutien à l'orientation/formation par un IPE, compter sur un réseau d'aide familial actif). Ces supports dépendent aussi de la situation de placement des jeunes (foyer vs famille proche/FAH), de leur situation de formation (en formation certifiante ou non) et des types de liens et réseaux actifs autour d'eux ou d'elles.

5.4 Parcours scolaires

Quel regard les jeunes filles et garçons interrogés portent-elles et ils sur leur parcours ? Comment le placement a-t-il impacté leur scolarité ? Comment se voient-elles et ils en tant qu'élèves ? Sont-elles et ils satisfaits de leur orientation ? Quels sont leurs projets futurs et leurs perspectives de formation et d'emploi ? Autant de questions qui étaient au cœur des entretiens menés avec les jeunes. Cette section porte principalement sur le vécu subjectif des jeunes et de leur scolarité et des facteurs qui ont joué un rôle important de leur point de vue. Néanmoins, quelques éléments plus objectivés sont d'abord proposés afin de décrire leur situation scolaire ou professionnelle au moment de l'entretien.

5.4.1 Situations scolaires et de formation au moment de l'entretien

Au moment de l'entretien, neuf jeunes se trouvaient dans une filière de formation certifiante et la plupart étaient en bonne voie d'obtenir un diplôme de niveau secondaire II (*Figure 41*). Filomène, Killian, et Rémi étaient au Collège, Corentin, Mario et Solène à l'ECG, et Vincent était en première année d'apprentissage dual. Sara vivait quant à elle une situation un peu plus compliquée, puisqu'elle fréquentait l'ECG pour adultes et occupait différents emplois pour subvenir à ses besoins.

Cinq jeunes avaient déjà obtenu une première certification de niveau secondaire II. Annick et Lisa travaillaient en tant qu'auxiliaires mais étaient plutôt confiantes quant à leurs possibilités de trouver un emploi à durée indéterminée et très satisfaites de leur métier. Assia poursuivait une formation supérieure (1^{re} année dans une haute école spécialisée) après avoir obtenu une maturité professionnelle à l'École de commerce. Tara, déjà titulaire d'un diplôme de l'ECG, était en 3^e année d'un apprentissage plein temps dans une filière artistique. Boris, déjà titulaire de deux AFP, était en 3^e année d'apprentissage dual (CFC) en vue d'exercer le métier qui correspondait à « *[m]on envie, ma voie que j'ai envie d'exercer* ».

Cinq autres jeunes se trouvaient dans des situations moins favorables du point de vue scolaire et fréquentaient une structure de transition ou du spécialisé. Alwyn et Marie prenaient part à des formations préqualifiantes. Dimitri se trouvait quant à lui dans une école de formation préprofessionnelle et suivait un enseignement spécialisé (dans la continuité de son parcours scolaire antérieur). Livia, également passée par l'enseignement spécialisé auparavant, bénéficiait d'une rente de l'AI à 50% et suivait une formation individualisée dans une école privée à raison de quelques heures par jour.

Enfin Astrid n'était ni en formation ni en emploi au moment de l'entretien et bénéficiait d'une aide de l'Hospice général. Elle avait résilié son contrat d'apprentissage (AFP) suite à une mauvaise entente avec ses collègues et en raison de l'éloignement géographique de son lieu de formation. Elle était à la recherche d'un emploi, sans pour autant avoir de perspective précise.

Cet aperçu donne à voir des situations scolaires et de formation plutôt favorables pour une majorité de jeunes au moment de l'entretien. Ce constat est certes réjouissant, mais il s'explique en partie par les choix et contraintes méthodologiques pour échantillonner les jeunes, et doit également être contextualisé au regard des parcours scolaires dans leur ensemble (la plupart non-linéaires et fragiles).

Des profils scolaires spécifiques des jeunes filles et garçons interrogés par rapport à la population totale placée

En ce qui concerne les choix méthodologiques, il importe de rappeler que les critères ayant guidé l'échantillonnage des jeunes pour l'axe 2 expliquent en partie le constat plutôt positif à propos de leurs situations scolaires et de formation au moment de l'entretien :

- Les jeunes filles et garçons n'ayant pas connu de difficultés scolaires dans leur parcours antérieur au 31.12.2019 sont surreprésentés dans l'échantillon pour l'axe 2 par rapport à la population totale de jeunes filles et garçons placés. En effet les résultats de l'axe 1 ont montré qu'environ deux tiers avaient connu des difficultés scolaires au 31.12.2019. Or pour l'axe 2, cette proportion est moindre (50% avaient connu des difficultés scolaires au 31.12.2019). Ce choix a été fait dans le but de diversifier les situations scolaires et de placement (voir 5.2.4).
- Par ailleurs, ont été sollicités pour un entretien uniquement des jeunes filles et garçons avec une scolarité active lors de l'année scolaire 2020-21. Les jeunes majeures et majeurs en rupture avec l'institution scolaire ne sont donc pas représentés dans l'échantillon. En revanche, les jeunes filles et garçons en décrochage ou en échec scolaire étaient susceptibles d'être échantillonnés, étant

donné leur inscription obligatoire dans une formation dans le cadre de la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans.

- Le caractère volontaire de la participation à l'étude implique certainement un biais de sélection parmi les jeunes filles et garçons rencontrés. Malgré les différents efforts de relance et la présentation du contexte de l'entretien comme bienveillant, il est probable que les jeunes filles et garçons les plus en rupture ou éloignés de l'institution scolaire n'ont pas souhaité s'exprimer sur leur parcours (voir 5.1.2).

D'autres indications relatives à l'orientation scolaire au niveau secondaire II nous permettent de confirmer la particularité de l'échantillon qualitatif. Celui-ci est probablement composé de jeunes avec des profils plus « scolaires » que dans la population totale placée investiguée dans l'axe 1. Parmi celles et ceux qui se trouvaient dans une filière certifiante de niveau secondaire II (ou qui avaient déjà obtenu une telle certification au moment de l'entretien, soit 14 en tout), 8 étaient dans une formation de type générale (4 à l'ECG [29%] et 4 au Collège [29%], soit 58% en tout), alors que seulement 32% suivaient une telle formation au 31.12.2019 parmi la population placée (20% à l'ECG et 12% au Collège, cf. section 4.3.2). Six autres jeunes se trouvaient dans une formation professionnelle (4 dans une filière plein temps [29%] et seulement 2 dans une filière duale [14%], soit 33% en tout), soit une proportion bien inférieure aux jeunes en apprentissage parmi la population totale placée au 31.12.2019 (67% en tout, dont 45% dans le dual).

Ces éléments à propos du profil scolaire spécifique des jeunes filles et garçons placés rencontrés par rapport à la population totale placée sont à garder à l'esprit dans la suite des résultats présentés à propos de la scolarité.

Figure 41. Situation scolaire, de formation ou professionnelle des jeunes au moment de l'entretien et caractéristiques du parcours

Pseudo et groupe échantillonnage ^(a)	Situation scolaire, de formation ou d'emploi au moment de l'entretien	Caractéristiques du parcours scolaire antérieur							
		Premières difficultés scolaires ^(b)	Redoublement(s) ^(c)	Filière à exigences moyenne ou faible au CO	Structure de transition à l'ESII	Passage par le spécialisé	Réorientation(s) ^(d)	Absentéisme ^(e)	Harcèlement scolaire ^(f)
Corentin, 17 ans FAH/mixte, sans difficultés scolaires	Dans une filière certifiante	ECG (3 ^e)	ESII				X	X	
Filomène, 18 ans FAH/mixte, sans difficultés scolaires		Collège (3 ^e)	-						
Hifa, 17 ans FAH/mixte, sans difficultés scolaires		Lycée privé (1 ^{re})	CO	X			X	X	
Killian, 20 ans FAH/mixte, avec difficultés scolaires		Collège (4 ^e)	Primaire			X			X
Mario, 16 ans Foyer, avec difficultés scolaires		ECG (2 ^e)	CO	X					
Rémi, 19 ans Foyer, sans difficultés scolaires		Collège (3 ^e)	Primaire					X	
Sara, 19 ans Foyer, sans difficultés scolaires		ECG pour adultes	ESII	X			X	X	
Solène, 17 ans FAH/mixte, sans difficultés scolaires		ECG (1 ^{re})	ESII	X			X	X	
Vincent, 19 ans Foyer, avec difficultés scolaires		CFP (CFC, dual, 1 ^{re})	CO	X			X	X	X

Alvyn, 17 ans Foyer, avec difficultés scolaires	Dans une structure / formation non certifiante (transition ou spécialisé)	Structure de transition	CO	X	X	X		X	
Amélie, 17 ans FAH/mixte, avec difficultés scolaires		Structure de transition (en école)	Primaire	X	X	X		X	X
Dimitri, 16 ans Foyer, avec difficultés scolaires		École de formation préprof. (spécialisé)	Primaire	X			X		
Livia, 21 ans FAH/mixte, avec difficultés scolaires		École privée à temps partiel ; AI à 50%	Primaire	X	X	X	X	X	X
Marie, 17 ans Foyer, avec difficultés scolaires		Structure de transition	Primaire	X	X	X		X	X
Annick, 20 ans Foyer, sans difficultés scolaires	Première certification obtenue	En emploi (auxiliaire dans une collectivité publique)	Primaire	X				X	X
Assia, 21 ans Foyer, avec difficultés scolaires		Haute école spécialisée (1 ^{re})	CO	X				X	
Boris, 25 ans Foyer, sans difficultés scolaires		CFP (CFC dual, 3 ^e)	Primaire	X				X	
Lisa, 22 ans Foyer, sans difficultés scolaires		En emploi (auxiliaire dans une collectivité publique)	Primaire	X				X	X
Tara, 23 ans FAH/mixte, sans difficultés scolaires		CFP (CFC en école, 3 ^e)	ESII						
Astrid, 18 ans Foyer, avec difficultés scolaires	Ni emploi, ni formation	En recherche d'emploi (Hospice général)	Primaire		X	X		X	

Notes : ^(a) Groupes pour l'échantillonnage de l'axe 2, selon informations enregistrées dans la nBDS au 31.12.2019. Les critères suivants ont été utilisés pour définir le fait d'avoir eu une ou plusieurs difficultés scolaires : redoublement au primaire ou au CO, passage par une classe-atelier ou par une filière à exigences moyennes ou faibles au CO, passage par une structure de transition à l'ESII ou par l'enseignement spécialisé. N.B.: le redoublement au secondaire II ou dans le privé ou le changement de filière n'ont pas été pris en compte comme marqueurs de difficultés, ce qui constitue une limite de cet indicateur. ^(b) Tel que déduit des récits des jeunes. ^(c) Au primaire, CO ou à l'ESII (y c. dans le privé). ^(d) Changement de filière au niveau ESII sans avoir obtenu le titre – y c. vers le privé. ^(e) De durées variables et en lien avec des raisons diverses. ^(f) Harcèlement scolaire reporté par les jeunes (par les pairs). Sources : nBDS, entretiens.

5.4.2 Des parcours scolaires non linéaires et fragiles

Des parcours marqués par de nombreuses difficultés et ruptures

Au-delà des situations scolaires et de formation au moment de l'entretien, ce sont les parcours scolaires dans leur ensemble qu'il s'agit d'appréhender. La quasi-totalité des jeunes ont eu des parcours scolaires que l'on peut qualifier de « non-linéaires ». Seule une jeune (Filomène, en 3^e du Collège au moment de l'entretien) n'avait connu aucune difficulté et aucun retard scolaire. Les parcours des autres jeunes ont été marqués par plusieurs difficultés et des changements fréquents d'orientation (*Figure 41*) :

- 13 jeunes sur 20 avaient connu un redoublement, principalement au CO et/ou au niveau secondaire II ;
- 6 jeunes filles et garçons étaient passés par des filières à exigences moyennes ou faibles au CO ;

- 8 avaient connu des réorientations au niveau secondaire II (changement de filières, y compris vers l'enseignement privé) suite à de mauvaises orientations et/ou à des notes insuffisantes pour poursuivre dans une voie ;
- 5 étaient passés par des structures de transition à l'ESII ;
- 3 étaient passés par l'enseignement spécialisé.

À ces difficultés scolaires s'ajoutent d'autres types de ruptures et d'interruptions dans la scolarité. Certaines ruptures sont liées à des changements d'établissements scolaires en raison des situations familiales (séparations parentales ou déménagements p. ex. Amélie, Annick, Astrid), difficultés scolaires (p. ex. Assia, Boris, Dimitri, Killian) ou des décisions de placement en foyer ou famille d'accueil impliquant un déplacement géographique dans le canton (p. ex. Corentin, Marie, Mario, Rémi), voire hors canton comme ce fut le cas pour Lisa par exemple. Si ces changements n'ont pas toujours été relevés comme problématiques en tant que tels par la plupart des jeunes, des auteurs ont souligné que des changements fréquents peuvent être déstabilisateurs pour les jeunes et provoquer un « déracinement social, géographique et affectif », voire favoriser les ruptures scolaires (Millet et Thin, 2005 ; Denecheau et Blaya, 2013). Cet extrait d'entretien avec Amélie illustre le vécu négatif de son changement de lieu de scolarité au moment de son entrée en foyer, en particulier le fait de devoir recréer de nouveaux liens dans un nouvel environnement :

Parce que moi, quand je suis arrivée à [école], je me suis dit : « Là, je suis coupée du monde. » Genre vraiment, y'avait des gens que je connaissais vraiment pas, ni d'Adam ni d'Eve. Genre même que sur Genève, bon ça parle beaucoup entre jeunes, je pense ça vous le savez, mais... Là c'était des gens que je connaissais vraiment... j'avais jamais entendu parler d'eux. (Amélie, 17 ans, mixte)

À ces nombreux changements s'ajoutent également des absences de durées (de quelques jours à quelques mois) et fréquences variables (ponctuelles, chroniques ou « perlées ») rapportées par une majorité de jeunes (Figure 41). En effet, seulement cinq jeunes (Dimitri, Filomène, Killian, Mario et Tara) n'ont pas mentionné cette problématique. Ces périodes d'absences (excusées ou non) représentent également des formes de ruptures puisqu'elles impliquent une succession d'interruptions et de retours à l'école. Les circonstances et facteurs jeunes ayant mené les jeunes à de l'absentéisme sont multiples et variés :

- **Démotivation** (passagère ou non), par exemple en lien avec la pandémie pour Corentin : *Moi je suis allé dans les vidéoconférences pendant les deux premières semaines, et après j'ai complètement lâché l'affaire.*
- **Sentiments dépressifs**, p. ex. Boris : *J'ai dû passer au grand maximum une semaine complète en cours en six mois parce que j'étais dans une phase de ma vie où je n'allais pas bien du tout.*
- **Phobie scolaire**, p. ex. Rémi : *Dépression et anxiété surtout, ça me stresse énormément d'aller à l'école.*
- **Absence ou changement de projet scolaire**, p. ex. pour Solène : *J'ai eu des heures d'absence à la fin, parce que je me disais « ça sert à quoi que j'y aille », mais sauf qu'après, du coup, ma mère m'engueulait, parce que j'étais obligée d'y aller, mais moi je voyais même pas l'intérêt d'y aller. Parce que de toute façon c'était déjà fini.*
- **Problèmes de santé**, p. ex. Hifa : *En environ sept mois, j'ai eu trois opérations. Donc c'est qu'après pour l'école, c'était compliqué. Parce que j'ai perdu énormément de cours, de... enfin, on parle en semaines.*
- **Tentative de suicide ou traumatisme**, p. ex. dans le cas de Livia : *Et il y a une période où l'animateur m'a dit qu'il faudrait que je reprenne la scolarité, parce qu'il faut que je reprenne la parole, parce que j'ai coupé la parole.*
- **Conflits familiaux et fugues**, comme dans le cas de Marie : *Enfin, genre au début, j'y allais trois, quatre fois par semaine en étant à [Ville]. Et petit à petit, j'y allais de moins en moins.*
- **Dysfonctionnements familiaux et parentification**, comme dans le cas d'Annick : *Alors il y avait quelques moments où je loupais, parce que à la maison, ça allait pas trop. Mais c'était toujours excusé par ma mère, donc ce n'est pas que je séchais les cours [...] Parce qu'il fallait que je m'occupe de mon petit frère ou des choses comme ça.*

- **Précarité financière**, comme dans le cas de Sara : *Au niveau... oui, financier, ça ne suffit pas. Donc j'ai commencé à travailler au magasin, et puis je travaille énormément.*
- **Prises en charge éducative et/ou thérapeutique** pouvant provoquer une surcharge, comme dans le cas d'Alvyn : *La troisième année du coup, genre vu que j'étais placé en foyer, j'avais des rendez-vous à droite, à gauche, et tout ça [...] Je n'étais pas beaucoup à l'école. Et puis, c'est à partir de ce moment-là où j'ai un peu commencé à sécher les cours.*
- **Consommation d'alcool ou de cannabis** et dynamiques de groupes, comme dans le cas de Lisa : *Voilà, et on a à peu près tous foiré notre première année de l'ECG parce que, ben voilà : renvois, absences. Parce que fumer des joints dans le parc.*

Ces facteurs sont souvent cumulatifs, interreliés et en évolution ; ils sont à comprendre en lien avec les situations personnelles, familiales, scolaires et sociales des jeunes qui seront décrites plus en détail ci-après. L'absentéisme scolaire est à considérer comme un « processus interactif dépendant de multiples facteurs » (Esterle-Hedibel, 2006, p. 44), et comme « l'une des constituantes de la désadhésion progressive au système scolaire » des jeunes (Henin et Chillio, 2013, p. 19). L'absentéisme des jeunes filles et garçons placés représente un risque important pour leur scolarité puisque plusieurs auteurs ont établi un lien entre absentéisme et décrochage et échec scolaires (Esterle-Hedibel, 2006 ; Blaya, 2013).

Dans l'ensemble, malgré le biais de sélection des jeunes filles et garçons interrogés (surreprésentation de jeunes « sans difficultés » et avec des profils « scolaires »), ce qui frappe, c'est le caractère non linéaire, l'instabilité et la fragilité de leurs parcours scolaires. Ces parcours sont marqués à la fois par des redoublements, des réorientations, des relégations scolaires, ainsi que par de nombreuses ruptures dues à des changements d'établissements et des périodes d'absentéisme.

La prochaine section décrit comment les jeunes perçoivent leurs parcours scolaires et comment ils et elles expliquent la survenue et la nature de leurs difficultés, ainsi que les imbrications avec leur situation familiale et de placement. Les parcours sont présentés en fonction de la temporalité des premières difficultés, selon qu'elles sont rapportées par les jeunes au niveau du primaire, du CO ou de l'ESII.

Des difficultés scolaires qui débutent souvent dès le primaire

La moitié des jeunes rapportent des difficultés scolaires dès l'école primaire (Amélie, Annick, Astrid, Boris, Dimitri, Killian, Lisa, Livia, Marie et Rémi ; *Figure 41*). Ces difficultés se déclinent de différentes manières : une orientation précoce dans le spécialisé après le redoublement d'une classe primaire (Dimitri, Killian et Livia), des comportements perturbateurs et/ou des absences dès la fin du primaire qui se cristallisent au CO et se répercutent sur tout le parcours (Amélie, Astrid, Boris, Lisa et Marie), ou encore des difficultés scolaires plus « invisibles », en rapport avec du harcèlement (Annick) ou de la phobie scolaire (Rémi). Les parcours des unes et des autres sont présentés ci-dessous en détaillant leur perception des événements et difficultés marquantes et leur vision d'elles-mêmes ou eux-mêmes en tant qu'élèves.

Dimitri et Killian rapportent que ce sont leurs problèmes de comportement en classe (*J'étais souvent agité, Dimitri*) qui leur ont valu une orientation précoce dans le spécialisé. Killian (qui vit déjà en foyer à ce moment-là) estime que son comportement agressif envers les autres élèves (*Des fois je réagissais excessivement*) était dû au harcèlement de leur part et que cela a été insuffisamment pris en compte par les enseignantes et enseignants. Il se voit comme un bon élève et vit mal le regard des autres sur lui (*Moi c'était juste pour le comportement, et sinon les cours j'arrivais justement assez bien à suivre, je connaissais assez bien*). Sous l'impulsion d'un éducateur de l'école spécialisée qu'il fréquente alors, il est progressivement retourné en école régulière, d'abord en intégration (regroupement spécialisé), puis à part entière dès le CO qu'il a suivi en R3-LS. Au moment de l'entretien, Killian était en 4^e année du Collège et projetait des études universitaires. Selon lui, c'est l'envie de montrer qu'il *a la capacité de faire des choses* qui l'a motivé à travailler et à retourner dans le régulier (*J'avais envie justement de pouvoir être en R3 avec tout le monde*).

Après une période de placement en foyer entre 8 et 12 ans, Dimitri était de retour chez ses parents au moment de l'entretien et il continuait dans une filière du spécialisé, où il semblait se plaire. Il a une bonne image de lui en tant qu'élève (*intelligent, travaille bien, drôle*), même s'il note l'impact des écrans sur ses résultats scolaires : *Je trouve que mon niveau scolaire a un peu baissé depuis que j'ai eu la Nintendo Switch. Ça m'inquiète un peu, mais j'essaie de stopper un peu la Switch... même si j'ai du coup mon téléphone. Mais c'est vrai qu'avant j'étais déjà un peu accro au téléphone, mais là ça a vraiment aggravé avec la Switch.*

L'orientation de Livia dans le spécialisé se fait à la suite de maltraitances et d'attouchements perpétrés par son beau-père qui provoquent entre autres la perte de la parole et son placement d'urgence. À la suite de cet événement traumatisant, elle est déscolarisée pendant six mois environ. Elle mentionne également différents troubles DYS et de nombreux suivis thérapeutiques dès le plus jeune âge. Livia rapporte des expériences très négatives de sa scolarité, ayant été victime de harcèlement par ses pairs, d'abord dans l'école spécialisée qu'elle fréquente, puis au CO où elle est notamment la cible d'un montage photo sur les réseaux sociaux (*c'était une période où je ne voulais plus trop exister dans ce monde*). À l'ECG, elle rapporte également une mauvaise relation avec une enseignante (*elle n'était pas gentille avec moi, elle me rabaissait, elle me disait que j'étais nulle, que je n'allais jamais réussir dans ma vie*). Livia se décrit comme une élève sage et volontaire (*je lui demandais même des devoirs pour travailler à la maison, supplémentaires*), mais dont l'estime d'elle-même a été affectée par ses nombreuses interruptions de formation : *chaque fois que je vais quelque part, il y a un échec scolaire, apprentissage. Donc c'est difficile moralement*. Au moment de l'entretien, elle essayait d'accepter ses problèmes (troubles, problèmes de santé) et les limites que cela représente pour ses aspirations :

J'aurais toujours voulu faire un CFC. C'était un de mes rêves. Maintenant, je ne peux pas, il faut que... Enfin, j'ai compris maintenant que je ne pouvais pas. Il faut que je me mette dans la tête que j'ai des problèmes et il faut les régler. (Livia, 21 ans, mixte)

Amélie, Astrid, Boris, Lisa et Marie ont vu leurs résultats scolaires baisser dès la fin de l'école primaire, en raison de comportements perturbateurs (opposition envers le corps enseignant et/ou leurs parents, consommation de substances), et de nombreux renvois et absences. Ces difficultés se sont prolongées sur plusieurs années et, à l'exception de Lisa, au moment de l'entretien leur scolarité en était toujours impactée.

Boris décrit avoir complètement décroché lors de la dernière année du CO (absences, forte consommation de cannabis et dépendance aux jeux vidéo), des problèmes cristallisés à la suite du décès de son père. Les problèmes de comportement de Boris et son décrochage ont mené à son placement dans une structure fermée et contrôlée (tests de dépistages de substances). Il explique ses difficultés scolaires par son manque d'implication et ses problèmes de comportement, amplifiés par le traumatisme lié à la perte de son père. Il se voit comme un élève *absolument pas studieux*, mais qui a pris conscience des enjeux de se former et qui aujourd'hui se force à travailler : *aujourd'hui, j'ai la conscience de me dire que je n'ai pas le choix parce que c'est pour mon avenir. Si je fais rien, forcément, je ne vais pas réussir*. Au moment de l'entretien Boris attendait les résultats de ses examens pour l'obtention de son CFC. L'année précédente il avait déjà échoué une fois à ces examens, en raison d'une dépression et de problèmes d'addiction qui, accentués par la crise du Covid-19 et l'isolement social, l'avaient poussé à une tentative de suicide.

Le décrochage d'Astrid s'est fait vers la fin du primaire et au début du CO sur fond d'instabilité et de conflits familiaux importants (père violent, plusieurs placements, dont un à la Clairière). Elle se voit comme une élève capable (*quand je veux je peux*), mais avec des problèmes de concentration (*je sais pas ce que j'avais dans la tête, je crois j'avais trop de problèmes*) et de comportement (*j'ai beaucoup perdu à cause de mon comportement, mon caractère*). Après plusieurs stages dans le cadre de formations préqualifiantes, Astrid a rapidement interrompu son début d'apprentissage en dual (*je sais que tôt ou tard [...] j'aurais arrêté parce que j'aurais pété un plomb. Du coup, ben j'ai préféré en fait partir directement, et en gros dire que c'est moi qui résilie mon contrat*). Astrid n'avait pas de perspective concrète au moment de l'entretien. Elle souhaitait avant tout trouver un emploi afin de gagner en indépendance et trouver un appartement.

Amélie a une scolarité difficile dès le primaire, en lien avec un contexte familial délétère (mère dépendante à l'alcool et abusive, rapports conflictuels avec son père et sa belle-mère). Elle est aussi victime de harcèlement par ses pairs, des comportements insuffisamment pris en compte par l'institution scolaire selon elle. Son premier placement en foyer coïncide avec son passage au CO en R2-LC. Elle décrit un manque d'intérêt pour les apprentissages et un manque de confiance en elle et de concentration (*je pense que c'est normal, du coup avec ce que je vivais... Que je sois une personne un peu touriste, que je regarde tout le temps par la fenêtre, que mon cerveau cogite sur autre chose*). C'est depuis son passage par un cycle privé qu'elle a pris conscience de ses capacités scolaires :

Avant, je manquais beaucoup de confiance en moi sur... la scolarité, je me disais que j'étais tellement nulle, enfin que j'arriverais pas, que c'était trop dur. Je comprenais pas, mais parce que j'écoutais pas. En fait il faut juste écouter, fermer sa bouche, suivre ce qu'on te demande de suivre, et c'est bon, après t'écris et voilà. (Amélie, 17 ans, mixte)

Elle a rejoint une structure de transition à l'issue de ces deux années et était en recherche d'une place d'apprentissage de commerce au moment de l'entretien.

Marie a également intégré le CO en R2-LC, a redoublé sa 10^e et terminé non promue sa 11^e année. Ces années correspondent à la dégradation de ses relations avec sa mère, ses nombreuses fugues et son décrochage scolaire progressif qui mèneront finalement à son placement (à sa demande). Elle est également victime de harcèlement scolaire, une période qu'elle décrit dans ces termes : *je parlais avec une personne dans la classe. Et tout le reste, ils étaient potes entre eux, ils se foutaient tous de ma gueule durant les cours [...]. C'était compliqué.* Marie se voit comme une élève avec des capacités (*j'étais plutôt forte dans les domaines de l'école*), intéressée et motivée par l'école (*parce que moi, mon but, c'était vraiment d'être la meilleure élève en fait*) et qui a mal vécu le redoublement et l'image que cela lui a renvoyé :

Parce que j'ai toujours voulu faire de mon mieux, et je n'ai jamais voulu, moi, me salir mon image en fait. J'ai toujours... oui voilà, voulu faire au mieux, terminer mon CO, etc. Et de voir que j'avais raté, j'ai eu l'impression de passer juste pour une adolescente qui ne voulait pas aller en cours et qui préférerait fumer, boire avec ses potes et rester dehors, alors que pas du tout en fait. (Marie, 17 ans, foyer)

Lisa se décrit comme ayant des facilités scolaires et rapporte avoir sauté une classe en primaire. Les difficultés seraient survenues en lien avec son placement hors canton à la fin du primaire, décidé en raison de relations familiales conflictuelles. Ce nouveau contexte de vie et l'influence néfaste de jeunes filles et garçons du foyer plus âgés auraient déteint sur sa scolarité. Elle retourne à Genève en 10^e et achève le CO en R3-LS malgré un comportement en classe perturbateur et un fort absentéisme : *c'était surtout le comportement et les absences et les renvois et tout. Mais niveau notes, on pouvait rien me dire.* Elle choisit l'ECG (redouble la 1^{re}), puis s'oriente vers une formation professionnelle où elle redouble également sa 1^{re} année, toujours en raison du manque d'investissement dans sa scolarité (absences, forte consommation de cannabis, *la débauche totale* !). Elle peut finalement réintégrer l'école et obtient son CFC. Elle rapporte avoir subi du harcèlement de la part d'une enseignante, insuffisamment reconnu par l'institution selon elle. Elle explique également avoir un trouble de l'hyperactivité diagnostiqué dès le primaire mais avoir refusé le traitement (*un refus total de Ritaline parce que prise de cannabis. Du coup, de toute façon, c'est pas compatible*).

Annick et Rémi perçoivent le début de leurs difficultés scolaires dès le primaire, sans pour autant que cela se voie immédiatement sur leur parcours, puisque les deux ont un parcours linéaire jusqu'à la fin du CO.

Annick se décrit comme ayant *toujours eu des difficultés scolaires*, en raison du fait qu'elle n'écoutait pas en classe et ne révisait pas à la maison. Elle se reprend en main à la fin du primaire, ce qui lui permet de remonter ses notes et de faire le CO en R3-LS. Néanmoins, pendant les années du CO, la situation familiale se dégrade (mère qui souffre d'addiction de moins en moins présente, frère handicapé dont Annick s'occupe). Elle fait des tentatives de suicide et se mutilé. En fin de 11^e et au début du Collège, elle décroche progressivement, consomme des substances et a de mauvaises fréquentations. Elle se réoriente à l'ECG qu'elle ne fréquente quasiment pas, puis finalement trouve sa voie dans une filière professionnelle avec l'aide d'un éducateur de foyer où elle est placée d'urgence à l'âge de 17 ans. Annick se décrit comme une élève *assez silencieuse, mais intéressée* et souvent en décalage avec les autres élèves de son âge (*ils vivaient dans [...] un autre univers que moi*). Elle rapporte avoir été victime de harcèlement dès le primaire, où elle était le *bouc émissaire de la classe* et souvent très isolée.

Quant à Rémi, placé pour la première fois vers 9 ou 10 ans, il rapporte avoir toujours été un élève *anxieux*, ce qui a provoqué de nombreuses absences dès le primaire :

Quand j'étais petit, j'allais tous les jours à l'école, j'étais un élève modèle et tout, ensuite je sais pas vraiment ce qui s'est passé. Il y a eu des problèmes familiaux, ma mère qui n'était pas souvent là, tout ça. Et ensuite, être mis en foyer, ça n'a pas aidé avec ça non plus. J'aimais vraiment pas aller à l'école voir les autres, être stressé pour les éval' et tout. Mais je continuais à avoir de bonnes notes, généralement. (Rémi, 19 ans, foyer)

Cet absentéisme s'est poursuivi tout au long de sa scolarité mais n'a pas péjoré ses résultats (*je continue à avoir de bonnes notes, en général*), et pendant longtemps ses difficultés n'ont pas été repérées par l'institution scolaire (*ils sont jamais venus me parler*). Il décrit également des stratégies pour cacher ses difficultés et ses absences aux éducateurs et éducatrices du foyer et à ses parents (*je faisais jamais signer les bulletins ; je faisais souvent semblant d'être malade pour pas y aller*). Au moment de l'entretien, ses difficultés (dépression, anxiété et anorexie) étaient connues de l'école et de

son entourage. Il était pris en charge dans un centre de consultation spécialisé et il bénéficiait d'un aménagement horaire (scolarité à 50%). Il se voit comme un bon élève, ayant des facilités d'apprentissage (*en fait je suis plutôt bon, naturellement, donc ça aide*) et travailleur *parce que sinon il savait qu'il allait avoir des problèmes avec les éducateurs et avec l'école*. En 3^e année du Collège au moment de l'entretien, Rémi se disait satisfait de son parcours scolaire : *je pense que je suis un peu satisfait quand même, parce que parmi tous les jeunes que j'ai connus au foyer, il y en a... j'en connais pas d'autres qui ont été au Collège*.

Le cycle d'orientation : un passage difficile pour la plupart

Le CO est un passage compliqué scolairement pour la plupart des jeunes de l'échantillon. Au-delà de celles et ceux pour qui les difficultés s'étaient déjà déclarées à la fin du primaire, cinq jeunes rapportent qu'elles se sont manifestées pour la première fois au niveau du CO.

Pour trois d'entre elles et eux, ces difficultés ont été passagères et n'ont pas compromis leur transition vers le niveau secondaire II (Assia, Hifa et Mario). Assia a un parcours sans difficultés jusqu'au CO, où commencent une démotivation et un décrochage scolaire qui provoquent de l'absentéisme et des problèmes de comportement :

Je pense, entre mes 12-13 ans, où j'ai commencé vraiment à avoir la flemme de l'école, mais... j'allais en cours, j'allais dormir, j'allais sans mes affaires... J'étais vraiment en décrochage scolaire. En plus j'y trouvais aucun intérêt. J'arrivais pas à me dire que le fait d'aller à l'école, d'obtenir des diplômes, c'était gratifiant, et que ça m'aiderait à... ben, loin dans ma vie professionnelle. (Assia, 21 ans, foyer)

Ce décrochage intervient en parallèle du divorce de ses parents, d'un mal-être grandissant et de l'influence néfaste d'une amie du quartier et mène à son placement hors canton pendant quelques mois. De retour à la maison, elle refait sa 11^e (R3-LS) et s'oriente à l'École de commerce où elle obtient une maturité professionnelle. Au moment de l'entretien, elle était en 1^{re} année d'une haute école spécialisée et se disait *contente de la personne que je suis devenue* et constatait que *c'est possible de réussir, même si on a été en foyer*.

Mario ne connaît quant à lui pas de difficultés scolaires majeures, mis à part au CO lorsqu'il rapporte un manque d'intérêt pour les apprentissages qu'il décrit comme *trop théoriques*. Ceci lui vaut de passer en R2-LC en 10^e : *c'est parce qu'en R3, j'ai eu 3.9... qu'à l'époque, j'étais paralysé en fait, et que ça ne m'intéressait pas. Et que même pour les évas, et même pas pour les épreuves de fin d'année, je n'avais pas révisé*. À noter que ces difficultés coïncident avec son premier placement, provoqué par la tentative de suicide de sa mère qui souffre depuis plusieurs années de problèmes psychiques. À la suite du CO, il s'oriente vers l'ECG et poursuit sa scolarité sans accrocs. Au moment de l'entretien, il était satisfait de l'encadrement et du soutien dont il bénéficiait en foyer et confiant dans ses capacités et en l'avenir :

Je me vois avec des objectifs, je me vois réussir ce que j'ai envie de réussir et maintenant, je sais que ça tient beaucoup plus à moi que n'importe qui d'autre. Mais au niveau de moi, ce que j'en pense comment je suis étudiant, c'est que je sais gérer, que j'ai appris à le faire et que même aujourd'hui, je comprends les enjeux qui sont en cours. (Mario, 16 ans, foyer)

Auparavant scolarisée hors du canton de Genève, Hifa a rejoint l'école genevoise en 7P au moment de son placement en famille proche. Elle se décrit alors comme *une enfant traumatisée* et *hyper sensible* en raison des violences subies de la part de son beau-père et de l'incapacité de sa mère de s'occuper d'elle et de sa sœur. Elle commence le CO en R2-LC, mais, avec le soutien de sa grand-mère *très présente*, elle passe rapidement en R3-LS la même année. N'ayant tout juste pas les notes pour le Collège en fin de CO, elle s'oriente à l'ECG, une école où elle ne se sent pas *encadrée*, qu'elle trouve *triste* et *fade*, et où les cours ne l'intéressent pas. Elle intègre alors une école privée qui lui plaît et qui devrait lui permettre d'intégrer l'université où elle se projette. Au moment de l'entretien sa scolarité semblait en bonne voie, mises à part les nombreuses absences enregistrées en raison de problèmes de santé.

En revanche pour Alvyn et Vincent, les difficultés survenues au CO ont compliqué leur orientation dans une filière certifiante du niveau secondaire II. Malgré un contexte de vie familial maltraitant depuis l'enfance, Alvyn traverse l'école primaire sans difficultés scolaires. Il rencontre ses premières difficultés au début du CO, où il constate que les matières vont trop vite pour lui (*après, j'ai réalisé que je n'avais pas vraiment les compétences pour*). Ces difficultés débutent alors que sa situation personnelle et familiale se complique : il dénonce les maltraitances dont il est victime à la maison, subit une agression, fait des tentatives de suicide, est hospitalisé, puis finalement placé en foyer. Il rapporte un manque

d'intérêt croissant pour les apprentissages et cumule les absences. En parallèle de cela, il entame une transition de genre. Ces changements ainsi que les différents accompagnements thérapeutiques et éducatifs dont il a bénéficié ont impacté sa disponibilité et sa motivation pour l'école :

Je n'étais pas beaucoup à l'école. Et puis, c'est à partir de ce moment-là où j'ai un peu commencé à sécher les cours. Parce que ça me démotivait. Parce que j'étais... oui j'ai été placé [au foyer], et ce n'était pas évident pour moi, même si c'était soulageant pour moi. (Alvyn, 17 ans, foyer)

Alvyn peine à rattraper scolairement au CO (il passe de R3-LS en 9^e en R2-LC en 10^e, puis R1-CT en 11^e) et à l'ESII où il passe par des filières préqualifiantes et échoue sa 1^{re} année d'ECG. En recherche d'une place d'apprentissage au moment de l'entretien, Alvyn avait l'impression d'une orientation subie.

Vincent rejoint l'école genevoise en 7P (il était scolarisé hors du canton auparavant). Il se décrit comme un bon élève (*mais en vrai, je suis un bon élève. Je peux être un bon élève*) dont les difficultés ont commencé en 10^e du CO : *c'est à partir de la 10^e où je commençais déjà à faire un peu les conneries et à ne pas aller en cours, à fumer des pét'...* Ses difficultés scolaires se font en parallèle d'une dégradation au niveau des liens avec sa famille adoptive, de tentatives de suicide et de différents séjours à l'hôpital qui mèneront à un premier placement en foyer à l'âge de 15 ans. Les problèmes de comportement (y compris vols et fugues) persistent au niveau du secondaire II. Il échoue sa 3^e en école de commerce et il se réoriente vers un CFC en informatique (dual). Il rapporte avoir été victime de harcèlement au primaire et au CO, peut-être en lien avec son identité de genre (au moment de l'entretien, Vincent avait fait une transition de genre).

Dans quelques cas seulement, des difficultés plus tardives

Enfin, cinq jeunes ont situé leurs premières difficultés au niveau du secondaire II (Corentin, Filomène, Sara, Solène et Tara). Alors qu'ils et elles avaient eu des parcours linéaires jusqu'à la fin du CO, ces difficultés, de natures diverses, ont eu des conséquences plus ou moins importantes sur la suite de leur parcours.

Trois jeunes filles rapportent des problématiques en lien avec une mauvaise orientation. Tara décrit un parcours scolaire sans difficultés (*moi, je ne suis pas quelqu'un [pour qui] il y a eu besoin de s'inquiéter pour les études*) ; elle se voit comme une élève sérieuse et avec des facilités d'apprentissage (*je pense, assez jeune, j'ai compris que mon cerveau enregistrait bien les choses*). Ses difficultés ont concerné son orientation au secondaire II. Elle effectue une partie de sa scolarité dans un autre canton et, juste après le décès de ses parents et son retour à Genève avec sa tante chez qui elle va habiter (FAH proche), elle s'inscrit un peu dans la précipitation à l'ECG, alors que cela ne correspond pas à ses aspirations (*je n'étais pas vraiment au courant*). Elle décide toutefois d'aller au bout de cette formation et obtient son certificat. Déjà détentrice d'une certification de niveau ESII, l'accès à une formation professionnelle lui est ensuite refusé lorsqu'elle souhaite débiter une formation. Elle poursuit alors une formation privée dans un autre canton et de retour à Genève, elle intègre finalement le centre de formation professionnelle qu'elle souhaitait initialement rejoindre. Au moment de l'entretien, Tara était très satisfaite de sa formation et fière de son parcours : *je suis vraiment contente d'avoir continué à me battre et essayé de trouver des moyens de faire ce que je voulais*.

Solène, qui vit en FAH depuis sa première année de vie, a un parcours linéaire jusqu'à la fin de l'école obligatoire et se décrit comme une élève dans la norme (*j'arrivais à avoir la moyenne sans trop travailler*). Elle s'oriente au Collège mais se trouve en échec en 1^{re} année (*c'était trop dur*), ce qu'elle vit mal (*et ceux qui réussissent pas, du coup ben après... genre leur mental il est détruit*). Elle relève le comportement peu soutenant de certaines enseignantes et enseignants et garde une appréhension des évaluations (*j'ai toujours l'impression que je vais avoir une mauvaise note. Parce qu'en fait, vraiment, l'année passée j'ai accumulé mauvaise note sur mauvaise note*). Elle se réoriente en 1^{re} de l'ECG, une filière qui correspond également mieux à son projet de formation dans le social et dont le déroulement semble bien se passer.

Sara a également un parcours linéaire jusqu'à la fin de l'école obligatoire (*j'ai toujours eu de très, très bonnes notes*). Elle fait une année au Collège, une orientation qui ne lui correspond pas. Elle se redirige ensuite en 2^e année de l'ECG. Vers la fin de la 2^e ECG, elle est placée dans un foyer avec son frère pour quelques mois en raison de la séparation conflictuelle de ses parents. C'est durant cette période qu'elle commence à décrocher progressivement (Covid-19, manque de motivation, longs trajets du foyer à l'école). Ces absences s'amplifient en 3^e année, alors qu'elle cumule des problèmes de santé et exerce des petits emplois pour subvenir à ses besoins. En effet, après la fin du placement et un bref séjour chez son père qui se passe mal, Sara décide de vivre seule et doit subvenir à ses besoins. Malgré un aménagement horaire proposé par l'ECG (3^e année en deux ans), elle échoue aux examens. Elle

s'inscrit alors à l'ECG pour adultes, mais au moment de l'entretien elle peinait toujours à se rendre aux cours. La perspective d'achever sa formation était donc compromise, principalement en raison de sa situation familiale et de sa volonté d'indépendance financière, comme l'illustre cet extrait d'entretien :

Tous les petits jobs que je trouvais, tout ce que je trouvais, je faisais. Et du coup je n'ai pas travaillé pour mes examens. En plus je suis tombée malade, je me suis faite opérer, j'étais toute seule chez moi. Enfin c'était vraiment la catastrophe. Je me suis présentée à mes examens, j'ai raté. Donc automatiquement, je n'ai pas eu mon diplôme de l'ECG. Mais j'ai quand même pas lâché. J'ai voulu m'inscrire à l'ECG du soir. Et mon doyen, il m'a fait ma lettre d'appui donc pour que je puisse m'inscrire directement la rentrée d'après. Donc je me suis inscrite à l'ECG du soir cette année. Et j'ai rendez-vous d'ailleurs aujourd'hui avec mon doyen, parce que j'ai dû recommencer à travailler [...] Des fois je termine le travail à... je fais de 7h30 du matin jusqu'à 18 heures, et après je fais 18 heures-22 heures à l'ECG du soir. Et puis des fois au travail, ils ne me laissent même pas aller à l'école parce que du coup ils me laissent... Ils me mettent de fermeture, donc jusqu'à 21 heures. Donc dans tous les cas je ne peux pas aller à l'école. Et du coup, je vais voir ce qu'il en est. Si je fais mon année l'année prochaine, ou si... Comme je vous disais au final, le choix il revient toujours entre le travail ou l'école. (Sara, 19 ans, foyer)

Corentin a également des facilités scolaires et un parcours linéaire. Les difficultés pour lui ont surgi alors qu'il se trouvait en 2^e année du Collège. Il rapporte que le contexte pandémique et le semi-confinement l'ont fait décrocher (*j'avais accumulé trop de retard, trop vite, et j'étais incapable de tout rattraper, et j'ai abandonné au milieu de l'année*). Il a pu se réorienter à l'ECG où il a directement intégré la 3^e année. Si cette voie lui plaît, il constate que la crise du Covid-19 et l'épisode de *déprime* qui l'a suivi ont impacté son rythme de vie et que les difficultés scolaires dans certaines branches persistent (*j'ai les capacités, mais c'est juste la motivation qui manque*). S'il reproche à l'institution scolaire de ne pas l'avoir assez bien suivi pendant le semi-confinement, il explique également cette difficulté à raccrocher aux études par le manque d'encadrement dans sa famille d'accueil. On peut faire l'hypothèse que pour Corentin, l'école représentait un cadre structurant et bénéfique – et donc un facteur de protection tel que décrit par Höjer et Johansson (2013) – qui a été ébranlé par la pandémie.

Enfin, Filomène fait figure d'exception puisqu'elle n'a connu aucun redoublement et aucune réorientation dans son parcours. Au moment de l'entretien elle était « à l'heure » scolairement ; âgée de 18 ans, elle se trouvait à la fin de sa 3^e année de Collège et était en bonne voie d'obtenir sa maturité. Elle rapporte une courte période où ses résultats ont un peu fléchi en 2^e année du Collège, en raison selon elle du semi-confinement, d'un changement de FAH à ce moment-là et d'une période de cohabitation difficile chez sa mère qui souffre de troubles psychiatriques.

Et puis là, c'est vrai que mes notes ont chuté. Je ne sais pas si c'est parce que c'était après le confinement ou si c'était parce qu'aussi j'étais chez ma mère, et chez ma mère ce n'était pas la joie. Donc c'est vrai que là, j'avais des notes qui... Je pense honnêtement que c'était un peu aussi dû à ma mère. Parce qu'elle criait tout le temps, je ne pouvais pas trop réviser. C'est tous les soirs, tous les matins et tout. Donc je n'avais pas de repos dans ma tête pour... puis, d'endroit calme aussi. (Filomène, 18 ans, FAH)

Des jeunes plus vulnérables au harcèlement scolaire ?

Plusieurs jeunes rapportent avoir été victimes de harcèlement scolaire par des pairs (Amélie, Annick, Killian, Livia, Marie et Vincent). Le DIP définit le harcèlement scolaire comme « une forme de violence constituée d'actes agressifs intentionnels caractérisés par la répétition et l'abus systématique de pouvoir et perpétrés par un individu ou un groupe d'individus à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre seule »⁷². S'il est compliqué de statuer sur chaque situation décrite⁷³, on peut relever que les récits de jeunes reflètent plusieurs dimensions du harcèlement (voir également Piquet, 2017) :

⁷² Extrait du mode opératoire interne « Pour la prise en charge des situations de harcèlement entre pairs en milieu scolaire » (Annexe P.DIP.01, entrée en vigueur le 7.10.2022).

⁷³ Les faits remontent souvent à plusieurs années en arrière, souvent avant la mise en œuvre du plan d'actions et de prévention des situations de harcèlement à l'école du DIP qui date de 2018. La question du harcèlement, si elle est ressortie durant les entretiens, n'était pas directement le focus de l'entretien, ce qui explique également l'absence d'informations systématiques et détaillées pour les jeunes filles et garçons concernés. Par ailleurs, le but ici n'est pas de valider ou non les propos des jeunes mais de rendre compte de leur vécu de leur scolarité.

- un rapport de violence ou de domination entre un ou une élève et un groupe d'élèves, ou un ou une autre élève (p. ex. Vincent : *je suis tombé sur une classe où j'ai eu plusieurs fois les mêmes élèves qui me percutaient [sic] aussi*) ;
- le caractère répétitif des agressions (p. ex. Killian : *je me faisais embêter par beaucoup d'enfants, tout le temps, et ça devenait beaucoup*) ;
- et le fait que la victime soit souvent isolée et incapable de se défendre (p. ex. Annick : *j'étais tout le temps toute seule à lire mes livres dans mon coin parce que, de toutes les façons, personne voulait me parler et personne ne voulait rester avec moi*).

Le harcèlement se fonde en général sur le rejet de la différence et sur la stigmatisation de certaines caractéristiques (Piquet, 2017). Même s'il n'est pas toujours possible d'identifier d'après les récits des jeunes sur quoi spécifiquement a porté le harcèlement, on peut identifier notamment des caractéristiques corporelles/physiques (dans le cas de Marie, sa voix grave), le style vestimentaire (Amélie et Marie), des intérêts musicaux (Marie) et l'identité de genre (Vincent, avant sa transition de genre).

Relevons que le fait d'être placé, ou d'avoir été placé, n'a pas été rapporté comme un motif de harcèlement en soi. Néanmoins, la proportion de jeunes filles et garçons placés rencontrés qui estiment avoir été victimes de harcèlement scolaire peut interroger (6 jeunes sur 20, soit 30%). Elle est au-dessus de la proportion de jeunes en Suisse qui se disent victimes de harcèlement au moins quelques fois par mois (22%) et de la proportion de jeunes filles et garçons fréquemment harcelés (7%) (données pour 2018, dans le cadre de PISA, voir OCDE, 2019).

Par ailleurs, plusieurs d'entre elles et eux ne se sont pas sentis suffisamment entendus et ont jugé les réponses de l'institution scolaire insuffisantes, voire absentes, comme dans le cas de Vincent et d'Amélie :

Ou j'aurais voulu qu'eux, ils réagissent par rapport au comportement des élèves qu'il y a dans ma classe. Parce qu'il y avait une prof que j'avais, une prof qui avait... qui m'aidait, mais qui ne réagissait pas vraiment par rapport au comportement des autres. (Vincent, 19 ans, foyer)

J'ai eu des problèmes avec des camarades. Je me suis fait taper, aussi. Beaucoup de harcèlement, qui n'a pas été traité, qui n'a jamais été traité. (Amélie, 17 ans, mixte)

Annick explique qu'elle était *toujours un peu le bouc émissaire de la classe depuis assez petite*. Elle rapporte la réaction inappropriée d'une enseignante : *Tout ce qu'elle a réussi à me dire, c'est : « Annick faut t'endurcir dans la vie. Faut t'endurcir dans la vie, ce ne sera pas facile. »*

Enfin, Killian reproche à l'institution scolaire de n'avoir pas compris les dynamiques avec ses camarades de classe : victime de harcèlement, il réagissait avec violence, ce qui lui valait ensuite d'être puni :

Et donc peut-être un peu plus de... de gens enfin compréhensifs par rapport à ça, parce que j'ai l'impression qu'il y avait beaucoup de conflits où je me faisais embêter, et après je réagissais un peu trop fort, et du coup après c'était moi qui était vu comme le fautif. (Killian, 20 ans, mixte)

Livia rapporte avoir été victime de harcèlement (notamment cyberharcèlement) sur les trois années du CO, mais relève le soutien de la direction de l'école :

J'ai passé les trois années de cycle de l'enfer. C'était un enfer pour moi. Beaucoup de moqueries, beaucoup d'insultes... Enfin, les jeunes ils... Bon aujourd'hui c'est pire, mais les jeunes ils sont tellement cruels envers vous, ils... Vous êtes juste... Ils savent que vous avez un problème, ou ça se voit, ils vont vous critiquer, ils vont vous humilier, ils vont vous créer des histoires. Moi on m'avait fait... on a pris des photos de moi que je ne sais même pas d'où ils ont pris, ils les ont modifiées et ils ont mis des photos où j'étais à moitié nue et ce n'est pas moi, quoi. On aurait dit des seins de Kim Kardashian et moi je n'ai pas ça, donc vous voyez. Donc voilà, il y avait quand même beaucoup de moqueries, beaucoup de choses, et c'était une période où je ne voulais plus trop exister dans ce monde. Il y a eu ça, mais justement j'ai eu beaucoup de soutien de la doyenne, du directeur... (Livia, 19 ans, mixte)

En somme, plusieurs jeunes ont rapporté avoir été la cible de harcèlement, avec parfois une prise en charge jugée défailante. Ces constats illustrent l'importance du rôle de l'école d'une part, au niveau de la prévention, en particulier auprès des élèves en situation de vulnérabilité (scolaire, familiale, sociale, affective etc.). En effet, les résultats issus de l'enquête PISA 2018 ont montré que les élèves en Suisse avec de faibles résultats scolaires et de milieux socioéconomiques défavorisés étaient plus susceptibles d'être la cible de comportements abusifs de leurs pairs (OECD, 2019). D'autre part, les constats relèvent

l'importance des réponses apportées aux cas de harcèlement, avec une prise en charge systématique des professionnelles et professionnels scolaires. En effet, depuis 2018, le DIP a mis en œuvre un plan d'actions et de prévention des situations de harcèlement à l'école⁷⁴.

Perception des jeunes en tant qu'élèves

Malgré ces parcours non linéaires et les difficultés scolaires, la perception des jeunes en tant qu'élèves est plutôt globalement positive. Plusieurs élèves se voient comme des élèves appliqués et travailleurs (p. ex. Killian, Tara, Rémi, Filomène) ou ayant des facilités scolaires (Annick, Marie, Lisa, Sara). D'autres ont été marqués par des épisodes de relégation ou d'échecs scolaires qui continuaient à les affecter au moment de l'entretien (p. ex. Astrid, Corentin, Livia, Solène). Certains et certaines se présentaient comme des élèves déterminés et convaincus de pouvoir atteindre leurs objectifs (p. ex. Amélie, Mario, Vincent).

On peut se demander dans quelle mesure une partie des jeunes qui ont eu des parcours accidentés tentent de préserver une bonne image d'elles et d'eux-mêmes en attribuant leurs échecs soit à un manque d'implication (ne relevant donc pas de leurs capacités cognitives mais de leur volonté), soit à des causes externes (p. ex. parents, corps enseignant), évitant ainsi de se remettre en question (Viau, 1994 ; Weiner, 1985).

Ces perceptions dépendent également sans doute de la situation scolaire dans laquelle ils et elles se trouvaient au moment de l'entretien, ainsi que de l'accompagnement scolaire dont ils et elles avaient pu bénéficier ou non au cours de leur parcours (voir section 5.4.3). Certaines et certains jeunes se décrivent comme ayant évolué en tant qu'élèves et dans leur rapport aux apprentissages. Les extraits ci-dessous illustrent ces changements perçus : auparavant inintéressée, Assia est devenue avide de lecture, et auparavant peu studieux, Boris est devenu plus responsable.

Parce qu'avant je pouvais pas ouvrir un cahier. Même lire, je disais à ma mère, je disais : « Mais comment t'aimes lire ? » Je lui disais carrément « tu perds du temps », alors que pas du tout. Tu prends du temps pour toi, tu te plonges dans une histoire, tu mets pause sur tout le reste, et... C'est un tout, c'est un développement personnel. Et je pense que, ben ouais, le meilleur souvenir, ben c'est aujourd'hui regarder comment j'étais avant et voir qui je suis devenue. (Assia, 22 ans, foyer)

C'est dur à dire parce que quand j'étais jeune, j'étais absolument pas studieux. Je le suis encore moins aujourd'hui, mais aujourd'hui, j'ai la conscience de me dire que je n'ai pas le choix parce que c'est pour mon avenir. Si je fais rien, forcément, je ne vais pas réussir. Et puis après, je me retrouve un peu dans la mouise. Donc là, je suis toujours pas un élève super studieux. Mais comme je vous dis, je prends conscience de la chose et là, je me force. Et puis, je fais ce que j'ai à faire. (Boris, 25 ans, foyer)

Ces discours donnent également à voir le travail de « présentation de soi » et de « construction identitaire » dans le contexte de l'entretien de type souple et de l'interaction avec le ou la chercheuse au cours de laquelle les jeunes filles et garçons ont été amenés à produire un discours sur elles et eux-mêmes et ainsi à donner du sens à leur parcours (Le Collectif. B., 2020).

5.4.3 Le vécu de la scolarité au quotidien

Cette section aborde une série de questions portant sur le vécu de la scolarité au quotidien en tant que jeunes filles et garçons placés. Quel est le statut du placement à l'école ? Est-il connu de toutes et tous ou est-ce un sujet tabou pour les jeunes ? Quelle est la place des parents (si tant est qu'elles et ils soient présents) dans la scolarité des jeunes et quelles sont leurs attentes ? Et comment se déroule la vie scolaire au quotidien pendant le placement ? Quel est l'accompagnement et le suivi scolaire en foyer ? Et en famille d'accueil ? Et du point de vue de l'orientation, comment cela s'est-il déroulé ? Les jeunes gens placés sont-ils et elles satisfaites de leur orientation actuelle ? Quels sont les manques relevés ?

⁷⁴ <https://www.ge.ch/document/11470/telecharger>.

Statut du placement dans le contexte scolaire

La plupart des jeunes rapportent que l'école (ou tout au moins une partie du corps enseignant) est au courant de leur placement, même *vaguement* (Hifa). Killian explique que cette mise au courant s'est faite en raison de la « fiche élève » à remplir chaque année qui renseigne les données administratives de l'élève et de ses parents (*c'est écrit aussi dessus que j'habite chez ma tante, donc... De toute façon elle l'aurait su. Et voilà. Sinon les autres professeurs, non*). Annick, Marie, Mario, Rémi et Sara rapportent que les enseignantes et enseignants étaient plus compréhensifs et tolérants envers elles et eux, connaissant leurs problèmes familiaux et leur situation de placement (*je pense que c'est nécessaire qu'elle sache et je préfère qu'ils sachent, quoi, comme ça ils peuvent comprendre*, Rémi).

Dans le cas de la perte des parents, le fait de devoir informer les enseignantes et les enseignants à chaque fois peut être vécu négativement, comme un rappel de la situation « hors norme » et douloureuse (*le fait que l'administration ne soit pas vraiment prévenue pour des cas comme moi, et du coup il faut aller demander...*). C'est l'expérience relatée par Tara qui informait les enseignants et enseignantes de sa situation pour des questions administratives avant tout : *au niveau des rendus de signatures ou ce genre de choses, il fallait que je clarifie la situation*.

Si l'information au sein de l'école sur la situation de placement semble plutôt la norme, le fait de se confier auprès des camarades de classe ne va par contre pas de soi. On retrouve ici la crainte de certaines et certains jeunes placés d'être jugés, une crainte alimentée par l'image négative du placement dans la société et auprès des pairs (voir aussi section 5.3.4). Cet extrait d'entretien avec Killian illustre cette ambivalence :

Les professeurs, ils savaient. Et enfin... ben ça me dérangeait pas. Et après, mes amis, ben ceux qui savaient c'était ceux avec qui je parlais... et ça venait dans la discussion. C'est pas quelque chose que je cherchais à cacher. Des fois je le vivais... enfin... c'est pas que je le vivais mal, mais j'avais l'impression que c'était peut-être un peu bizarre, justement, de pas être chez sa mère. Mais... enfin en tous cas mes amis m'ont jamais fait me sentir comme si c'était quelque chose qui était bizarre. (Killian, 20 ans, mixte)

Les pratiques varient entre les jeunes garçons et jeunes filles placées : de la transparence totale (*je n'ai rien à leur cacher*, Alwyn ; *je m'en fichais que ça se sache*, Dimitri) au secret bien gardé (Livia, Rémi, Sara, Solène), en passant par les confidences à des personnes proches uniquement (Filomène, Killian, Mario, Tara).

Livia explique qu'*[il] n'y a que les profs qui le savaient* et qu'elle ne parlait pas beaucoup d'elle en classe (*j'étais un peu la fille qui était un peu mise de côté*). Placée très jeune en FAH, Solène n'avait parlé de cela à aucune de ses amies, par peur de moqueries à son encontre (*les camarades de classe, je vais pas leur dire, parce qu'ils vont... en fait ils font toujours des blagues*). Sara explique qu'elle n'en avait parlé à aucune de ses amies afin de préserver un espace de « normalité » : *en fait, je pense c'était ma façon à moi de continuer ma vie normalement*. Filomène explique qu'elle en avait parlé à quelques personnes seulement (*ils se comptaient sur les doigts d'une main*). Il en va de même pour Tara, qui souligne l'importance de pouvoir extérioriser auprès de ses proches :

Je pense déjà dans chaque école que j'ai suivie, il y avait trois, quatre personnes qui étaient vraiment hyper importantes, où je savais que je pouvais me confier, je savais que oui, c'est des gens avec qui j'ai toujours contact, même si je ne les vois plus tant que ça. Dans cette nouvelle école aussi, je me suis fait des amis proches comme ça. (Tara, 23 ans, famille proche)

La place des parents dans la scolarité des jeunes

Comment les jeunes décrivent-ils et elles la place qu'occupent leurs parents dans leur scolarité ? Trois cas de figures sont rapportés : (a) des parents absents ou peu investis et peu intéressés par leur scolarité ; (b) des parents jugés « mal outillés » pour les aider et les guider scolairement ou inadéquats dans leurs attentes ; et (c) des parents décrits de façon plus positive comme soutenant pour leur scolarité et leur orientation, en dépit des problématiques personnelles ou familiales.

Une partie non négligeable des jeunes décrivent leurs parents comme absents de leur scolarité et des décisions concernant leur orientation (8 en tout). Cela concerne notamment Hifa et Solène (placée à 7 mois) qui n'ont (quasiment) pas de contact avec leurs deux parents, et Tara et Corentin qui ont perdu leurs parents. Alwyn constate que *[l]a scolarité n'était pas un sujet de discussion en famille* et Amélie décrit son père peu intéressé par son orientation scolaire. Vincent constate à propos de ses parents qu'*ils n'étaient pas vraiment là pour l'école. Et franchement, je n'aurais pas voulu qu'ils soient là*. Il décrit

un milieu familial peu porté sur la scolarité (mère peu impliquée, frères et sœurs ayant eu des difficultés scolaires), ce qui expliquerait peut-être également ses réticences à leur « faire une place » dans la sienne :

Franchement, si je n'avais pas redoublé ma 3^e année, je serais le seul de la famille qui n'aurait pas redoublé dans sa vie. Ça aurait été un exploit, mais du coup... Bon, j'ai quand même... j'ai redoublé à la dernière, quoi... Bon, c'est le pire, entre nous, la dernière. Mais moi... du coup... c'est que même quand j'étais à l'école en [pays], elle [mère] ne venait même pas à mes réunions et tout. Et ma sœur elle n'a pas de papier de diplôme. (Vincent, 19 ans, foyer)

Le milieu familial d'origine et la distance sociale parfois importante avec la forme scolaire peuvent impacter les aspirations des jeunes (Mangard et Chanouf, 2007). Ceci est également évoqué par deux autres jeunes, qui décrivent leurs parents comme *mal outillés* pour les aider dans leur scolarité. Dimitri explique que pour les devoirs, il demande à des amis ou à des enseignantes ou enseignants, mais pas à ses parents qu'il ne considère pas aptes (*après, mon père il va pas comprendre*). Astrid explique que même si ses parents attachent de l'importance à sa scolarité et l'encouragent à s'investir, ils sont eux-mêmes très éloignés de la forme scolaire (son père a fait de la prison très jeune et sa mère a commencé à travailler à 16 ans) :

En fait c'était drôle, parce que genre elle [mère] me disait « Faut que ci, faut que ça », mais quand [...] par exemple je voulais aller lui demander un truc parce que je comprenais pas, ben elle arrivait pas à m'expliquer parce que elle-même elle avait pas fait l'école. (Astrid, 18 ans, foyer)

Marie et Annick rapportent un suivi et des attentes scolaires inadéquats de la part de leurs mères (leurs pères étant de toutes les façons absents). Au-delà du manque total de cadre, Annick décrit tout d'abord l'attente de sa mère qu'elle suive une voie gymnasiale (qu'elle-même aurait échoué), puis un désintérêt pour sa scolarité lorsqu'elle se réoriente à l'ECG puis vers un apprentissage. L'intérêt de la mère d'Annick pour sa scolarité aurait ensuite été motivé par l'aspect financier principalement, notamment le fait de continuer à percevoir les allocations familiales et la pension du père (*elle voulait juste que je sois [sic] scolarisée pour continuer à recevoir de l'argent*). Cet aspect économique est d'ailleurs également relevé par Lisa lorsqu'elle décrit l'attitude de sa mère pour éviter son décrochage scolaire :

J'ai toujours dû être scolarisée parce que justement, si on n'avait pas les allocs... [...] Donc il n'y a pas de : « J'arrête l'école. – Comment ça ? Tu arrêtes rien du tout, tu continues parce que sinon, on n'a pas les allocs. » (Lisa, 22 ans, foyer)

Enfin, huit jeunes décrivent leurs parents comme plutôt soutenant dans leur scolarité. Ce soutien est parfois focalisé sur le fait que les jeunes achèvent une formation qui leur permet de s'assumer financièrement. C'est le cas de Lisa qui précise les attentes de sa mère : *t'es scolarisée jusqu'à ce que tu as [sic] au moins un p*tain de papier pour que tu puisses t'en sortir*. En parlant de sa mère, Marie dit : *Elle veut le mieux pour moi. Ben, typiquement, en fait, pour ne pas que je sois endettée à mes 18 ans*. Boris explique quant à lui que sa famille n'avait aucune attente particulière par rapport au type de diplôme ou de métier, si ce n'est la « réussite » de sa formation :

Tout ce qu'ils attendent de moi, c'est que je réussisse, puis après ils sont très contents que je trouve un job, ils vont me soutenir même. Comment dire, il n'y a pas vraiment d'attentes particulières, si ce n'est la réussite... (Boris, 25 ans, foyer).

Rémi dit de son père : *Il m'a toujours aidé et tout, et il était toujours là pour moi pour m'aider avec l'école. Et c'est aussi lui qui m'a beaucoup encouragé à continuer l'école*. Sara décrit son père comme très axé sur l'école, et Assia ses parents comme investis (*ma mère, elle a toujours voulu que je réussisse à l'école, mon père aussi*). Mario explique qu'au-delà de ses troubles psychologiques qui l'empêchent de le suivre au quotidien, sa mère est très intéressée par sa scolarité (*elle cherche à savoir, elle se demande si ça se passe bien à l'école*).

Le récit de Killian illustre un soutien familial très présent autour de sa scolarité, non seulement de la part de sa mère, mais également de son oncle et de sa tante. Le soutien familial a d'abord porté sur son retour dans une école régulière, puis des attentes se sont formées autour de son orientation au Collège, attentes qu'il a ressenties comme une certaine « pression ». En effet, avec son parcours, Killian avait conscience d'accomplir une forme d'« ascension sociale » pour sa famille :

Ils ont jamais dit explicitement qu'ils voulaient que j'aille au Collège et pas ailleurs, mais... à chaque fois de ce qu'ils me disaient, je voyais que vraiment ils préféraient que j'aille au Collège. Aussi ils disaient beaucoup que justement... je leur en veux pas pour ça... mais après je ressentais comme une pression, parce que... ils me disaient beaucoup, le fait que justement je

serais le premier de la famille à être... à aller au Collège. Parce que le reste de ma famille, ils y sont pas allés. (Killian, 20 ans, mixte)

Quant à Filomène, elle décrit son père comme ayant joué un rôle essentiel dans sa scolarité, tant au niveau du soutien scolaire (*on révisait un petit peu ensemble à chaque fois*) qu'au niveau de l'acquisition du métier d'élève (*je savais comment travailler, comment m'organiser*). Ce soutien a donc continué à l'accompagner tout au long de son parcours, même après son décès :

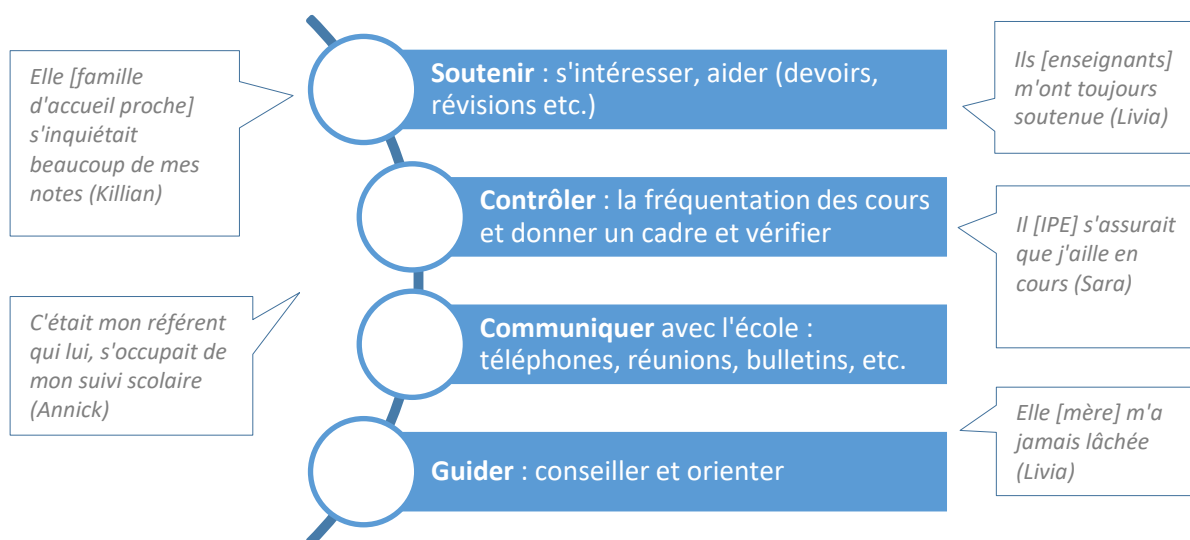
Je pense, c'est beaucoup pendant mon enfance avec mon père, si mon père a toujours été derrière pour les études. Donc lui, je pense... Enfin, maman aussi, mais quand même moins. Enfin elle était moins dans tout ça. Mais c'est vrai que j'avais quand même une stabilité. Puis à chaque fois, il m'apprenait à, je ne sais pas... comment étudier. Ou il m'encourageait. Même en primaire où il y avait des petites... On révisait un petit peu ensemble à chaque fois. Donc oui, il y a toujours eu le soutien derrière. Jusqu'à mes 14 ans. Enfin, jusqu'à ce qu'il décède. Enfin il était toujours là, toujours eu des bonnes notes. Donc j'ai l'impression que c'est juste une continuation de tout ça. Après, c'est vrai qu'après j'avais beaucoup moins de soutien, Maman n'était pas vraiment derrière donc on était un peu plus indépendants. Mais je ne sais pas, c'était un peu... J'avais déjà intégré tout ça dans ma tête et je savais comment travailler, comment m'organiser. (Filomène, 18 ans, FAH)

L'accompagnement scolaire : quelles suppléances parentales ?

Si certains parents continuent à jouer un rôle pendant le placement de leur enfant, dans la plupart des cas ce sont d'autres acteurs et actrices qui sont appelées à suivre et accompagner la scolarité des jeunes. Comment vivent-ils et elles leur scolarité au quotidien et comment s'organise cette suppléance parentale ?

Au travers des entretiens, nous avons identifié quatre dimensions du suivi et de l'accompagnement scolaire qui touchent à la vie quotidienne, ainsi que différents moments clés de l'année ou du parcours scolaire des élèves : le soutien, le contrôle, la communication, et l'orientation (voir *Figure 42*). Nous allons voir dans la section suivante les différentes personnes qui sont amenées à jouer ces rôles, en particulier les éducateurs et éducatrices des foyers et les familles d'accueil, qui sont en première ligne dans le rôle de suppléance familiale par rapport à l'accompagnement scolaire, mais également les IPE (notamment pour la fonction de contrôle), des membres de la famille d'origine (en particulier pour l'orientation), ou encore des acteurs et actrices scolaires (notamment enseignants ou enseignantes ayant apporté du soutien scolaire, ou des conseillères ou conseillers en orientation dans la fonction de conseil).

Figure 42. Dimensions du suivi et de l'accompagnement scolaire



La première dimension de l'accompagnement scolaire consiste à soutenir les jeunes dans leur scolarité en s'y intéressant au quotidien et en les aidant ou en les suivant dans leurs devoirs et révisions. Les discours suggèrent que les éducatrices et éducateurs, tout comme les FAH, sont en général à

disposition pour aider et se tiennent informés auprès des jeunes. C'est la « présence » et la « disponibilité » qui semblent avant tout importants pour les jeunes (plus que le fait de vraiment demander de l'aide) et le sentiment pour les jeunes que leur situation scolaire compte pour les adultes qui les accompagnent.

Par rapport aux éducateurs et éducatrices de son foyer, Annick constate *qu'ils ont eu vraiment un suivi assez rigoureux sur ma scolarité, puis ils étaient assez là pour m'aider*. Sara observe que malgré les conflits avec certaines éducatrices et éducateurs, *ils ont toujours proposé leur aide et ils ont toujours été là*. Dimitri se rappelle qu'en rentrant de l'école, les éducateurs et éducatrices prenaient des nouvelles de la journée au moment du goûter et que *quand on avait besoin d'elles, on posait des questions, on posait une question et du coup ils aidaient, c'était bien* (Dimitri, 16 ans). Annick précise : *ils m'aidaient du mieux qu'ils pouvaient, parce qu'il n'y a pas beaucoup d'éducateurs qui sont [métier] à leurs heures perdues* (Annick, 21 ans). Mario et Vincent mentionnent que des répétitrices et des répétiteurs pouvaient également être engagés en cas de besoin dans des branches spécifiques dans leurs foyers. Alwyn sait qu'il peut demander de l'aide aux éducateurs et éducatrices de son foyer actuel si besoin, mais il préfère être plus autonome : *je ne fais pas la démarche. Parce que vu que j'ai bientôt 18 ans et tout, ils ne vont pas rester toute ma vie avec moi. Du coup, il faut que j'apprenne à gérer un peu tout seul ce genre de choses*.

Killian, qui a connu un placement en foyer puis en famille proche (d'abord chez sa grand-mère puis chez sa tante), rapporte un meilleur suivi et encadrement (respect des horaires, devoirs) dès lors qu'il a été placé chez sa grand-mère (*ah, j'étais bien accompagné, donc quand je suis allé chez ma grand-mère, c'était un peu... c'était plus facile pour moi, enfin de... de mieux suivre*). Il décrit également les membres de sa famille d'origine (sa grand-mère, sa tante et son oncle) comme très présents et soudés autour de sa scolarité :

Ben, elle [sa tante] s'inquiétait beaucoup justement de mes notes, elle regardait beaucoup mes notes. Ma grand-mère, ma tante et mon oncle, ils regardaient beaucoup... Mon oncle il regardait surtout mes annotations. Et ma tante et ma grand-mère elles regardaient un peu les deux. Dès qu'elles voyaient qu'il y avait des notes qui étaient un peu en-dessous de la moyenne, elles regardaient s'il y avait quelque chose qui devait être fait. Pour les annotations... ils faisaient en sorte que je fasse vraiment mes devoirs, et que j'oublie pas des affaires, que j'arrive à l'heure. Après j'avais pas mal d'annotations... En 10^e-11^e, j'avais beaucoup d'annotations de bavardage. Donc après pour les annotations de bavardage, ils me disaient que... ils allaient me punir de téléphone si j'en avais trop. Ce qu'ils ont fait plusieurs fois. Donc c'était... je détestais ça, mais... c'était... ouais je pense c'était bien, parce que du coup ça me poussait à pas avoir d'annotations. (Killian, 20 ans, mixte)

Depuis qu'il est placé chez sa tante, Killian n'a plus besoin de soutien particulier pour les devoirs et les évaluations : *elle me laisse gérer tout ça, pour les évaluations elle me laisse gérer, parce que... parce qu'à partir de ce moment-là, j'étais déjà assez grand pour pouvoir faire ça tout seul. J'avais 16 ans à ce moment-là*.

Pour d'autres élèves, c'est un enseignant ou une enseignante qui leur a apporté une aide spécifique dans leur scolarité sur une certaine période donnée. Cela a permis, par exemple, à Lisa de combler ses lacunes en maths (*tous les matins, du coup, il m'a fait venir à 7h15 pour me faire un appui de maths, pour que j'aie la moyenne*), et à Livia de se préparer aux épreuves cantonales afin de passer du spécialisé en classe régulière au CO, notamment grâce au soutien d'une enseignante dont l'engagement dépassait son cahier des charges :

Quand je vous dis que ces profs, ils m'ont beaucoup aidée, c'est par exemple : il y a en a une qui était enceinte, qui allait bientôt accoucher. J'allais jusqu'à chez elle pour aller faire les épreuves cantonales en blanc, pour pouvoir aller au cycle. C'est pour ça que je vous dis à quel point ces profs m'ont vraiment soutenue, m'ont vraiment aimée et tout ça. (Livia, mixte, 21 ans)

Le fort engagement d'un ou d'une enseignante, souvent perçu par les jeunes comme allant au-delà de leur fonction, semble très apprécié. Plusieurs travaux ont montré l'importance des émotions pour les apprentissages (p. ex. Sander, 2016), ainsi que la dimension affective de la relation nouée entre le ou la jeune et un enseignant ou une enseignante (Virat, 2014 ; Espinosa, 2016). Cette dimension affective de la relation, basée sur « les émotions positives associées au sentiment d'être considéré et soutenu », influence positivement les résultats scolaires, la motivation et les comportements sociaux des jeunes à l'école (Virat, 2016, p. 411). À l'inverse, quelques jeunes ont relaté des expériences négatives avec un ou une enseignante, avec un effet négatif sur la confiance en soi (un point développé dans la section 5.5.4).

Parfois, ce sont d'autres membres de la famille d'origine qui se substituent aux parents biologiques en incarnant un rôle de soutien, notamment dans le domaine scolaire, comme le relève Hifa à propos de son oncle : *enfin, il a vraiment genre pris un rôle énorme vraiment, genre... Au fur et à mesure du temps, il a pris aussi un rôle de parent. Parce qu'il était très protecteur. Parce que mon père, il n'a jamais été là, donc il était très... si on avait quelque chose à l'école ou quoi il était là. Dans le cas de Corentin, c'est sa sœur qui a joué un rôle important (je pense que c'est elle qui m'a le plus aidé), tout comme pour Mario où le frère et la sœur représentent des références, voire des modèles à suivre, alors qu'il et elle ont par moments suppléé le rôle de parents dans divers domaines.*

Deuxièmement, le contrôle du suivi et de la fréquentation des cours est important. Encadrer les jeunes dans leur scolarité nécessite une attention quotidienne. Il s'agit là d'un enjeu essentiel au regard du fait que l'absentéisme est un phénomène très fréquent chez les jeunes gens placés que nous avons rencontrés (voir *Figure 41*). En effet seul un quart de l'échantillon n'avait rapporté aucun épisode d'absentéisme. En foyer et en FAH, il s'agit notamment de contrôler que les jeunes filles et garçons soient bien levés et respectent leurs horaires. Lorsque le ou la jeune a des difficultés à se lever, cela peut impliquer pour les éducateurs et éducatrices de prendre contact avec l'école : Vincent rapporte que ses éducateurs ont pris contact avec son école alors qu'il peinait à se rendre en cours : *ils ont pris contact avec l'école, parce qu'ils ont vu que moi j'avais beaucoup de difficultés. Déjà je ne me levais pas le matin. Ils ont dû... ils viennent, ils te répètent, et après, à partir de 9 heures, tu es obligé de sortir. Et après tu peux revenir à midi si tu es attendu à midi pour manger. Sinon tu dois... mais, sinon ils ont pris [contact] avec mon école. Et justement, j'étais... on était suivis. Ils étaient en contact par mail, par rapport aux absences, par rapport... D'autres situations montrent que ce rôle peut être difficile à remplir. Les comportements d'opposition d'Astrid, également placée en foyer, se manifestaient par des réactions de rejet envers l'autorité des éducateurs et éducatrices :*

Ben au début, c'est vrai que j'allais pas à l'école ni rien, et... je préférais rester au foyer, et puis... Ben les éducateurs ils ont beau rentrer dix fois dans ma chambre, au bout d'un mois quand je pétais un plomb, je lui [disais] « Rentre encore une fois dans ma chambre, je vais t'encaster dans le mur », ils arrêtaient. Du coup c'est vrai que moi, avec mon caractère... (Astrid, 18 ans, foyer)

Sara a également constaté l'autorité limitée de l'éducateur sur sa fréquentation des cours (*si vous ne voulez pas y aller, il ne peut rien faire*), alors que le suivi par son IPE, qu'elle qualifie de *vraiment investi*, était selon elle plus efficace en raison de son pouvoir de négociation :

L'IPE, il ne vous laissait pas le choix. C'était : « Tu fais ça, sinon ce que tu voulais faire ce weekend, ça, ce n'est pas autorisé ». Ce n'était pas vraiment du chantage. C'était plus, je pense, de montrer qu'il y avait... ce n'était pas parce qu'on était en foyer que tout nous était permis, en fait. Il fallait quand même continuer à faire ce qu'on avait à faire, donc nos obligations. (Sara, 20 ans, foyer)

Ce suivi rapproché avait largement contribué à sa motivation : *et en fait, c'est quelque chose que... je ne sais pas si tous les IPE font ça. Mais moi je sais que c'est quelque chose que lui, il avait demandé à être au courant. Parce qu'il ne voulait pas... Enfin, il sentait que je commençais à lâcher niveau scolaire. Donc c'est vrai qu'il m'a bien motivé.*

Précisément, Corentin regrette que sa famille d'accueil n'ait pas su l'encadrer de façon plus stricte, en particulier au moment de la pandémie et du semi-confinement lorsqu'il a progressivement décroché du Collège :

Enfin, je suis en famille d'accueil, et je pense que chaque famille, enfin, a ses limites. Et là, la limite c'est qu'ils ont pas su vraiment me... gérer un cadre, avec des conséquences. Enfin, j'ai toujours voulu... j'ai toujours fait ce que je voulais, en soi. Et à des moments c'était bénéfique pour moi, mais à d'autres pas trop, quoi. Du coup, là sur ce point, sur les études, je pense que... À dix-sept ans on a pas encore suffisamment de mentalité pour... pour vraiment rester accroché. Justement ben... Après le confinement, c'était clairement impossible, quoi. (Corentin, 17 ans, FAH)

Ces exemples montrent l'importance pour les jeunes d'avoir un contrôle et un suivi de leur scolarité. Or ce suivi concerne également les écoles, qui sont tenues de relever les absences des élèves et, le cas échéant, de signaler cela aux parents ou aux responsables légaux. À ce sujet, Sara a pu comparer l'encadrement et le suivi entre l'ECG et l'ECG pour adultes qu'elle fréquentait au moment de l'entretien et qui était nettement moins rapproché selon elle (*mais mon doyen, il ne m'a jamais appelé, mon prof il ne m'a jamais appelé. Rien du tout. Alors qu'à l'ECG, vous vous absentez une semaine, vous avez déjà un mail, un courrier à la maison*). S'il est logique que les écoles pour adultes misent davantage sur

l'autonomie des étudiantes et étudiants, d'autres situations montrent que le contrôle des présences a aussi parfois fait défaut au CO ou au Collège. Boris rapporte que sa mère a été mise au courant de ses absences au CO après six mois d'absences seulement :

Je remettais toute la faute sur le décès de mon papa et ça faisait que le matin, j'allais à 8h pour faire acte de présence à la première heure, pour que ma mère voie que j'étais pas à la maison et que j'étais bien parti. Et à 8h45, première pause, je rentre à la maison. Je passais ma journée à fumer des gros joints et à jouer à [nom d'un jeu] toute la journée. J'ai fait ça sur six mois. Et puis en fait, au bout de six mois, l'école a appelé ma mère en lui disant : « Voilà, écoutez Madame, ça fait six mois que votre fils ne vient pas en cours à part les 45 premières minutes du matin. (Boris, 25 ans, foyer)

Rémi regrette qu'en raison de ses bonnes notes, ses absences soient passées inaperçues et que l'école n'ait pris de ses nouvelles plus tôt dans sa scolarité : *les profs n'ont jamais vraiment pris note. Certaines années aussi, j'avais mon certificat avec 200 absences sur l'année et je n'avais aucune retenue ni rien.* Cela suggère que le repérage d'élèves en difficultés – au-delà de leur résultats scolaires – par l'institution scolaire a certaines carences et peut être amélioré.

La troisième dimension de l'accompagnement scolaire concerne la communication à propos de la scolarité des jeunes ; une communication sous forme d'échanges téléphoniques, e-mails, de participation à des réunions, à la signature des carnets de notes etc. Les éducatrices et éducateurs ainsi que les FAH sont en première ligne à ce sujet, comme en témoigne Annick, par rapport à son placement en foyer :

Oui, justement, c'était mon référent qui lui, s'occupait de mon suivi scolaire et regardait si j'ai des absences, c'est lui qui doit les signer, si j'ai un bulletin scolaire, c'est à lui que je dois le donner. C'était un peu... un peu un papa de substitution, quoi. (Annick, 20 ans, foyer)

Vincent rapporte que son redoublement en école de commerce avait donné lieu à des réunions impliquant des actrices et acteurs du foyer ainsi que de l'école : *je voulais avancer, et même [éducatrice référente] elle était à fond. On avait les réunions. Même l'école, ils étaient à fond. On avait nos réunions avec l'école, et j'étais suivi par la conseillère sociale.* Ce sont ses éducateurs et éducatrices du foyer qui étaient en contact avec l'école, notamment pour informer les enseignantes et enseignants de ses difficultés à se lever le matin et à se motiver d'aller en cours.

La communication autour de la scolarité des jeunes peut aussi impliquer des réunions ou des échanges téléphoniques avec les parents. Le rôle d'intermédiaire joué par les éducateurs et éducatrices des foyers est notamment relevé par Lisa, Marie et Mario. Mario souligne à ce sujet le travail réalisé pour inclure autant que possible sa mère (qui souffre de problèmes psychologiques) dans sa scolarité et la soutenir dans sa parentalité :

Souvent, ce qu'ils voulaient, c'était pas de remplacer ma mère. Moi, dans ma situation surtout, c'était de faire en sorte à ce que ma mère puisse être toujours là sans être là, en fait, qu'elle ait son mot à dire, qu'elle puisse prendre part aux décisions, qu'elle entende ce que j'ai à dire. Et c'était vraiment, en fait, inclure ma mère à l'intérieur de tout ça, même si elle n'était pas physiquement là. Mais du coup, la relation entre ma mère et les éducateurs, c'est toujours un peu de les informer quand je fais quelque chose de... c'est vraiment fait, ils essayent de faire l'intermédiaire, j'ai l'impression. C'est vraiment...on peut résumer ça. C'est vraiment le rôle de faire un intermédiaire un petit peu, de pas casser ce lien qu'on est censé avoir entre un fils et une mère, qui va du coup pour donner des outils à la mère, même si c'est dans ce cas-là, c'est pas l'objectif. Mais c'est en tout cas de faire en sorte que ...de maintenir un peu ce lien parent-enfant. (Mario, 16 ans, foyer)

Enfin, un rôle important est celui de conseil et d'aide en termes d'orientation scolaire et professionnelle. Cette question fait l'objet de la section suivante.

Des orientations scolaires et professionnelles souvent contrariées et parfois mal accompagnées

L'orientation scolaire est un processus complexe qui résulte de multiples facteurs et implique différents acteurs et actrices. Elle dépend notamment du capital culturel et social familial des jeunes, de leurs aspirations scolaires et professionnelles et de leurs résultats scolaires et des filières de formation concrètes qui s'offrent à elles et eux, ainsi que de leur environnement scolaire (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2012). Quelle perception les jeunes ont-ils et elles de leur orientation scolaire ou

professionnelle actuelle ? Ont-ils l'impression de l'avoir subie ou choisie ? Cette question est importante pour leurs parcours scolaires étant donné que différentes études ont mis en évidence un risque d'échec scolaire plus important en cas d'orientation subie, et à l'inverse une motivation scolaire plus élevée parmi les élèves dont l'orientation est autodéterminée (Brasselet & Guerrien, 2019 ; de Besses, 2007). Et quel est le rôle – d'information et de conseil notamment – joué par les acteurs et actrices des sphères scolaire, socioéducative et des familles d'accueil (sachant que les parents sont souvent décrits par les jeunes comme peu ou pas investis dans leur scolarité) ?

Étant donné que la plupart des jeunes de l'échantillon ont eu des parcours scolaires non linéaires, il n'est pas surprenant de constater que leurs orientations ont souvent été contrariées, même parmi celles et ceux qui se disent satisfaits et dont la situation scolaire ou d'emploi actuelle correspondait à leur « choix ».

Environ la moitié des jeunes rapportent avoir choisi leur orientation et en être satisfaits, même si des obstacles se sont présentés en chemin pour bon nombre d'entre elles et eux (voir Figure 43). Par exemple, Boris raconte avoir identifié sa voie très jeune, au cours d'un stage de deux semaines (*c'est là, direct j'ai dit : « c'est ça que je veux faire »*), mais il n'a pu la suivre que plusieurs années après car il n'a pas tout de suite trouvé un place d'apprentissage dans le domaine.

Solène et Annick rapportent avoir été retardées avant de trouver la filière qui leur correspondait. Les deux jeunes femmes font référence aux représentations sociales autour des différentes filières (notamment le Collège qui est valorisé), ce qui a mené à de mauvaises orientations. Solène a suivi le conseil des assistantes sociales du SPMi qui la suivaient d'aller au Collège au lieu de l'ECG, un choix qu'elle a regretté par la suite. En effet, l'ECG correspondait davantage à son souhait de faire la HETS et lui avait également été conseillée par sa sœur dans sa famille d'accueil qui avait elle-même suivi ce parcours. Annick souligne que les informations pour faire son choix d'orientation à la fin du CO lui ont manqué (*parce que moi, je n'ai pas fait [CFP] en sortant du cycle, parce que je savais pas que ça existait*) et que celles-ci étaient biaisées, ce qui lui a valu de perdre deux années (une au Collège et une à l'ECG) avant de trouver sa voie :

Ce n'était pas très bien présenté dans le sens où on te met dans la tête que tu es en R3, tu vas faire le Collège, tu es en R2, tu vas faire l'École de com', tu es... Parce que tu es en Langues et communication, je crois quand t'es en R3, quelque chose comme ça. Et quand tu es en R1, tu vas faire un CFC parce que de toute façon, je sers pas à grand-chose d'autre, alors que le CFC, c'est ce que j'ai fait. Et puis ça s'est bien passé et je suis assez contente de là où je suis... Et c'est pas si facile que ça à faire finalement, ça m'a demandé beaucoup d'efforts et beaucoup d'investissement. (Annick, 20 ans, foyer)

Elle a finalement pu définir son projet de formation avec le soutien d'un éducateur du foyer d'urgence où elle a été placée à 17 ans :

Pourquoi est-ce que je suis allé à [CFP] ? C'est parce qu'il y avait un éducateur, justement, il m'a dit : « Qu'est-ce que tu veux, Annick, dans ta vie ? » Et je lui ai dit : « En fait je ne sais pas », parce que je n'arrêtais pas de changer un peu de direction. Et donc là, on a passé un moment à discuter ensemble et finalement, on a trouvé ce que j'avais envie de faire.

Dans le cas de Corentin, sa réorientation du Collège vers l'ECG correspond certes à son choix (*tous mes choix, c'est moi qui les ai pris*), mais elle résulte également de son décrochage à la suite du Covid-19 (*j'avais aucune envie en fait de... de continuer une école comme le Collège. Et du coup j'ai décidé après de me spécialiser dans l'art*). Dans ce processus, il mentionne le rôle joué par la conseillère d'orientation du Collège qui lui a fait prendre connaissance des filières à l'ECG :

C'est là qu'elle m'avait expliqué toutes les filières possibles, ce qu'on pouvait faire à l'ECG, en apprentissage, etc. Et du coup... ben ouais, l'ECG en fait ça me permettait de... de même faire une année en moins, par rapport au Collège, si je voulais faire [école] après. (Corentin, 17 ans, mixte)

Le choix d'orientation de Tara à l'ECG à la suite du décès de ses parents et à son retour à Genève s'est fait de façon trop précipitée selon elle et ne correspondait pas à ses aspirations (*je n'étais pas vraiment au courant. Je n'étais pas au courant qu'il y avait [école], non plus. C'était un peu... il fallait s'inscrire vite dans une école*). Par ailleurs elle n'a pas pu tout de suite se réorienter vers la formation professionnelle qu'elle souhaitait, ce dont elle n'avait pas conscience en achevant sa formation à l'ECG.

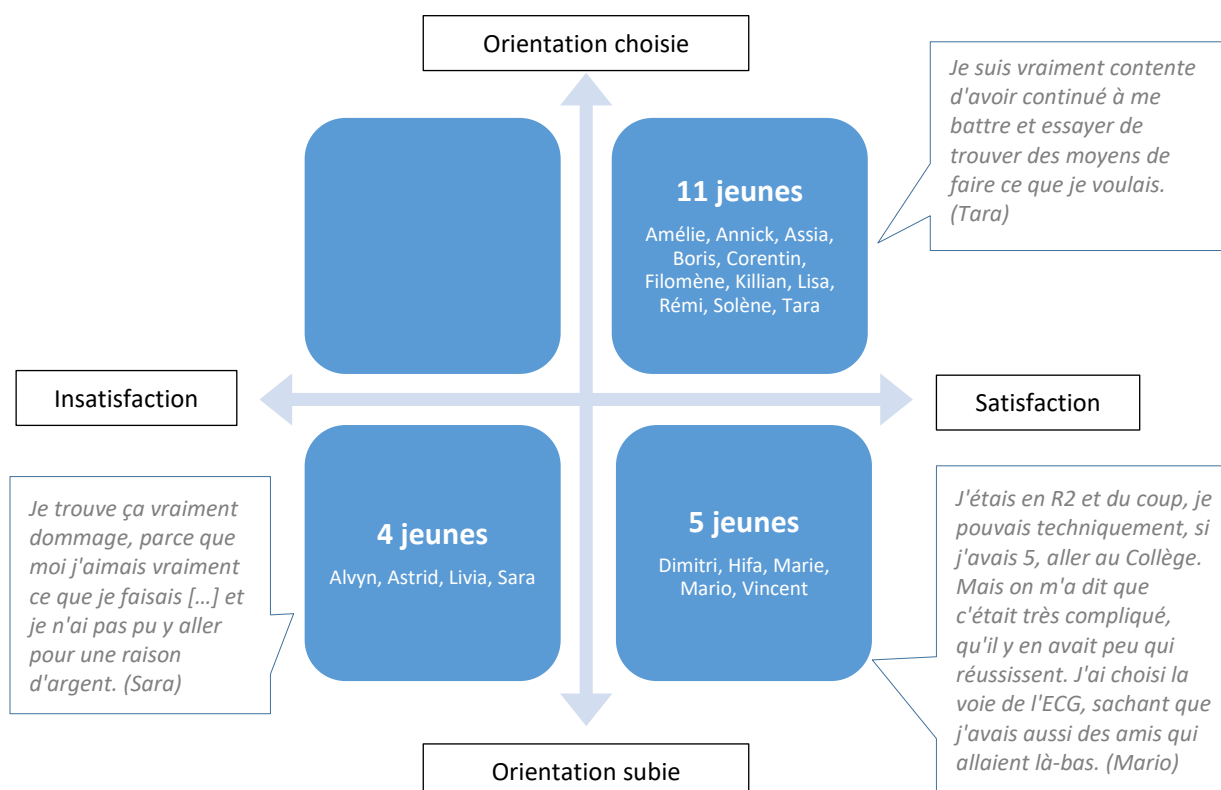
Oui, je suis vraiment contente d'avoir continué à me battre et essayer de trouver des moyens de faire ce que je voulais. Parce que ça aurait été vraiment difficile de ne pas réussir à faire ce que je voulais, alors que je savais que je le voulais. Je suis très fière. (Tara, 23 ans, famille proche)

Pour Rémi et Filomène, l'orientation au Collège s'est faite plus facilement. Rémi rapporte qu'ayant des facilités en mathématiques depuis petit, il s'est naturellement orienté dans cette filière (*c'est juste... faire, régler des problèmes, c'est plutôt agréable*). Après une expérience plutôt négative, Filomène relève avoir bénéficié d'un environnement plutôt soutenant dans sa FAH actuelle, même si la femme qui l'accueille ne peut pas la conseiller dans son orientation, n'étant pas familiarisée avec le système éducatif suisse. En revanche son compagnon peut jouer parfois ce rôle, en la confortant dans ses choix : *c'est plus la motivation autour qu'il me dit : « Ah, c'est très bien que tu fasses ces études »*.

Ainsi, parmi les jeunes avec un discours d'auto-détermination et de satisfaction vis-à-vis de leur orientation, on retrouve principalement des jeunes en formation certifiante (généralistes ou professionnelle) ou en emploi. On peut tout de même relever qu'Amélie, qui était dans une structure du préqualifiant et en recherche d'une place d'apprentissage au moment de l'entretien, se disait plutôt optimiste (*peu importe, moi je veux réussir*). Elle explique avoir repris confiance en ses capacités scolaires lors de deux années passées dans une école privée et y avoir également défini son projet de formation. Elle rapporte également le rôle important de sa FAH actuelle qui lui permet d'anticiper son avenir, et avec qui elle a pu nouer un lien de confiance :

C'est un peu la personne qui m'a sorti de toutes ces galères, et qui me soutient aujourd'hui dans mes projets, et ce que j'aimerais faire plus tard. Et même des fois elle aborde des sujets auxquels je pense pas du tout, mais... Elle essaie justement de me motiver, et de faire sortir un peu ce que j'ai à l'intérieur de moi, me donner un peu cette confiance. Et cette femme je lui fais confiance. (Amélie, 17 ans, mixte)

Figure 43. Perception de l'orientation scolaire ou professionnelle actuelle



D'autres jeunes rapportent une orientation subie, mais dont elles et ils étaient tout de même globalement satisfaits au moment de l'entretien. Vincent est content de son orientation actuelle dans un apprentissage en informatique, même s'il s'agit d'un « deuxième choix » à la suite de son échec au CFP Commerce. Hifa aurait souhaité aller au Collège, mais n'ayant pas eu les notes requises, elle a fait une

année à l'ECG qui ne lui a pas plu. C'est grâce à sa grand-mère (FAH famille proche) qu'elle a pu intégrer une école privée française qui lui plaît beaucoup (*je suis toujours souriante pour aller à l'école*), et qui devrait lui permettre de poursuivre son objectif d'études universitaires par la suite. Hifa mentionne ses grands-parents (famille proche) et son oncle comme très présents et soutenant pour ses projets de formation, sans pour autant avoir d'attentes trop spécifiques (*ils sont dans l'optique que je fais ce qui me plaît*).

Marie se disait déçue de ne pas avoir été promue en fin de CO (ses nombreuses absences l'ayant fortement pénalisée), mais son passage au CFPP semblait lui avoir redonné confiance dans ses capacités (*ça m'a fait beaucoup de bien*), et son stage dans un dispositif externe FO18 la motivait également de par l'encadrement proposé. Au moment de l'entretien, son projet de formation semblait défini et elle bénéficiait du soutien d'une éducatrice de son foyer pour ses candidatures (*puis de A à Z, elle m'aidait...*). Toutefois, à la veille de sa majorité, elle n'avait encore aucune perspective de formation assurée.

Mario, également en foyer au moment de l'entretien, rapporte une orientation à l'ECG en partie par défaut, n'ayant pas les notes suffisantes pour aller au Collège. Pour ses projets d'études futures à l'université, Mario semble bien entouré, tant par les éducateurs et éducatrices du foyer que par sa famille, notamment son frère et sa sœur aînée, eux-mêmes dans des formations universitaires, que par son cercle amical. Dimitri rapporte quant à lui un parcours scolaire dans le spécialisé essentiellement déterminé de façon externe, mais dont le déroulement semble lui convenir. Il est enthousiaste des écoles spécialisées ou des CLI où il a été, ainsi que par rapport à l'école de formation préprofessionnelle où il se trouve au moment de l'entretien : *et donc ils ont décidé, et vu que je travaillais bien... et du coup je suis allé à [école X] et pas à [école Y]* (deux écoles spécialisées différentes) (Dimitri, 16 ans, foyer).

Enfin, quelques jeunes qui avaient également la sensation d'avoir subi leur orientation étaient au contraire plutôt insatisfaits de la situation actuelle. Il s'agissait de jeunes dont les perspectives étaient encore incertaines et précaires (en recherche d'emploi ou de place d'apprentissage). C'est le cas d'Alvyn par exemple, qui explique que même s'il avait pu redoubler à l'ECG, il n'en avait pas envie et est passé dans un programme de formation préqualifiante. Il se dit satisfait de sa classe (*j'ai une classe qui sont vraiment incroyables, et j'ai une prof qui est trop chou aussi*), mais son discours laisse transparaître un certain fatalisme quant à son orientation (*je n'avais pas vraiment le choix*) et concernant les options de stages auxquelles il a accès :

Le problème, c'est qu'ils ne peuvent pas vraiment nous aider, parce que ce n'est pas nous qui choisissons où on peut être placés. Puis eux, ils essayent de nous placer où on veut, mais s'il n'y a pas de place, il n'y a pas de place. (Alvyn, 17 ans, foyer)

Il rapporte tout de même des soutiens, notamment de la part de son IPE par rapport à sa demande de contrat-jeune majeur : *il faisait tout pour m'encourager. Il faisait... Il me motivait comme il pouvait*. Les IPE sont donc également amenés à jouer un rôle au niveau du conseil et de l'orientation des jeunes suivis, et sont tout au moins en général au courant de leurs projets scolaires et de formation.

Après une mauvaise orientation au Collège, Sara était satisfaite de son transfert vers l'ECG, qui correspondait à ses aspirations pour les métiers de la santé. Mais en raison de ses problèmes familiaux et de sa volonté d'indépendance financière, elle a dû revoir ses projets de formation. En effet, alors qu'elle avait été acceptée dans une école professionnelle spécialisée dans le domaine de la santé, aux conditions d'entrée sélectives, elle a dû renoncer à cette place car elle a commencé à travailler et a échoué à l'examen de certificat.

Je trouve ça dommage, parce que moi j'étais vraiment... Enfin, j'aimais vraiment ce que je faisais, donc je faisais de la santé à l'ECG. J'aurais voulu faire la matu professionnelle santé, et puis m'inscrire à la HES. Et puis j'ai été acceptée à l'École d'hygiénistes dentaires de Genève. Donc j'ai passé le concours. C'est une école où ils prennent... c'est la seule école de Suisse romande, ils prennent 20 personnes par année. J'ai été acceptée, donc je devais rentrer en août. [...] J'aurais fait trois ans, j'aurais eu mon bachelor d'hygiéniste dentaire, j'aurais commencé à travailler. Et puis franchement, c'est une école qui... enfin, c'est difficile d'entrer là-bas. Il y a des personnes, elles passaient pour la troisième fois le concours, et je n'ai pas pu aller pour une raison d'argent. (Sara, 19 ans, foyer)

Livia a également un discours plutôt négatif quant à son orientation. Elle relate une mauvaise expérience avec une conseillère d'orientation à l'ECG qui l'aurait contrainte à s'orienter vers un apprentissage en intendance. Elle a vécu cela comme une discrimination par rapport à sa nationalité (*juste parce que je suis [nationalité], on me... je dois faire, soit je devais faire « maçonnière », enfin truc des maçons, soit*

dans le nettoyage). Elle explique également que cette orientation s'est fait durant une période vulnérable et sans ressources pour la soutenir, sa mère étant alors hospitalisée (*je n'avais pas d'autre proche pour m'aider*) :

[L'école] m'ont inscrite là-bas, et moi je ne voulais pas faire ça. En fait, ils m'ont fait signer un papier, et je n'ai pas voulu chercher plus loin, parce que j'étais dans une période où je n'étais vraiment pas bien avec ma mère. Et j'ai même passé mes pires 18 ans de ma vie. Donc, voilà, donc là j'ai... Ils m'ont fait signer un papier, et ils m'ont dit : « Vous n'avez pas besoin de le lire ». Moi, avec cette période difficile je n'ai pas lu le document. Et en fait, c'était pour me dire qu'ils m'avaient inscrite en intendance. (Livia, 19 ans, mixte)

Au moment de l'entretien, Livia expliquait qu'elle aurait souhaité faire un CFC en tant qu'assistante socio-éducative (*c'était un de mes rêves*), mais étant donné ses problèmes de santé, elle devait faire le deuil de cela (*enfin, j'ai compris maintenant que je ne pouvais pas. Il faut que je me mette dans la tête que j'ai des problèmes et il faut les régler*) et se contenter d'une formation en réception.

En résumé, ces récits donnent à voir différentes formes de soutiens – matériels et affectifs – que les jeunes ont pu recevoir de la part de leur famille d'accueil, éducateurs ou éducatrices, IPE, enseignants et autres acteurs et actrices de l'école concernant leur orientation lors du passage vers le secondaire II. Néanmoins, quelques déficits sont également relevés. Un premier cas de figure concerne les jeunes qui ont rapporté un déficit d'informations concernant les différentes filières existantes au niveau du secondaire II, notamment autres que le Collège (Annick, Sara). Trop souvent les orientations ne seraient pas réfléchies, mais se feraient sur la base des notes. Sara explique : *Du coup, vous quittez le cycle, vous ne savez pas ce que vous voulez faire de votre vie, donc vous allez au Collège, puisqu'on vous dit [que] c'est la chose qui ouvre le plus de portes. Ça a vraiment été la pire année de ma vie, parce que je n'aimais pas du tout ce que je faisais.* Annick, pour qui l'orientation au Collège s'est également faite en l'absence d'un projet, insiste sur la nécessité de lutter contre les représentations négatives qui sont véhiculées autour des filières professionnelles. Tara, quant à elle, rapporte un déficit d'informations sur les filières de l'ESII et sur leurs débouchés, qui était lié à son arrivée précipitée depuis un autre canton à Genève après le décès de ses parents.

D'autres jeunes estiment avoir reçu de mauvais conseils pour leur orientation, notamment Livia (qui en plus n'avait pas de soutiens relationnels – sa mère étant hospitalisée durant cette période et sa grand-mère étant allophone) et Solène.

Soutiens perçus et réseaux autour des jeunes

Les témoignages des jeunes ont mis en évidence les différentes formes de soutien de la part des personnes qui les accompagnent dans leur scolarité. Ces soutiens sont apportés non seulement par les personnes en première ligne de la suppléance parentale (éducatrices et éducateurs, familles d'accueil), mais également par les IPE, la famille d'origine, le corps enseignant, ainsi que parfois des thérapeutes, voire les pairs pour ce qui est de la motivation à se rendre à l'école (voir également la section 5.5).

Dans quelle mesure les adultes qui entourent les jeunes collaborent-ils et elles ensemble ? Est-ce que des réseaux autour des jeunes se forment ? En effet, dans une récente revue de littérature (ONPE, 2022, p. 21), l'importance des pratiques collaboratives entre l'école, le lieu d'accueil ainsi que la sphère de la protection de l'enfance pour la progression scolaire des jeunes en placement a été soulevée.

Bien que les pratiques collaboratives soient centrales, cette question n'a malheureusement pas pu être traitée de façon systématique pour toutes les personnes rencontrées et elle est, de plus, uniquement abordée par le biais de la perception des jeunes et de leurs souvenirs de situations qui remontent parfois à plusieurs années en arrière.

Néanmoins, ce que l'on peut relever, c'est d'une part l'existence d'une communication *a minima* entre les éducateurs et éducatrices de foyer ou les FAH pour les jeunes en familles d'accueil et les acteurs et actrices du monde scolaire, tel que décrit ci-dessus dans le cadre de l'accompagnement scolaire. D'autre part, dans quelques situations, les jeunes ont souligné l'importance de la bonne collaboration entre les différentes personnes autour d'elles et eux à des moments critiques de leur parcours.

C'est le cas par exemple d'Annick au début de son placement et alors qu'elle était encore en décrochage scolaire. Un réseau s'est mis en place autour d'elle, comprenant la direction du foyer, son IPE ainsi que les directions d'écoles et une enseignante pour lui permettre de se réorienter vers un apprentissage. Ainsi, il a été convenu qu'elle puisse faire un stage en lien avec l'apprentissage qu'elle souhaitait débiter lors de l'année scolaire suivante. En attendant les résultats de sa candidature elle recevait également

de l'appui scolaire individualisé et restait inscrite à l'ECG et s'engageait à faire les examens si sa candidature n'était pas acceptée.

Y'a le foyer, mais c'était principalement le SPMi qui a organisé ça. C'était un peu un croisement entre le SPMi et [Association]. [...] Ben le [foyer] a regardé pour le stage, et c'est elle [IPE] qui a regardé où est-ce que je pourrais faire le stage. Et après, ils se sont plus ou moins arrangés pour voir comment ça pouvait se passer [...] J'avais ma prof principale, elle prenait un peu des nouvelles, etc. Et puis, elle voulait aussi vraiment m'arranger parce qu'elle voyait que j'étais une bonne élève, mais que j'avais juste des difficultés – pas à l'école, mais... (Annick, 20 ans, foyer)

La collaboration entre ces différentes personnes qui se sont plus ou moins arrangées pour voir comment ça pouvait se passer a permis à Annick de ne pas perdre une année supplémentaire dans son orientation professionnelle.

Une telle collaboration est également décrite par Vincent à propos des adultes (éducatrice, enseignants, conseillère sociale et doyen) qui ont « fait corps » pour le soutenir durant la troisième année de son apprentissage, alors qu'il était en difficulté pour terminer son certificat. Il observe que *j'étais vraiment bien entouré. Ils étaient à fond. Ils voulaient vraiment que j'avance. Et moi je voulais avancer.*

Cela illustre l'importance pour les jeunes de sentir entourés, même si cela n'a au final pas suffi à Vincent pour lui permettre d'obtenir son CFC. À relever également que dans une situation, c'est plutôt l'absence de collaboration qui est pointée du doigt. C'est le cas de Rémi, qui a cumulé de nombreuses heures d'absences en raison de sa phobie scolaire, et qui rapporte que cela n'a pas été relevé et thématiqué par l'institution scolaire du fait que ses résultats étaient bons et en raison du manque de communication entre le foyer et l'école pour se rendre compte qu'il usait de stratégies pour sécher les cours et que cela passe inaperçu.

Accompagnement scolaire en foyer et en famille d'accueil

Quels constats peut-on tirer des entretiens qualitatifs quant à l'accompagnement scolaire en foyer et en FAH ? Les analyses statistiques du volet 1 sur le risque pour les jeunes de connaître des difficultés scolaires suggèrent un effet « protecteur » du placement famille d'accueil par rapport à un ou des placements en foyer uniquement (voir section 4.2.3). La littérature suggère également que la famille d'accueil aurait une influence plus favorable sur l'orientation scolaire en raison de son plus grand investissement dans la scolarité des jeunes (Potin, 2013), alors qu'en foyer la priorité serait mise sur les aspects éducatifs au détriment du scolaire (Denecheau & Blaya, 2013).

Or ce n'est pas ce qui ressort des entretiens : la scolarité et la formation semblent être des préoccupations importantes pour la plupart des jeunes placés en foyer. Parfois le fait d'être en formation est une condition nécessaire pour qu'un ou une jeune puisse intégrer un foyer (p. ex. Mario et Annick). On peut mentionner quelques exceptions, notamment Assia qui a été prise en charge dans un foyer hors canton pour des jeunes en décrochage qui proposait uniquement des activités non scolaires. Dans ce cas il s'agissait d'un choix intentionnel de la structure de faire l'impasse sur les aspects scolaires. La majorité des jeunes en foyer décrivent des éducateurs et éducatrices intéressés et impliqués dans leur scolarité et en lien avec l'institution scolaire. Une exception est toutefois à relever ici avec le cas de Livia qui a été déscolarisée pendant six mois et qui ne rapporte aucun lien entre le foyer et l'école à cette période (peut-être en partie en raison de son traumatisme ?). De façon générale, toujours selon leur récit, des jeunes ont accès à des espaces adaptés au travail scolaire (espace personnel) et peuvent recevoir l'aide de répétiteurs et répétitrices si besoin. Les éducateurs et éducatrices contrôlent également leur fréquentation des cours, même si cet aspect du suivi semble parfois plus difficile à faire respecter.

Précisons également que plusieurs jeunes ont rapporté des expériences plus négatives en foyer, notamment à cause de relations conflictuelles avec des éducateurs et éducatrices ou avec d'autres jeunes qui ont pu impacter leur bien-être général et par là-même leur motivation pour l'école (voir section 5.5).

Dans la plupart des cas, les jeunes ayant été placés en FAH rapportent également une expérience positive de leur accompagnement scolaire, même si quelques bémols sont à relever. Le type de liens affectifs noués avec la FAH semble important pour le sentiment de soutien scolaire. De tels liens proches et positifs du point de vue de la scolarité ont été décrits par plusieurs jeunes en famille proche (p. ex. Hifa, Tara, Killian et Amélie), et par Solène placée en FAH dès le plus jeune âge. Les expériences rapportées par Corentin et Filomène montrent que de tels liens ne sont pour autant pas toujours présents. Corentin décrit des liens plutôt distants avec sa FAH (*j'ai toujours eu du mal à venir leur parler*

en fait, à demander de l'aide). Il a également soulevé le manque de cadre de ses parents d'accueil lorsqu'il a décroché du Collège suite à la pandémie (*j'étais voué à moi-même*). Les expériences variées de Filomène auprès de différentes FAH indiquent également de grandes différences, et parfois le sentiment de manquer d'un environnement de type « familial ».

Ces éléments suggèrent que tant l'accueil en foyer qu'en famille d'accueil permettent un accompagnement scolaire favorable aux jeunes, avec des nuances dans les deux contextes. En particulier un défi relevé dans les deux contextes consiste à réussir à faire raccrocher les jeunes scolairement et à les motiver pour se rendre en cours (p. ex. dans les cas d'Astrid, Annick, Alvyn, Corentin, Lisa, Marie, Sara et Vincent). Différentes pratiques sont évoquées. Certaines semblent fondées sur un système de bénéfices vs sanctions en cas d'absences. Lisa et Sara évoquent le fait que leur fréquentation des cours était la condition sine qua non pour qu'elles puissent avoir par exemple, le droit de sortir le week-end, ou de l'argent de poche. D'autres jeunes évoquent un travail des éducateurs et éducatrices des foyers sur leur projet scolaire (p. ex. Marie et Annick).

Au final, le faible nombre d'entretiens réalisés ne permet malheureusement pas de réellement comparer les conditions de suivi de la scolarité en foyer et en famille d'accueil. Par ailleurs, les spécificités des placements en FAH – placements en famille proche ; placements en FAH relativement tardifs – ne permettent pas non plus de généraliser nos observations.

5.4.4. Scolarité et placement des jeunes : quelles imbrications ?

Quel est le lien entre le contexte familial, le placement et la scolarité des jeunes ? À quels moments le placement intervient-il par rapport aux premières difficultés scolaires ?

Des parcours scolaires souvent péjorés par les situations familiales, déjà avant le placement

Les récits des jeunes mettent en évidence que leurs difficultés scolaires préexistent souvent à leur placement. En effet, pour près de la moitié d'entre elles et eux, les difficultés scolaires ont surgi en parallèle de tensions familiales, voire de dysfonctionnements importants (Amélie, Annick, Assia, Astrid, Alvyn, Boris, Livia, Marie, Rémi, Vincent). Le placement est donc intervenu alors que ces jeunes avaient déjà des difficultés scolaires, plus ou moins importantes selon les situations, et qui dataient déjà depuis quelques mois, voire années.

Ces problèmes familiaux concernent des contextes de vie familiale instables, inadaptés et/ou maltraitants qui ont péjoré leur équilibre et leur scolarité. Par exemple, Amélie vit dans un endroit *sale* et est exposée à de la violence et des abus par sa mère, et a des relations conflictuelles avec son père et sa belle-mère. Marie explique que sa mère lui *faisait vivre des trucs bizarres à la maison [...] j'avais rarement été frappée ou quoi, mais c'était plus psychologiquement*. Annick résume son contexte familial ainsi : *ma mère a quelques troubles psychiques et mon père est alcoolique* et rapporte une absence totale de cadre (*elle [mère] était là, je pense une fois toutes les deux semaines*). Astrid décrit un contexte familial défaillant, entre une mère trop permissive et un père violent. La faible supervision parentale s'explique aussi par les troubles psychologiques des parents, en l'occurrence surtout des mères (p. ex. Killian, Mario, Filomène).

Outre le manque de cadre, ces situations ont également affecté la disponibilité des jeunes pour les apprentissages scolaires. Amélie explique que *[son] esprit il était vraiment ailleurs* et Annick, *j'avais d'autres préoccupations que l'école à ce moment-là*. Vincent se souvient de la difficulté à séparer les événements de sa vie familiale et scolaire : *quand ça n'allait pas [dans la] vie privée, ça se répercutait dans l'école*.

La temporalité du placement arrive parfois tardivement dans le parcours ; soit parce que les maltraitances n'ont pas été repérées ou entendues par l'école ou le SPMi, soit parce que les jeunes ne les ont pas dénoncées (ou seulement partiellement) (p. ex. Amélie, Annick, Alvyn, Marie, Vincent). Par exemple, alors qu'Alvyn est victime de maltraitances par son père dès le primaire, cela donne lieu à un placement en foyer alors qu'il a 14 ans et qu'il a déjà bien décroché scolairement à ce moment-là (il se trouve en R1-CT au CO).

En bref, on voit que ces jeunes étaient souvent « empêchés » par des situations familiales problématiques et qu'ils ont réagi par différents comportements (tels que l'absentéisme, de mauvaises fréquentations ou encore la consommation de substances) qui ont péjoré leurs résultats scolaires déjà avant le placement. Dans quelques cas, le placement a permis une stabilisation de la situation de vie

et un raccrochage scolaire. C'est le cas d'Amélie quand elle a trouvé une FAH où elle se sentait bien, et d'Annick lorsqu'elle a pu sortir de la relation toxique avec sa mère et intégrer un foyer où elle se sentait en sécurité et écoutée, et trouver une voie professionnelle qui lui plaisait.

Dans le cas de Boris et Assia, le placement a été décidé en réponse à leur décrochage scolaire et pas directement en lien avec des dysfonctionnements familiaux. En effet, Assia avait mal vécu le divorce de ses parents et Boris le décès de son père. Ces placements étaient selon eux bénéfiques, puisqu'Assia a repris goût à l'école (*à me remettre dans le cursus scolaire*) et Boris a pu réduire sa consommation de substances et trouver un apprentissage.

Dans d'autres cas, malgré le placement, les difficultés scolaires étaient déjà bien installées au moment de la prise en charge et n'étaient pas totalement surmontées au moment de l'entretien. C'est le cas en particulier d'Alvyn et d'Astrid, dont les parcours de placement chaotiques (jusqu'à sept placements en foyer en tout) n'ont de toute évidence pas facilité leur disponibilité pour leur scolarité et formation.

À l'inverse, les situations où les jeunes identifient le placement comme déclencheur de leurs difficultés scolaires, ou comme facteur explicatif, sont plutôt rares. On peut mentionner surtout le regard très critique de Lisa sur son placement, qu'elle a vécu comme une injustice (voir 5.3.2). Elle situe le début de ses difficultés scolaires au moment où elle a été placée à l'âge de 10 ans dans un foyer hors canton qui réunissait, selon elle, des jeunes d'âges trop différents (de 8 à 17 ans). Ceci aurait provoqué sa *dégringolade*, en raison de la mauvaise influence de jeunes plus âgés : *hyper influencée, j'ai commencé à fumer, j'ai commencé à plus aller en cours*.

Sara explique également le début de son décrochage en 3^e année d'ECG par son placement en foyer pour six mois. C'est à la fois l'emplacement du foyer (loin de son école) et son manque de disponibilité intellectuelle pour la scolarité qui auraient provoqué sa démotivation :

Entre les trajets... Des fois je n'y allais pas, ça me soulait. Et puis, on n'est plus en fait dans cet état d'esprit d'école. Vous rentrez au foyer, vous n'avez pas envie de réviser, puis vous êtes à l'école, vous n'avez pas envie d'aller à l'école. Moi je sortais, je faisais mes trucs de mon côté. Et du coup, j'ai pris beaucoup de retard à l'école. Et puis c'est cette année un peu qui m'a fait décrocher. (Sara, 19 ans, foyer)

Le redoublement de Sara en 3^e année et par la suite sa difficulté à raccrocher alors qu'elle était inscrite à l'ECGA s'expliquerait toutefois également par les conflits qui ont suivi son placement avec son père, son souhait d'indépendance (résidentielle et de lieu de vie), ses nombreux emplois pour subvenir à ses besoins, et ses problèmes de santé. Cet exemple illustre bien le fait qu'il y a rarement une cause unique au décrochage scolaire.

Enfin, les difficultés scolaires de Tara – qui sont somme toute très relatives (au moment de l'entretien elle était déjà détentrice d'une première certification sans avoir redoublé et était sur le point d'en obtenir une deuxième – concernent essentiellement son orientation. Celle-ci se serait réalisée de façon trop précipitée et sans les informations nécessaires, juste après le décès de ses parents et son retour à Genève avec sa tante qui l'hébergeait.

Relevons enfin que si les jeunes établissent rarement une relation causale entre leur placement et la survenue de leurs difficultés scolaires, ils et elles sont par contre nombreuses à relever des aspects pratiques de leur placement qui ont impacté leur disponibilité pour leur scolarité ou formation. Les nombreux rendez-vous en lien avec le placement (audiences, éducateurs ou éducatrices, thérapeutes), le changement d'école et/ou la distance entre le nouveau lieu de vie et l'école (p. ex. Sara, Alvyn) sont autant de facteurs pouvant provoquer un désengagement ou nuire à la concentration des jeunes. Plusieurs jeunes ont également rapporté des conflits avec des éducateurs et éducatrices de foyer et/ou avec des jeunes du foyer (p. ex. Astrid, Annick, Lisa, Marie), ou encore un mal-être dans la famille d'accueil (p. ex. Tara et Filomène), ayant impacté leur équilibre général, et parfois leur scolarité (voir section 5.5.5).

Des difficultés scolaires parfois « déconnectées » de la situation familiale et de placement

Plusieurs jeunes ont évoqué des moments de leurs parcours marqués par des difficultés scolaires sans pour autant établir de lien avec leur situation familiale ou de placement et sans que l'on puisse interpréter de façon univoque les interactions entre événements familiaux et scolaires (Corentin, Dimitri, Hifa, Killian, Solène).

Les parcours de Hifa et Solène, placées toutes les deux en famille d'accueil (en famille proche et FAH, respectivement) reflètent des transitions vers l'ESII compliquées. Mais ces difficultés sont – a priori – similaires à celles que peuvent rencontrer d'autres élèves à ce moment de leur parcours. On ne peut explicitement rattacher leurs difficultés à leur situation familiale et de placement. Hifa explique qu'il lui manquait peu pour être promue au Collège, mais qu'elle n'a pas eu l'occasion de remonter ses notes sur le deuxième semestre cette année-là, en raison de la pandémie. Son orientation à l'ECG ne lui a ensuite pas convenu et sa grand-mère s'est arrangée pour l'inscrire dans une école privée. Solène n'arrivait pas à suivre au Collège et cela lui a valu de redoubler son année et de se réorienter à l'ECG, qui par ailleurs correspondait mieux à ses projets.

Corentin, placé pour la première fois à l'âge de 8 ans en foyer puis dès 9 ans en FAH suite au décès de ses deux parents, avait de bons résultats scolaires et une scolarité linéaire jusqu'en 2^e du Collège. Ses difficultés scolaires apparaissent en lien avec la pandémie du Covid-19 (cours à distance, 5 ou 6 mois de décrochage). Cet événement a rompu son équilibre et il n'arrivait pas à raccrocher et à se remotiver pour les apprentissages et a donc décidé de se réorienter vers l'ECG. S'il est vrai que Corentin explique ses difficultés par un facteur externe « disruptif », il relève tout de même un manque de soutien et d'encadrement de la part de l'institution scolaire et de sa FAH dans ce moment particulier. On peut donc se questionner si la situation familiale de Corentin ne l'a pas rendu plus vulnérable face à ce genre de situations. D'une part, parce qu'en chamboulant le fonctionnement de l'école, la pandémie a peut-être ébranlé ce qui lui servait de cadre stable (face à un contexte familial plus vulnérable). Et d'autre part, parce qu'il n'a pas pu compter sur un encadrement familial aussi rapproché que ce qu'il aurait souhaité. Cela suggère que les difficultés scolaires et familiales ne sont peut-être pas autant déconnectées qu'on pourrait l'imaginer.

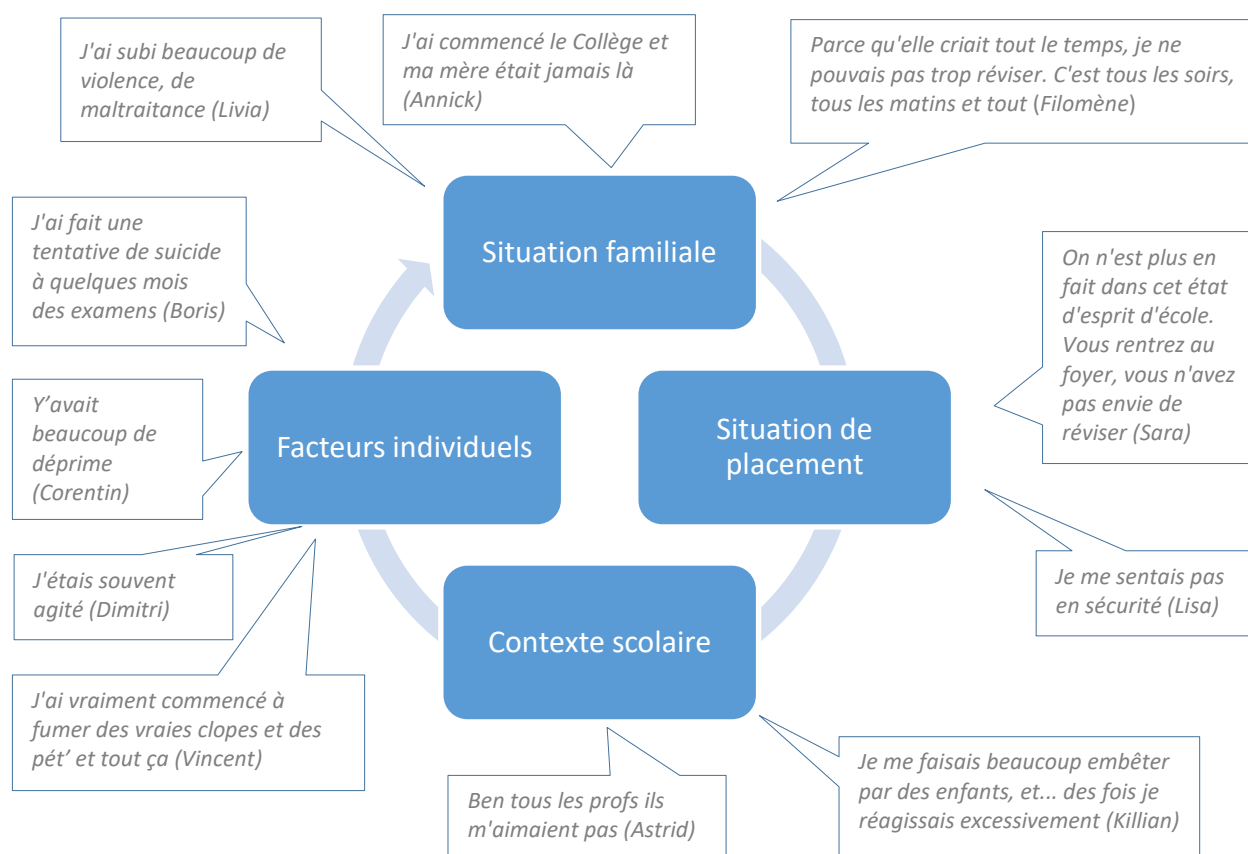
Enfin pour Killian et Dimitri, on peut déduire que leurs difficultés scolaires sont arrivées en parallèle de leurs problématiques familiales puisque qu'ils ont été orientés en enseignement spécialisé à peu près au moment de leur premier placement. Néanmoins, ils n'ont pas explicitement relié leur situation familiale et leur placement (dont les raisons demeurent floues pour Dimitri, voir section 5.3.1) avec leurs difficultés scolaires à ce moment de leur parcours (essentiellement problèmes de comportement et de gestion des émotions au primaire qui ont mené à leur passage en ES). Se pose alors la question de savoir si ces événements étaient corrélés ou non.

En somme, loin de mécanismes causaux entre le placement et la scolarité, c'est toute la situation familiale et son évolution qu'il s'agit d'appréhender pour comprendre les interactions avec le déroulement de la scolarité. Force est de constater qu'en tous cas pour la moitié des jeunes, les premières difficultés scolaires sont survenues tôt dans la scolarité, en parallèle au développement des difficultés familiales, et que leur placement est intervenu plus tardivement alors que les jeunes étaient déjà en difficultés.

Types et sources de difficultés scolaires

À travers la description par les jeunes de leurs parcours scolaires, différents types de difficultés – en lien avec des facteurs individuels, scolaires, ainsi qu'avec la situation familiale et de placement – ressortent (*Figure 44*).

Figure 44. Types et sources de difficultés scolaires rapportées par les jeunes



Au niveau personnel, plusieurs jeunes rapportent de la tristesse, de l'anxiété, des angoisses, des sentiments dépressifs ou encore « un mal-être », qui ont pu débiter dès le primaire ou se révéler plus tard dans la scolarité (Alvyn, Astrid, Annick, Assia, Boris, Corentin, Marie, Hifa, Livia, Rémi, Vincent). Ces épisodes ont, dans quelques cas, provoqué chez ces jeunes des comportements dangereux vis-à-vis d'eux- ou d'elles-mêmes, notamment des tentatives de suicide, de la mutilation ou de l'anorexie. Des problèmes de santé physique sont également mentionnés par Hifa et Sara, qui ont impliqué de longues périodes de convalescence, impactant leur capacité à suivre les cours et le programme scolaire. Les problèmes de comportement sont aussi relevés, notamment des comportements perturbateurs, voire agressifs, en milieu scolaire, en foyer ou en famille (p. ex. Astrid, Amélie, Dimitri, Killian). Ces comportements sont mentionnés principalement dès le CO, sauf pour Dimitri et Killian qui évoquent cela dès le cycle élémentaire. La consommation de substances (essentiellement cannabis et/ou alcool) est fréquemment mentionnée (notamment Assia, Boris, Lisa, Marie, Vincent), et Dimitri et Boris évoquent une dépendance aux jeux vidéo. Enfin, quelques jeunes ont rapporté également des difficultés d'apprentissage liées à des troubles diagnostiqués tels que la dyslexie et la dyscalculie (Livia) ou un trouble de l'attention et de l'hyperactivité (Boris, Dimitri, Lisa).

Plusieurs éléments en lien avec le contexte scolaire ressortent également dans les discours des jeunes sur leurs difficultés, notamment des problèmes d'attention et de concentration (p. ex. Astrid, Annick, Marie), ainsi qu'un manque d'intérêt et de motivation vis-à-vis de l'école (p. ex. Assia, Hifa, Corentin). Des relations conflictuelles avec certaines enseignantes ou enseignants (Livia, Lisa et Solène) ou camarades de classe sont mentionnés. Il est également frappant de constater que plusieurs jeunes rapportent avoir été victimes de harcèlement scolaire par des pairs (Amélie, Annick, Killian, Livia, Marie et Vincent).

La situation familiale est présentée comme ayant influencé leur parcours scolaire et leur disponibilité pour les apprentissages. Plusieurs jeunes rapportent que leurs parents étaient soit complètement absents, soit instables ou incapables de s'occuper d'eux, qui plus est de suivre et d'encadrer leur scolarité, notamment en raison de problèmes psychiques et/ou d'addictions (p. ex. Annick, Filomène

Killian, Mario et Marie) (voir aussi section 5.3). D'autres jeunes ont évoqué un cadre familial empreint de relations conflictuelles (Lisa, Boris et Sara) ou abusives (Alvyn, Amélie, Livia, Marie). Le milieu socio-économique défavorisé de la famille est également évoqué comme un frein à la fois en termes d'adaptation aux normes scolaires (p. ex. Astrid) et en termes économiques (p. ex. Sara). Dans quelques cas, les (nombreux) placements sont décrits comme ayant déstabilisé leur scolarité, voire favorisé une rupture scolaire (p. ex. Astrid, Lisa, Sara). Lisa évoque également un sentiment d'insécurité en foyer en raison du harcèlement d'un autre jeune. Plusieurs jeunes mentionnent des relations conflictuelles qui ont pu les impacter dans leur bien-être global et par là-même dans leur scolarité.

Les types et sources de problèmes rapportés par les jeunes laissent entrevoir des profils variés de jeunes en difficultés scolaires. Ils renvoient aux différentes typologies de jeunes identifiées dans la littérature sur le décrochage scolaire (voir p. ex. Fortin et al. 2006 ; et Blaya, 2012). En effet, pour quelques élèves, les difficultés se sont exprimées avant tout de façon voyante, par des comportements perturbateurs, agressifs ou d'opposition et des difficultés d'apprentissage (p. ex. Astrid, Lisa, Dimitri, Killian), pouvant correspondre au type d'élèves avec des « difficultés d'apprentissages et des troubles du comportement », si l'on se réfère aux travaux de Fortin et al. (2006). Pour d'autres élèves, les difficultés étaient plus intériorisées et liées à de l'anxiété ou à des sentiments dépressifs, avec des effets moins perceptibles, voire parfois invisibles (p. ex. Corentin, Rémi) ; des élèves de type « dépressifs ». Enfin, quelques élèves ont rapporté des périodes de désintérêt pour l'école et un ennui marqué pour les apprentissages (p. ex. Assia, Alvyn), correspondant au type d'élèves à risque de décrochage dits « peu intéressés ».

Ces typologies sont intéressantes pour souligner l'hétérogénéité des élèves à risque de décrochage et le fait qu'une bonne partie d'entre elles et eux sont susceptibles de passer inaperçus « et ne sont de ce fait pas pris en charge par l'institution scolaire en amont » (dans le contexte français cela concernerait près de 60% des élèves en décrochage selon Blaya, 2012, p. 73). Néanmoins pour la plupart des jeunes filles et garçons placés de l'échantillon, il n'est pas évident de les catégoriser dans un profil particulier car les difficultés peuvent s'être exprimées de différentes manières, à différentes périodes de leur parcours scolaire, et résulter de différents facteurs entremêlés et cumulés.

Ces facteurs de risques pour la scolarité des jeunes, et pour leur parcours de vie en général, sont détaillés davantage dans la section 5.6, tout comme les facteurs de protection pouvant entrer en jeu et les soutenir dans leur scolarité.

La prochaine section conclut celle dédiée à la scolarité des jeunes filles et garçons rencontrés en proposant une ouverture sur le parcours de formation et professionnel futur, tel qu'envisagé par ceux-ci au moment de l'entretien.

5.4.5 Des projets d'avenir plutôt ambitieux malgré des parcours accidentés

Comment les jeunes filles et jeunes garçons placés rencontrés se projettent-ils et elles dans la suite de leur formation et dans la vie professionnelle ? Quels sont les éventuels obstacles qu'ils et elles perçoivent et les ressources pour y parvenir ?

Environ la moitié des jeunes de l'échantillon avaient le projet de faire des études longues, à l'université ou dans une haute école spécialisée. Ils et elles avaient des projets d'études plus ou moins arrêtés, dans des branches telles que les mathématiques, le droit, l'art, la psychologie, la traduction ou encore les relations internationales. Il est frappant de constater la détermination de certaines d'entre elles et certains d'entre eux, à l'image de Mario qui, malgré son jeune âge (16 ans), semblait particulièrement proactif par rapport à son avenir :

Vraiment, je me donne les outils et je me dis [que] je veux arriver avec le plus gros bagage possible [...], parce que moi, ce que je veux faire, c'est diplomate. Et pour ça, c'est des concours, c'est très sélectif. Il faut arriver devant et moi, je veux vraiment [posséder] tous les outils. Je ne veux pas arriver en disant « mais j'aurais dû faire ci, j'aurais pu faire ça ». Je veux vraiment arriver en me disant « voilà, j'ai fait tout ce que j'ai pu en fait et ce n'est pas de mon ressort, ce n'est pas de ma faute ». Moi, j'ai l'esprit tranquille, j'ai fait tout ce que j'ai pu et voilà, c'est la détermination. (Mario, 16 ans, foyer)

Parmi les jeunes qui avaient le projet de poursuivre des hautes études, on retrouve essentiellement celles et ceux qui se trouvaient dans une filière certifiante au moment de l'entretien (Corentin, Filomène, Hifa, Killian, Mario, Rémi et Solène), ainsi qu'Assia qui venait de débiter un bachelor à ce moment-là. Toutefois on notera qu'Alvyn et Amélie, qui étaient dans des structures de transition et en recherche

d'une place d'apprentissage, avaient également de telles ambitions. Amélie souhaitait commencer un apprentissage comme employée de commerce, puis poursuivre avec une maturité professionnelle *pour m'ouvrir des portes*, et ensuite *passer dans le domaine juridique*. Elle explique ses difficultés actuelles à trouver un place d'apprentissage par son parcours scolaire marqué par de nombreuses absences (*ils voient que j'ai beaucoup, beaucoup d'absences, ben c'est très compliqué à justifier, et je pense que comme ils ont dû voir qu'avant j'étais quelqu'un d'instable et que... Enfin là, actuellement ils se disent que c'est la même chose maintenant, enfin...*). Malgré ces difficultés actuelles, il se dégage de son discours beaucoup d'optimisme et d'envies par rapport à son avenir professionnel et sa vie en général :

Moi je me vois... déjà, habillée avec une très grande classe. Dans le sens que... je me vois mettre des tailleurs, ou des trucs comme ça, genre vraiment. Être quelqu'un de sérieux, vraiment. Qui a terminé ce qu'il y avait à faire, en fait. Et qui a trouvé le bonheur, c'est tout. J'aimerais des enfants, aussi. J'aimerais apprendre d'autres cultures. J'aimerais voyager, j'aimerais... J'aimerais faire à manger, aussi. J'aimerais apprendre de nouveaux trucs, de nouvelles recettes. Et voilà. (Amélie, 17 ans, mixte)

Quant à Alvyn, il souhaitait trouver une place d'apprentissage en tant qu'assistant socio-éducatif, et par la suite rejoindre la Haute école de travail social afin de devenir éducateur en foyer ; un métier dont il avait une mauvaise image et qu'il dit avoir découvert à travers son propre placement.

Il est par ailleurs frappant de constater que plusieurs jeunes ont un projet professionnel en lien avec leur vécu de placement. Solène souhaite également s'orienter à la HETS après sa maturité spécialisée afin de *travailler soit au SPMi, soit dans les foyers*. Quant à Hifa, elle hésitait encore entre des études de droit pour devenir avocate pour mineurs (*pour des raisons personnelles*) ou suivre *sa passion* dans la décoration d'intérieur. Le projet initial d'Astrid était également de devenir assistante socio-éducative et de *travailler avec les jeunes en foyer*. Ce projet était compromis au moment de l'entretien en raison selon elle de ses démêlés avec la justice (*j'attends un peu, parce que j'ai aussi envie qu'on m'enlève cette étiquette de Astrid la malade mentale qui tape tout le monde*), des exigences élevées d'une telle formation (*t'as beaucoup plus de choses à apprendre*) et de son logement inadapté (*chez moi, j'ai même pas la place pour ouvrir un livre*). À court terme, Astrid projetait donc de chercher un emploi afin *d'avancer* et d'être *quelqu'un comme tout le monde*, et d'éventuellement reprendre l'ECG du soir par la suite.

Plusieurs jeunes ne souhaitaient pas aller au-delà d'une certification de niveau secondaire II et projetaient de chercher un emploi. C'est le cas de Lisa et Annick, déjà au bénéfice de CFC et en emploi au moment de l'entretien, ainsi que de Boris et Tara qui étaient sur le point d'obtenir leur diplôme. Vincent, en 1^{re} année de CFC, avait pour ambition de terminer son CFC en tant qu'informaticien et de travailler chez son employeur actuel (*si je fais tout bien pendant les trois ans, je pense qu'il a envie que je continue de travailler dans son entreprise*). Il n'avait tout de même pas complètement abandonné l'idée de faire l'école de police (*parce que c'est ce que je voulais faire quand j'avais 7 ans, depuis que j'ai 7 ans*). Sara, quant à elle, avait renoncé à poursuivre des études après l'obtention de son certificat à l'ECG car elle devait travailler pour subvenir à ses besoins : *Enfin, je n'ai aucune ambition après... enfin, au niveau des études. Parce que je ne peux me lancer dans aucune formation à plein temps*.

Chez Livia, il y avait avant tout l'envie de trouver un emploi rapidement afin d'entamer une nouvelle étape de vie plus indépendante, avec son propre logement : *Et puis voilà, moi maintenant ce que je veux, c'est mon diplôme et travailler, et puis avoir mon appartement, ma vie, et puis voilà*. Marie espérait pouvoir intégrer une école d'art, sans pour autant avoir de perspective précise. Enfin pour Dimitri, les projets étaient encore plus flous : *Quand j'étais petit, je voulais être policier, cuisinier, mais à un moment donné j'avais plus du tout envie de faire ces deux choses-là. Je sais pas trop quoi faire en vrai*.

Dans l'ensemble, les jeunes semblaient conscients de l'importance de trouver leur voie professionnelle (*un métier qui me plaît* [Hifa] ; *quelque chose vraiment qui me tient à cœur* [Filomène]). Ils et elles semblaient également plutôt confiantes par rapport à leur avenir, bien que quelques jeunes aient des perspectives tout de même incertaines (notamment Alvyn, Amélie, Astrid, Dimitri, Livia, Marie et Sara). Sara en particulier était plutôt résignée par rapport à son avenir professionnel :

Pour l'instant, vu qu'en plus je n'ai pas malheureusement de diplôme, je ne vais pas faire une grande carrière. Donc je resterai à des petits jobs comme travailler dans un restaurant, hôtesse de caisse, employé polyvalent, vendeuse... tous les petits jobs comme ça que vous pouvez avoir à 20 ans sans diplôme. (Sara, 19 ans, foyer)

Parmi les éventuels obstacles, les aspects financiers ont également été évoqués par d'autres jeunes, mais pas au point de les faire renoncer à leur projet. Amélie expliquait qu'elle pourrait travailler quelques années en tant qu'assistante de direction afin d'économiser et ensuite se former dans le domaine juridique. Killian constatait que des études de traduction/interprétation à l'étranger étaient peu probables *car les autres pays, ça peut être assez facilement cher, l'université, faut payer beaucoup. Alors qu'en Suisse on paie rien.*

Selon les discours des jeunes, la grande majorité visaient donc l'obtention d'une certification et la moitié espéraient poursuivre avec des hautes études. Ceci est plutôt surprenant à l'aune des résultats de l'axe 1 de cette étude, qui montrent que les jeunes personnes placées sont surreprésentées dans les filières d'études courtes et professionnelles et sont proportionnellement plus nombreuses à quitter le SGEF sans certification (sections 4.4.4 et 4.5). Les résultats de recherche dans d'autres pays ont également constaté une sous-représentation des jeunes ayant été placés dans des études de niveau tertiaire (p. ex. Jackson et Cameron, 2014 ; Vinnerljung et Hern, 2011).

Ce constat est peut-être à mettre en perspective avec le biais de sélection des personnes qui se sont portées volontaires pour un entretien, sans doute moins en rupture avec l'institution scolaire que d'autres jeunes ayant connu un placement (voir section 5.4.1). Par ailleurs, il est bien sûr encore trop tôt pour dire si ces aspirations seront en décalage avec leur réalisation concrète. Pour certaines et certains jeunes les projets peuvent sembler encore peu réfléchis et pas forcément réalistes. Toutefois il est déjà positif que ces jeunes aient de telles aspirations, même encore de façon abstraite, en dépit de leur parcours de placement et de leurs difficultés scolaires.

En conclusion, ce chapitre sur les parcours scolaires des jeunes et la description de la temporalité des difficultés rapportées permet de constater qu'environ la moitié d'entre elles et eux identifient le début de leurs difficultés dès l'école primaire (souvent vers la fin). Ces difficultés surgissent alors que les jeunes évoluent souvent dans un contexte familial délétère, avec des parents en conflits, inaptés, ou maltraitants. Elles ne sont pas nécessairement directement visibles sur leurs résultats scolaires ou sur leur progression dans le système à ce moment-là ; certaines et certains jeunes « tiennent le coup » avant que ne se déclarent les difficultés de façon visible. Ceci soulève des enjeux de prévention, de suivi et de repérage des difficultés scolaires de ces enfants/jeunes par les professionnelles et professionnels de l'école. Ce constat rejoint celui d'un rapport récent sur la scolarité des enfants et jeunes bénéficiant de suivis de type AEMO en France, qui relèvent que les difficultés qui conditionnent l'absentéisme, la déscolarisation et les ruptures – largement observés au niveau du secondaire – apparaissent très souvent dès l'école primaire, voire à l'école maternelle (Anton, Denecheau, Deshayes et Pochetti 2021, p. 11).

Pour la plupart des jeunes filles et garçons interrogés, les difficultés scolaires se cristallisent et s'amplifient au niveau du CO, qui représente également un moment charnière du parcours scolaire, faisant écho aux résultats de l'axe 1 de l'étude. La conséquence pour la plupart d'entre elles et eux est une transition compliquée vers le secondaire II, avec un passage par des structures du préqualifiant, des redoublements et/ou des réorientations. Les difficultés plus tardives dans le parcours sont en revanche moins fréquentes : seul un quart des jeunes ont rapporté leurs premières difficultés au niveau du secondaire II.

Principaux éléments à retenir concernant les parcours scolaires des jeunes filles et garçons interviewés

- Une majorité de jeunes filles et garçons interrogés (14 sur 20) avait des **situations scolaires ou de formation plutôt favorables au moment de l'entretien**. Cinq avaient déjà obtenu une première certification du secondaire II et 9 étaient dans une filière certifiante. Les autres étaient dans des situations moins favorables : 5 se trouvaient dans une structure de transition ou du spécialisé et une jeune n'était ni en formation ni en emploi.
- Ce constat plutôt positif est en partie lié aux **critères d'échantillonnage** (surreprésentation des élèves sans difficultés) et au biais de sélection des jeunes ayant participé à l'étude. Ils et elles ont un profil plus scolaire que la population totale placée et sont probablement moins en rupture avec l'institution scolaire que d'autres.
- Les **parcours scolaires de la quasi-totalité d'entre elles et eux sont non-linéaires et fragiles** (marqués par des redoublements, des réorientations, le passage par des filières à exigences faibles ou moyennes au CO, des structures de transition à l'ESII ou par le spécialisé).
- Ils sont également marqués par des **ruptures liées à des changements d'écoles** et des périodes d'**absentéisme** pour des raisons diverses (concerne 15 jeunes sur 20).
- Les difficultés scolaires **surviennent souvent dès le primaire** (la moitié de l'échantillon), des fois de façon « invisible » (harcèlement ou phobie scolaire). Les difficultés **se cristallisent** pour la plupart **au CO**, qui représente un **moment charnière du parcours**. L'apparition de premières difficultés au niveau secondaire II sont plus rares (5 jeunes, dont 3 pour des problèmes d'orientation).
- Ces **difficultés scolaires surviennent** pour la plupart **avant le premier placement** ; elles étaient liées aux situations familiales conflictuelles et/ou maltraitantes des jeunes. Les sources de difficultés scolaires mentionnées touchent au contexte familial, mais également au contexte de placement, scolaire (6 jeunes rapportent avoir subi du harcèlement), et à des facteurs individuels.
- Concernant le vécu de la scolarité pendant le placement, on peut relever d'abord que **l'école** (la direction, quelques enseignants ou enseignantes) est en général **au courant du placement des jeunes** et de leur situation familiale. En revanche, les jeunes ne révèlent pas toujours leur placement à leurs **camarades**, par **peur de jugements négatifs** à leur égard.
- En ce qui concerne **l'accompagnement de la scolarité** (soutien scolaire, contrôle de la fréquentation des cours, communication avec l'école, et orientation), il est réalisé par **différentes personnes impliquées dans le quotidien des jeunes**. Les éducatrices et éducateurs de foyer, ou les familles d'accueil (en fonction du type d'hébergeur) sont en première ligne dans le rôle de suppléance parentale. L'implication des IPE dans la scolarité des jeunes est très variable, tout comme la fréquence de leur contact (toutes les semaines à une fois par année). Certains enseignants et enseignantes sont aussi mentionnés par rapport à leur fort engagement, notamment dans la fonction de soutien scolaire (p. ex. encourager, aider à préparer un examen, à reprendre confiance). Les membres de la famille d'origine peuvent également jouer un rôle, surtout pour la fonction d'orientation. Enfin, les parents restent parfois impliqués, même si plus de la moitié des jeunes les décrivent comme absents, ou mal outillés pour les aider (en décalage avec la forme scolaire).
- Concernant **l'orientation scolaire et professionnelle**, la moitié des jeunes filles et garçons (**11 sur 20**) considère avoir **choisi leur orientation (malgré les obstacles)** et en être **satisfaits**. L'autre moitié considère l'avoir subie, parmi laquelle 5 étaient tout de même satisfaites et satisfaits et 4 insatisfaites et insatisfaits.
- Malgré ces parcours accidentés et ces orientations contrariées, **près de la moitié des jeunes avait des projets plutôt ambitieux pour l'avenir et souhaitait poursuivre avec des hautes études**. Seulement deux jeunes envisageaient de travailler sans avoir obtenu de première certification.
- Quelques **déficits dans l'accompagnement scolaire** ont été énoncés par des jeunes, notamment un manque de cadre et de prise en charge (en particulier pour faire raccrocher les jeunes absentéistes) ; de mauvaises expériences avec une actrice ou un acteur scolaire peu soutenant voire dénigrant ; une prise en charge insuffisante en cas de harcèlement ; et un manque de soutiens ou d'informations pour s'orienter au niveau du secondaire II.

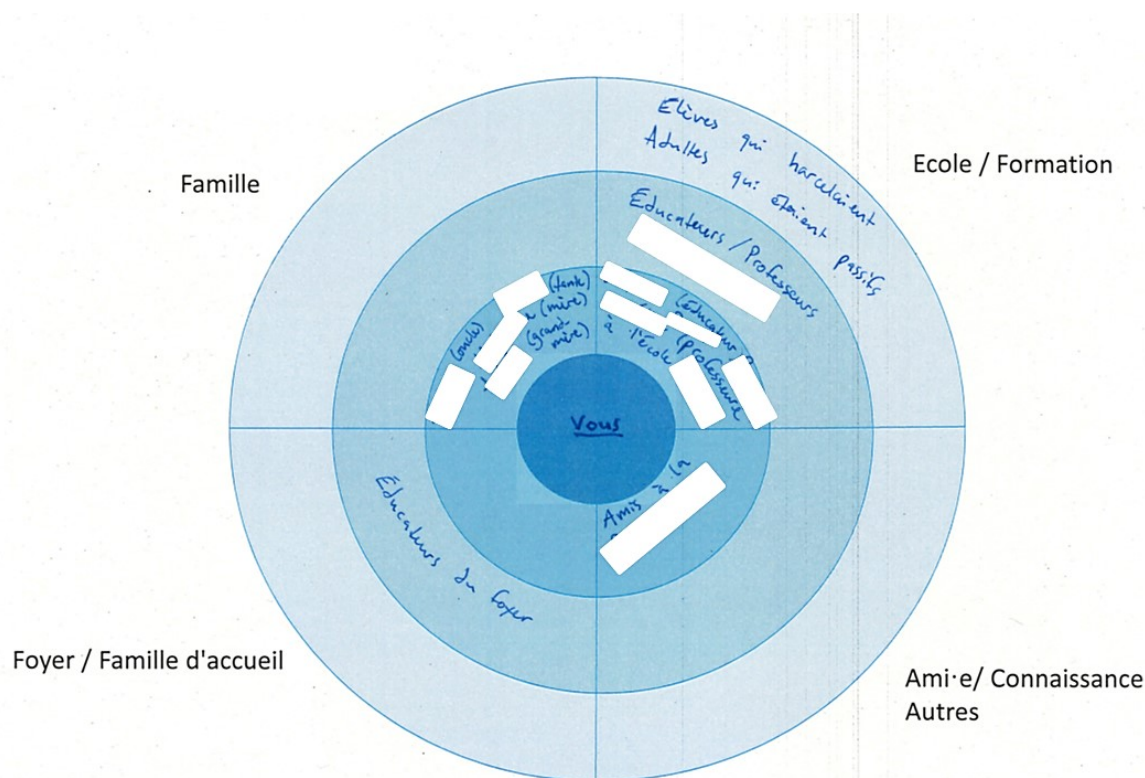
5.5 Réseaux des jeunes et liens significatifs

De plus en plus de recherches montrent qu'une relation de soutien stable avec un adulte et le sentiment d'être estimé, valorisé et aimé sont important dans la construction de l'enfant et du jeune et contribuent à leur bien-être (Beam et al. 2002) à court et à long terme. De manière générale, ce développement de ces liens se réalise tout d'abord dans la cellule familiale proche ou élargie. Mais suite à un placement venant fortement modifier le contexte de vie, ainsi que les liens familiaux et amicaux, certains liens risquent d'être fragilisés. Dès lors, on peut se demander sur quel réseau relationnel ces jeunes filles et garçons interrogés peuvent-ils s'appuyer pour obtenir le réconfort et le soutien nécessaire ? Quelles sont les personnes ayant joué un rôle important dans leur scolarité ? De quelles sphères sont-ils et elles issues ? S'agit-il de personnes proches ou éloignées ? Quel impact – positif et/ou négatif – ont-ils et elles eu dans leur vie en général et dans leur parcours scolaire et de formation en particulier ? Quels sont les liens significatifs qui ressortent des discours des jeunes ? Autant de questions qui ont été abordées au cours des entretiens et en fin d'entretien au moment de remplir la carte de réseau.

5.5.1 Composition des réseaux

La question posée en fin d'entretien aux jeunes était formulée de la façon suivante : *Quelles personnes de ton entourage ont joué un rôle important dans ta scolarité ? Peux-tu les situer sur cette feuille en fonction de leur importance dans ta vie ? Est-ce qu'ils ont joué un rôle plutôt positif ou négatif ?* Les différents cercles représentaient le niveau de proximité avec la personne interrogée (voir Figure 45 pour un exemple). Les personnes pouvaient être positionnées dans différentes sphères, notamment la famille d'origine, le foyer/la famille d'accueil, l'école/la formation, le réseau amical, ou encore d'autres sphères.

Figure 45. Exemple d'une carte de réseau (Killian)



Cette activité a été globalement bien accueillie et suscité de l'intérêt, avec des différences de temps marquées pour la remplir (de quelques minutes à une heure dans le cas de Marie p. ex.). À travers cet exercice, des anecdotes ou des compléments aux éléments récoltés pendant l'entretien sur les personnes clés et leur rôle dans leur parcours scolaire ou leur parcours de vie de manière plus générale, ont pu être apportés par les jeunes.

Malgré le fait que la consigne était d'indiquer des personnes « individuelles » sur la carte, les jeunes ont parfois fait référence à un groupe de personnes (« les éducateurs du foyer X » ou « les enseignants du cycle Y »). Ceci en raison de l'incapacité à se souvenir du nom d'une personne en particulier (les faits remontant à parfois plusieurs années en arrière), ou parce qu'aucune en particulier ne se distinguait dans leur souvenir. La facilité ou difficulté à se souvenir individuellement de personnes peut être considéré comme un indicateur indirect de leur degré d'importance dans leur vie. Cela pourrait aussi refléter, pour certaines personnes, l'éloignement ou la proximité temporelle de l'étape de vie pendant laquelle ces liens ont été noués. Ces éléments n'ont pas pu être creusés davantage. On relèvera que pour le traitement quantitatif de ces données, le fait de mentionner des personnes manière groupée a introduit un léger biais sur la taille et la composition des réseaux des jeunes, puisqu'un groupe de personnes a été compté comme une seule personne.

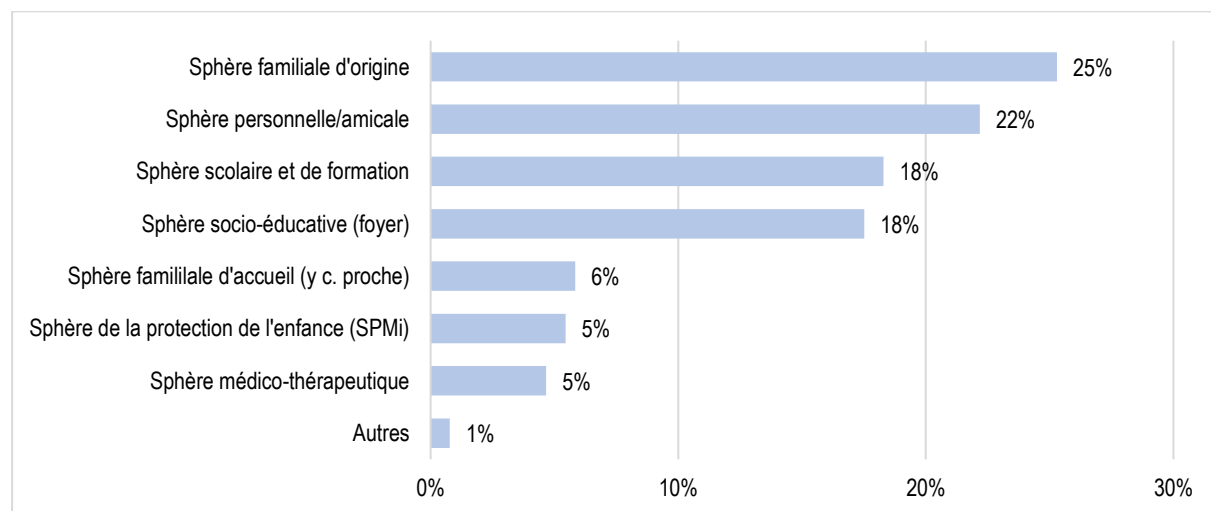
Des réseaux de tailles différentes

La taille des réseaux des jeunes varie de 4 personnes citées à 26 au maximum, la moyenne se situant à 13 personnes. Sur les 20 jeunes, 6 avaient cité moins de 10 personnes sur leur carte de réseau, 10 entre 10 et 15 personnes et 4 plus de 15 personnes (*Figure 46*). La taille des réseaux donne des indications sur le nombre de personnes qui ont joué un rôle important par rapport à la scolarité du point de vue des jeunes.

Figure 46. Taille des réseaux en lien avec la scolarité

Taille du réseau	Nombre de jeunes	Prénoms fictifs
Moins de 10 personnes citées	6	Astrid, Assia, Corentin, Amélie, Hifa, Annick
Entre 10 et 15 personnes citées	10	Sara, Livia, Killian, Tara, Alvyn, Mario, Dimitri, Lisa, Boris, Rémi
Plus de 15 personnes citées	4	Marie, Vincent, Solène, Filomène

Figure 47. Provenance des personnes citées dans les cartes de réseau (N=257)



Sur les 257 personnes citées par les jeunes, un quart (n=65, soit 25% des liens cités) étaient issues de la famille d'origine (voir *Figure 47*). Cela inclut les parents, les grands-parents, la fratrie, les cousins, les oncles et tantes. Dans quelques cas la marraine (Livia, Dimitri), le beau-père (Marie), ou encore les parents du compagnon sont cités (Livia). À noter que les membres de la famille proche ayant accueilli les jeunes pour un placement ne sont pas inclus ici ; ils et elles sont comptées dans la sphère « famille d'accueil ».

La sphère personnelle et amicale (n=56, soit 22% des personnes citées) est également très présente dans les réseaux des jeunes. Les amis et amies ou connaissances citées peuvent être issues de la sphère scolaire/de formation ou extra-scolaire (*ami d'enfance, ami proche, bon pote, groupe d'amis*) et incluent aussi les relations amoureuses.

La sphère scolaire et de formation représente 18% des personnes citées (soit 47 personnes citées). Cela regroupe surtout des enseignantes et enseignants. Ils et elles sont mentionnées sur les cartes de réseau de 16 jeunes sur 20. D'autres professionnelles et professionnels présents dans les écoles tels que les conseillers et conseillères sociales ou d'orientation, doyens ou doyennes, infirmier ou infirmière, psychologues, enseignants ou enseignantes spécialisés, éducateurs ou éducatrices, ainsi que les responsables dans le cadre d'un apprentissage dual ou des collègues de travail sont aussi cités. Dans quelques rares cas les camarades de classe apparaissent dans la sphère « école ou formation » (et non dans la sphère « amicale ») : ils et elles sont donc comptabilisées dans cette catégorie.

Environ 18% des liens cités appartiennent à la sphère socio-éducative (n=46 personnes). Il s'agit avant tout des éducateurs et éducatrices des foyers fréquentés par les jeunes, avec parfois la précision s'il s'agissait du ou de la référente. À deux reprises la direction du foyer est mentionnée et dans quelques cas, les autres jeunes du foyer également.

La sphère familiale d'accueil (n=15, soit 6% des personnes citées) comprend les mères et pères d'accueil et les éventuels enfants de la famille d'accueil (c'est le cas de Solène et de Filomène). Dans le cas d'accueil en famille proche comme pour Killian, Tara et Hifa, ce sont les grands-parents d'accueil ou la tante qui sont mentionnés. En tout sept jeunes (Corentin, Tara, Solène, Killian, Amélie, Hifa et Filomène) ont cité au moins une personne de la famille d'accueil comme ayant joué un rôle important pour leur scolarité, sur les huit qui ont connu à un moment ou l'autre de leur parcours un placement en FAH. Livia, qui a à la fois connu un placement en foyer et famille proche (grand-mère) est la seule à n'avoir pas mentionné sa famille d'accueil sur la carte de réseau, peut-être en raison de la courte période de ce placement (environ un mois).

La sphère de la protection de l'enfance concerne les professionnelles et professionnels du SPMi (n=14, soit 6% des liens cités), en particulier les intervenantes et intervenants en protection de l'enfance qui ont suivi les jeunes. Dans certaines situations c'est le curateur ou le tuteur qui est mentionné, ou encore l'assistant ou l'assistante sociale en charge du suivi de la famille (parfois déjà dans le cadre d'une AEMO qui aurait débuté avant le placement, mais certains jeunes nomment ainsi leur IPE).

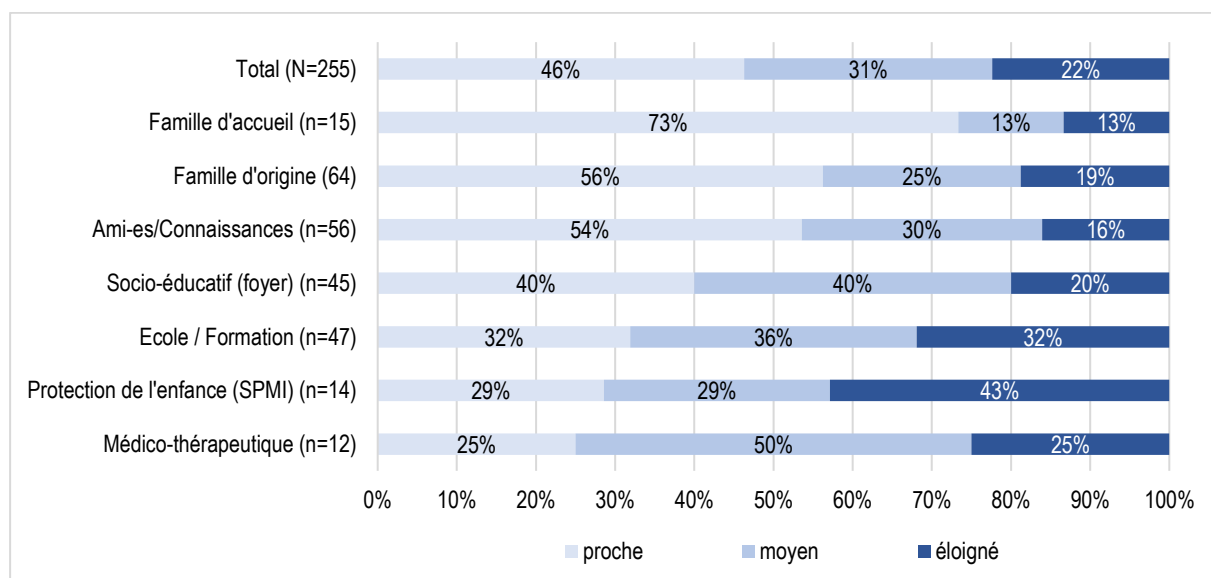
Du côté de la sphère médico-thérapeutique (n=12, soit 5% des liens cités), ce sont principalement des psychologues qui apparaissent sur les cartes, ainsi que des psychiatres et une pédiatre qui est mentionnée.

Enfin, deux personnes mentionnées sur les cartes de réseau (soit 1% des 257) sont catégorisées sous « autres ». Solène a indiqué que *lire des romans* l'avait aidée dans son parcours scolaire. Marie a quant à elle positionné des *policiers* sur sa carte de réseau (mais en dehors des cercles concentriques), faisant référence à une altercation avec eux (influence négative).

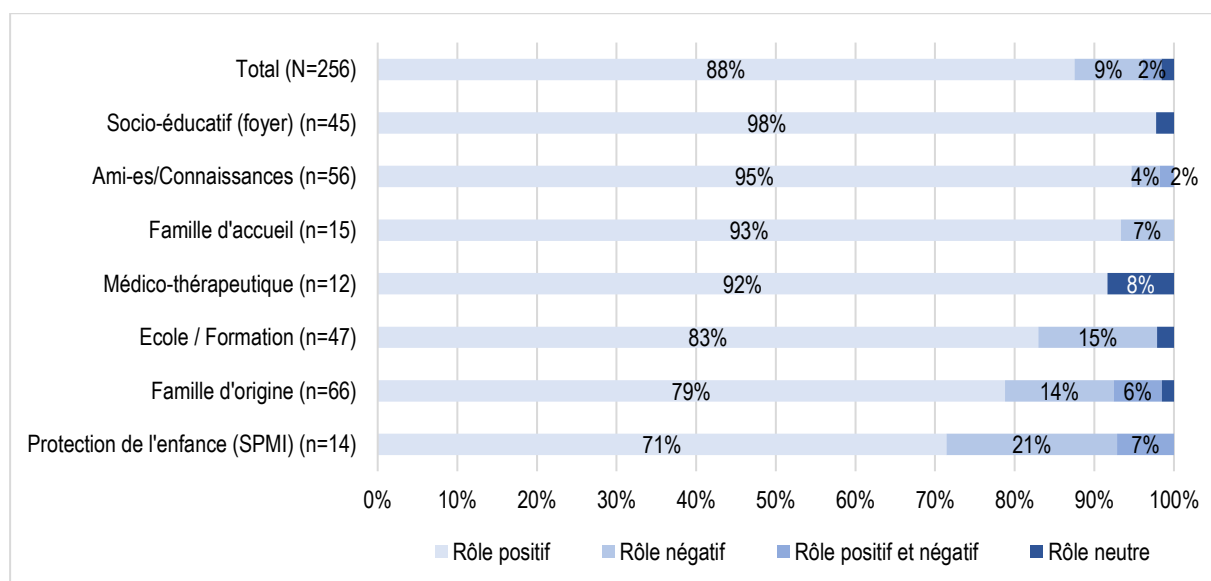
De manière générale, on peut souligner l'importante présence d'adultes dans les réseaux des jeunes, qu'il s'agisse d'adultes appartenant au cercle familial ou de professionnelles et professionnels de la protection de l'enfance, ou encore du monde scolaire ou thérapeutique. Toutes ces personnes représentent une source importante de soutien, en particulier durant la période de placement.

Des liens majoritairement proches et positifs

Ces liens étaient principalement qualifiés de « proches » (46%), voire de « moyennement proches » (31%), et seuls 22% concernaient des personnes plus « éloignées » (*Figure 48*). La proximité des personnes varie en fonction de la sphère de provenance des personnes citées, avec proportionnellement davantage de personnes « proches » parmi les familles d'accueil (73%), les familles d'origine (56%), ainsi qu'issues de la sphère amicale (54%).

Figure 48. Proximité des liens en fonction de la provenance des personnes citées

Note : pour certaines personnes citées, les données sur la proximité du lien n'ont pas été renseignées.

Figure 49. Type de lien en fonction de la provenance des personnes citées

Note : pour certaines personnes citées, les données sur le type de lien n'ont pas été renseignées.

Le rôle joué par les personnes citées par les jeunes est largement positif (88% sur l'ensemble des liens cités) (Figure 49). Proportionnellement, c'est dans la sphère de la protection de l'enfance que les liens sont le plus souvent qualifiés de « négatifs » (mais cela concerne seulement trois liens cités sur 14 au total issus de cette sphère, soit 21%), ainsi que dans la sphère scolaire (7 liens sur 47, soit 15%) et dans la famille d'origine (9 liens sur 66, soit 14%).

À noter que l'ambivalence du rôle joué (par moments positif et d'autres fois négatif) a été relevée dans six situations. C'est le cas par exemple du lien de Filomène avec sa mère (*Maman, qui est quand même là, même si elle ne peut pas toujours. Mais enfin elle fait de son mieux*).

En outre, certaines personnes sont mentionnées sur la carte de réseau sans que l'influence soit jugée particulièrement importante par les jeunes. Dans ces quelques cas (quatre en tout), le rôle de ces personnes est qualifié de « neutre ». À titre d'exemple, cela peut concerner les enseignants et enseignants (*Rémi : Il [n']y en a pas [...] que je considérais particulièrement comme importants*), ou les

thérapeutes. Par exemple, Sara fait référence à la psychologue qui l'a suivie pendant quelques temps, sans lui attribuer un rôle déterminant dans son parcours :

Parce que tout ce qui est psychologue, etc. ça n'a jamais fonctionné avec moi. Enfin, pas fonctionné, mais dans le sens où je n'ai jamais senti que ça m'apportait quelque chose. Même si je suis tombé sur des personnes très, très gentilles, qui avaient de très bonnes méthodes et tout, je n'ai jamais trouvé, vous savez, ce truc qui fait que vous vous sentez hyper bien après, comme d'autres pouvaient me le dire. (Sara, 19 ans, foyer)

La section suivante détaille plus précisément le rôle occupé par les différentes personnes nommées dans ces sphères quant à leur parcours de vie et de placement, ainsi qu'au niveau de leur parcours scolaire en particulier. Nous complétons cette analyse des réseaux en nous appuyant également sur ce que les jeunes ont pu dire tout au long de l'entretien au sujet de leurs relations avec les différentes personnes faisant partie de leur entourage familial, amical, scolaire et en lien avec le placement. En ce qui concerne les relations avec les acteurs et actrices scolaires, ainsi qu'avec les éducateurs et éducatrices au sujet de l'accompagnement scolaire, elles ont été abordées dans la section 5.4.2.

5.5.2 La famille d'origine : toujours présente malgré les difficultés

Les personnes issues de la famille d'origine représentent les personnes les plus citées sur les cartes de réseau des jeunes. Bien que le placement soit très souvent lié à des conflits ou problématiques familiales, trois quarts des jeunes mentionnent au moins l'un des deux parents sur leur carte de réseau. La mère est citée par 13 jeunes sur 20 (65%), le père par 8 jeunes (soit 40%), et les deux parents par 7 jeunes (35%), un constat similaire à celui fait par Aebly et Ossipow (2021). Seuls 5 jeunes ne mentionnent ni leur mère ni leur père biologique. Cette absence parentale peut s'expliquer par le décès des deux parents (Corentin et Tara) ou du père (Killian, Filomène, Boris), par la « disparition » d'un parent (Sara est sans nouvelle de sa mère depuis deux ans, alors *qu'à la base... enfin, ma mère c'était vraiment la personne la plus proche*), ou par des liens distendus en raison des conflits familiaux (Hifa et Annick). Par exemple, dans le cas de Hifa (17 ans, FAH proche), bien que la situation soit quelque peu apaisée, les contacts avec sa mère sont sporadiques (*parfois elle passe un coup de fil, parfois...*) et elle qualifie leur relation de *bancale*. Du côté de son père, celui-ci ne s'étant jamais, selon elle, intéressé à ses filles, elle-même semble s'en être également désintéressée :

Je ne sais absolument pas où il est, je ne sais absolument pas ce qu'il fait de sa vie, et franchement, c'est mieux comme ça, ça ne m'intéresse pas. (Hifa, 17 ans)

Lorsque les parents sont mentionnés sur la carte de réseau, les qualificatifs pour décrire la proximité de la relation, le rôle ou le type d'influence joué sont néanmoins très variables. Cela va d'une relation qualifiée de *compliquée* (Alvyn, en parlant de sa mère, Annick par rapport à son père) ou distendue (*on n'a pas beaucoup de contact*), à une relation affective très étroite où la mère est décrite comme étant *en or* (Assia) ou *formidable* (Livia, dont la mère a dû compenser le départ du père avant ses 1 an, une absence qui continue à traumatiser cette jeune femme).

Comme Assia et Livia, sept autres jeunes inscrivent la mère (Livia, Killian, Assia, Lisa, Boris), le père (Vincent, Filomène) ou les deux parents (Dimitiri, Rémi) sur la carte de réseau au plus proche d'eux ou d'elles-mêmes, soulignant ainsi l'importance de la place accordée à ces personnes. Certains commentaires de jeunes relatifs à l'absence sur la carte de l'autre parent reflètent la complexité des relations parents-enfants et la façon unique dont chaque jeune a représenté cela sur sa carte. Ainsi, Vincent n'indique pas du tout sa mère (adoptive) avec qui la relation est très difficile, et mentionne uniquement son père (adoptif) *parce que même si c'est quelqu'un de compliqué, il a toujours été quand même là tout le temps, pendant tous mes problèmes. Du coup c'est quelqu'un d'important* (Vincent, 19 ans, foyer). Quant à Rémi qui positionne ses deux parents proches de lui sur la carte de réseau, il fait cependant part d'une relation plus positive avec son père qu'avec sa mère qui souffre de dépression et dont les difficultés sont largement à l'origine de son placement (*Je l'aime toujours, c'est ma mère, mais j'ai pas de relations avec elle, qu'avec mon père...on était pas tellement proches*) (Rémi, 19 ans, foyer).

La perception de ces relations dépend sans doute également du moment auquel l'entretien intervient par rapport au placement (en cours ou terminé), du recul pris par ces jeunes par rapport à cette période de placement, ainsi que de la maturité acquise depuis. Le vécu de Boris est révélateur à ce sujet : placé sur demande de sa mère dans un foyer fermé hors canton en raison de son comportement (consommation de psychotropes, fortes tensions familiales, décrochage scolaire), il a vécu cela comme

un *abandon*, mais avec le recul il comprend mieux cette décision (*c'était la meilleure option pour moi*). Il décrit la relation actuelle avec sa mère en ces termes :

C'est très bien, c'est revenu on peut dire à la normale, parce que je pense que ce qui a fait que les choses se sont mieux passées par la suite, c'est que je sois parti de la maison, simplement parce que je prenais énormément de place dans la vie de famille. J'étais... je demandais beaucoup d'attention. Et puis ma mère, elle n'en pouvait plus, ce que je comprends. (Boris, 25 ans, foyer)

Si dans la plupart des cas, le rôle incarné par au moins l'un des parents est plutôt positif, dans quelques situations le lien est qualifié de négatif. Ainsi Solène (17 ans, FAH), accueillie avant sa première année de vie en FAH, et qui n'a eu aucun contact avec ses parents biologiques (*j'ai pas très envie de les voir*), constate simplement : *ils ont été inutiles*. Aujourd'hui, elle considère les parents d'accueil comme ses « vrais » parents, par qui elle souhaiterait d'ailleurs être adoptée. Quant à Alvyn qui a été maltraité par son père, il qualifie les relations avec ses parents de négatives, mais nuance par rapport à sa mère, expliquant qu'en ce moment *c'est compliqué, la relation [...] Ma mère, souvent je ne lui parle pas*, mais elle reste malgré tout une personne importante pour lui.

Les membres de la fratrie, s'il y en a, jouent souvent aussi un rôle important. Près de trois quarts des jeunes ayant une fratrie la mentionnent sur la carte de réseau. Le lien est parfois qualifié de *complice*, résultat d'épreuves familiales traversées ensemble, et ayant parfois mené au placement commun (Corentin, Sara, Hifa). Corentin (17 ans, placements « mixtes ») résume cela ainsi : *On a vraiment vécu la même chose. Et on a la même histoire, et du coup il y a vraiment une connexion entre nous deux*. La différence d'âge peut également résulter dans des rapports de protection, voire de suppléance temporaire du rôle parental, comme c'est le cas de Mario qui a été pris en charge quelque temps par ses frères et sœurs aînés, ou d'Annick vis-à-vis de son petit frère (*... et j'ai aussi un petit frère qui est handicapé, en fait, et c'est beaucoup moi qui m'en suis occupée*). Un rôle souvent trop lourd à assumer à cet âge-là, comme l'expliquent Tara et Sara.

À noter tout de même que des liens conflictuels sont aussi relevés dans quelques cas : c'est par exemple le cas de Lisa et de sa sœur, dont les conflits étaient à l'origine de leur placement, de Boris et de sa petite sœur, ainsi que de Tara, qui après avoir assumé le rôle de *pare-chocs* pour son frère, était *en froid* avec lui au moment de l'entretien.

Parmi les autres membres de la famille d'origine mentionnées sur les cartes de réseau, on retrouve souvent les grands-parents et les oncles et tantes, avec qui, dans un tiers des cas, les jeunes ont noué des relations très proches, d'autant plus si celles-ci ont la fonction de famille d'accueil. Hifa, accueillie avec sa sœur par ses grands-parents, insiste également sur l'importance de son oncle :

Il s'est toujours occupé de nous comme ses propres petites sœurs, comme ses nièces, comme ses cousines... Enfin, il a vraiment genre pris un rôle énorme vraiment, genre... Au fur et à mesure du temps, il a pris aussi un rôle de parent. Parce qu'il était très protecteur. Parce que mon père, il n'a jamais été là, donc il était très... Si on avait quelque chose à l'école ou quoi il était là. (Hifa, 17 ans, FAH proche)

Sara explique l'importance de sa famille et en particulier de son grand-père dans son soutien concernant ses choix et aspirations :

Jusqu'à maintenant, ils me disent toujours : « Fais ce qui est bon pour toi » [...] Ils m'ont toujours soutenue, peu importe l'orientation que je voulais prendre au niveau scolaire et tout. Donc oui, je parle beaucoup, surtout avec mon grand-père. Je parle beaucoup, beaucoup d'école. (Sara, 19 ans, foyer)

Pour Corentin, orphelin, il voit sa tante – tout comme sa sœur – comme un pilier familial : *C'est une personne que j'ai vue dans... enfin que j'ai toujours eue dans ma vie. Et on se voit encore régulièrement, et... ben, elle est derrière nous, quoi.*

Enfin, Annick décrit des liens avec sa famille paternelle encore en reconstruction, mais néanmoins en nette amélioration :

Mon père, c'est toujours très compliqué, mais au moins, je peux voir la famille de mon père. J'essaye de reprendre contact avec eux du mieux que je peux parce que ce n'est pas toujours évident. Oui, je passe des week-ends avec ma mère, mon grand-père et mon petit frère. Et puis c'est vraiment cool. (Annick, 20 ans, foyer)

Les différents témoignages des jeunes nous montrent que très généralement, la famille d'origine reste un pilier relationnel important pour la majorité d'entre eux et elles (Samuels, 2008). Très souvent, c'est au moins l'un des deux parents avec qui le ou la jeune maintient une relation de confiance et vers qui il ou elle peut se tourner en cas de problème. Le fait que les parents biologiques ne sont pas présents physiquement de manière continue dans la vie de beaucoup de jeunes placés n'efface toutefois pas leur présence psychologique (*ibid.*). Dans un certain nombre de situations, ce sont d'autres membres de la famille d'origine (grands-parents, tantes, oncles, frères et sœurs) qui prennent une place importante jusqu'à incarner, parfois, le rôle de suppléant parental, en particulier dans le cas d'un placement en famille proche.

Cette observation du maintien d'un attachement à la famille d'origine renvoie au développement de ces liens qui intervient dans la prime enfance. Ainsi Bowlby (1982) a montré que l'attachement se développe dès la naissance et s'échelonne sur les trois premières années de la vie. Toutefois, ce n'est pas obligatoirement la mère qui fait l'objet d'un tel attachement, mais peut concerner toute personne développant des interactions quotidiennes avec le bébé. Dans ce sens, les bébés accueillis par une autre famille, que ce soit dans le contexte d'une adoption ou d'un accueil à plus long terme, peuvent développer un lien d'attachement et un sentiment d'appartenance à sa nouvelle famille. Solène en est un bel exemple puisqu'elle affirme clairement son désir d'être affiliée à sa famille d'accueil qu'à ses parents biologiques, n'ayant pas eu le temps de construire un tel lien avec ces derniers (Wendland et Gaugue-Finot, 2008). Quant aux autres jeunes filles et garçons interrogés et pour qui le (premier) placement est intervenu bien plus tard dans leur enfance (voire lors de l'adolescence), les liens avec la figure parentale biologique marquante, persistent (pour autant que les parents soient encore en vie). Il s'agit généralement du parent avec qui le ou la jeune a noué un lien d'attachement fort durant sa prime enfance. « Les parents qui interagissent de façon prévisible, cohérente et chaleureuse avec leur enfant et ce, dès la naissance, permettent la construction d'un lien sécure » (Berdot-Talmier et al. 2016). Des études (Dozier et al. 2001) ont montré que le type d'attachement aux figures parentales (sécure, insécure) influence le comportement d'attachement que ces jeunes adoptent par la suite dans le cadre d'un placement, vis-à-vis des familles d'accueil ou des équipes éducatives.

5.5.3 Les pairs : entre soutiens et obstacles

La sphère personnelle et amicale est également très présente dans les réseaux des jeunes, à un âge où la sociabilité amicale revêt souvent une grande importance, en particulier lors de préadolescence et l'adolescence. C'est à ce moment-là que les jeunes commencent à vouloir sortir de la tutelle parentale pour être reconnus et appréciés des camarades. L'influence de ces relations par rapport à la construction de l'identité personnelle et sociale va grandissant à mesure que l'influence du milieu familial faiblit (Harris 1995 ; 1999). À l'occasion d'un placement, le cercle des pairs fréquenté s'élargit à un nouveau groupe de jeunes partageant la même expérience, celle d'une rupture avec le foyer familial suite à un placement.

Lors du placement en foyer, les jeunes sont amenés à cohabiter avec d'autres jeunes se trouvant dans des situations et avec des difficultés similaires. Sans repères familiaux et sans les amis actuels, la présence de ces jeunes avec lesquels ils et elles vont partager le quotidien durant un certain temps constitue un nouveau point d'ancrage. On parle de « communautés d'appartenance entre personne ayant vécu un même quotidien » (Doucet-Dahlgren et al. 2015, p. 98) et qui amènent parfois l'émergence de liens fraternels entre pairs placés. Plusieurs jeunes évoquent le fait d'avoir tissé des liens d'amitié avec d'autres jeunes du foyer : *Je me suis toujours bien entendu avec tous les jeunes. [...] J'ai tissé des liens avec certains* (Boris, 25 ans, foyer), des liens qui duraient parfois le temps du placement, et qui dans de rares cas perdurent : *j'ai eu un frère de cœur. [...] Bon, aujourd'hui, je le vois plus [...] mais des fois de temps en temps, on s'appelle, on se voit et on se remémore tout ce qu'on a fait au foyer* (Amélie, 17 ans, mixte). Seule Sara, placée à 17 ans avec son petit frère dans le même foyer, explique que durant cette période, elle s'était renfermée, ne sortant de sa chambre que pour rester avec son frère.

Par ailleurs, la plupart des jeunes font part de diverses anecdotes sur des moments plus tendus, voire violents entre jeunes du foyer. S'il est parfois question de *petites altercations* (Lisa), celles-ci pouvaient par moment vite dégénérer et nécessitaient l'intervention des adultes (*Il y a eu des fois où vraiment ça partait en clash, mais c'était pas rien, c'était vraiment horrible* [Amélie, 17 ans, mixte]). Les relations entre Astrid et les autres jeunes du foyer étaient souvent assez tumultueuses et empreintes de violence. Si elle se rend compte de sa difficulté de gérer son impulsivité, elle se sent néanmoins souvent incomprise, aussi par ses pairs. La présence de drogue ou d'alcool dans le foyer, mentionnée par

quelques jeunes, pouvait également affecter certaines et certains d'entre eux et elles, comme Boris, agressé et menacé par un garçon tentant d'introduire de la drogue dans le foyer, disait avoir été choqué par cet épisode et voulait alors quitter le foyer. Deux jeunes filles (Lisa, Annick) disent avoir souffert de harcèlement dans le cadre du foyer. Pour les deux protagonistes, l'intervention des éducatrices et éducateurs et les solutions trouvées n'étaient pas satisfaisantes. Ainsi, Lisa devait continuer à composer avec la présence du jeune qui la harcelait et qui était resté dans le même foyer par manque de place ailleurs. Par conséquent, elle ne se sentait plus vraiment en sécurité.

De manière générale, si de bonnes relations avec les compagnons de fortune qui ont partagé un temps le quotidien en institution ont une fonction importante en vue de rendre ce vécu plus supportable, ces liens semblent être plutôt éphémères et ne continuent que rarement au-delà du placement. D'ailleurs, ces pairs sont rarement mentionnés dans la carte de réseau comme personnes marquantes. Une des explications pourrait être liée au fait que la majorité des jeunes filles et garçons interrogés ayant fait l'objet d'un placement en institution a vécu plusieurs changements de foyer et la durée de ces différents séjours peut varier (allant de quelques jours à plusieurs mois, voire plusieurs années) en fonction du type de foyer fréquenté (d'urgence ou accueil à plus long terme). Il est plus compliqué d'investir les relations avec ses pairs lorsque le placement est censé être (très) temporaire ou dont la durée est inconnue, à laquelle s'ajoute la mobilité des autres pensionnaires de foyer, eux-mêmes amenés à changer fréquemment de lieu d'accueil (*les jeunes ils tournent, ça veut dire, y'a des jeunes, ils restent un mois, ils repartent...* Astrid, 18 ans, foyer). Dans ces conditions qui offrent peu d'occasions de s'attacher, il semble en effet difficile de créer de réels liens. Par ailleurs, on peut se demander si cette non durabilité des liens au-delà du placement ne pourrait pas aussi être considérée comme une manière de prendre de la distance avec cette période de leur vie. Ces jeunes ne se définissent pas (uniquement) à travers leur expérience de placement, d'autant plus qu'ils fréquentent d'autres jeunes notamment dans le contexte de l'école, des camarades qu'ils ont parfois connu avant le placement et avec qui ils et elles ont noué des liens d'amitiés. C'est ainsi qu'au cours de l'entretien et dans le cadre de la carte de réseau, les jeunes évoquaient les relations amicales qui comptaient pour elles et eux et qui concernaient donc avant tout des copains et copines rencontrés à l'école ou lors d'activités de loisirs.

Les relations amoureuses (présentes ou passées) sont citées par plusieurs jeunes. Par exemple, Astrid mentionne son ex-copain ainsi que son partenaire actuel, même si ces relations, empreintes de conflits et de jalousies, semblent plutôt la freiner dans son parcours de formation. Annick évoque également une relation *compliquée* avec son partenaire de l'époque ne l'encourageant pas dans sa formation : *C'était très compliqué entre lui et moi [...] Quand j'ai commencé à habiter avec mon ex-copain, lui en branlait pas une, du coup ça m'a démotivée.* À l'inverse, Livia décrit la relation avec son compagnon rencontré au CO il y a déjà six ans de façon très positive :

Franchement, je crois que c'est la seule personne dans ce CO qui m'a soutenue, et qui sait toute ma vie maintenant, et qui me soutient. Il sait que j'ai eu des attouchements sexuels et il m'a toujours soutenue. Il sait que j'ai été tabassée, il m'a toujours soutenue. Il sait que dès qu'il y a une bagarre à l'extérieur, il faut m'enlever parce que j'ai tous les flashbacks qui reviennent. Donc voilà, franchement la seule personne que je remerciais encore aujourd'hui, c'est lui. (Livia, 21 ans)

Au-delà de cette relation qui joue un rôle essentiel dans son parcours, Livia n'a pas d'amis ou amies, conséquence des expériences traumatisantes tant scolaires que familiales (*j'ai peur des gens*). Il s'agit a priori plutôt d'une exception puisque la plupart des jeunes mentionnent plusieurs relations amicales significatives qui ont joué un rôle positif dans leurs parcours.

Corentin cite ses camarades de classe comme une motivation pour se rendre à l'école (*ça me motivait à y aller. Enfin par rapport aux amis, à aller voir du monde*). Pour Dimitri, les amis sont également au cœur de son récit et de ses nombreuses anecdotes sur la vie à l'école (*blagues, rires*) ; ils contribuent clairement à sa motivation pour s'y rendre (*oui j'ai toujours aimé l'école. En fait ce que j'aimais bien c'est juste... ok je suis dans un endroit, ok je travaille, mais être avec des amis, du coup pendant la journée, on s'ennuie pas*).

Boris explique que son cercle amical s'est beaucoup soucié de lui lorsqu'il était dans une mauvaise période, ce qu'il a vécu comme un soutien émotionnel important :

J'avais du monde autour de moi, mes potes, mes potes, ils m'appelaient tous les jours. C'était quasiment du harcèlement. Oui, ça va ? c'est bon ?... C'est pas comme ça ! Je disais : « Oui, c'est bon, les gars ! » Au bout d'un moment, ils se sont inquiétés. J'ai eu énormément de soutien. Et puis je les remercie tous pour ça. Depuis c'est bon, tout va bien. (Boris, 25 ans)

Mais les pairs peuvent également avoir joué un rôle négatif sur les parcours des jeunes, que ce soit à travers des épisodes de harcèlement scolaire, ou en raison de leur « mauvaise influence ». Assia explique que c'est la dynamique installée avec une amie du quartier qui a joué dans son décrochage scolaire :

Ben déjà les mauvaises fréquentations, ça a pu vraiment jouer quelque chose de négatif... Ben par rapport au décrochage scolaire. Parce que si déjà on est démotivé, qu'on a quelqu'un qui lui est démotivé aussi mais qui t'incite à te démotiver, je pense que ça... ça aide pas du tout. Et que justement ben... en tant que jeune, réussir à identifier ces... pas ces faux amis, mais ces amis qui aimeraient bien te voir tomber avec eux, même pour pas être tout seuls. Et... et ouais, ça ça peut vraiment jouer un aspect négatif. (Assia, 21 ans)

Lisa et Annick rapportent également que c'est à travers des dynamiques de groupes qu'elles ont « séché » des cours et consommé du cannabis. Elles relèvent l'effet néfaste de leurs fréquentations sur leur motivation à aller à l'école :

J'avais plein de potes déscolarisés. Du coup, je n'allais pas très bien, je voulais voir mes amis. Du coup, je n'allais pas en cours. Et puis, c'était plus simple pour moi. De toutes les façons je n'avais personne derrière moi pour m'engueuler parce que je n'allais pas en cours. (Annick)

J'avais pas les meilleures fréquentations d'amis pendant une période, genre j'étais vers [ville], puis je trainais avec un groupe de personnes qui étaient toujours à [lieu], des personnes qui faisaient que fumer et prendre des trucs bien plus hardcore, et ils faisaient que ça de leur journée. Vu que c'était les seuls qui étaient un peu compréhensifs, vu qu'ils étaient eux-mêmes dans la merde, j'avais un petit peu que ça comme potes pendant une période. (Marie, 17 ans)

Enfin des relations conflictuelles avec d'autres élèves et un mauvais climat de classe ont également été relevés par plusieurs jeunes comme ayant impacté leur parcours scolaire, et six jeunes rapportent avoir été victimes de harcèlement par leurs pairs sur des périodes relativement longues (voir section 5.4.2).

Ces extraits illustrent le rôle potentiellement protecteur ou au contraire néfaste des pairs sur les parcours des jeunes filles et garçons alors qu'ils se trouvent dans des périodes sensibles de leur vie.

5.5.4 Les professionnelles et professionnels scolaires : des expériences variées

Les témoignages donnent à voir des expériences variées avec les professionnelles et professionnels du milieu scolaire rencontrés au fil du parcours scolaire – notamment les enseignantes et enseignants – entre figures marquantes qui se dégagent et sentiments de dénigrement.

Du côté des expériences positives, plusieurs jeunes ont rapporté avoir eu un lien particulier et privilégié avec un ou une enseignante en particulier. Par exemple, Alvyn est resté en contact avec une enseignante qu'il avait en primaire. C'est à elle qu'il s'est confié lorsqu'il s'est fait agresser au cours d'un été, alors qu'il était en 3^e année du CO. Sara relate son expérience à l'ECG, où suite à ses problèmes de santé, le doyen, ses enseignants et la conseillère sociale ont proposé des aménagements horaires pour lui permettre de terminer son année. Elle relève d'ailleurs le contraste avec le suivi beaucoup moins rapproché dans l'école pour adultes qu'elle fréquente au moment de l'entretien :

Le prof, il donne son cours et il rentre chez lui, ça s'arrête là. Et après, à la fin de l'année, il y a un examen. Donc vous, si vous voulez aller en cours, suivre, et vous avez des questions, vous leur envoyez un mail. Il n'y a pas de souci. Mais sinon, ils ne se posent pas la question de pourquoi vous êtes venue, pourquoi vous n'êtes pas venue, est-ce que vous comprenez, vous ne comprenez pas... (Sara, 19 ans)

Comme déjà évoqué précédemment (voir section 5.4.3), le lien et la relation avec les enseignantes et enseignants participent à la motivation scolaire des jeunes et à se rendre en cours (Espinosa, 2016 ; Virat, 2016). Par exemple, Vincent explique qu'il aimait bien son enseignante de français lorsqu'il était à l'École de commerce. Il se demande si en continuant à fréquenter ses cours, il n'aurait pas pu retrouver la motivation pour les autres cours également (« ça m'aurait peut-être motivé à aller en cours tout entier, à tous les cours »), alors qu'il traversait une période difficile à cause du harcèlement qu'il subissait. Dimitri constate quant à lui qu'avant il aimait bien les maths, mais moins depuis qu'il a changé d'enseignant (M. X. *il apprend... J'ai pas envie de dire qu'il apprend mal, mais c'est un peu triste comment on apprend maintenant...*).

Plusieurs jeunes relatent des anecdotes d'une enseignante ou d'un enseignant particulièrement engagé, *passionné par son boulot* (Marie), ou qui a *profondément la vocation* (Lisa). Marie a beaucoup apprécié un enseignant au CFPP qui était très à l'écoute de ses besoins et qui proposait un programme individualisé, lui ayant permis de reprendre confiance dans ses capacités scolaires (*faudrait avoir des copies parfaites de [Prof.]*).

À travers ces engagements qui vont au-delà de ce qui est attendu (*il n'y a pas beaucoup de gens comme eux qui vont faire ça pour un jeune. Vraiment, c'est des perles [Livia]*), ces jeunes perçoivent des adultes qui croient en eux, les motivant par là-même à aller en cours, à étudier et à se dépasser. Ces récits reflètent également l'effet des attentes scolaires des enseignantes et enseignants (ou « effet pygmalion ») sur les performances et la motivation scolaire des élèves (Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Le récit de Killian à propos de son parcours du spécialisé vers l'école régulière – il est en 4^e du Collège au moment de l'entretien – illustre l'importance de maintenir des attentes scolaires élevées à l'égard des élèves en difficultés. Il commence par expliquer le fonctionnement de l'époque de la structure spécialisée qu'il fréquentait, où le temps était partagé entre du temps éducatif (moments plus ludiques avec des éducateurs ou éducatrices) et du temps scolaire (*les classes, données par des enseignants et enseignantes*), bien que le temps scolaire ait été selon lui très limité (*on faisait très peu justement, c'était jamais beaucoup de choses scolaires*).

Alors que Killian apprécie le temps passé avec les éducateurs (*on pouvait faire un peu plus ce qu'on voulait*), il voit d'un mauvais œil l'arrivée d'un nouvel éducateur dans la structure qui semble *plus strict que les autres* et qui *a aussi instauré des nouvelles choses* en augmentant le temps scolaire pour les élèves. Bien qu'au début, la relation avec lui ait été conflictuelle, Killian se dit *reconnaissant* qu'au-delà des apparences de son comportement, cet éducateur ait vu en lui ses capacités scolaires (et ce dès le début) et permis des périodes d'intégration en école régulière :

Et donc après, quand j'ai commencé à mieux me comporter... c'était beaucoup plus civil, notre relation, et j'ai commencé à aller dans les classes normales grâce à lui. J'étais quand même assez reconnaissant. Parce que j'étais un des pires, avec lui. Et puis du coup j'étais assez reconnaissant que, malgré tout, il ait vu que je pouvais justement retourner. Et je pense qu'il a vu dès le début, parce que dès qu'il a commencé à instaurer les classes, justement, j'étais un des élèves qu'il a assez vite choisis pour... avec qui mettre beaucoup de classes. (Killian, 20 ans)

Si la plupart des personnes indiquées sur les cartes de réseau ont joué un rôle positif du point de vue des jeunes, il ne faut pas oublier que plusieurs d'entre elles et eux ont rapporté également des expériences négatives au cours des entretiens avec des actrices et acteurs du domaine scolaire (celles-ci ne sont simplement pas systématiquement reportées sur les cartes de réseau).

Du côté des expériences négatives, on notera que quelques jeunes rapportent des relations conflictuelles avec des enseignantes et enseignants, fréquemment liées à leurs comportements perturbateurs en classe, impliquant souvent des renvois (p. ex. Astrid, Amélie, Lisa). Et au-delà de ces cas, quelques jeunes ont rapporté des remarques ou comportements dénigrants de la part d'acteurs ou actrices scolaires. Livia et Marie ont connu des mauvaises expériences avec leurs conseillères en orientation respectives. Marie évoque un rendez-vous avec sa conseillère en orientation qui s'est mal déroulé et où elle s'est sentie dévalorisée et mal comprise :

C'était encore à ma première 10^e et du coup, j'avais des notes excellentes, sauf en allemand. Et encore, j'avais la moyenne, juste de justesse, j'avais la moyenne. Et là, vraiment, quand elle a commencé à parler, je me suis demandée si elle s'était pas trompée de dossier parce qu'elle me fait : « Ah, mais si tu continues avec des résultats comme ça, tu vas faire éboueuse. En fait, tu fais quoi de ta vie ? » Mais genre comme ça !!! [...] Et puis, j'ai pas supporté plus d'une demi-heure, que je suis sortie de la salle. Elle m'a fait péter un câble. Première fois de ma vie que j'ai fait ça – et pour l'instant la dernière et tant mieux – mais elle m'a tellement poussée à bout que je suis sortie en pleurant du bureau et j'ai claqué la porte derrière moi. (Marie)

Dans le cas de Livia, c'est la sensation d'avoir été discriminée et contrainte à suivre une filière d'apprentissage qui ne lui plaisait pas qui prédomine lorsqu'elle rapporte un entretien avec la conseillère en orientation de l'école qu'elle fréquentait à l'époque (*Ils m'ont fait signer un papier, et ils m'ont dit : « Vous n'avez pas besoin de le lire » [...] c'est une conseillère d'orientation qui m'a fait ça*).

Solène rapporte qu'elle a été *choquée* par la remarque d'un enseignant en première du Collège suite à une première évaluation où elle avait obtenu un 3,5 (*Et il m'a dit : « Ah, mais vous vous êtes peut-être trompée de filière, non ? » Dès la première fois. Ça se dit pas, à la première éval. Tu dis : « Ouais, vous pouvez faire mieux... »*). L'impact de ces commentaires et des mauvaises notes cumulées sur son

estime d'elle-même a été important (*ben en fait, j'avais un peu perdu ma confiance en moi*). Or l'estime de soi est un facteur de réussite scolaire (Martinot, 2001).

Dans le cas de Lisa, le conflit, qu'elle décrit comme du *harcèlement* de la part d'une enseignante dès sa première année de formation professionnelle à plein temps, a eu pour conséquence d'abrégé son parcours de formation. À la suite de ce conflit, elle a décidé de ne pas faire de 4^e année pour ne pas être *dépendante* de cette enseignante.

Enfin, Astrid décrit ses relations avec le corps enseignant de façon globalement négative. Dans sa description d'elle-même en tant qu'élève, Astrid emploie le terme de *turbulente*, qui correspond également au regard qui, de son point de vue, pesait sur elle au CO :

Ben, tous les profs, ils m'aimaient pas, et tout. Enfin, j'ai toujours été en fait la turbulente [...] Moi quand j'étais au cycle [...] ça parlait toujours sur moi. « Ouais, t'sais pas ce qu'Astrid elle a fait... » Si c'était pas des élèves, c'était les profs... (Astrid)

Le témoignage d'Astrid peut probablement se lire à l'aune des effets d'un processus « d'étiquetage » et de « prophétie auto-réalisatrice ». Les jeunes peuvent être pris dans les jugements négatifs dont ils et elles sont l'objet et peuvent y répondre en accentuant les traits qui leur sont attribués (Esterle-Hedibel, 2012, p. 51 citant les travaux de Palmer, Humphrey, 1990 et Walgrave, 1992). Ainsi, les comportements perturbateurs d'Astrid pourraient s'expliquer, entre autres, par les images négatives renvoyées par l'environnement scolaire, avec un effet délétère sur son implication et sur son estime d'elle-même. Un tel processus transparait d'ailleurs également dans la dernière expérience négative qu'Astrid rapporte avoir vécu avec sa conseillère à CAP Formations, à la suite de son interruption d'apprentissage (*Madame X, elle a dit [que] j'étais pas prête pour une formation*). Cet épisode semblait avoir joué un rôle sur son attitude et ses projets, puisqu'au moment de l'entretien Astrid avait remis à plus tard l'idée d'une formation et souhaitait trouver un emploi.

Ces différents témoignages illustrent l'importance des relations nouées avec des actrices et acteurs scolaires, pouvant tour à tour soutenir les jeunes dans leur motivation, apprentissages et projets scolaires ou les impacter dans leur estime d'eux et elles-mêmes et péjorer leur parcours scolaire et de formation.

5.5.5 La sphère socioéducative : la place centrale des éducatrices et éducateurs de foyers

L'accueil et l'accompagnement par les équipes éducatives des jeunes filles et garçons placés en foyer imprègnent de manière conséquente leur façon de vivre cette expérience de vie hors contexte familial. La qualité du lien que les éducatrices et éducateur arrivent à instaurer impacte l'adhésion du jeune à son placement. Et pour que la mesure de placement puisse être bénéfique, cette adhésion est essentielle selon Lepage-Chabriaux (1996) (cité par Yerly et Friedli, 2018) afin que la mesure se montre bénéfique. Lorsque les jeunes s'expriment à ce sujet, ils sont très nombreux à évoquer la présence positive de ces professionnelles et professionnels : *Tous les éducateurs étaient super gentils et tout. J'en garde un aussi bon souvenir qu'on peut avoir* (Rémi, 19 ans, placé à 10 ans). *Avec le recul, en soi, quand je repense à comment on vivait là-bas et puis l'accompagnement qu'on avait par les éducateurs, ils étaient vraiment top. Dès que ça n'allait pas, ils étaient là, ils étaient toujours gentils* (Sara, 19 ans, placée à 17 ans). Plusieurs jeunes évoquent alors un rôle important que certains éducateurs ou éducatrices ont incarné pour eux et elles. Parfois, ces personnes pouvaient même être considérées comme des figures paternelles comme le raconte Annick (20 ans, placée à 20 ans) à propos de son référent, une personne qui a su l'écouter et lui apporter le soutien dont elle avait besoin (nous y reviendrons dans la section 5.5.9).

Pour Alvyn (17 ans, placé à 14 ans), c'est une stagiaire éducatrice qu'il considère *un peu comme une grande sœur* et qui l'a accompagné dans des démarches importantes.

À l'instar d'Annick et d'Alvyn, qui soulignent la relation de confiance qu'ils ont pu nouer avec un éducateur ou une éducatrice, d'autres jeunes témoignent de leur expérience positive avec les équipes éducatives des foyers en mettant en avant l'écoute, la bienveillance et le soutien dont ils ont bénéficié et qui les ont aidés à se reconstruire :

Globalement c'est que le foyer, c'est une bonne ressource. C'est que je me suis senti bien, parce que c'était en dehors de ma famille. C'était des gens que je ne connaissais pas, qui ne me connaissaient pas, qui me tendaient la main et qui me donnaient une chance de me croire en fait.

Et qui ne voulaient pas m'abandonner comme je me suis senti dans ma famille. (Vincent, 19 ans, placé à 14 ans)

Le témoignage de Marie va dans le même sens et souligne le côté soutenant de l'équipe éducative qui l'a amené à développer une démarche introspective et à élargir son analyse de sa situation :

Puis c'est tout bête, mais juste les discussions que les éducateurs avaient avec moi... J'aime beaucoup parler, puis on échangeait énormément sur mes trucs d'introspection, de ce que je peux me souvenir, de ce que maman m'avait fait, etc. Ils ont beaucoup, beaucoup aidé à moins voir les choses... enfin, je sais pas comment dire... genre avoir ma propre opinion de ce qui m'était arrivé et de pouvoir avancer. En fait, c'était très soutenant. Ce n'était pas juste : « Tiens, t'as un foyer où tu peux dormir cool et on te fait à manger ». Voilà, c'était vraiment soutenant.

Parfois, certains jeunes parlent ainsi d'une ambiance quelque peu familiale : *il y avait des périodes où c'était vraiment la super bonne ambiance, où c'était vraiment des moments où je les [les éducateurs et les pairs] prenais comme une grande famille* (Alvyn). Mais comme dans une famille, il y avait des hauts et des bas.

Boris (25 ans, placé à 13 ans), traumatisé par le décès de son père, estime que certaines éducatrices ou éducateurs ont incarné un rôle de psychologue (*je trouvais qu'ils avaient aussi une espèce de rôle de psy, même si c'est pas leur job en soi*). Il parle ainsi de l'un de ses éducateurs qui aurait joué un rôle important dans son cheminement de deuil en lui apportant le soutien dont il avait besoin. D'autres jeunes témoignent de relations très fortes qu'elles ou ils ont pu nouer avec l'un ou l'autre éducateur ou éducatrice et qui continuent parfois à jouer un rôle important au-delà du placement, comme le fait Vincent en évoquant deux personnes différentes : *c'est quelqu'un d'extraordinaire. C'est devenu quelqu'un d'important dans ma vie. [...] En fait, de toute façon, [l'éducatrice] est encore là dans ma vie [...] C'est grâce à elle que j'ai eu cet apprentissage. Elle a donné à fond dans ma situation et dans notre suivi d'éducateur et jeune. Elle s'est mise à fond et je pense que ça m'a donné aussi envie d'être à fond, aussi d'avancer.*

Ce regard positif sur les relations nouées avec l'équipe éducative est sans doute le reflet d'un processus qui, au fil du temps, a amené ces jeunes à prendre un certain recul par rapport à leur vécu et à faire évoluer leur perception qui était dans un premier temps empreinte des difficultés d'accepter le placement. Ils sont plusieurs à mentionner de nombreux *clashes* avec les éducateurs et éducatrices, mais qui, au final, étaient des occasions d'apprendre sur elles- et eux-mêmes et donc de grandir. Comme Vincent, certains et certaines jeunes expriment *in fine* leur reconnaissance à ces personnes qui les ont aidées à traverser une période difficile de leur vie :

Je remercie tous les autres éducateurs. Parce qu'ils ont tous été là à un moment de ma vie, d'une façon ou d'une autre et avec des paroles différentes. Et ce qu'ils disaient, peut-être le 10% sont sortis de l'autre côté, mais les 90% ils sont quand même restés dans ma tête. Il faut juste que je réussisse à l'utiliser à bon escient et au bon moment. (Vincent, 19 ans, placé à 14 ans)

Par ailleurs, plusieurs jeunes font part de l'importance du cadre défini par les équipes éducatives et qui leur apportait un contexte à la fois structuré et sécurisant, du moment que ce cadre tenait compte de leurs besoins spécifiques et faisait sens.

C'est ça que j'ai aussi beaucoup apprécié, c'est que c'est pas juste un règlement qu'on fait suivre à tout le monde. En fait, c'est vraiment... c'est vraiment juste du cas par cas, en fait. Tu apprends la personne, tu apprends comment elle est, tu vois ce qu'elle peut devenir, tu vois les ressources qu'elle a, tu vois les difficultés qu'elle a... Il y a un petit peu une relation de bienveillance.... Vraiment, au début, moi, c'était vraiment encore un cadre où j'ai besoin d'être, on me regarde derrière moi et qu'on me surveille un peu. (Mario, 17 ans, placé à 12 ans)

Un autre élément positif identifié par les jeunes en dehors du cadre sécurisant et la construction de lien de confiance avec les éducatrices et éducateurs concerne la découverte de nouvelles activités contribuant souvent aussi à la découverte et le dépassement de soi. Ainsi Boris raconte son exploit lors d'une sortie en via ferrata organisée par le foyer et qui lui a permis de relever le défi de dépasser ses limites liées à son vertige, un souvenir qui le rend encore aujourd'hui très fier de lui (*Mais c'est génial en fait ce que j'ai réussi à faire !*). Assia relève également les bénéfices des activités essentiellement axées sur le développement personnel durant son séjour en foyer (*C'est ce qu'il me fallait...[...] et je sais que ça m'a vraiment aidé*).

Si, avec du recul, les relations nouées avec les équipes éducatives sont ainsi souvent décrites de manière positive, plusieurs jeunes portent aussi un regard plus critique et évoquent des moments plus

difficiles qui les ont marqués. Comme pour Lisa, les expériences peuvent être plus mitigées, comportant *des hauts et des bas*, aussi en fonction des personnes : *Avec mon éducatrice référente, ça se passait très, très mal*, alors que par ailleurs, elle dit avoir *rencontré des éducateurs formidables qui m'ont vraiment aidé, qui resteront gravés à jamais dans ma tête*. Quant à Vincent qui fait part d'expériences constructives durant son placement à plus long terme dans un foyer, il regrette cependant le manque de disponibilité des professionnelles et professionnels des foyers d'urgence où il a parfois fait des séjours de deux à trois mois :

Vu que c'était un foyer d'urgence, pour moi, le seul problème que j'avais avec ça, c'est qu'ils n'étaient pas assez là pour que j'avance, pour que je me sente bien, que j'avance dans les choses, dans mes problèmes, que je réfléchisse correctement. Tout ce que j'arrivais à faire, c'était me mutiler, essayer d'avoir de l'attention, fuguer du foyer (Vincent, 19 ans, foyer).

Si Vincent pointe ici le manque de disponibilité des personnes encadrantes dans des foyers d'urgence, sa difficulté à établir des liens de confiance avec ces adultes peut aussi être mis en lien avec les durées de placements trop courtes, sachant que de telles relations ont besoin de temps – souvent plusieurs mois – pour s'établir. Dans ce sens, les foyers d'urgence ne constituent pas le contexte le plus propice pour l'établissement de liens suffisamment soutenant et sécurisant pour l'enfant ou le jeune.

Pour quelques jeunes, les relations avec les équipes éducatives étaient globalement plus compliquées. Dans le cas d'Astrid (18 ans, placée en foyer à 12 ans), ce serait son caractère de « *rebelle* », comme elle dit, qui rendaient les choses plus complexes. Pour elle, les éducatrices et éducateurs représentent l'autorité et appliquent les règles – des contraintes avec lesquelles Astrid était en guerre – ce qui se répercutait sur les relations avec ces personnes. Ne se sentant pas respectée dans sa personne par ces professionnelles et professionnels, cela aurait ravivé son côté rebelle, *ce qui lui fait péter les plombs.... Et puis les éducateurs en fait, y en a des, ils croient trop parce qu'ils sont éducateurs et que nous on est jeunes, ils sont permis de tout*. Déjà fragilisée (*j'étais en dépression totale... j'étais au bout de ma life*), elle ressent un manque de compréhension et de compassion de la part des éducatrices et éducateurs. Elle leur reproche un manque d'investissement et de capacité à se mettre à la place d'un jeune en souffrance, les empêchant de ce fait de venir en aide aux jeunes : *Moi, je sais que si je serais éducatrice un jour, je ferais tout, vraiment pour que les jeunes, ils aillent de l'avant. Parce que y'en a des, ils t'enfoncent plus qu'autre chose*. Selon elle, beaucoup de membres des équipes éducatives ne se préoccupent pas de ce que vivent les jeunes. Elles et ils ne cherchent pas à comprendre pourquoi certaines et certains jeunes réagissent par la violence, par de l'insolence. En prenant ces agissements au premier degré, ces professionnelles et professionnels manqueraient alors de savoir-faire face à ces jeunes en détresse, qui à leur tour, se sentiraient lâchés, incompris et non soutenus, alors qu'ils ont déjà le sentiment d'être seuls au monde et lâchés par leur famille d'origine. À sa façon, Astrid relève ainsi l'importance qu'elle voit dans la capacité d'écoute et d'analyse dont devraient faire preuve les équipes éducatives afin de décoder les demandes sous-jacentes des jeunes en souffrance et de pouvoir leur apporter le soutien et la compréhension nécessaires : *Les éducateurs, ils devraient un peu apprendre à se mettre à la place des jeunes. Et surtout se dire : « Qu'est-ce que le jeune il va ressentir à ce moment-là ? »*. À ce propos, Astrid tout comme d'autres jeunes estiment que seules les personnes partageant un vécu semblable peuvent vraiment les comprendre et seraient donc les plus à même de leur apporter conseil et soutien.

Malgré des relations très chahutées lors de ses divers séjours institutionnels, Astrid rapporte quelques expériences très positives qu'elle a vécues avec trois éducatrices et éducateurs avec qui elle s'est globalement sentie soutenue et en confiance :

Je vous dis, y'a des éducateurs, ils m'ont grave aidée et ils sont grave chous [...] Alors que comme je vous disais, genre quand je parlais avec S. et A., genre vraiment quand tu leur parlais, c'est vraiment ils se mettaient à ta place, on dirait genre... pas qu'ils ressentaient ce que tu ressentais, mais ils se mettaient vraiment à ta place, et ils arrivaient vraiment à t'aider, en fait. Enfin pas à t'aider, mais à te conseiller, en se mettant à ta place, et avec un point de vue juste... ben beaucoup plus mature, vu que c'était des adultes et moi j'étais une enfant. Et du coup moi ça m'a beaucoup aidée, de parler avec [éducatrice], beaucoup aidée de parler avec [éducateur]... Y'a certaines choses que j'ai comprises [...]. Après appliquer, ça c'est autre chose...

Quant à Amélie (17 ans, placée en foyer à 12 ans), elle mentionne sa difficulté de se sentir en confiance en foyer : *j'étais pas vraiment en confiance avec ces personnes-là. Enfin avec les éducateurs. Je pouvais leur parler de ma vie, mais c'était... enfin pour moi c'était pas leur donner une confiance, c'était juste leur faire comprendre que j'ai vécu ça, et que maintenant, il faut me trouver une solution. Mais... c'était pas une confiance où je pouvais vraiment tout leur dire*. Dans ce contexte, elle fait part de

différentes maladroites de la part des membres de l'équipe éducative dont elle vivait certaines remarques comme très blessantes : *Mais ils disaient des trucs, des fois, qui... où ça faisait mal, vraiment, ça faisait très mal. Par exemple, quand j'étais au [nom du foyer], y'a une fois, j'étais en pleurs, je voulais rentrer chez moi. C'était la période où je faisais mes fugues et je faisais n'importe quoi. Et ma référente, du coup, elle m'a dit que comme quoi mon père, il voulait plus de moi.* Astrid rapportait un vécu similaire : *Mais quand je suis en train de te parler des trucs sur mon passé qui sont encore ancrés, les images sont encore ancrées dans ma tête, tu peux pas venir me dire « Ouais, mais moi à ta place je me serais suicidée ».* Ces deux propos mettent en évidence l'importance d'une attitude professionnelle de la part des éducatrices et éducateurs et cela malgré un contexte exigeant qui met parfois les nerfs de ces adultes à rude épreuve. Mais les jeunes comptent sur ces compétences de leurs accompagnantes et accompagnants afin qu'ils leur apportent un cadre et une sécurité nécessaire à leur reconstruction.

Un manque de soutien est aussi mentionné quelques fois lors de conflits entre pairs ou de harcèlement où les éducateurs n'interviennent pas, ou du moins pas de manière suffisante aux yeux des jeunes : *le problème, c'est que c'est très compliqué, je trouve, quand il y a des conflits dans les foyers, les éducateurs ne savent jamais comment vraiment s'y prendre [...] Ils arrivent pas très bien à gérer les confrontations entre jeunes. En tout cas pas à réussir à faire en sorte qu'il y ait vraiment une vraie amélioration* (Annick, 20 ans, foyer) ; *on peut rien faire pour toi, faut que tu te débrouilles* (Amélie, 17 ans, mixte). D'autres difficultés rapportées concernent parfois un manque de cohérence à l'intérieur des équipes éducatives entraînant incohérences et rivalités qui déstabilisent les jeunes.

En résumé, de ces différents discours des jeunes ayant vécu un placement en foyer, on peut retenir le fait qu'une majorité des jeunes rapportent un regard positif sur les relations nouées avec les éducatrices et éducateurs de foyer et qui les ont aidés à tirer des bénéfices de leurs expériences de placement. Cela signifie que ces professionnelles et professionnels détiennent une place importante pour ces jeunes fragilisés, perturbés et en manque de confiance et souvent en manque de repères et d'affection. Ces expériences positives relayées par plusieurs jeunes sont le résultat d'un investissement affectif des professionnelles et professionnels qui a permis à ces jeunes se sentir reconnus et soutenus sur le plan émotionnel (Virat, 2018). Ce constat est avant tout valable pour des placements dont la durée permet d'apporter la stabilité nécessaire au développement de liens de confiance – les placements dans un foyer d'urgence durant entre quelques jours et quelques semaines ne remplissent pas cette condition. Cette stabilité est d'autant plus importante que les jeunes filles et garçons sont amenés à interagir avec une équipe éducative composée de plusieurs éducatrices et éducateurs qui se relayent. Par ailleurs, on constate que les attentes, souvent implicites, qu'ont les jeunes à l'encontre de ces professionnelles et professionnels constitue un réel défi pour ces dernières et derniers et exige, par conséquent, de nombreuses compétences. Cela ressort plus particulièrement de certains récits plus critiques au sujet de la manière d'incarner le métier d'éducatrice et d'éducateur, notamment lorsque les jeunes ressentent un manque d'engagement affectif de leur part. Ces points de vue doivent être entendus et retenus en vue de nourrir les réflexions, notamment autour de la formation de base et continue de ces professionnelles et professionnels, et de leur accompagnement au cours de l'exercice de leur métier.

5.5.6 La sphère familiale d'accueil

Comment sont décrites les relations que les jeunes entretiennent dans le cadre de leur accueil en FAH ? Rappelons que parmi les jeunes filles et garçons rencontrés, 8 sont placés en famille d'accueil, dont la moitié dans de la famille proche. Comme la situation n'est pas la même selon s'il s'agit d'un accueil par des membres de la famille proche (offre ciblée) ou si c'est une famille non connue par l'enfant ou le jeune (offre publique), nous allons présenter leur vécu de manière différenciée.

Parmi les quatre jeunes au bénéfice d'un placement en FAH de type offre publique, deux vivent depuis de nombreuses années dans la même famille d'accueil (Corentin, huit ans et Solène, dix-sept ans), alors que pour Amélie et Filomène, il s'agit d'une expérience plus récente (depuis deux ans pour Amélie, et Filomène en est à sa troisième FAH en trois ans). Par contre, tous les quatre vivent dans une FAH au moment de l'entretien.

Solène et Amélie témoignent toutes les deux d'un grand attachement à leur famille d'accueil qui représente un pilier important dans leur vie. De son côté, Solène qui a été accueillie dès l'âge de 8 mois, considère ses parents d'accueil comme ses « vrais » parents, avec qui elle a créé des liens affectifs (elle les appelle d'ailleurs *papa* et *maman*) et leur fille comme sa sœur (*mes parents ont jamais fait de différence*). L'important rôle que joue cette famille dans la vie de Solène se traduit également par leur

positionnement central dans sa carte de réseau. N'ayant vécu que très peu de temps avec ses parents biologiques avec lesquels elle n'a pas de contact, ceux-ci sont peu mentionnés au cours de l'entretien et figurent dans la carte de réseau avec une mention quant à leur influence plutôt négative. Ainsi, le vœu le plus cher de Solène est de pouvoir porter le même nom que sa famille d'accueil suite à une adoption ; un projet qui, pour des raisons familiales, n'a pas (encore) pu être réalisé.

Quant à Amélie, après deux expériences difficiles de placement en institution et une tentative « avortée » d'un retour chez son père et sa belle-mère, elle se démène pour être accueillie par la grand-mère d'un ami. Elle connaissait et avait appris à apprécier cette femme avant d'être placée chez elle. Depuis, Amélie noue une relation intense avec cette grand-mère qui supplée sa famille biologique et qui a su gagner sa confiance :

Et la relation que j'ai avec cette femme... Je pourrais dire qu'elle est intense, enfin que c'est vraiment un lien qui est fort. Et je dirais même que c'est un peu une figure maternelle pour moi. Et je l'appelle Mamie. [...] C'est un peu la personne qui m'a sorti de toutes ces galères, et qui me soutient aujourd'hui dans mes projets, et ce que j'aimerais faire plus tard. Et même des fois elle aborde des sujets auxquels je pense pas du tout, mais... elle essaie justement de me motiver, et de faire sortir un peu ce que j'ai à l'intérieur de moi, me donner un peu cette confiance. Et cette femme, je lui fais confiance. Parce qu'elle me l'a montré. [...] Même c'est un peu comme si c'était un psy, pour moi, des fois.

Ces paroles d'Amélie témoignent du rôle important joué par cette femme qui l'accueille car elle lui apporte le réconfort et un ancrage affectif dont elle a besoin.

Le témoignage de Corentin est un peu plus nuancé, plus ambivalent. D'une part, il exprime une certaine reconnaissance vis-à-vis de sa famille d'accueil qui lui offre un cadre de vie agréable lui permettant de partager différentes activités avec eux : *Enfin, je veux dire, on a fait plein d'activités ensemble, ils m'ont amené faire du ski, on a un chalet à la montagne, une maison au sud de la France... Il y a quand même eu des moments où je me suis dit que j'avais eu de la chance d'être arrivé dans cette famille plutôt qu'aller à l'orphelinat ou je sais pas quoi.* Mais malgré cela, il fait part de sa difficulté à trouver sa place : *Quand je suis arrivé ben... ouais, ça se passait bien. Enfin en fait... Y'a une chose, c'est que... je me suis... enfin je sais pas si c'est vraiment possible, mais je me suis jamais senti vraiment comme chez moi, quoi. Enfin... enfin je veux dire j'ai... très vite, en arrivant, j'osais pas trop m'imposer, ou... ou m'énervé contre quelqu'un, parce que je voulais pas déranger, en fait. Du coup j'ai toujours été très... très en retrait.* Sa FAH regrette d'ailleurs son côté introverti qui l'amène trop souvent à s'isoler. Sa difficulté à s'ouvrir l'empêche notamment de demander de l'aide en cas de problèmes, comme cela a été le cas par exemple durant les périodes de confinement (décrochage scolaire, réorientation). Il dit avoir fait des *alertes d'aide*, mais qui n'ont pas toujours été comprises. Mais *maintenant on essaie de régler ce problème.* Globalement, les relations que Corentin entretient avec sa FAH sont cordiales, mais semblent, de son point de vue, manquer un peu de chaleur et d'affection *tout en gardant un lien avec tout le monde, et en s'entendant bien, mais... Enfin je dirais des relations avec différents membres de la famille d'accueil, où c'est... c'est très lisse, quoi. C'est pas une relation où il y a des hauts et bas [...] Ouais, comme je vous ai dit, chaque famille a ses limites, et... moi j'ai toujours vécu sans manquer de rien... enfin dans ma famille d'accueil... à part peut-être de l'amour.*

Pour Filomène, son premier placement intervient à l'âge de 15 ans, suite au décès de son père chez qui elle vivait. La première famille, trouvée en urgence par l'oncle (il ne s'agissait pas d'une famille d'accueil agréée), *n'était pas vraiment une famille d'accueil. C'était plus une bouée de sauvetage [...]* *Ça se passait bien, mais le truc c'est qu'ils n'étaient pas vraiment encadrés. Genre, il n'y avait pas le SPMi derrière. Ils avaient besoin de ça, et ils n'avaient pas ça. Et puis aussi, ils n'avaient pas prévu de faire pour très longtemps.* En s'adressant alors au SPMi, on fait comprendre à Filomène qu'il est difficile de trouver une famille pour accueillir une jeune de son âge. Elle se démène alors pour trouver elle-même une femme qui a l'agrément en tant que famille d'accueil. Cependant, pour Filomène, les conditions de vie chez cette personne ne sont pas optimales (chambre minuscule, pas suffisamment de nourriture, absence d'un cadre familial, peu de contact et de lien social avec la personne qui l'accueillait – *je la voyais à peine*). *Je ne me sentais pas du tout à l'aise*, dit-elle en regrettant également un manque de soutien. Filomène finit par trouver une nouvelle personne prête à l'accueillir, qui n'était pas agréée non plus par le SASLP, mais qui était prête à faire la démarche (qui n'a pas abouti puisque la jeune femme a atteint entretemps sa majorité). Actuellement, Filomène continue à vivre chez cette femme avec qui elle a établi un bon contact : *elle est toujours là quand même pour moi... Je sais que je peux lui parler de tout.* Le compagnon de sa FAH qui ne vit pas sous le même toit est également une personne lui apportant un soutien : *lui aussi est toujours là pour moi, par exemple, je ne sais pas, il m'apprend à conduire. Pas tout le monde ferait ça. Il est toujours là à me demander comment ça va avec les études,*

etc. Enfin, même si ce n'est pas [pour] me faire réviser, c'est plus [autour de] la motivation qu'il me dit : « Ah, c'est très bien que tu fasses ces études ». Dans le cas de Filomène, l'enchaînement de trois placements en FAH en seulement trois ans rend la construction de liens plus rapprochés plus ardu, et cela d'autant plus si les conditions d'accueil ne les favorisent pas (peu de moments d'activités communes comme faire des courses, prendre les repas ensemble, etc. et qui favorisent les échanges et permettent de se dévoiler davantage).

L'accueil par la famille proche (offre ciblée) concerne quatre jeunes filles et garçons interrogés. Tara, qui a perdu ses deux parents à l'âge de 14-15 ans, vit d'abord quelques mois chez sa tante et son oncle, avant d'être placée avec son frère chez sa grand-mère. Tara décrit sa grand-mère comme quelqu'un de *délicieux* et le fait d'avoir été accueillie par elle *comme la meilleure solution qui était possible*, aussi pour l'aider à surmonter le choc de la perte de ses parents. De plus, Tara estime que sa grand-mère a bien su gérer les défis liés au nouveau rôle que cette dernière a été amenée à incarner, à savoir gérer le quotidien et la scolarité de ses petits-enfants. Sa grand-mère représente un pilier important dans sa vie qui avait été chamboulée de manière tragique et elle a beaucoup d'admiration et de tendresse pour elle. Dans la carte de réseau, elle la situe au plus proche d'elle. Toutefois, partager le quotidien avec sa grand-mère lui a aussi demandé des efforts d'adaptation, mais qu'elle juge de manière positive : *s'adapter de vivre avec quelqu'un, une personne âgée c'est... voilà, il y a des choses à comprendre et puis qu'on apprend aussi. Et puis de vivre avec elle, ça m'a rendu plus patiente et de mieux comprendre les autres aussi. Parce que n'empêche, de vivre avec une personne âgée, on se rend compte de ce que plein de gens vivent au quotidien*. Âgée actuellement de 23 ans et toujours en formation, Tara continue à vivre chez sa grand-mère.

Pour Killian, son premier placement entre 3 et 6 ans se fait en foyer, suite au décès de son père. À l'adolescence, sa mère n'arrivant pas à assumer son éducation, il vivra d'abord quelque temps chez sa grand-mère, avant d'être accueilli par sa tante et son oncle. Ces trois membres de la famille constituent des figures de référence importantes pour Killian (ce qui se reflète également dans la carte de réseau). Au sujet de sa tante, il dit : *enfin, je suis aussi assez reconnaissant de ma tante pour ça. Et elle a justement joué un grand rôle pour tout ça, de faire en sorte que le mieux pour moi arrive*. Oncle et tante étaient également un grand soutien en matière de scolarité en lui apportant un cadre et en exprimant des attentes élevées à son égard. Mais Killian souligne que tout en étant là pour lui, sa tante a toutefois su laisser une place à sa mère auprès de Killian, en lui permettant de maintenir des contacts très réguliers et surtout des relations affectueuses avec elle.

Quant à Hifa, accueillie à 10 ans par ses grands-parents, elle vit ces derniers comme ses sauveurs, les ayant tirées, elle et sa sœur, d'une situation de grande détresse. C'est plus particulièrement la grand-mère qui joue un rôle central pour Hifa, car elle se serait battue pour ses petites-filles et pour que la mère quitte son compagnon qui maltraitait les deux filles.

Ma grand-mère en fait, c'est un peu mon exemple. Genre c'est vraiment une guerrière. Cette femme, elle est incroyable. Elle s'est toujours débrouillée toute seule. Et elle arrive toujours...enfin je ne sais pas, genre elle m'impressionne. Et elle s'est battue, elle a réussi à avoir notre garde. Ça n'a pas toujours été facile mais elle a réussi et voilà. [...] Mais mon grand-père aussi il aidait beaucoup, puis il était beaucoup là pour nous aussi. Quand je suis arrivée, j'étais un peu une enfant traumatisée. Mais ma grand-mère, elle était vraiment très, très, très présente. Je la remercie du fond du cœur. Mon grand-père aussi.

Hifa vit encore aujourd'hui chez les grands-parents auprès de qui elle se sent bien et qui lui permettent de s'épanouir.

Dans le cas de Livia, la situation est différente. Maltraitée par son beau-père, mère et filles (Livia et sa sœur) ont été placées en foyers d'urgence les accueillant les trois. Par la suite, Livia a été accueillie durant quelques mois par sa grand-mère avant de retourner vivre avec sa mère et sa sœur. Dans le discours de Livia, cet épisode chez la grand-mère est mentionné sans que la jeune femme ne lui accorde plus d'importance que cela. Pour Livia, c'est avant tout sa mère qui est la personne la plus importante.

Les relations fortes possibles autant en FAH qu'en famille proche

Quels constats peut-on tirer de ces expériences relationnelles rapportées par les jeunes ? Peut-on différencier la qualité des liens noués entre jeunes et famille d'accueil en fonction du type de famille (famille proche ou offre publique) ? Un premier constat s'impose : des liens d'attachement et de confiance ne sont pas réservés exclusivement à l'accueil par la famille proche. Si le fait d'être placé chez des personnes de sa famille que l'on connaît déjà peut faciliter de tels liens, cela ne constitue toutefois pas pour autant une garantie. Dans le cas de Tara, le premier placement chez sa tante s'est

révélé trop compliqué à gérer pour cette famille et une autre solution a dû être envisagée. Par ailleurs, selon Tara, son frère ne partagerait pas vraiment son analyse positive du placement chez la grand-mère. En contrepartie, les récits de Solène et d'Amélie, vivant en famille d'accueil (offre publique), montrent que ces situations peuvent également permettre le développement de liens affectifs forts avec les adultes au rôle de suppléance familiale. Pour ces deux cas de figures (offre publique-famille proche), on peut penser que la durée et la stabilité du contexte d'accueil, quel que soit le type d'accueil familial, contribue fortement à créer un terrain favorable à la construction d'une confiance mutuelle et d'une stabilité affective. D'ailleurs, pour tous les jeunes, à l'exception de Livia, les parents de suppléance, appartenant à la famille proche ou pas, figurent dans la carte de réseau et plus particulièrement dans le cercle le plus proche du ou de la jeune. Mais comme le montre l'exemple de Corentin (qui a mis un petit bémol nuancant quelque peu sa relation positive aux parents d'accueil), ces conditions de durée et de stabilité ne sont pas forcément suffisantes. D'autres facteurs tels que le soutien moral, l'implication dans l'accompagnement du développement de l'enfant ou du ou de la jeune accueillie, l'intérêt pour sa scolarité et ses préoccupations sont des éléments complémentaires à prendre en compte. Si ces différentes conditions peuvent être plus facilement présentes dans le contexte d'un placement en FAH, leur déploiement ne va toutefois pas de soi et nécessite une posture réflexive pour faire évoluer et adapter la prise en charge.

5.5.7 La sphère protection de l'enfance

Des expériences variées avec les intervenantes et intervenants en protection de l'enfance (IPE)

En charge de la décision et du choix du lieu d'accueil, les IPE incarnent l'autorité qui décide du sort des enfants et des jeunes. Lorsqu'un placement est décidé, chacun des enfants ou jeunes filles et garçons concernés bénéficie d'un suivi durant son parcours de placement par un ou une IPE. Ces professionnels et professionnelles assurent également le lien entre les parents, le ou la jeune et le lieu d'accueil (foyer, FAH). Dans le cadre des placements en FAH, l'IPE collabore avec la ou le chargé d'évaluation du SASLP. Comment ces professionnels et professionnelles sont perçues par les jeunes et quelles relations ont-ils et elles établies avec les jeunes ?

À entendre les jeunes s'exprimer par rapport au contact qu'ils avaient ou ont toujours avec le/la ou les IPE, on constate que leurs appréciations peuvent varier entre une très grande satisfaction, des vécus plus « mitigés » et une nette insatisfaction. Un bon tiers d'entre les jeunes rapportent une expérience très positive lorsqu'ils et elles évoquent le lien avec leur(s) IPE. Elles et ils expriment une grande satisfaction quant à la manière dont elles et ils se sont sentis accompagnés, écoutés et soutenus par leur IPE, grâce à des rencontres régulières, à la grande disponibilité et l'important investissement dont font preuve leur IPE – la plupart du temps, c'est la même personne qui a assumé ce rôle durant toute la période de placement – ce qui a permis de créer une relation de confiance, voire dans certaines situations, une grande proximité.

C'était une personne adorable. Elle nous [sa mère et elle] a toujours soutenu, toujours trouvé des solutions. (Livia, 19 ans, mixte)

Mais vraiment, cette femme, c'était un amour. J'étais vraiment, vraiment contente d'avoir été suivie par elle. Je suis restée avec elle... Du coup, elle m'a suivi pendant six ans, avec ma sœur. Donc vraiment, on était attachées à sa présence. On la voyait du coup une à deux fois par an, des fois peut-être un peu plus. (Hifa, 17 ans, FAH proche)

Elle montait au foyer. Souvent ce qui se passait... L'assistante sociale, elle voulait me voir avant le rendez-vous pour que je puisse discuter avec elle aussi, donner mon ressenti et voir comment ça se passait et puis de voir comment j'allais un peu avant le rendez-vous [...], mais elle a été géniale. Elle avait fait un magnifique suivi pour moi, je trouve. [...] L'assistante sociale a fait un suivi génial, que ce soit à mon niveau ou à celui de ma maman aussi. (Boris, 25 ans, foyer)

Pour ces jeunes exprimant une grande satisfaction vis-à-vis des IPE, le lien qu'elles et ils ont noué avec le ou la professionnelle du SPMi témoigne de l'importante place que ces personnes ont prise dans leur vie, au point de les positionner sur leur carte de réseau. Ainsi, dans le cas d'Alvyn, l'IPE joue un rôle paternel : *Pour moi, sincèrement, je le considère comme un papa. [...] Il faisait tout pour m'encourager. Il faisait... Il me motivait comme il pouvait. On se voit souvent. Non, c'est vraiment quelqu'un que je considère comme mon papa.* Pour souligner l'intensité de cette relation, Alvyn mentionne le fait d'avoir

le numéro de téléphone portable de son IPE, ce qui lui permet de le contacter facilement en cas de besoin.

Ce qui est également intéressant de relever dans le témoignage de Boris concerne sa remarque au sujet de sa mère qui, elle aussi, *était super contente* des relations et du travail effectué par le SPMi. D'autres jeunes ont également mentionné le point de vue de leurs parents (positif ou négatif), allant par ailleurs toujours dans le même sens que le leur.

Pour un autre groupe de jeunes, ils rapportent des expériences *mitigées* du fait qu'avec l'un ou l'autre des IPE qui les avait suivis durant un certain temps, *le courant ne passait pas*, alors qu'avec un ou une suivante, la relation pouvait être bien meilleure. On aura compris que ces jeunes ont connu plusieurs IPE au cours de leur placement. Il en est de même des trois jeunes qui expriment un mécontentement. Dans tous les cas, leur insatisfaction semble parvenir essentiellement d'un manque de prise en considération de leur point de vue de la part de ces professionnels et professionnelles (*je trouve que là-bas, au SPMi, ils prennent pas en compte ce que l'enfant est. Genre, ils veulent faire bien pour moi, mais ils prennent pas compte ce que moi je ressens [Solène, 17 ans, FAH]*) et d'un manque de compréhension et d'empathie. Un manque de contact et de multiples changements de personnes référentes étaient d'autres reproches évoqués par certains jeunes.

En fait, ma mère, elle me faisait vivre des trucs bizarres à la maison. Je n'ai jamais... Enfin, j'avais rarement été frappée ou quoi, mais c'était plus psychologiquement, elle était très dure à vivre. Et pendant une année complète, elle [l'IPE] était sûre que c'était moi le problème. [...] Et ben, ça a quand même pris une année, en fait. Une année où moi, genre chaque fois que j'allais au rendez-vous SPMi, je suais. Je me disais : « Je vais encore me faire mal regarder par cette assistante sociale, qui va se dire : Oui, de toute façon, elle est là juste pour mentir, je ne sais pas pourquoi je suis là », limite. Et oui, non, c'était trop dur. (Marie, 18 ans, foyer)

Filomène (18 ans, FAH) se souvient de sa première IPE et du malaise qu'elle ressentait lors des séances avec elle. Elle la compare à *un peu une porte de prison* en raison de sa *froideur*. Elle constate qu'elle-même *n'était pas trop au centre des conversations*. Lorsqu'elle essayait d'expliquer pourquoi elle ne se sentait pas bien dans la FAH du moment – et cela lors de séances réunissant également la mère et la dame qui l'accueillait – Filomène estime que les adultes ne l'écoutaient pas beaucoup. *Et puis souvent ils me disaient même de sortir de la salle pour discuter entre adultes. Parce que dès que je me plaignais de quelque chose ou que je disais que ça n'allait pas, ce qu'on me disait c'était juste : « Sors de la salle, puis nous on en discute ». Et c'est vrai que c'est... Je ne comprenais pas pourquoi je venais à ces entretiens, si on ne m'écoutait pas.* Rappelons que cette jeune fille avait alors 16 ans. Filomène relève en outre que l'IPE ne lui a pas proposé un entretien en tête à tête qui lui aurait permis de s'exprimer plus librement.

Quant à Rémi, il évoque de nombreux changements d'IPE, mais dit ne pas les avoir souvent vus – un fois par année si tout allait bien :

Moi, j'avais l'impression qu'ils m'écoutaient pas. Et j'avais aussi un... je ne sais plus comment ça s'appelle, une personne qui est censée faire notre cas auprès du SPMi. Je sais plus le nom, oui mais qui est censé être notre connexion SPMi. Et même cette personne, je n'avais pas l'impression qu'il m'écoutait particulièrement. Donc moi je leur disais que je voulais rentrer, tout ça. Mais je savais très bien que ça ne servira à rien. J'avais pas envie de les voir. Donc, je prenais pas beaucoup de rendez-vous pour les voir ...et puis ils avaient beaucoup de travail, ils venaient pas souvent nous voir. Mais on a jamais eu une relation particulièrement poussée, quoi.

Et puis, une remarque de la part de l'experte du SPMi l'aurait blessé : *elle m'a dit, c'est que ma mère ne m'aimait pas et tout ça... donc... j'ai pas estimé.* Il évoque également le fait qu'il y a un désaccord entre les parents et le SPMi (rappelons que ce sont les policiers qui sont venus chercher Rémi à l'école pour le ramener en foyer). Dans cette situation, ce garçon s'est retrouvé pris dans une relation conflictuelle entre sa famille et l'institution, ce qui a pu influencer sa perspective sur le SPMi et ses représentants.

De ces différents vécus, on peut déduire que la qualité de la relation et du suivi tels que perçue par les jeunes est variable et résulte d'une interaction de différents facteurs d'ordre individuels (du côté des IPE, p. ex. leur disponibilité, leur manière d'interagir avec des enfants et des adolescentes ou adolescents, leur expérience et leur manière d'assurer leur rôle ; du côté des jeunes, p. ex. leur vécu du placement, leurs attentes par rapport aux IPE, leur style d'attachement), mais aussi institutionnels (p. ex. ressources temporelles à disposition des IPE, charge de travail). Selon les paroles exprimées par les jeunes, dans certaines situations, ces professionnelles et professionnels ne semblent pas avoir

su répondre aux attentes et aux besoins des jeunes, alors que dans d'autres, ces personnes ont réussi à créer un lien soutenant où les jeunes filles et garçons se sont sentis entendus et en confiance. Il est par ailleurs intéressant de relever que plusieurs jeunes font preuve d'une compréhension, voire d'une compassion vis-à-vis de leur IPE en relevant leur surcharge de travail (trop de situations de jeunes à suivre) ayant pour conséquence un manque de temps à accorder à chacune et chacun. Certaines jeunes filles et garçons ont fait remarquer que cela aurait pu être problématique si leur situation avait nécessité un suivi plus conséquent : *elle [l'IPE] avait beaucoup, beaucoup de gens à gérer. Je pense que ça ne doit pas aider dans le fait de vraiment suivre et savoir si ça se passe bien. Parce que pour nous, ça se passait bien, mais voilà, être placée en famille d'accueil, ça peut être plus...les problèmes peuvent être un peu plus invisibilisés ou bien cachés par les personnes (Tara, 23 ans, famille proche).* On peut donc penser qu'au-delà des caractéristiques individuelles des IPE et des jeunes, le fonctionnement institutionnel, le setting des rencontres (dont la fréquence) et surtout la disponibilité des professionnelles et professionnels constituent autant d'éléments influençant largement la manière de ressentir les relations que les jeunes ont pu nouer avec les IPE.

Les tutrices, tuteurs et les curatrices, curateurs : une relation plus administrative

En raison de leur situation familiale, 4 des 20 jeunes ont (avaient) affaire à des personnes incarnant un rôle de tuteur ou de curateur. La plupart du temps, il s'agissait des professionnelles et professionnels du SPMi. C'est notamment le cas de Tara et Corentin (tous deux orphelins) et de Solène (placée en famille d'accueil depuis sa prime enfance). Ces professionnelles et professionnels sont chargés de gérer leurs biens et de prendre les décisions importantes pour leur bien-être et leur bon développement jusqu'à leur majorité. Le lien qui les relie à ces enfants et jeunes reste très formel, le rôle de ces derniers étant décrit par les jeunes concernés comme essentiellement administratif. Ainsi, Tara explique que jusqu'à sa majorité, toute dépense devait être soumise à sa tutrice, comme lorsque *j'avais les frais de matériel d'école, par exemple, le début d'année, il fallait bien demander ça...ou si, je ne sais pas, si je voulais m'acheter un vélo ou quelque chose comme ça.* Ou encore lorsque pour l'école, *il fallait une autorisation de sortie, ou qu'il fallait retourner les bulletins.* Pour Tara, cette dépendance administrative était quelque peu pénible, d'autant plus qu'elle était accueillie par sa grand-mère et que cela se passait très bien avec cette dernière. La relation avec sa tutrice se limitait globalement aux échanges autour de ces questions-là et les rencontres étaient peu fréquentes. Pour cette jeune fille, la personne de référence était clairement incarnée par sa grand-mère, c'est vers elle que Tara se tournait en cas de problèmes. Pour Corentin, en FAH, la relation avec sa tutrice était tout aussi formelle et les rencontres tout aussi espacées, ce qui n'empêche pas ces jeunes de considérer ces personnes comme *gentilles* et de penser qu'*il s'est quand même bien occupé de moi (Solène).*

Quant à Sara, c'est un curateur qui avait pour mission de défendre ses intérêts ainsi que ceux de son frère dans le cadre de la procédure judiciaire impliquant ses parents et portant sur leur divorce et la question de l'autorité parentale. Elle exprime une grande satisfaction à son sujet, s'étant sentie bien soutenue et leur point de vue entièrement défendu : *Il venait nous voir, nous demandait vraiment ce qu'on voulait. [...] Lui, il nous a vraiment très, très bien représentés. [...] La façon dont il présentait les choses, c'était vraiment comme nous en fait on lui avait expliqué, que ce soit moi ou mon frère en fait. Ce n'était pas du tout son interprétation ou quoi. Il demandait les choses comme nous on les voulait. [...] Pour le coup, ils nous avait bien cernés.*

En résumé, on peut dire que les relations qu'entretiennent les jeunes filles et garçons interrogés avec les personnes assurant ce rôle d'accompagnement en tant que tuteur/tutrice ou curateur/curatrice sont cordiales, mais restent distantes et formelles – une caractéristique sans doute également influencée par la mission même de ces mandataires. À cela s'ajoute l'espacement des rencontres qui ne favorise pas non plus une réelle relation de confiance.

5.5.8 La sphère médico-thérapeutique

De façon générale, il semble que les jeunes de l'échantillon aient eu l'opportunité, voire été dans l'obligation d'avoir un ou plusieurs suivis médical ou thérapeutique, qui avaient parfois débuté bien avant le placement. Étant donné que nous n'avons pas envisagé d'approfondir la thématique concernant la prise en charge thérapeutique des jeunes filles et garçons placés, nous relatons ici les quelques propos que certains jeunes ont apporté spontanément à ce sujet, notamment au moment de remplir la carte de réseau.

Les personnes reportées sur les cartes de réseau ont joué un rôle essentiellement positif. Par exemple Marie explique le soutien reçu par une psychiatre de l'OMP dans son orientation :

Parce qu'elle écoute bien, et puis elle aide beaucoup dans ce qui est le domaine scolaire ou quoi. Genre, c'est grâce à elle que je suis à [filière]. Elle avait fait pas mal de demandes pour que je réussisse à faire mes concours aux écoles d'art, et cetera. Elle avait envoyé une lettre même. (Marie, 17 ans)

D'autres jeunes ont rapporté au cours des entretiens des expériences avec du personnel thérapeutique, sans pour autant les indiquer sur leur carte de réseau. Par exemple, Corentin explique que l'ECG lui a demandé de se faire suivre par un psychothérapeute *pour un peu justifier mes absences et mon état de santé*. Tara a, quant à elle, pris l'initiative auprès du SPMi pour demander un suivi : *j'avais besoin de reprendre à ce moment-là*.

Néanmoins, à la différence de Tara, les jeunes n'étaient pas toujours preneurs ou preneuses de ces accompagnements, qui étaient proposés par exemple dans le cadre des suivis du SPMi. Amélie est plutôt critique du suivi chez le psychologue qu'elle a vu durant son enfance (*avec lui ça changeait rien*). Annick explique l'inefficacité du suivi par son manque d'implication : *Je pense que depuis que je suis petite j'ai dû voir dix pys, quelque chose comme ça. Mais vu que je leur ai jamais parlé et que je n'avais pas du tout envie de ça, ben ça n'avancait pas, ça donnait rien du tout*. Boris rapporte que lorsqu'il a finalement commencé à jouer le jeu, il a vu les bénéfices du suivi :

[...] j'ai eu beaucoup de thérapeutes de psy quand j'étais petit... et j'ai jamais vraiment joué le jeu. Puis, plus tard, une petite année avant le foyer, ma mère m'a dit : « Je veux que t'aïlles voir quelqu'un. Et puis c'est toi qui choisis cette fois ». Puis, justement, j'ai repris cette dame que j'avais eu quand j'étais enfant. Et là, pour le coup, ça s'est bien passé. Je faisais... je jouais le jeu, je discutais avec elle. J'ai pu dire un petit peu tout ce que je pensais... Ça s'est bien passé. (Boris, 25 ans)

En fonction des types de troubles et le nombre d'intervenants et intervenantes impliquées, ces suivis ont par moments été vécus comme une charge, comme ce fut par exemple le cas pour Livia (*on doit tout réexpliquer... Franchement c'est dur. C'est dur*). Si pour beaucoup il semblerait que les jeunes aient eu la possibilité d'un tel suivi, pour Rémi l'accompagnement thérapeutique (phobie scolaire, dépression, anorexie) semble être intervenu tardivement dans son parcours en raison d'un manque de repérage tant par l'école que par le foyer.

Dans l'ensemble, il apparaît que les professionnelles et professionnels du domaine thérapeutique sont des ressources importantes pour les jeunes dès lors qu'ils et elles sont preneuses des suivis proposés.

5.5.9 Les liens privilégiés avec des « autres significatifs »

Au cours d'un placement qui s'étend dans le temps, les enfants et les jeunes filles et garçons sont amenés à fréquenter des adultes qui les accompagnent dans leur quotidien. Avec certaines de ces personnes (des professionnels et professionnelles ou pas), des liens intenses sont parfois tissés, élevant ces personnes au rang d'« autre significatif » (Robin et Séverac, 2013) de par la place que ces enfants et ces jeunes leur accordent et qui participent ainsi à la construction de l'identité de ces jeunes. Ces liens privilégiés ne viennent pas se substituer à ceux créés avec les parents, mais s'y ajoutent, comme le font remarquer Robin et Séverac, ces rencontres se répercutant de manière positive sur le vécu du placement ainsi que sur celui de la scolarité. Quelles sont ces personnes outre les parents biologiques que les jeunes mentionnent comme ayant une place significative à un moment donné de leur vie ? Et en quoi ont-elles été importantes ? Nous nous limitons ici volontairement aux adultes ayant compté à leurs yeux, même si les relations amicales participent également à la construction sociale. Toutefois, au cours des entretiens, la plupart des jeunes nous ont spontanément davantage parlé des adultes qui les ont marqués, même si les amies et amis sont largement présents dans leurs réseaux.

Comme cela ressort du descriptif des relations nouées avec les équipes éducatives présentes dans le foyer (5.5.5), sept jeunes ayant vécu en foyer (Alvyn, Annick, Astrid, Boris, Killian, Vincent et Mario) racontent avoir tissé une relation marquante avec une éducatrice ou un éducateur. Alvyn et Vincent parlent également de leur IPE comme personne ayant joué un rôle important dans leur parcours de placement. Pour Sara, ce sont son IPE, la conseillère sociale de l'école secondaire II et le directeur d'établissement qui l'ont beaucoup entourée au niveau de la scolarité. Trois jeunes filles placées en FAH (Amélie, Solène et Filomène) mentionnent des liens forts avec ces adultes qui les accueillent au sein de leur foyer familial. Quant à Tara et Hifa, ce sont la grand-mère pour l'une et les grands-parents

pour l'autre qui officient comme famille d'accueil, ainsi que son oncle qui constituent des personnes centrales. Globalement, ce sont 13 jeunes (sur 20) qui ont explicitement identifié un adulte (parents non compris) comme personne significative.

Quels que soient ces adultes (des professionnelles et professionnels rattachés à la protection de l'enfance, des familles d'accueil ou encore des membres de la famille proche), elles et ils sont devenus des autrui significatifs (*c'est une personne qui m'a vachement marquée dans ma vie*, dit Alvin à propos d'une éducatrice) en raison de leur engagement relationnel conséquent avec le jeune ou la jeune qu'elles et ils accompagnent (ou ont accompagné) durant une période plus ou moins longue. Toutes ces personnes marquantes se caractérisent en premier lieu par leur grande disponibilité : *elle était toujours là pour m'épauler*, dit Alvin en évoquant une de ses éducatrices. Le fait de disposer du numéro de téléphone personnel de son éducatrice tout comme de son IPE constitue pour Alvin une preuve de leur engagement et de la relation de confiance établie. Comme des personnes proches, amis et famille, elles sont joignables lorsque le jeune ou la jeune a besoin d'aide, de soutien ou d'un conseil :

Mon oncle est toujours là, toujours présent. Il nous... En fait, c'est incroyable comment il est avec nous. Il a pris plusieurs rôles qui ne sont pas les siens, mais en même temps, il les gère parfaitement. Il peut être autant à la fois autoritaire que gentil. Ou je peux parler de tout avec lui. Je peux me confier à lui. Je peux toujours compter sur lui. Dès que j'ai quelque chose je l'appelle... Il est toujours serviable, il est toujours... En fait, c'est vraiment il est... Il est incroyable ce garçon. (Hifa, en famille proche)

Selon Vincent, c'est grâce à l'important investissement d'une de ses éducatrices qu'il est actuellement inséré dans un apprentissage. Son implication dans son parcours lui a donné confiance en lui et l'a motivé pour être à la hauteur des attentes de son éducatrice. Pour Boris, c'est un éducateur qui a incarné un rôle influent, car il a su lui apporter le soutien et l'aide dont il avait besoin pour faire le deuil de son père et d'avancer dans sa construction psychologique. Killian évoque sa rencontre marquante avec un éducateur dans le cadre de sa scolarité en structure spécialisée, une relation qu'il décrit comme plutôt compliquée au départ : *et après y a un nouvel éducateur qui est arrivé, d'ailleurs j'ai assez... Au début je l'aimais pas du tout. Pendant assez longtemps je l'aimais pas du tout. Mais enfin... Je suis assez reconnaissant de lui. Parce que lui il a aussi beaucoup poussé pour que je retourne dans une école normale. C'était... enfin c'était vraiment... C'est lui qui a vraiment mis en place beaucoup de choses, tout ce qui est... réintégration, tout ça.* Killian s'est finalement senti reconnu dans ses compétences, ce qui lui a permis d'entamer une évolution positive, autant sur le plan comportemental qu'au niveau scolaire, puisqu'il a réussi à réintégrer une scolarité en enseignement régulier le menant à la voie gymnasiale.

Pour certains des jeunes, ces autrui significatifs prennent le rôle de suppléant familial. En parlant de son IPE, Alvin nous dit le considérer *comme un papa*. Son éducatrice préférée, à peine plus âgée que lui et qui l'a accompagné dans des moments personnels importants, est *un peu comme une grande sœur*. De son côté, Amélie trouve en la dame qui l'accueille actuellement *un peu une figure maternelle*, une *mamie* de substitution, car elle la soutient et l'écoute, *un peu comme une psy*. Quant à Annick, elle nous parle de la relation intense qu'elle a nouée avec son éducateur référent :

C'était un peu un papa de substitution, quoi. Bon, quand même une relation pas vraiment paternelle, mais dans le sens où c'était lui qui posait le cadre, quoi. Et en tout cas, ça m'a fait du bien. C'est quelqu'un d'hyper gentil. J'ai pu lui raconter toute ma vie. Et oui, il a toujours été très, très gentil, très attentif. Et puis, si j'avais vraiment un problème, il a toujours été là, puis il m'encourageait énormément. Ça, c'était cool. C'était quelque chose qui me manquait aussi dans ma vie. Quelqu'un qui m'encourage, qui me dise « tu peux le faire, vas-y j'ai confiance en toi, regarde t'as des bons résultats ». C'était hyper cool. Et puis qui dit « je suis fier de toi », ça aussi, c'était incroyable pour moi.

L'ensemble de ces relations significatives se caractérisent par leur ancrage affectif qui élève les adultes au rang de personnes faisant parties du cercle « intime ». À l'écoute des jeunes, s'intéressant à leur vie et les encourageant dans leur scolarité, ces personnes de référence font preuve d'une attitude positive et empathique. C'est vers elles que les jeunes se tournaient lorsqu'ils et elles avaient besoin de soutien moral. Dans leur regard, ces jeunes filles et garçons se sont sentis acceptés et reconnus comme étant dignes d'être aimés, ce qui les a aidés à construire une image plus positive d'eux ou d'elles-mêmes. Ces relations de confiance ont engendré un sentiment de sécurité et une confiance aux adultes, alors que cette dernière avait souvent été fortement ébranlée. Dès lors, de telles relations ont contribué positivement à l'évolution de la situation de ces jeunes filles et garçons placés.

Principaux éléments à retenir à propos des réseaux des jeunes

- La **famille d'origine reste un pilier relationnel important** largement présent dans le réseau des jeunes filles et garçons placés puisque trois sur quatre mentionnent au moins un des deux parents sur leur carte de réseau. La fratrie, de même que d'autres membres de la famille élargie (grands-parents, tante, oncle) jouent également un rôle important.
- La **sphère amicale occupe également une place importante** dans les réseaux des jeunes. Si les camarades de foyer sont importants pour rendre le séjour en institution plus supportable, ces liens sont toutefois moins investis et moins durables que les liens d'amitié noués avec des pairs hors du contexte de placement (par ex. à l'école). Ainsi, ce sont avant tout ces derniers types de relations amicales qui sont mentionnés comme jouant un rôle significatif positif. Reste que plusieurs jeunes mentionnent aussi des expériences négatives (relations conflictuelles, harcèlement).
- Les témoignages donnent à voir des **expériences variées avec les professionnelles et professionnels du milieu scolaire** (enseignants et enseignantes, mais également éducateurs ou éducatrices, conseillers ou conseillères en orientation) rencontrés au fil du parcours scolaire. Pour certains et certaines, des figures marquantes se détachent à travers un engagement et un soutien jugés « hors normes », avec des conséquences positives leur motivation, apprentissages et projets scolaires. À l'inverse, quelques jeunes rapportent des expériences négatives (dénigrement du travail et des capacités, expériences de discrimination ou de harcèlement) ayant impacté leur estime d'eux et elles-mêmes et péjoré leur parcours scolaire et de formation.
- Pour les jeunes filles et garçons placés en foyer, **les équipes éducatives** qui les accompagnent durant leur placement sont majoritairement perçues comme des professionnelles et professionnels qui leur apportent un **soutien éducatif et affectif** qui les aide à tirer un bénéfice de leur séjour en foyer. Ces relations sont d'autant plus fortes dans le cas d'un placement dont la durée apporte la stabilité nécessaire à la construction de liens de confiance – les placements de courtes durées en foyer d'urgence sont moins favorables de ce point de vue-là. Ce regard a priori globalement plutôt positif sur l'engagement des éducatrices et éducateurs n'empêche pas quelques propos plus critiques de jeunes qui se sont parfois sentis incompris et insuffisamment soutenus et respectés.
- La qualité des liens noués entre les jeunes filles et garçons placés et leur **famille d'accueil** est décrite par sept des huit jeunes comme très bonne et cela quel que soit le type de famille d'accueil (famille proche ou famille sans lien familial). Ces jeunes font part de liens affectifs assez intenses, empreinte d'une confiance mutuelle et d'un sentiment d'être accepté au sein de la famille d'accueil qui leur procure une stabilité et un soutien qui constituent de bonnes conditions pour le suivi de la scolarité. Cependant, l'accueil en FAH ne donne pas automatiquement lieu à de tels liens de proximité comme nous le fait comprendre le jeune qui porte un regard plus nuancé sur son expérience.
- Quant aux relations instaurées entre **les intervenantes et intervenants en protection de l'enfance (IPE)**, les expériences rapportées par les jeunes sont très variées, leurs appréciations oscillant entre une grande satisfaction, des vécus plus mitigés et une grande insatisfaction. Un bon tiers des jeunes sont très contents de la manière dont ils et elles sont accompagnées, écoutées et soutenues par leur IPE. Les ressentis plus mitigés, voire négatifs sont souvent expliqués par les jeunes par un manque d'écoute et de prise en considération de leur parole, ainsi qu'un manque d'empathie. Les expériences mitigées, elles concernent généralement les situations de jeunes ayant connu plusieurs IPE au cours de leur placement ; avec un ou une des IPE, « le courant passait », alors qu'avec le ou la suivante, le lien avait plus de peine à s'instaurer. Cette variabilité des appréciations des jeunes résulte d'une interaction de facteurs à la fois d'ordre individuel (du côté des IPE, par exemple leur disponibilité, leur manière d'interagir avec des enfants et des jeunes, leur expérience et leur manière d'assurer leur rôle tel que perçu par les jeunes ; du côté des jeunes, par exemple leur vécu du placement, leurs attentes par rapport aux IPE, leur style d'attachement), mais aussi institutionnels (par exemple, ressources temporelles à disposition des IPE, charge de travail).
- Pour les quatre jeunes ayant un accompagnement par le biais d'une **tutrice ou d'un tuteur** ou encore d'une **curatrice ou d'un curateur**, ces relations, bien que cordiales, restent généralement assez formelles.
- L'ensemble des jeunes filles et garçons interrogés mentionnent des personnes qui comptent à leurs yeux. Parmi les adultes autres que leurs parents qui ont marqués les jeunes et avec qui elles ou ils ont créé des **liens privilégiés**, on trouve différentes personnes les ayant accompagnés dans leur parcours de placement ou scolaire (éducateurs et éducatrices, enseignants ou enseignantes, FAH ou famille d'accueil proche, IPE). Ces **autrui significatifs** se caractérisent notamment par leur engagement relationnel conséquent, leur disponibilité et investissement dépassant souvent les devoirs et rôles inscrits dans leur cahier des charges.

5.6 Facteurs de risque et de protection

L'une des questions de recherche de cette étude concerne la présence de facteurs de risque et de protection qui peut influencer la scolarité des jeunes filles et garçons (ayant été) placés. Pour quelles raisons et de quelles manières le placement ou l'environnement scolaire, par exemple, constitue-t-il une ressource pour certaines jeunes et certains jeunes rencontrés et pas pour d'autres ? L'analyse des récits de ces dernières et derniers a permis d'identifier – à partir de leurs points de vue – différents facteurs qui donnent à voir des *configurations* de parcours *complexes* et *évolutives*, ainsi que la présence de *multiples facteurs à l'œuvre*, pouvant être *cumulatifs*, mais parfois aussi *compensatoires*.

Pour illustrer empiriquement cette complexité des parcours, nous avons également choisi d'insérer, dans la partie qui suit, quatre portraits sociologiques. Ces portraits, à la manière de Lahire (2002), sont inspirés des analyses des données obtenues par entretiens qualitatifs de notre échantillon présenté au point 5.2. Les portraits de Killian, Sara, Solène et Astrid, qui viennent émailler quelques-unes de nos sections ci-après, ont été sélectionnés sur la base des parcours scolaires et de placement, et des types de liens et supports (relationnels, matériels) distincts pour ces quatre jeunes. Il ne s'agit pas ici de procéder à une construction idéale-typique (au sens wébérien), mais de chercher à saisir plus finement la diversité des parcours à l'intérieur d'une même catégorie sociale, les jeunes filles et garçons placés. En outre, il convient de préciser, au préalable, ce que nous entendons par facteurs de risque et de protection, en nous appuyant sur une définition utilisée par d'autres recherches (voir p. ex. ONPE, 2022)⁷⁵. La notion de facteur de risque renvoie aux propriétés individuelles et contextuelles pouvant favoriser la survenue de difficultés scolaires rencontrées par le jeune ou la jeune. Les facteurs de protection désignent des éléments d'ordre individuel et contextuel susceptibles de limiter l'impact des facteurs de risque sur la scolarité, de prévenir ou atténuer les difficultés scolaires et de favoriser la réussite scolaire de l'enfant/jeune (Denechau & Blaya, 2013).

Les facteurs de risque et protecteurs que nous avons identifiés au travers des entretiens se situent à différents niveaux. Nous les avons qualifiés et classés comme suit : les facteurs individuels, la famille d'origine, la famille FAH (offre publique ou ciblée, y c. famille proche) ou « mixte », le placement, l'école, le foyer, la protection de l'enfance, la transition à la majorité et les liens personnels et amicaux. Chacun de ces niveaux comporte différentes dimensions mentionnées par les jeunes⁷⁶ (voir *Figure 50*). Par exemple, les facteurs de risque et de protection individuels se rapportent aux ambitions scolaires ou aux projets futurs expliqués par les jeunes (entamer des études longues, devenir indépendant professionnellement), aux effets de maltraitements provoquant un profond mal-être (p. ex. tentatives de suicide, automutilations), mais aussi des troubles de santé mentale et physique (p. ex. dépression, anxiété, phobie scolaire, bipolarité, anorexie, aphasie, problèmes de dos). Ces facteurs individuels se rapportent parfois également à des besoins éducatifs particuliers des jeunes (p. ex. les troubles DYS, hypersensibilité, hyperactivité). Enfin, ils et elles désignent leur détermination, leur optimisme, leur sensibilité à l'égard d'autrui, le sens de la justice ou encore leur résilience.

⁷⁵ Pour une définition plus détaillée, se référer à la thèse d'Alice Anton Philippon (2017, pp. 96-97).

⁷⁶ À noter que tous les jeunes n'ont pas systématiquement mentionné l'ensemble de ces dimensions. Par ailleurs, lorsqu'elles étaient évoquées, certaines ont été plus développées ou approfondies que d'autres.

Figure 50. Synthèse des niveaux et dimensions associés aux facteurs de risque et de protection identifiés dans les parcours des jeunes

Niveaux	Dimensions
Facteurs individuels	Ambitions scolaires, projets d'avenir Effets des maltraitements/violences (problèmes de santé mentale et physique) Effets du décès ou de la séparation des parents (problèmes de santé mentale et physique) Besoins éducatifs particuliers (DYS, aménagements scolaires) Détermination, optimisme, sensibilité pour autrui, sens de la justice, résilience
Famille d'origine	Rapport à la scolarité (ambitions scolaires, soutien scolaire, conseil à l'orientation) Difficultés familiales (addictions, troubles psychologiques, emprisonnement) Configurations familiales (divorce, séparation, décès) Précarité (économique, sociale)
Famille d'accueil (offre publique ou ciblée, y c. famille proche)	Interactions et qualité relationnelles avec un ou plusieurs membres Rapport à la scolarité Accompagnement à la majorité
Placement	Vécu du placement Participation au processus de décision de placement Types de placement (foyer, FAH et/ou mixte) Stabilité/instabilité du placement (nombre, ruptures et changements de lieux d'accueil, ...)
École	Interactions et qualité relationnelles avec le corps enseignant Interactions et qualité relationnelles avec les pairs (soutien, harcèlement) Parcours scolaire (difficultés scolaires, redoublement, réorientation, absentéisme, décrochage) Vécu de la scolarité en tant qu'élève
Foyer	Interactions et qualités relationnelles avec les éducateurs et éducatrices Rapport à la scolarité (accompagnement, soutien, conseils) Accompagnement à la majorité Interactions et qualité relationnelles avec les autres jeunes du foyer
Protection de l'enfance	Interactions et qualité relationnelles avec les professionnelles et professionnels (IPE, tutrice et tuteur, curatrice et curateur) ou l'institution (SPMi) Rapport à la scolarité
Transition à la majorité	Accompagnement par différentes instances (famille d'origine, famille proche/FAH/mixte, foyer, protection de l'enfance) Supports relationnels et matériels (famille d'origine, famille proche/FAH/mixte, aides institutionnelles) Conséquences sur la formation et la prise d'indépendance (logement)
Liens personnels et amicaux	Autrui significatif Sphère amicale (fréquentations juvéniles) Sphère familiale (parenté, fratrie)

5.6.1 Facteurs individuels

Des jeunes en situation de vulnérabilité, mais résilients

De nombreuses recherches ont mis en exergue que certaines expériences ou caractéristiques individuelles des enfants ou jeunes filles et garçons placés, comme des antécédents de maltraitements et de négligences physiques et psychologiques, des traumatismes, le stress d'expériences passées, des problèmes ou des difficultés de santé mentale et physique, des besoins éducatifs particuliers, des difficultés émotionnelles et comportementales, des capacités limitées ou des lacunes et un manque de motivation, constituent des facteurs de risque pour la scolarité de l'enfant ou de la jeune fille et du jeune garçon (voir p. ex. Denechau & Blaya, 2014 ; 2013, Berrige et al. 2015, Berrige, 2017). Selon la récente revue de la littérature internationale réalisée par l'Observatoire nationale de la protection de l'enfance traitant de la scolarité des enfants protégés (ONPE, 2022), « à court terme, les maltraitements impactent la disponibilité des enfants pour les apprentissages scolaires. À plus long terme, elles occasionnent des difficultés cognitives, émotionnelles et comportementales » (p. 20).

À l'instar de ces recherches, nous retrouvons différents facteurs de risque individuels similaires parmi le groupe de vingt jeunes filles et garçons que nous avons rencontrés, tels que des antécédents de maltraitements ou des expériences traumatisantes, notamment, qui se sont produites au sein d'un environnement familial défaillant ou perturbé. Huit jeunes (Corentin, Filomène, Killian, Mario, Rémi, Sara, Marie, Annick) ont mentionné des problèmes psychologiques ou des troubles de la personnalité d'un parent qui « disjoncte », (dépression, bipolarité). Six jeunes (Hifa, Alvyn, Amélie, Livia, Marie, Annick) ont déclaré des expériences de maltraitements subies au sein de leur famille d'origine. Il s'agit de maltraitements physiques et psychologiques, d'agressions et d'attouchements sexuels ou de négligences parentales. Cinq jeunes (Corentin, Filomène, Killian, Tara, Boris) ont évoqué le décès d'un parent, voire des deux, survenu durant la petite enfance pour Corentin et Killian, à l'adolescence pour Filomène, Tara et Boris (cf. section 5.3). Quatre jeunes (Solène, Amélie, Annick, Lisa) ont relaté des addictions (alcool, cocaïne) d'un ou de leurs deux parents. Des situations d'emprisonnement d'un parent ont également été évoquées par deux jeunes (Astrid, Marie). Enfin, un contexte de précarité économique de la famille d'origine a été rapporté par plusieurs jeunes (Sara, Alvyn, Livia, Lisa) ou encore la perte soudaine de l'emploi d'un parent, source financière principale de la famille (Rémi).

Durant les entretiens, un grand nombre de jeunes nous a en outre fait part, plus personnellement, de problèmes de santé (mentale et physique) conséquents. Parmi les problèmes de santé mentale, il est question de dépression (Boris, Rémi, Astrid), d'anxiété ou d'angoisse (Hifa, Solène), quand ce n'est pas de la phobie scolaire (Livia, Marie, Rémi). D'autres jeunes racontent un profond mal-être en mentionnant des tentatives de suicide (Vincent, Annick, Alvyn), des automutilations et scarifications (Vincent, Annick, Marie, Alvyn). Ce mal-être se traduit également par d'autres types de troubles : anorexie (Rémi), borderline (Lisa), TDA-H (Lisa, Dimitri), haut potentiel avec TDA-H (Boris), hypersensibilité (Dimitri) et aphasie (Livia). Enfin, il se donne à voir au travers de comportements à risque et/ou déviants, tels que l'addiction aux jeux vidéo (Dimitri, Boris), la consommation de cannabis et d'alcool (Astrid, Lisa, Boris), les fugues (Vincent, Marie, Annick) et les petits vols (Vincent). Certaines et certains jeunes ont relaté une faible estime de soi et un manque de confiance en leurs capacités scolaires comme pour Solène. Concernant les problèmes de santé physique, on peut relever par exemple des problèmes de dos (Hifa, Livia), gynécologiques (Hifa, Annick), d'ouïe et de vue (Livia). Dans certains cas comme pour Sara, une situation de logement insalubre a déclenché un problème de santé nécessitant une intervention hospitalière. Livia est sans nul doute une jeune qui cumule les problèmes de santé mentale et physique, y faisant face pour certains durant son enfance (p. ex. perte et trouble de la parole). Pour d'autres, ces problèmes sont survenus plus tard et perdurent aujourd'hui (p. ex. problème aux oreilles, de dos, DYS). Livia bénéficie aujourd'hui d'une rente AI à 50%. Enfin, quelques jeunes expérimentent une situation économique précaire, par manque de supports matériels et relationnels (Alvyn), et se trouvent endettées comme pour Sara et Amélie (cf. sections 5.3.5, *Transition à la majorité* et 5.4, *Parcours scolaires*). D'autres jeunes encore (Alvyn, Amélie) ont subi des agressions sexuelles par des pairs.

Des études montrent également, qu'à l'inverse, certaines capacités personnelles des enfants et des jeunes comme « la présence [chez eux et elles] d'une attitude et d'aspirations positives, d'une forte motivation, d'une confiance et d'une estime de soi satisfaisantes, de capacités cognitives » (ONPE, 2022, p. 20) représentent des facteurs de protection individuels (Berridge et al. 2015, Garcia-Molsosa et al. 2021, Collet-Sabé & Montserrat, 2021).

Lorsque, en entretien, nous évoquions avec les jeunes leur parcours scolaire et plus précisément la manière dont ils et elles se projetaient dans l'avenir, huit d'entre eux et elles (Corentin, Filomène, Hifa, Killian, Mario, Rémi, Solène et Assia) ont fait part d'aspirations scolaires plutôt ambitieuses, telles que réaliser des études tertiaires (voir section 5.4.5, *Des projets d'avenir plutôt ambitieux malgré des parcours scolaires accidentés*). Comme mentionné plus haut, ce sont essentiellement des jeunes qui fréquentent une filière certifiante au moment de l'enquête. Mais, pour d'autres dont la situation de formation est plus fragile comme pour Alvyn et Amélie (en structure de transition et en recherche d'apprentissage), de telles ambitions ont également été évoquées. Pour d'autres jeunes encore, et après une première certification (CFC), leurs aspirations et projets d'avenir se concentraient sur la recherche d'une situation professionnelle stabilisée (Lisa, Annick). Pour deux autres jeunes (Boris, Tara), leurs ambitions étaient d'arriver au bout de leur formation duale de trois ans. D'autres aspirations personnelles ont été également rapportées par les jeunes et relèvent plutôt d'une envie d'indépendance à la fois résidentielle et financière, comme pour Livia qui souhaite trouver un emploi et un logement indépendant afin de quitter l'appartement de son enfance qui lui rappelle les maltraitements et les attouchements sexuels subis. Quant à Solène, elle aspire à réaliser ses envies de voyages.

D'une manière générale, il ressort de leurs récits un fort optimisme (Lisa, Mario, Amélie), de la détermination (Mario), de la satisfaction en regard de leur parcours scolaire (Rémi, Assia), de l'espoir

et l'envie d'*aller de l'avant* (Annick), pour quelques jeunes une confiance en leurs capacités scolaires (Mario), une assez bonne perception de soi en tant qu'élève (Dimitri), et ce, malgré des parcours scolaires souvent parsemés d'embûches. Il est également frappant de relever dans leurs discours une profonde sensibilité à l'égard d'autrui et un sens de la justice (l'envie d'aider d'autres jeunes placés à travers la participation à cette étude, et qui se traduit dans les aspirations des professions mentionnées telles qu'éducateur ou éducatrice en foyer, juge, avocat), ainsi qu'une grande résilience (capacité à surmonter des expériences traumatiques). En cela, il est intéressant de parler de jeunes filles et garçons (ayant été) placés en « situation de vulnérabilité », entendue ici non pas comme « un état figé et définitif », mais plutôt en termes de « potentialité et de réversibilité » (ONPE, 2014, p. 22).

5.6.2 Facteurs familiaux

Des contextes d'origine difficiles, mais n'excluant pas un soutien à la scolarité de certaines familles

La prise en charge institutionnelle d'une jeune ou d'un jeune est souvent associée à des contextes familiaux difficiles, comme mentionnés précédemment (voir point 5.6.1 et sections 5.2 et 5.3). Les jeunes filles et garçons que nous avons interviewés sont ainsi fréquemment issus de familles séparées, le jeune ou la jeune vivant parfois seule avec sa mère avant une mesure de placement. Leurs parents ont parfois eu un premier enfant précocement, tel que relaté par Hifa (sa mère avait environ 20 ans), Marie (ayant une mère dite « adolescente ») et Annick. Quatre jeunes sont orphelins d'au moins l'un des deux parents. D'autres parents ont également été relativement peu présents, voire absents du domicile familial pour cause d'emprisonnement (père d'Astrid, père de Marie), de départs à l'étranger et/ou de disparition (mère de Sara). Plusieurs jeunes, comme Sara ou Solène, n'ont plus de contacts avec l'un ou leurs deux parents de naissance. Deux jeunes ont mentionné des frères et sœurs en situation de handicap important (Rémi, Annick). Par ailleurs, d'autres problématiques familiales difficiles, et parfois cumulées, sont à citer : troubles psychologiques, addictions, précarité et endettement, violences conjugales, problèmes de santé d'un parent (p. ex. surpoids).

Ces contextes familiaux difficiles ayant engendré des séparations plus ou moins longues avec le jeune ou la jeune ne signifient pas toujours pour autant un manque d'intérêt et d'implication du parent dans le soutien ou le suivi scolaire de son enfant. Plusieurs jeunes (Rémi, Assia, Mario, Marie, Lisa) ont en effet mentionné qu'un de leur parent (très souvent la mère, mais pas uniquement) exprimait, dans son discours, l'importance de l'école à ses yeux (sans avoir cependant les ressources ou les conditions de vie pour davantage d'implication)⁷⁷. Parfois, certains parents continuaient d'assurer la responsabilité du suivi et de l'accompagnement de la scolarité de leur enfant. Parmi ces jeunes, trois étaient, au moment de l'entretien, en filière certifiante (Rémi, Assia, Mario), une jeune ayant déjà obtenu une première certification (Lisa) et une autre jeune dans une structure préqualifiante (Marie). Par ailleurs, différentes formes d'implication peuvent être distinguées. Chez Marie, cette implication parentale se traduit par exemple par un encouragement aux études par sa mère. Pour d'autres jeunes, l'implication à la scolarité par le parent se traduit par des attentes et des ambitions scolaires, et des conseils à l'orientation (mère d'Assia, père de Rémi). La scolarité est en outre un sujet de préoccupations et suscite, dans quelques cas, des discussions régulières avec le jeune ou la jeune. Chez quelques jeunes encore (Mario, Corentin), le soutien à la scolarité (encouragement, conseils pour des études ultérieures) est assumé par des sœurs et frères aînés. Enfin, il peut s'agir également d'une influence positive d'un membre de la fratrie qui réussit ses études *comme une personne normale*, pouvant alors représenter une source de motivation pour le jeune ou la jeune (p. ex. sœur d'Assia). Soulignons *in fine* une situation particulière, celle de Filomène. Elle explique précisément le rôle qu'a joué son père dans son éducation (au sens large) et dans le suivi scolaire jusqu'à ses 14 ans, moment où il décède⁷⁸. Ce vécu de stabilité (émotionnelle, éducative et matérielle) jusqu'à son adolescence, ainsi que le cadre éducatif et scolaire apporté par son père, ont constitué un socle (de valeurs, d'expériences) qui lui ont permis *de continuer pour la suite*. Enfin, si d'autres jeunes ne mentionnent pas explicitement un accompagnement parental dans le suivi de leur scolarité, on peut faire l'hypothèse que les liens importants noués avec un parent

⁷⁷ Certains jeunes comme Mario ou Lisa ont par exemple évoqué la présence de leur mère pour leur suivi (scolaire, mais aussi du placement) et qui avaient *leur mot à dire*, mais dont on peut penser qu'elles ne se trouvaient pas non plus dans des conditions de vie (psychologiques, matérielles) pour davantage d'implication scolaire à ce moment-là. C'est le cas pour Mario qui explique que sa mère (troubles psychologiques) ne détenait pas les outils et s'en est remise aux éducateurs du foyer, qui pour elle, devaient la substituer également en matière de scolarité (*pour ma mère, l'éducateur était censé la remplacer*).

⁷⁸ Après la séparation de ses parents, Filomène ira vivre chez son père.

(comme pour Lisa, par exemple, qui évoque la présence de sa mère tout au long de son parcours de placement en foyer) constituent un soutien moral pouvant influencer de manière positive la scolarité du jeune ou de la jeune (voir 5.5 et 5.5.9, « autrui significatifs »).

Au final, relevons que les différents facteurs de risque associés aux contextes familiaux d'origine décrits ici ont également été observés dans des recherches menées dans plusieurs pays européens (Berrige et al. 2015, 2017 ; Denechau & Blaya, 2013, 2014 ; Potin, 2013 ; Anton & Denechau, 2021 ; Darmody et al. 2013). Elles ont montré que « les difficultés familiales, les conflits (et les inquiétudes qui en découlent), la précarité, et le rapport à la scolarité des parents, ont un impact sur les parcours scolaires des enfants protégés » (ONPE, 2022, p. 20). En cela, nos observations viennent confirmer des résultats déjà bien connus et documentés. S'agissant des facteurs de protection familiaux identifiés dans la présente recherche, il est intéressant de relever, dans quelques cas, une diversité d'implication de la famille d'origine dans la scolarité du jeune ou de la jeune, allant d'une « simple » présence à une implication plus régulière. Enfin, cette implication peut être assumée par différents membres de la famille d'origine, principalement la mère, parfois le père, mais aussi par la fratrie notamment.

5.6.3 Facteurs associés à la sphère familiale proche, d'accueil et/ou mixte

Un environnement globalement favorable au soutien à la scolarité

Plusieurs études (Skilbred et al. 2017 ; Berrige et al. 2015 ; Anton & Blaya, 2018 ; Potin, 2013) ont souligné, outre la stabilité de l'accueil du jeune ou de la jeune confiée à des instances de suppléances familiales, que « la stabilité relationnelle et la qualité des liens affectifs, une attitude et un discours positifs sur la scolarité, l'intérêt porté à cette dernière, des attentes élevées, le soutien moral et les encouragements des assistants familiaux, leur implication dans le quotidien dans le suivi scolaire et l'accompagnement aux devoirs et l'organisation de la vie quotidienne autour de la scolarité » (ONPE, 2022, p. 21) constituent des facteurs de protection décisifs. Les discours livrés par les jeunes filles et garçons que nous avons interviewés donnent à voir des facteurs protecteurs similaires. Ainsi, parmi les 8 jeunes filles et garçons confiés en famille proche, d'accueil et/ou mixte, 7 (Corentin, Filomène, Hifa, Killian, Solène, Amélie et Tara) ont rapporté avoir reçu un soutien à la scolarité, et qui se traduit notamment par des encouragements et des attentes scolaires (plutôt élevées) pour Corentin, Hifa, Killian, Solène et Tara. Notons que ces derniers et dernières se trouvent, au moment de l'enquête, dans une filière certifiante, y compris Tara qui a déjà obtenu une première certification. Ce qui n'est en revanche pas le cas pour Amélie, qui fréquente une structure préqualifiante.

Le soutien à la scolarité se décline également au travers des conseils à l'orientation formulés parfois par différents membres de la famille d'accueil (la mère d'accueil chez Corentin, le conjoint de la mère d'accueil chez Filomène, les enfants plus âgés de la famille d'accueil dans le cas de Solène). En outre, plusieurs jeunes ont exprimé le développement d'un lien d'attachement, et parfois, d'un sentiment d'affiliation à la famille d'accueil (p. ex. Solène nomme ses parents d'accueil *mes parents*). Amélie parle ainsi de sa grand-mère d'accueil en l'appelant *mamie*, sorte de figure maternelle de substitution : *elle me soutient dans toutes ces galères, dans mes projets, me motive, me nourrit, me loge, me paye des trucs*. La jeune adolescente évoque également la disponibilité et l'écoute de sa grand-mère d'accueil, jouant le rôle d'un *peu comme une psy*... (section 5.5.9, « autrui significatifs »). Le développement de ces liens d'attachement, ainsi que la qualité relationnelle nouée entre la famille proche, d'accueil et/ou mixte et la jeune ou le jeune contribuent à le sécuriser. Comme le soulignent Anton et Blaya (2018), ils favorisent également le développement d'une estime de soi positive qui constitue un facteur de protection pour sa scolarité.

D'autres jeunes, comme Corentin par exemple, tiennent un discours plus partagé sur la qualité de la prise en charge en accueil familial. Si ce dernier évoque un soutien à la scolarité par l'apport de conseils à l'orientation par sa mère d'accueil, il estime aussi avoir manqué de *cadre*, soit un encadrement plus rigoureux concernant son suivi scolaire. Par ailleurs, Corentin rapporte des relations avec sa famille d'accueil globalement harmonieuses. Toutefois, il exprime également le sentiment de ne s'être jamais véritablement senti *comme chez [lui]*. Il décrit un environnement en accueil familial stable, mais aux relations lisses. Il adopte une posture de retrait et préfère parfois s'isoler (p. ex. dans sa chambre) : *je n'osais pas m'imposer, je ne voulais pas déranger*. On peut faire l'hypothèse qu'un faible encadrement scolaire et des relations affectives plutôt neutres peuvent influencer, en partie, les parcours scolaires des jeunes en accueil familial. Dans le cas de Corentin, la fermeture des écoles lors de la crise pandémique (Covid-19) au printemps 2020, avec l'expérience contrainte de l'enseignement à distance et par-là, une perte du cadre scolaire comme point de repère stable dans sa vie, constituent des facteurs

de risque cumulatifs (provoquant chez lui un décrochage scolaire et une réorientation). Pour Filomène, si elle a bénéficié de conseils à l'orientation par son beau-père d'accueil, elle mentionne toutefois un manque de soutien scolaire (suivi des notes scolaires, contenus des curricula scolaires, par exemple) par sa mère d'accueil, qui semble peu informée du fonctionnement du système scolaire et de formation genevois. Globalement, elle considère avoir manqué de soutien scolaire de la part d'une personne adulte (en famille d'accueil, mais aussi lors de ses suivis au SPMi). Forte de certains apprentissages et compétences (scolaires, sociales) transmis par son père avant son décès, Filomène compte plutôt sur elle-même dans la gestion de sa scolarité, notamment.

Enfin, il importe de souligner le rôle joué de l'accueil familial dans les parcours scolaires des jeunes lors de leur transition à la majorité (voir 5.3.5). À l'instar de Filomène, Hifa, Killian, Amélie, Solène ou Tara, ces jeunes peuvent compter sur des supports matériels et/ou relationnels, tels que rester vivre au sein de leur famille d'accueil ou proche s'ils ou elles le souhaitent, bénéficier d'encouragement aux projets futurs ou d'un soutien important à la poursuite d'études plus longues. Ces éléments constituent des facteurs de protection importants. À l'opposé, la situation de Sara (19 ans, en foyer, dans une filière certifiante) permet de mesurer l'importance de supports matériels et relationnels (et dont bénéficient généralement plus les jeunes en accueil familial que ceux et celles placés en foyer) allant au-delà du couperet des 18 ans. Sara se voit contrainte de choisir entre une prise d'indépendance (notamment résidentielle) « forcée » et la poursuite d'une formation (voir 5.4.4).

Si l'accueil familial, proche et/ou mixte semble globalement offrir un environnement favorable pour la scolarité des jeunes filles et garçons rencontrés, un commentaire est à apporter. Ce sont essentiellement ici des expériences et des situations de jeunes plutôt en réussite scolaire (c'est-à-dire en filière certifiante, exception faite pour une jeune sur les huit concernés) qui sont décrites. Le faible échantillon ne permet pas de tirer de conclusions générales, ni de comparer les types d'hébergeur (institutionnel vs familial) en termes de soutien à la scolarité, par exemple. En outre, rappelons la particularité de notre échantillon concernant l'accueil familial, dont les caractéristiques des huit situations de placement en FAH ne reflètent pas vraiment ce type de placement, notamment en termes de durée de placement et d'âge d'entrée : seuls deux jeunes (Solène et Killian) y vivent depuis plusieurs années (plus de 10 ans). Enfin, dans quatre des huit situations concernées, il s'agit d'un placement chez des membres de la famille proche (pour Tara, Killian, Livia et Hifa).

Ceci étant dit, les deux expériences relatées par Corentin et Filomène laissent voir quelques nuances dans cette prise en charge en accueil familial. Elles mettent en évidence l'importance de la qualité relationnelle (en termes de stabilité, d'intensité et de difficultés de communication) pour les parcours scolaires des jeunes filles et garçons confiés.

Portrait de Killian : un parcours scolaire de « rattrapage » ou ascensionnel, mais non sans embûches

Killian est un jeune majeur. Lorsque nous le rencontrons, il est en voie gymnasiale. Ses études lui plaisent et il envisage de poursuivre sa formation au niveau tertiaire. Il souhaite en effet s'inscrire à l'université en Suisse romande, peut-être même étudier à l'étranger. Durant l'entretien, il laisse transparaître qu'enfant, il se sentait *différent des autres* et éprouvait des difficultés relationnelles avec ses pairs, mais aussi avec les personnes adultes encadrantes. Killian raconte qu'il avait des problèmes de comportement. Plus loin dans l'entretien, il mentionnera qu'il a subi du harcèlement – mais ne prononcera jamais ce terme – lorsqu'il était au primaire jusqu'au début du CO : *je me faisais beaucoup embêter par beaucoup d'autres enfants [...] et j'avais quasiment pas d'amis*. Il explique aujourd'hui, avec du recul, ses comportements de violence en réaction aux expériences de harcèlement qu'il a vécues.

Au moment de l'enquête, Killian vit chez un membre de sa famille proche, avec des weekends et des périodes de vacances où il rentre chez sa mère.

Killian a connu plusieurs lieux d'accueil et types de placement, correspondant à des périodes différentes de sa vie. Durant sa petite enfance, il est placé quelques années en foyer avec de très brefs passages en famille d'accueil dont il a des souvenirs très vagues. Il est ensuite accueilli dans sa famille proche chez différents membres à l'adolescence.

>>>

Après quelques années commencées à l'école primaire en enseignement régulier, Killian change d'établissement pour intégrer une structure spécialisée. Il explique qu'à son entrée, il n'appréciait pas cette école, en particulier sa relation avec les adultes : s'il était là, c'était par leur faute. Les relations entretenues avec un éducateur spécialisé sont au départ également conflictuelles, mais qui se transformeront en un lien significatif décisif pour Killian. Nouvellement en poste, ce professionnel va instaurer dans la structure spécialisée plus de suivi scolaire (et donc une attention accrue portée à la scolarité des enfants ; jusque-là le suivi était principalement d'ordre socio-éducatif et/ou thérapeutique). Cet éducateur a sans doute également perçu des capacités et compétences scolaires de Killian. Le jeune va ainsi progressivement intégrer une classe de type CLI à la fin du primaire (avec un programme d'intégration spécifique commençant par quelques heures par semaine dans une classe régulière jusqu'à des semaines complètes), lui permettant ensuite d'entrer au CO dans le regroupement R3 (niveau d'attentes scolaires élevé). Aujourd'hui, Killian attribue son intégration progressive réussie en enseignement régulier à cet éducateur spécialisé.

En outre, Killian raconte qu'il était *bien accompagné* par les membres de sa famille proche. Ce soutien important et resserré à la scolarité se traduit, par exemple, par faire appel à un répétiteur en cas de difficultés dans une matière scolaire, suivre quotidiennement les devoirs du jeune, mener avec lui des discussions fréquentes autour des questions d'orientation et de formation, émettre le souhait pour lui et lui communiquer des ambitions fortes attendues autour de la réalisation des études gymnasiales et plus longues. Sans ressentir une pression morale, le jeune est conscient qu'il sera le premier de sa famille à entrer au Collège.

De l'entretien ressort une capacité d'analyse de Killian sur sa situation et son parcours, son attitude (son comportement violent lorsqu'il était enfant), son entourage (famille proche et différents professionnels et professionnelles comme un éducateur et une enseignante) et sur l'influence positive de certaines personnes sur lui (liens significatifs).

Ce premier portrait illustre une trajectoire scolaire de « rattrapage » ou « ascensionnelle ». Il donne à voir plusieurs facteurs de risque (décès du père lorsque Killian a environ 3 ans, dépression de sa mère à la suite du décès de son conjoint, passage de Killian en spécialisé, harcèlement au primaire jusqu'au début du CO), mais compensés par des facteurs protecteurs importants (en famille proche, stabilité du placement, stabilité relationnelle et émotionnelle, encouragement aux études notamment par plusieurs membres de sa famille proche, ressources matérielles, rencontre décisive avec un éducateur spécialisé et une enseignante du primaire, fortes ambitions scolaires de Killian). Enfin, ce portrait traduit une trajectoire de réussite scolaire assez unique et exceptionnelle de notre échantillon qualitatif.

5.6.4 Facteurs associés au placement

L'instabilité du placement comme effet miroir d'un parcours scolaire chaotique pour plusieurs jeunes filles et garçons confiés

Différentes dimensions associées au placement (et à son vécu) ont été évoquées en entretien par les jeunes, pouvant représenter des facteurs de risque et de protection dans leurs parcours scolaires, et plus généralement, dans leur parcours de vie. La compréhension par le jeune ou la jeune de l'origine d'une mesure de placement constitue l'une d'elles. L'analyse de leurs récits, présentée au point 5.3.1, montre une majorité de jeunes ayant construit une représentation relativement claire des raisons du placement, mais aussi plusieurs jeunes ayant une vision plutôt floue. Ce rapport à l'origine du placement oscillant entre deux pôles peut s'expliquer notamment par l'âge de l'enfant au moment du premier placement. Dans notre échantillon, huit jeunes filles et garçons ont été placés avant leur 10 ans. Aussi peut-on faire l'hypothèse qu'un placement intervenu à cet âge rend sa compréhension par l'enfant plus difficile. Par ailleurs, l'incompréhension de cet événement biographique douloureux impacte le vécu du placement chez le jeune ou la jeune. Ainsi pour Dimitri, placé en foyer à 8 ans, il vit la décision de son placement comme un choc, d'autant plus qu'il n'avait *aucune envie de quitter [ses] parents*. Cette décision peu claire pour lui est une source d'angoisse importante qui ressort la nuit (il évoque une peur de la noirceur dans sa chambre en foyer et le fait de se retrouver *tout seul*). On le voit, un accès à l'histoire de son placement (et une communication adaptée à l'âge des enfants) constitue un élément important dans le parcours biographique des enfants concernés.

Une autre dimension importante mentionnée par les jeunes en entretien, également associée au vécu du placement, est leur rôle dans le processus de décision d'une mesure de placement, variant entre association et faible participation, quand ce n'est pas une exclusion du processus (cf. 5.3.2). Ces

variations d'implication sont également à comprendre avec l'espace accordé (ou non) à l'écoute et à la prise en considération de la parole du jeune ou de la jeune par l'autorité institutionnelle. De leurs propos, deux configurations de participation au processus de décision d'un placement se dessinent. Il y a, d'une part, un placement initié et/ou désiré par les jeunes (Vincent, Filomène, Marie, Assia, Annick, Alvyn), qui procure un sentiment de maîtrise de leur destin. Pour plusieurs d'entre eux et elles, la participation à cette décision est vécue comme une *délivrance* et un *soulagement*. D'autre part, le manque de participation au processus de décision du placement (parce qu'il n'a pas été souhaité par le jeune ou la jeune) génère un sentiment d'être mis devant le fait accompli, et pour lequel il n'est plus possible d'agir. C'est l'expérience que relatent par exemple Rémi, Mario, Lisa, Astrid, Boris et Amélie. À l'instar des travaux de Robin et Séverac (2013), nous observons également ici que les conditions d'accueil et du déroulement d'un placement représentent des facteurs influençant l'expérience du jeune ou de la jeune.

Les parcours des enfants et des jeunes filles et garçons confiés à la protection de l'enfance sont très souvent également des parcours de « déplacements » et de « replacements » (Potin, 2009). Dans ce sens, la stabilité du placement – ou au contraire son instabilité – à travers la multiplication des lieux et des types d'accueil notamment, représente un facteur de protection – ou de risque – important pour les parcours scolaires des enfants et jeunes filles et garçons concernés. En outre, de tels déplacements institutionnels en engendrent fréquemment d'autres, associés au contexte scolaire : un changement de foyer peut provoquer un changement d'établissement scolaire et de référents et référents professionnels. Notre étude partage ce constat. En effet, les jeunes filles et garçons ayant connu un seul placement représentent une minorité (5 jeunes sur 20, soit Boris, Sara, Dimitri, Solène et Hifa)⁷⁹. La majorité des jeunes filles et garçons interviewés a, quant à elle, fait l'expérience d'au moins trois lieux d'accueil différents, et pour certains comme Astrid et Vincent, ce nombre s'élève jusqu'à sept placements. Comme décrite dans la partie dédiée (voir 5.3.4), cette multiplication des placements s'explique notamment par son caractère urgent, engendrant un accueil temporaire pour le jeune ou la jeune avant de trouver une place dans une institution à plus long terme. Ceci étant, et à l'instar d'autres recherches (Potin, 2009 ; 2013), nos analyses qualitatives montrent que l'instabilité du placement, et en particulier la multiplicité des lieux d'accueil, engendre une insécurité et une difficulté supplémentaire pour le jeune ou la jeune de s'insérer dans un nouvel environnement scolaire, de tisser des nouveaux liens socio-affectifs *de facto* fluctuant et peu intégrant (avec ses pairs et ses référents scolaires) pour qu'il ou elle se sente à sa place et puisse *prendre ses marques*, comme le dit Alvyn. Pour plusieurs jeunes filles et garçons rencontrés, le parcours scolaire est chaotique à l'image de leur parcours de placement (p. ex. Astrid et Alvyn). La multiplication des lieux d'accueil donne à voir des parcours faits d'insécurité et d'incertitudes, notamment en termes de scolarité et de formation. La récente revue de littérature internationale effectuée par l'ONPE (2022) concernant la scolarité des enfants protégés abonde dans ce sens : elle met en exergue des actions « pour préserver la continuité de la scolarité lors d'un premier accueil ou lors d'un changement de lieu d'accueil » (p. 31) et des recherches qui soulignent que le maintien dans l'établissement scolaire d'origine doit être privilégié (Berridge et al. 2015 ; Berridge, 2017). Enfin, des recherches européennes antérieures pointent par ailleurs la multiplicité des placements comme ayant une influence négative sur l'insertion sociale et professionnelle à l'âge adulte des jeunes filles et garçons anciennement confiés (Berlin et al. 2011 ; Jackson & Cameron, 2012 ; Frechon & Robette, 2014 ; Grasset et al. 2008 ; Frechon, 2001).

Les déplacements et replacements des jeunes filles et garçons confiés à la protection de l'enfance entraînent des déplacements territoriaux lorsque l'accueil et la prise en charge institutionnelle se font au-delà du canton ou du territoire de vie d'origine de la population concernée. Aussi, mais sans que cette thématique soit au centre des analyses présentées dans cette étude, les parcours biographiques et scolaires des jeunes filles et garçons placés peuvent-ils être interrogés sous le prisme de la territorialité et des mobilités spatiales contraintes, pouvant également impacter leur scolarité. Dans le cadre de notre étude, le faible échantillon ne permet pas de tirer de généraliser nos observations : seules quatre jeunes filles et garçons (Boris, Assia, Lisa et Rémi) sur 20 ont été placés hors canton, à des âges différents et pour des durées très variables. En outre, ces dernières et derniers ne se sont pas toutes et tous exprimés spécifiquement sur le vécu de ces mobilités spatiales hors canton « sous condition », exception faite pour Assia. Elle raconte que l'éloignement géographique contraint lui a été bénéfique pour lui permettre de raccrocher scolairement en se détournant temporairement des activités

⁷⁹ À noter que seules deux jeunes filles (Solène et Hifa) sont en FAH (placement d'une durée allant de 6 à 17 ans) ; les trois autres jeunes ont connu une mesure de placement en foyer (d'une durée allant de 6 mois à 4 ans). Ceci donne à voir, encore une fois, l'hétérogénéité de notre échantillon et suggère ici que ce n'est pas tant le type d'hébergeur ou la durée du placement uniquement qui impactent négativement les parcours scolaires des jeunes filles et garçons confiés.

scolaires d'une part, et de se séparer d'une fréquentation amicale juvénile source de tensions d'autre part. À l'inverse, les mobilités spatiales à l'échelle d'un même territoire de vie (par exemple, la distance entre le foyer et l'école) peuvent également impacter les parcours scolaires des jeunes, comme le relève notamment Sara.

Enfin, la stigmatisation (Goffman, 1975) de l'image de l'enfant ou de la jeune fille ou garçon placé se retrouve dans plusieurs discours rapportés par les jeunes filles et garçons interviewés (p. ex. Assia, Rémi, Alwyn, Astrid). Certaines et certains font part d'une perception d'une figure sociale déviante de la jeune ou du jeune placé en institution, véhiculée par la société plus généralement. Rémi évoque ainsi l'image dévalorisante de la jeune fille ou du garçon confié comme une jeune ou un jeune délinquant⁸⁰. Différentes stratégies d'évitement du stigmate sont déployées pour y répondre, comme dissimuler sa situation (par honte [voir p. ex. Gaulejac 2011], par crainte) même lorsque le placement est terminé depuis plusieurs années (Assia), ou à l'inverse, partager son expérience (exposé en classe par Alwyn) auprès de ses camarades et la personne référente scolairement. Précisons qu'il s'agit aussi ici d'une configuration où le jeune se sentait en confiance. D'autres jeunes (p. ex. Astrid, Lisa) ont dépeint certaines professionnelles et certains professionnels de l'enseignement peu compréhensifs, peu aidants, voire manifestant une attitude dénigrante à leur égard. À leurs yeux, elles et ils ne se sont pas sentis suffisamment compris dans leur besoin ou informés concernant leur orientation (p. ex. Annick). Dans ce sens, nos résultats viennent confirmer ceux d'autres recherches, antérieures ou plus actuelles : la stigmatisation par les enseignantes et enseignants et par les pairs constitue un facteur de risque supplémentaire dans la scolarité des enfants confiés (ONPE 2022). Elle impacte négativement l'estime de soi et le bien-être à l'école, et par conséquent, les parcours scolaires de cette population (Darmody et al. 2013 ; Mannay et al. 2017).

Portrait d'Astrid : la multiplicité des placements et un parcours scolaire chaotique dès la fin du primaire

La première rencontre avec Astrid se présente sous la forme d'un rendez-vous manqué. La jeune fille, majeure, ne se rend pas à l'entretien convenu avec elle quelques semaines auparavant. Elle écrira ensuite un message à la chercheuse excusant son absence. Son téléphone portable était détérioré. Lors de la seconde rencontre, Astrid vient avec un hématome à l'œil suite à une violente dispute avec son petit ami duquel elle s'est séparée. L'entretien avec Astrid est également le premier de cette étude qualitative, et l'un des plus longs. La jeune fille possède un débit de parole précipité et une manière de s'exprimer marquée socialement (qui fait penser à celle de jeunes filles appartenant aux milieux populaires).

Astrid vit les premières années de son enfance avec ses parents et sa sœur dont elle est très proche. Son père est emprisonné lorsqu'elle a 8 ans environ ; la mère et les filles vivront dès lors ensemble. À la préadolescence, sa sœur est placée en foyer et Astrid situe cet événement comme un élément déclencheur d'une vie qui *part en cacahouètes*. La relation qu'elle entretient avec ses parents est conflictuelle : avec sa mère parce qu'elle serait trop permissive, avec son père parce qu'il serait trop autoritaire, et même violent. De son enfance, la jeune fille dira qu'elle est une période biographique *très compliquée* et un passé douloureux qui reste ancré en elle.

Le parcours de placement d'Astrid est jalonné de multiples lieux d'accueil en foyer (et par-là de déplacements et replacements institutionnels) avec des retours au domicile parental. Son premier placement a lieu à ses 13 ans. Il s'agit d'un placement d'urgence : Astrid est mise à la porte par son père, elle dormira quelques jours chez une amie puis dehors, sous le toboggan de son école. Un deuxième placement de quelques mois s'enchaîne, ainsi qu'un retour chez sa mère qui ne fonctionne pas. Un troisième placement se produit suite à une agression de la jeune fille sur un agent de police ; elle fera un passage dans un centre éducatif fermé de quelques jours. Intervient un quatrième placement qui dure moins d'une année. Elle y expérimente sa première relation amoureuse adolescente, mais aussi une dépression. Un cinquième placement suit car la jeune fille s'est fait renvoyer du précédent foyer pour des raisons comportementales (conflits avec une autre jeune du foyer). Elle quitte ce cinquième foyer suite à un nouveau renvoi, également pour des raisons de comportement. Astrid refait l'expérience d'un placement – le sixième – dans un centre éducatif fermé durant une semaine. Le septième placement constitue le lieu de vie actuel de la jeune fille, qu'elle a intégré il y a deux ans.

>>>

⁸⁰ Les propos de Rémi font écho à ceux dénoncés, par exemple, sur les réseaux sociaux en France (puis médiatisés) par un jeune de 16 ans, « Tony », placé en FAH). Ce dernier a créé une page Facebook pour dénoncer les stéréotypes dont sont victimes les enfants placés : <https://france3-regions.francetvinfo.fr/bourgogne-franche-comte/portrait-cote-tony-denonce-stigmatisation-enfants-places-1777971.html>.

Son parcours scolaire est à l'image de celui de son placement, très instable et chaotique. Les premières difficultés scolaires et comportementales apparaissent dès la fin de l'école primaire. Le début du CO est marqué par des renvois, un fort absentéisme, puis un décrochage scolaire. Astrid dira de son expérience au CO qu'elle n'a *même pas fait [son] CO comme quelqu'un de normal*. La jeune fille entre en première année du CO en regroupement R2 (niveau d'attente moyen), effectue la deuxième année à cheval entre le regroupement R1 (niveau d'attente faible) et une structure psychopédagogique pour adolescentes et adolescents en difficulté (vulnérabilités, rupture scolaire, etc.), et suit sa troisième année en classe-atelier. La transition vers le secondaire II est également marquée par des difficultés et des ruptures : une première orientation dans un centre de formation professionnelle duquel Astrid se fait renvoyer après un mois de fréquentation, un passage par une seconde structure préqualifiante, puis dans un dispositif dit « externe » au DIP pour jeunes en rupture scolaire qu'elle quitte parce qu'il ne correspond pas à ses envies de formation. Astrid est réorientée dans un second dispositif externe qu'elle ne fréquente pas : la jeune fille explique ne pas voir l'utilité des apports proposés par cette structure. Elle finit par décrocher une place d'apprentissage AFP dual, mais qu'elle interrompt en mettant fin à son contrat en raison de relations conflictuelles avec la personne référente qui l'encadre. Depuis, Astrid est en recherche d'une formation ou d'un emploi et semble faire l'expérience de ce qui peut s'approcher de la « galère » analysée par Dubet (1987) : des jeunes de milieux populaires à la scolarisation difficile, marqués notamment par un contexte de précarité et de pauvreté, par des périodes d'oisiveté entrecoupées de petits boulots, par des parcours fait d'incertitudes, d'ennui et parfois d'apathie.

Ce deuxième portrait montre la présence de nombreux facteurs de risque à l'œuvre, cumulés, et extrêmement peu compensés par des facteurs protecteurs. Si Astrid dispose d'une certaine capacité de réflexion sur elle-même, son parcours et son évolution (facteurs individuels protecteurs), elle semble : rencontrer des difficultés à gérer ses émotions, adopter une posture attribuant la responsabilité des difficultés aux autres, user de tactiques dites « de fuite » (Schwartz 1990) comme quitter ou abandonner une situation contraignante plutôt qu'en être éjectée (p. ex. contrat d'apprentissage rompu). Astrid mentionne également le soutien moral de certains éducateurs et éducatrices en foyer (facteurs de protection associés à la sphère socioéducative), une relation de confiance qui a débuté dans la confrontation et les conflits. Ces facteurs protecteurs ne viennent pas toutefois compenser les autres facteurs de risque impactant très fortement le parcours scolaire fragile d'Astrid : le contexte familial d'origine difficile de la jeune fille (emprisonnement du père, relations conflictuelles avec ses parents, placement de sa sœur, manque de soutien et de supports relationnels et matériels), l'instabilité et la multiplicité des placements en foyer (engendrant une instabilité relationnelle et émotionnelle), l'instabilité du parcours scolaire (difficultés et ruptures scolaires), le sentiment d'une attitude enseignante peu aidante, des relations souvent conflictuelles avec ses pairs (dans le cadre du foyer et du contexte scolaire), l'expérience d'amours adolescents violents, et une transition à la majorité qui s'annonce difficile (Astrid ne remplit pas, au moment de l'enquête, les conditions pour bénéficier de mesures d'aide institutionnelle).

5.6.5 Facteurs associés à l'école

Des parcours scolaires plutôt favorables, mais non linéaires et marqués par de multiples difficultés

Espace central de la vie quotidienne des enfants en âge d'être scolarisés, la scolarité joue un rôle important pour leur bien-être et pour leur permettre de répondre à certains de leurs besoins fondamentaux dits « universels », tels que « le besoin de sécurité, le besoin d'expériences et d'exploration du monde, le besoin d'un cadre, de règles et de limites, le besoin d'estime de soi et de valorisation de soi, le besoin d'identité » (Martin-Blachais, 2017, p. 12, cité par ONEP, 2014, p. 7). Dans le cadre des enfants placés, de nombreux écrits scientifiques ont souligné le rôle déterminant de la réussite scolaire pour leurs parcours de vie, dont on sait qu'ils et elles connaissent davantage de difficultés d'insertion sociale et professionnelle lors de la transition à la vie adulte (voir p. ex. Jackson & Cameron, 2012 ; Berlin et al. 2011). D'autres difficultés scolaires plus fréquentes chez les enfants confiés que chez leurs pairs en population scolaire générale ont été documentées par différentes études internationales (voir p. ex. ONEP, 2022 ; Denechau & Blaya, 2013 ; Becquemin et al. 2012 ; Millet & Thin, 2005), telles que retards scolaires, redoublements, orientation en enseignement spécialisé, besoins éducatifs particuliers en lien avec une situation de handicap ou de trouble, orientation vers des filières d'enseignements professionnels courts, situations de déscolarisation et de décrochage scolaire.

Ces constats font écho aux analyses de notre corpus de données qualitatives. Bien qu'ils présentent des situations scolaires plutôt favorables au moment de l'entretien, et à l'exception d'une jeune, les parcours scolaires des 19 autres jeunes filles et garçons interviewés se distinguent avant tout par leur non-linéarité et leur fragilité, matérialisées par de nombreuses difficultés et des changements

d'orientation fréquents (voir 5.4.2). Ces difficultés sont situées principalement dès le primaire ; d'autres se cristallisent au CO et d'autres encore, plus rares, sont plus tardives (au secondaire II). À relever également que les difficultés scolaires apparaissent dans la plupart des cas avant une mesure de placement. Dans leurs récits, elles et ils évoquent par exemple des redoublements intervenus principalement au CO et/ou au secondaire II (pour 12 jeunes sur 20), le passage par des filières à exigences scolaires moyennes ou faibles au CO (pour 6 jeunes), des réorientations et des changements de filière au secondaire II suite à un défaut d'information à l'orientation et/ou à des résultats scolaires insuffisants pour s'y maintenir (pour 8 jeunes), la fréquentation d'un programme de préqualification (ou structure de transition) au secondaire II (pour 5 jeunes), et enfin, une orientation en enseignement spécialisé (pour 3 jeunes). D'autres interruptions ont été évoquées par les jeunes en entretien, telles que des changements d'établissements scolaires en lien avec un contexte familial d'origine difficile (séparation parentale, déménagement, p. ex. Amélie, Annick, Astrid), des difficultés scolaires ou relationnelles dans l'école d'origine (p. ex. Killian, Assia, Boris, Dimitri) ou encore des changements de lieux d'accueil impliquant des déplacements géographiques (p. ex. Corentin, Marie, Marie, Rémi, Lisa, Assia). Parmi les ruptures scolaires, plus ou moins longues selon les jeunes, on peut mentionner le phénomène d'absentéisme et de décrochage scolaire pour plusieurs d'entre elles et eux (p. ex. Livia, Rémi, Corentin, Boris, Solène, Hifa, Marie). Les expériences d'absentéisme et de décrochage racontées par les jeunes relèvent de circonstances et de sources de difficultés multiples et variées, parfois cumulées : démotivation, absence ou défaut de projet de formation, problèmes de santé physique et mentale, conflits familiaux, fugues, tentatives de suicide, addictions multiples, précarité économique, parentification. Les raisons du décrochage scolaire relatées par les jeunes filles et garçons placés sont très proches de celles rapportées par d'autres enquêtes du SRED (Scalambrin, Cecchini & Rastoldo, en cours ; Cecchini, 2016a ; Cecchini, 2016b ; Petrucci & Rastoldo, 2015), intégrant l'expérience de jeunes filles et garçons fréquentant ou passés par des structures de préqualification. Elles soulignent, notamment, un déficit de disponibilité à la formation (difficultés sociales, personnelles, de santé), un déficit d'engagement dans la formation (démotivation, perte de sens, sentiment d'avoir subi une orientation), un environnement à la formation déficient (manque de soutien et d'encouragement, sentiment d'injustice) ainsi qu'une mal-intégration à l'école (jeunes qui ne se sentent pas bien dans l'univers scolaire, intégration difficile, expériences de solitude, de conflits, de harcèlement).

Au final, ces différents éléments constituent autant de facteurs de risque, souvent cumulatifs, interagissants et évolutifs. Leur compréhension est ici à relier avec les situations individuelles, familiales, scolaires et sociales des jeunes. Enfin, plusieurs jeunes (p. ex. Marie, Corentin) ont rapporté un manque de soutien adéquat dans le cadre scolaire, s'agissant d'attitudes enseignantes peu compréhensives et aidantes, pouvant aller parfois jusqu'au dénigrement, ou encore d'un enseignement qui s'adapte insuffisamment aux besoins de cette population.

À l'inverse, plusieurs jeunes filles et garçons ont souligné des relations et attitudes enseignantes de soutien et d'encouragement à la scolarité, des possibilités d'aménagement horaire et/ou scolaire, un sentiment de satisfaction de leur orientation scolaire et/ou de formation actuelle, des relations harmonieuses avec leurs pairs en contexte scolaire, un discours positif sur l'école et des attentes plutôt élevées de leur famille d'origine et/ou de la sphère familiale proche/FAH ou mixte, ainsi qu'un soutien à la scolarité de la sphère socioéducative. L'ensemble de ces supports (pratiques, matériels, relationnels, en termes de ressources et de dispositifs) mobilisés par les professionnelles et professionnels de l'école, de l'accueil et de la protection de l'enfance favorisent de manière déterminante la réussite scolaire – soit l'obtention d'un premier diplôme, mais aussi une scolarité source d'épanouissement – des jeunes filles et garçons confiés.

Portrait de Solène : la stabilité d'un placement précoce et de longue durée, et un parcours scolaire « linéaire » jusqu'au secondaire II

Solène décrit son parcours scolaire et sa trajectoire de vie presque *comme les autres* jeunes.

La jeune fille, mineure au moment de l'enquête, a été placée avant sa première année de vie dans sa famille d'accueil actuelle. C'est la seule jeune de notre échantillon qualitatif qui a connu un placement précoce et d'une durée de presque dix-sept années. Le contexte familial d'origine de Solène indique des problématiques d'addiction des parents, impactant la prise en charge éducative de la jeune par ces derniers. La jeune fille semble ne pas avoir de contacts avec ses parents d'origine dont elle a peu parlé, ni avec un frère biologique absent ici de son récit. En revanche, elle précise d'emblée cet élément en début d'entretien : elle considère sa famille d'accueil comme sa *vraie* famille. À l'école auprès de ses camarades, elle a cependant gardé secret le fait de ne pas être la fille de naissance de ses parents d'accueil : elle dira qu'elle évoque discrètement sa situation de placement (peut-être par crainte d'être stigmatisée ?). Parfois, ses enseignants ou enseignantes avaient connaissance de sa situation de placement, mais cette considération semblait énerver Solène, même si elle comprend aujourd'hui la démarche et l'intention bienveillante à son égard, telle que prendre régulièrement de ses nouvelles. Pour la jeune fille pourtant, elle ne considérerait pas qu'il faille se soucier de sa situation puisqu'à ses yeux, elle est intégrée dans un noyau familial auquel elle se sent appartenir pleinement.

Les parents d'accueil de Solène se séparent il y a quelques années. Les raisons évoquées par la jeune fille en entretien sont laconiques et peu claires. Elle relate une intervention du SPMi dans leurs histoires familiales qu'elle juge intrusive et exagérée, même si elle comprend le mandat de protection des mineurs de l'institution. Solène vivra ensuite avec sa mère d'accueil, et gardera des contacts avec son père d'accueil avec lequel elle dit bien s'entendre.

Solène a eu un parcours scolaire sans difficultés (pas de redoublement, ni au primaire ni au CO). Elle avait déjà le projet de se former en travail social pour suivre la voie d'éducatrice ou de travailleuse sociale. Toutefois, elle mentionne en fin de CO une orientation vers le secondaire II contrariée : des assistantes sociales l'auraient orientée vers le Collège au vu de ses bons résultats scolaires. La jeune fille n'a cependant pas réussi à suivre le rythme et les exigences scolaires attendues. Durant les derniers mois de la première année, elle ne se rend plus aux cours, devient absentéiste. Cette période est mal vécue, qu'elle décrit comme un échec. L'année suivante, elle se réoriente vers l'ECG ; elle recommence en première année plutôt que de passer en deuxième, ce qui sera considéré du point du système de formation comme un redoublement. C'est une mauvaise surprise et elle estime, une nouvelle fois, avoir été mal informée. Malgré ces difficultés, Solène peut compter sur un soutien à la scolarité par sa famille d'accueil, en particulier sa mère d'accueil qui lui apporte des conseils, tout en ne lui imposant pas de choix d'orientation.

Dans son récit, Solène fait part d'un projet de formation qui semble bien établi, précis et qui lui tient à cœur. Son souhait est de suivre des hautes études en travail social pour s'engager et œuvrer dans l'éducation spécialisée. Sa motivation est de travailler au service de la protection des mineurs en tant que tutrice, par exemple, ou dans le domaine de la protection de l'enfance pour *faire les choses bien* comme elle le dit, afin de s'assurer que les situations de jeunes filles et garçons confiés soient bien traités : *comme ça, ceux qui n'ont pas été en accord comme moi, je pourrais faire que ce sera juste pour les autres*. Son vécu et son parcours semblent avoir donné ici naissance à des aspirations vocationnelles pour se former et œuvrer dans ce domaine professionnel.

Ce troisième portrait donne à voir un parcours scolaire dit « linéaire » jusqu'à la transition vers le secondaire II. Ici, les difficultés n'apparaissent pas au primaire contrairement à d'autres parcours scolaires des jeunes rencontrés (voir 5.4.2) mais plus tardivement, au moment de l'orientation en fin de CO. Ce moment peut être considéré comme crucial : une mauvaise orientation qui déclenche chez la jeune le sentiment de ne pas se trouver à la bonne place (Solène ne suit pas le rythme et les exigences scolaires du Collège), la rencontre avec des enseignantes ou des enseignants peu aidants. Ces différentes sources de difficultés déclenchent également de l'anxiété chez la jeune fille ainsi qu'une perte de confiance en ses capacités scolaires, éléments provoquant de l'absentéisme. On voit donc ici des facteurs de risque cumulés qui impactent la trajectoire scolaire de Solène. Mais son parcours donne à voir également des facteurs de protection compensatoires à l'œuvre : la jeune fille peut compter sur sa mère d'accueil (support matériel et relationnel), une stabilité du placement, le soutien d'une conseillère sociale à l'ECG, un réseau amical dense, des ambitions scolaires (réaliser des études à la Haute école de travail social) et des aspirations fortes (travailler pour le domaine de l'enfance protégée).

5.6.6 Facteurs associés à la sphère socioéducative

L'accompagnement à la scolarité, entre support perfectible et préoccupation importante

Tout comme l'école, la sphère socioéducative représente un autre espace central des jeunes filles et garçons confiés, imprégnant leur vie au quotidien. Des recherches menées dans plusieurs contextes européens ont mis en exergue « le rôle positif des encouragements, du soutien (scolaire, moral, émotionnel), de l'écoute et des conseils » (ONPE, 2022, p. 22), non seulement des enseignantes et enseignants, mais également des professionnelles et professionnels du champ de la santé et socioéducatif. Ces éléments constituent ici des facteurs de protection pour la scolarité et le bien-être des jeunes. Lors des entretiens, de nombreuses et nombreux jeunes filles et garçons ont précisément relaté la présence positive des éducateurs et éducatrices en foyer (p. ex. Rémi, Sara, Annick, Alvyn, Vincent, Marie, Boris) ainsi que la qualité relationnelle (disponibilité, écoute, bienveillance, soutien et encouragement) qui s'est construite avec ces derniers et dernières (voir 5.5.5). Certains jeunes garçons et filles témoignent également de l'expérience positive avec leur référente ou référent socioéducatif, érigé en une figure d'identification ou autrui significatif (voir 5.5.9) et qui se donne à voir par une personnalisation des liens. Ils ou elles soulignent, comme Alvyn, ce lien d'importance, par exemple, par la possession du numéro de téléphone personnel d'un éducateur ou d'une éducatrice (avec une possibilité d'appeler relativement librement) ou encore en rattachant le professionnel ou la professionnelle à un lien d'affiliation familiale suppléant (p. ex. une éducatrice-stagiaire considérée comme *une grande sœur*).

En entretien, nous avons également demandé aux jeunes filles et garçons de notre échantillon qualitatif comment se déroulait l'accompagnement scolaire durant leur placement et quelles étaient les personnes impliquées (voir 5.4.3). Quatre dimensions ressortent de leurs récits et représentent également des facteurs protecteurs : le soutien (s'intéresser, aider), le contrôle (donner un cadre, vérifier), la communication (avec l'école notamment) et l'aiguillage (conseiller et orienter). Ces fonctions sont remplies par différentes personnes engagées quotidiennement, dont les éducatrices et éducateurs de foyer qui se trouvent en première ligne dans le rôle de suppléance parentale lorsque le jeune ou la jeune est accueillie en institution. En outre, les propos des jeunes suggèrent que ce sont surtout l'intérêt porté par les adultes référents sur leur scolarité (p. ex. suivi de la fréquentation des cours, s'intéresser à leur cursus) et leur disponibilité qui sont appréciés, et qu'au cas par cas les jeunes peuvent ou non solliciter leur aide. En d'autres termes, l'accompagnement à la scolarité par les éducatrices et éducateurs se manifeste avant tout par une présence et un intérêt pour l'activité scolaire.

L'accompagnement et le suivi de la scolarité par les professionnels et professionnelles du champ socioéducatif restent cependant perfectibles. Quelques jeunes filles et garçons (p. ex. Sara, Rémi, Vincent, Astrid, Marie) ont rapporté des déficits dans l'accompagnement scolaire, tels qu'un manque de cadre en particulier durant les périodes où elles et ils avaient du mal à se rendre en cours, voire étaient absentéistes. Comment réussir dès lors à faire raccrocher des jeunes « décrochés » du système scolaire ? D'autres jeunes encore ont fait part d'expériences plus négatives en foyer, notamment en raison de relations conflictuelles avec des éducateurs et éducatrices ou avec d'autres jeunes. Ces expériences ont pu impacter leur bien-être général et par là-même leur engagement pour l'activité scolaire (voir sections 5.4.3 et 5.5.5). Ces différents éléments sont susceptibles d'impacter leurs parcours scolaires, et peuvent constituer ici des facteurs de risque.

Enfin, il importe de revenir sur les constats dégagés de l'analyse de notre corpus de données qualitatives relatifs à l'accompagnement scolaire en foyer et en accueil familial. Les analyses statistiques de l'axe 1 sur le risque pour les jeunes filles et garçons confiés de connaître des difficultés scolaires proposaient un effet de type « protecteur » de l'accueil familial comparativement à un ou plusieurs placements en foyer uniquement (voir section 4.4.6). L'examen de la littérature suggère également que la famille d'accueil aurait une influence plus favorable sur l'orientation scolaire en raison de son plus grand investissement dans la scolarité des jeunes (Potin, 2013) alors qu'en foyer, la priorité serait accordée aux aspects éducatifs au détriment du scolaire (Denecheau & Blaya, 2013). Force est de constater que ce n'est pas ce qui ressort de nos entretiens qualitatifs. La scolarité et la formation semblent, au contraire, représenter des préoccupations importantes pour la plupart des jeunes filles et garçons placés en foyer (voir *Accompagnement scolaire en foyer et en famille d'accueil* sous 5.4.3)⁸¹. Demeure cependant le défi du raccrochage scolaire pour les jeunes les plus fragiles scolairement.

⁸¹ Rappelons aussi le biais concernant l'échantillonnage des jeunes filles et garçons interviewés.

5.6.7 Facteurs associés à la protection de l'enfance

Des relations institutionnelles teintées d'expériences variées pour les jeunes filles et garçons concernés

Depuis la décision d'une mesure de placement les concernant jusqu'à leur majorité au moins, les jeunes filles et garçons confiés à la protection de l'enfance vont être en relation avec différents professionnels et professionnelles, dont les intervenants et intervenantes en protection de l'enfance (IPE), les tuteurs et tutrices ainsi que les curateurs et curatrices. Ces rencontres institutionnelles sont narrées par les jeunes que nous avons rencontrés comme des expériences variées, allant d'une grande satisfaction, des vécus en demi-teinte jusqu'à une claire insatisfaction (voir 5.5.7). Dans ce sens, les interactions (p. ex. fréquence, disponibilité) et la qualité relationnelle (p. ex. écoute, soutien, investissement) avec les différents professionnels et professionnelles de la protection de l'enfance peuvent constituer des facteurs de protection comme des facteurs de risque.

S'agissant des rencontres avec les IPE, plus d'un tiers des jeunes a rapporté une appréciation très positive dans le déroulement et la forme de leur accompagnement. Livia, Hifa, Boris ou encore Alvyn, par exemple, soulignent le sentiment d'avoir été écoutés et soutenus par leur IPE. D'autres jeunes (p. ex. Solène, Rémi, Filomène, Marie, Tara) ont eu, au contraire, une expérience plus mitigée, quand ce n'est pas un réel mécontentement. Leurs griefs portent avant tout sur des fonctionnements d'ordre institutionnel et organisationnel tels que la fréquence des rencontres ou encore des changements fréquents de personne référente, limitant la construction d'un lien de confiance et qui nécessite du temps (d'autant plus, peut-on penser, dans le cadre de jeunes en situation de fragilité). D'autres jeunes encore regrettent un manque de disponibilité et de compréhension de leurs besoins de la part du professionnel ou de la professionnelle de la protection de l'enfance, tout en percevant, au-delà des pratiques professionnelles et représentations, des problématiques de nature institutionnelle et/ou structurelle (p. ex. nombre élevé de suivis par IPE).

Quatre jeunes filles et garçons (Tara, Corentin, Solène et Sara) ont également été suivis par une personne impliquée dans un rôle de curatelle. Elles et ils y décrivent des relations cordiales mais très formelles et distantes, portant essentiellement sur des aspects administratifs de leur situation de placement et histoire de vie (gestion de leurs biens ou héritage, décisions concernant leur bien-être et leur bon développement jusqu'à leur majorité, etc.). Leurs descriptions soulignent sans doute également la nature même de la fonction de ces personnes mandataires.

Et puis, qu'en est-il de l'attention portée par ces professionnelles et professionnels de la protection de l'enfance à la scolarité de leurs pupilles ? Si des recherches pointent son insuffisance, en particulier dans les décisions liées aux prises en charge et les ruptures occasionnées dans les parcours scolaires des enfants confiés (voir p. ex. Denechau & Blaya, 2013), il paraît peu pertinent de mettre ici en perspective nos analyses qualitatives de par un matériau limité et donc difficile à explorer. Seuls quelques récits des jeunes filles et garçons interviewés mentionnent des formes d'implication ou de collaboration entre les professionnelles et professionnels de la protection de l'enfance et d'autres groupes professionnels (sphères scolaire et socioéducative). Ainsi, Annick évoque des échanges fréquents entre son IPE, la direction de son foyer et celle de son école pour lui permettre une réorientation de l'ECG vers un centre de formation professionnelle. Vincent explique également l'implication d'une multitude d'acteurs et d'actrices (sphères scolaire, socioéducative, médico-psychologique et de la protection de l'enfance) lors de ruptures (redoublements) afin qu'il puisse *avancer* dans son parcours scolaire. Enfin, Sara explique le soutien reçu par son école (aménagement proposé par l'ECG pour réaliser une année scolaire en deux ans) et la collaboration nouée avec son IPE et son éducateur référent du foyer. Elle souligne l'investissement personnel de son IPE (s'informer de ses notes, intérêt porté à son parcours scolaire) qui a contribué à la (ré)engager, pour un temps, dans ses études. Ces implications et encouragements contribuent certainement à favoriser les parcours scolaires des jeunes filles et garçons confiés. D'autres analyses seraient à mener pour étayer ces pistes, en particulier concernant les collaborations interinstitutionnelle et interprofessionnelle. La revue de littérature internationale de l'ONPE (2022) déjà mentionnée plus haut a, dans ce sens, souligné la nécessité de renforcer les pratiques collaboratives entre groupes professionnels et institutions comme pistes d'action possibles.

5.6.8 Facteurs associés à la transition à la majorité

Des transitions vécues différemment et des transitions contrastées objectivement

Des travaux ont pointé la délicate transition à la majorité des jeunes filles et garçons confiés (voir p. ex. Ossipow, Berthod et Aeby, 2014 ; Robin et al. 2015), contrastant avec ce que peuvent vivre (très majoritairement) des jeunes issus de milieux familiaux socio-économiques plus favorisés. Les jeunes filles et garçons placés doivent, de manière accélérée et abrupte, devenir autonomes (subjectivement) et indépendants (financièrement) dès que la mesure de placement s'interrompt. Comme le constataient déjà Ossipow, Berthod et Aeby (2014), à 18 ans, ces jeunes doivent « retourner chez leurs parents (ce qui est très rare) ; trouver un appartement (ce qui est très difficile vu la crise du logement et le prix des loyers dans leur canton de résidence) ; partager un espace chez des ami·e·s (ce qui pose souvent problème à long terme) ou être logé·e·s dans les rares résidences construites à l'intention des jeunes adultes en situation de précarité. Quasiment du jour au lendemain, les jeunes placé·e·s sortent du filet protecteur tendu par l'institution de placement et le réseau des professionnel·le·s partenaires ; elles et ils doivent se prendre en charge (presque) entièrement seul·e·s » (pp. 327-328). Ces différents éléments constituent des facteurs de risque majeurs dans leur parcours de formation et d'insertion socioprofessionnelle, et qui font écho aux récits rapportés par les jeunes.

Les jeunes filles et garçons de notre échantillon qualitatif relatent des transitions à la majorité vécues différemment pour diverses raisons. Pour certaines jeunes comme pour Tara, la sortie de placement est un soulagement. Ces jeunes revendiquent une forme d'émancipation institutionnelle (ne plus être dépendant du système de protection de l'enfance) et la prise de décisions par soi-même et pour soi-même. Cependant, pour d'autres jeunes (p. ex. Filomène, Alvyn, Sara), ce passage à la vie adulte est vécu brutalement : ils et elles ne peuvent compter sur suffisamment de supports relationnels et matériels (soutien moral et financier de famille proche ou institutionnels), représentant ici des facteurs de risque. Pour d'autres jeunes, en revanche, il s'agit d'une transition plus douce ou progressive (comme pour Killian ou Rémi p. ex.). À la différence que ces jeunes bénéficient ici d'un « rôle actif des solidarités familiales » (Attias-Donfut 1996 ; 2000). À la fin de leur prise en charge institutionnelle, ils ont la possibilité soit de rester en accueil familial proche (Killian), soit d'envisager un retour au domicile familial (Rémi). Comme le relèvent Frechon et Robette (2014), les jeunes filles et garçons placés ne sont pas tous égaux devant le soutien que peuvent ou non leur offrir leurs familles d'origine durant cette période de vie. Enfin, pour quelques jeunes encore, la transition à la majorité leur donne accès à un héritage (p. ex. Boris), sorte de petit filet protecteur familial leur permettant de vivre relativement moins brutalement l'entrée dans la vie adulte. Aussi importe-t-il de prendre en considération les conditions de sortie de placement à la majorité qui ne sont pas, on le voit, les mêmes pour les vingt jeunes de notre échantillon qualitatif.

Au final, les éléments tirés des entretiens qualitatifs donnent à voir des transitions à la majorité des jeunes accompagnées inégalement en termes de ressources et de supports matériels (p. ex. héritage, pouvoir rester vivre dans sa famille proche/FAH ou devoir chercher un logement après le foyer, aides financières pour poursuivre les études ou non) et/ou relationnels (p. ex. encouragement et soutien à l'orientation/formation, compter sur un réseau d'aide familial actif). Ces supports dépendent également de la situation de placement des jeunes (foyer vs famille proche/FAH), de leur situation de formation ou professionnelle (en formation certifiante, en emploi, en filière non certifiante, etc.) et des types de liens et réseaux actifs autour d'eux et elles. Ainsi, parmi les huit jeunes (Corentin, Hifa, Killian, Solène, Amélie, Assia, Boris et Tara) qui disent bénéficier des supports à la fois matériels et relationnels, deux (Assia et Boris) ont été placés en foyer (les autres ont été confiés à des FAH et/ou mixte). Également parmi ces huit jeunes, quatre sont en formation certifiante (Corentin, Hifa, Killian et Solène) et deux ont déjà obtenu une première certification (Boris et Tara). Force est d'observer que ceux et celles qui manquent le plus de supports (matériels et relationnels) sont aussi les plus fragilisées du point de vue du parcours de formation. La transition à la majorité et l'entrée dans la vie adulte représente une véritable épreuve.

Portrait de Sara : un parcours scolaire de « chute » ou descendant, qui se précipite lors de la transition au secondaire II

Sara est une jeune majeure qui a connu un placement de quelques mois en institution collective lorsqu'elle avait 17 ans, en raison de la séparation conflictuelle de ses parents. Depuis deux ans, elle n'a plus de nouvelles de sa mère avec qui elle entretenait une relation difficile qui s'est dégradée, à la suite de la mise en couple de celle-ci avec un nouveau conjoint. Au moment de l'entretien, Sara vit avec son petit ami, mais est à la recherche d'un logement indépendant plus spacieux à partager peut-être avec lui.

La jeune fille a un parcours scolaire que l'on peut qualifier de linéaire jusqu'à la fin de l'école obligatoire. Dans son récit, Sara situe ses difficultés tardivement, au moment de la transition au secondaire II. Suite à un déficit d'informations adéquates engendrant une mauvaise orientation – Sara termine son CO avec des résultats scolaires lui donnant accès à la voie gymnasiale – elle passe en 1^{re} année au Collège, qui ne lui correspond pas. Elle se redirige ensuite en 2^e année de l'ECG. C'est vers la fin de cette 2^e année qu'intervient précisément son placement en foyer avec son petit frère. Il s'agit également d'une période durant laquelle elle décroche progressivement des études, pour différentes raisons qui s'alimentent : de longs trajets du foyer à son école, un contexte de crise pandémique liée au Covid-19 et la fermeture des écoles, un manque de motivation et un désengagement scolaire aboutissant à un absentéisme. Malgré ces difficultés, Sara poursuit sa formation et entre en 3^e année de l'ECG.

Mais ses absences s'amplifient durant cette 3^e année et Sara cumule des problèmes de santé. La jeune fille exerce également en parallèle de ses études de petits emplois précaires et s'endette. Elle a à présent passé le cap de la majorité (vécu abruptement et sans avoir le sentiment d'y avoir été préparée suffisamment), a quitté le foyer et, ne souhaitant pas retourner vivre chez son père avec lequel les relations restent conflictuelles, Sara prend la décision de vivre indépendamment et est contrainte, dès lors, à subvenir seule à ses besoins.

Malgré des aménagements horaires proposés par son école (réaliser sa 3^e année à l'ECG en deux ans), Sara échoue aux examens de fin d'année. La jeune fille s'inscrit alors à l'ECG pour adultes, mais au moment de l'entretien, les absences et ses problèmes de santé perduraient.

En raison de sa situation familiale et de ses difficultés (peu de soutiens à la scolarité, très peu de ressources matérielles et financières, relations conflictuelles avec son père), Sara se trouve face à des choix contraints : se former ou prendre son indépendance. La perspective d'achever sa formation est ici compromise. Cette décision est d'autant plus vécue comme une injustice pour la jeune fille qui ambitionnait d'entrer dans une école professionnelle spécialisée dans le domaine de la santé, aux conditions d'entrée sélectives (son dossier avait été retenu).

Ce quatrième et dernier portrait illustre une trajectoire scolaire « de chute », qui se précipite lors du moment charnière de la transition au secondaire II. Il donne à voir également une cristallisation des difficultés : une situation familiale difficile qui engendre une décision de placement, une mauvaise orientation couplée à des problèmes de santé qui provoquent démotivation puis décrochage scolaire, une transition à la majorité accélérée et fragile, une volonté d'indépendance résidentielle et financière notamment, mais Sara n'est pas en mesure de pouvoir bénéficier de beaucoup de supports et doit donc travailler. Ces différents facteurs de risque cumulés impactent ici fortement le parcours scolaire de Sara. Si des facteurs de protection peuvent être soulignés (aménagement horaire à l'ECG, relations de soutien de différents professionnels du milieu scolaire – doyen, enseignant, conseillère sociale, de la sphère socioéducative comme des éducateurs en foyer et de celle de la protection de l'enfance – un IPE), ces derniers ne semblent pas assez compensatoires.

5.6.9 Facteurs relationnels

Les liens personnels et amicaux des jeunes comme moteur de relations de soutien à la scolarité, et parfois, source de tensions

Les fréquentations juvéniles et amicales décrites par les jeunes en entretien et à travers l'usage de la carte de réseau (voir 5.5.3) constituent globalement des ressources et contribuent favorablement à soutenir leur scolarité. Elles illustrent en ce sens un rôle potentiellement protecteur des pairs sur les parcours des jeunes filles et garçons placés. Mais ces fréquentations peuvent aussi quelquefois être source de tensions et de conflits parfois violents pouvant amener à un désengagement scolaire, voire à un décrochage, et ce alors qu'ils et elles se trouvent dans une période sensible de leur parcours biographique.

Plusieurs jeunes (p. ex. Boris, Amélie) racontent avoir noué des liens d'amitié, d'intensité parfois forte, avec d'autres jeunes filles et garçons placés en foyer. Ils et elles rapportent également des sociabilités amicales qui perdurent cependant rarement au-delà du temps partagé collectivement en institution. L'une des hypothèses est qu'il paraît plus difficile d'investir des relations socio-affectives avec ses pairs lorsque la mesure de placement est censée être (très) temporaire ou dont la durée reste inconnue. S'ajoute la fréquente mobilité des autres jeunes filles et garçons du foyer, amenés souvent à changer de lieux d'accueil également. À l'inverse, d'autres jeunes comme Lisa, Amélie, Astrid ou Boris relatent des moments de tension et de conflits entre pairs en foyer. Deux jeunes filles ont également fait part d'expériences de harcèlement par des pairs dans le cadre du foyer, devenu pour elles insécurisant.

Les sociabilités des jeunes filles et garçons placés se construisent et se tissent au-delà de l'espace social du foyer et de leurs expériences de placement. Ces jeunes fréquentent et rencontrent en effet d'autres jeunes dans le contexte de l'école, notamment. C'est ce qu'expliquent plusieurs jeunes (p. ex. Corentin, Dimitri, Boris, Assia) qui évoquent des relations amicales nouées avec des camarades de classe/d'école qui comptent à leurs yeux. Ces pairs ont joué un rôle important dans l'engagement scolaire de jeunes comme pour Assia, Corentin et Dimitri. Boris souligne également le soutien émotionnel important de ses amis d'école alors qu'il se trouvait dans une « mauvaise passe » de sa vie. La sphère scolaire est également un espace social où les jeunes « se chahutent » plus ou moins violemment (voir p. ex. Hrizi & Dutrévis, 2022 concernant les situations de violence ordinaire au CO à Genève). Les pairs peuvent avoir une influence négative sur les parcours scolaires de plusieurs jeunes filles et garçons interviewés. Il s'agit par exemple de « mauvaises » fréquentations amicales, comme pour Assia, contribuant à un désengagement et un décrochage scolaire. La dynamique de groupe de pairs impacte aussi certains parcours scolaires des jeunes, comme pour Lisa et Annick, qui relatent l'effet néfaste de leurs fréquentations juvéniles (activités d'école buissonnière, de consommation d'alcool et de cannabis) sur leur motivation de se rendre en classe. Enfin, de nombreux jeunes garçons et filles ont rapporté des conflits avec d'autres élèves, un climat scolaire peu favorable ainsi que des expériences de harcèlement par des pairs en contexte scolaire ou de placement impactant leur scolarité (voir 5.4.2).

Les jeunes filles et garçons que nous avons rencontrés vivent et expérimentent également une période où se construisent les relations amoureuses adolescentes. Comme pour n'importe quels autres jeunes, les expériences amoureuses représentent une étape significative dans la construction de leur identité (d'adultes en devenir, sexuée et sexuelle, etc.). Pour quelques jeunes de notre échantillon qualitatif, les relations amoureuses mentionnées constituent parfois des freins dans leurs parcours de formation. C'est le cas par exemple pour Annick ou encore pour Astrid, qui relate également des expériences amoureuses adolescentes violentes. À l'inverse, Livia livre le récit d'une expérience amoureuse avec son copain rencontré au CO très harmonieuse et jouant un rôle essentiel dans son parcours. Mais au-delà de cette relation centrale, la jeune n'évoque pas d'autres liens amicaux, conséquence d'expériences antérieures traumatisantes, tant dans le contexte familiale d'origine que scolaire.

Enfin, il convient de rappeler l'importance des facteurs relationnels émanant d'autres sphères que celle des relations juvéniles et amicales des jeunes filles et garçons placés. Des recherches ont ainsi mis en exergue le rôle décisif des relations pour les parcours scolaires des enfants confiés : « la stabilité et la continuité de l'accueil et de la scolarité, en permettant l'établissement de relations stables, jouent un rôle protecteur pour les parcours scolaires. À l'inverse, l'instabilité des prises en charge, c'est-à-dire les changements répétés de lieux d'accueil, d'établissement scolaire et de professionnels référents, sont source d'instabilité relationnelle et fragilisent les parcours scolaires » (ONPE, 2022, p. 20). Ces éléments décrits comme des facteurs protecteurs et de risque se retrouvent également dans nos analyses (cf. section 5.5).

D'autres études ont montré que « les jeunes confiés qui réussissent à l'école identifient fréquemment un ou plusieurs adultes de leur entourage ayant joué un rôle soutenant dans leur scolarité : parents ou membres de la famille élargie, suppléants familiaux, enseignants et autres professionnels des établissements scolaires » (ONPE, 2022, pp. 20-21). Le rôle des liens privilégiés ou autrui significatifs dans les trajectoires de vie et la scolarité des jeunes filles et garçons confiés est aussi mis en évidence par nos analyses qualitatives. Comme présenté au point 5.5.9, que ce soit un éducateur ou une éducatrice, une professionnelle ou un professionnel de la protection de l'enfance, un enseignant ou une enseignante, ou encore une personne de l'accueil familial, les jeunes ont relaté en entretien une, voire plusieurs rencontres décisives avec l'une ou certaines de ces personnes, se répercutant de manière positive sur leur vécu du placement et sur celui de leur scolarité. Ces relations, marquée par la confiance de l'adulte à l'égard du jeune ou de la jeune, de son engagement personnel et de sa disponibilité, ont contribué favorablement à l'évolution de la situation de ces jeunes filles et garçons placés. En ce sens, les autrui significatifs représentent des facteurs relationnels protecteurs notables.

Principaux éléments à retenir concernant les facteurs de risque et de protection

- Les différents facteurs de risque et de protection identifiés dans les parcours des jeunes filles et garçons placés donnent à voir des **configurations complexes et évolutives**. Ces **multiples facteurs** à l'œuvre peuvent être **cumulatifs**, mais parfois aussi **compensatoires**.
- Parmi les **facteurs de risque et individuels**, les traumatismes d'expériences passées en contexte familial (maltraitant, défaillant ou perturbé) ont engendré ou engendrent encore chez les jeunes des **problèmes** conséquents de **santé physique et mentale** (dépression, phobie scolaire). Le profond mal-être s'exprime également par des actes de violence envers le jeune ou la jeune elle-même (scarification, tentatives de suicide) et/ou envers autrui (actes de petite délinquance), et/ou encore, à travers la consommation d'addictions par le jeune ou la jeune. Les **facteurs de protection individuels** identifiés sont des **aspirations scolaires** plutôt ambitieuses, de la **détermination** et un relativement fort optimisme, et des **capacités résilientes**.
- Les **contexte familiaux d'origine** souvent **difficiles** (maltraitance, troubles psychologiques, séparations conflictuelles, addictions, décès) représentent des **facteurs de risque** pour la scolarité des jeunes filles et garçons confiés. Mais, cela ne signifie pas toujours un manque d'**intérêt des parents pour la scolarité** de leur enfant, et des formes d'implication (encouragement, conseils à l'orientation) qui constituent des **facteurs de protection**.
- Le **soutien à la scolarité** (encouragement, conseils à l'orientation) exercé par les **familles proches/FAH et/ou mixte**, et la **qualité relationnelle** (développement de liens d'attachement) favorisent un sentiment de sécurité et d'estime de soi chez les jeunes. Ils représentent des **facteurs protecteurs** pour leur scolarité. Toutefois, certains jeunes tiennent un discours plus partagé (**facteurs de risque**) sur la qualité de la prise en charge en accueil familial, regrettant un **manque d'encadrement** plus rigoureux concernant le suivi **de leur scolarité**, et des **relations parfois peu affectives**.
- Les principaux **facteurs de risque et de protection associés au placement** concernent son **vécu**. Il peut constituer un risque lorsque la **compréhension** par le jeune ou la jeune des raisons de la décision d'une mesure de placement est **floue** (*versus* un effet protecteur lorsque sa compréhension est plus claire), et lorsqu'il ou elle n'a **pas été impliquée dans le processus de décision**. Autres facteurs de risque, la **multiplication des lieux d'accueil** qui engendre souvent autant de **changements d'école et de professionnels et professionnels scolaires**. Ils ne permettent pas non plus aux jeunes de s'intégrer et de développer des liens socio-affectifs auprès de leurs pairs. Enfin, la **stigmatisation** de l'enfant ou du jeune et de la jeune placée **par les pairs et par les enseignantes et les enseignants** constituent des facteurs de risque dans la scolarité de cette population. Elle impacte de manière négative sur leur estime de soi et leur bien-être à l'école, et par conséquent, sur leurs parcours scolaires.
- Concernant les **facteurs de risque associés à l'école**, sont principalement mentionnés par les jeunes les expériences de **harcèlement** et le **décrochage**. Un déficit d'informations adéquates et des orientations contrariées lors de la transition au secondaire II sont également mentionnés. Parmi les **facteurs de protection**, les jeunes évoquent des **relations d'aide et de soutien d'enseignants et d'enseignantes** et un **climat scolaire entre pairs harmonieux**.
- Parmi les **facteurs de protection associée à la sphère socioéducative** rapportés par les jeunes se trouvent la présence positive des éducateurs et éducatrices, les relations de confiance nouées, un cadre sécurisant et un soutien à la scolarité (intérêt et encouragement). À l'inverse, des **facteurs de risque** ont été mentionné : des **relations parfois compliquées entre jeunes et adultes** (représentant l'autorité), un **manque de soutien des professionnelles et professionnels** lors de **conflits entre jeunes** du foyer ou de cas de harcèlement par des pairs, un manque de cohérence entre les équipes socioéducatives pouvant déstabiliser les jeunes.
- Les **relations institutionnelles** avec les différents groupes professionnels de la **protection de l'enfance** sont narrées par les jeunes comme des **expériences variées**, allant d'une grande satisfaction à un franc mécontentement. Les **interactions** (fréquence, disponibilité) et la **qualité relationnelle** (écoute, soutien, investissement) avec ces professionnels et professionnelles constituent des **facteurs de risque comme des facteurs de protection**. >>>

- La **transition à la majorité** des jeunes filles et garçons placés est souvent décrite comme une étape de vie délicate : elles et ils doivent, de manière accélérée et abrupte, devenir autonomes subjectivement et indépendants financièrement dès que la mesure de placement s'interrompt (**facteurs de risque**). Ces transitions sont **accompagnées inégalement en termes** de ressources et de **supports matériels** (p. ex. bénéficier d'un héritage familial, pouvoir rester vivre en FAH, devoir chercher une solution de logement) **et/ou relationnels** (p. ex. compter sur un soutien à l'orientation, compter sur un réseau d'aide familial actif ou non). Ces différents éléments représentent **autant des facteurs de risque que des facteurs de protection**.
- Les **fréquentations juvéniles (amicales, amoureuses)** décrites par les jeunes peuvent autant constituer des ressources qui contribuent favorablement à soutenir leur scolarité (**facteurs protecteurs**), que représenter des sources de tensions et de conflits parfois violents pouvant entraîner à un désengagement scolaire, voire un décrochage (**facteurs de risque**).

5.7 Propositions d'améliorations

La plupart des jeunes filles et garçons nous ont expliqué qu'ils ont accepté d'apporter leur témoignage dans le cadre de notre recherche parce qu'ils souhaitaient ainsi contribuer à certains changements améliorant le parcours d'autres jeunes comme eux étant amenés à vivre un placement. *Ça m'a fait plaisir de venir ici parce que j'espère que ça aidera pour votre étude et peut-être que ça va changer quelque chose. C'est pour ça que je suis venu aujourd'hui. Je me suis dit que si ça pouvait aider, ben moi, ça va jamais m'aider de faire cette étude. Mais si ça peut aider d'autres jeunes plus tard, ça me ferait bien plaisir* (Annick, 20 ans, foyer). Dans ce sens, nous les avons invités en fin d'entretien à partager leurs idées d'améliorations qu'ils formuleraient suite à leur expérience de placement. Même si quelques-uns d'entre eux tenaient à rappeler que leur placement s'était bien passé, ils ont pratiquement tous proposé des améliorations. Voici leurs principales propositions.

5.7.1 Une meilleure écoute et prise en considération des paroles d'enfants et de jeunes

De nombreux jeunes expriment le ressenti d'un manque d'écoute de la part des professionnelles et professionnels qui les encadrent durant leur placement, et cela à la fois au moment de la décision du placement comme par la suite. Cela commence par le fait de ne pas se sentir pris au sérieux à l'exemple de Marie, dont les paroles expriment sa détresse lorsqu'elle avait la sensation que ses dires étaient remis en question : *ce qui m'a vraiment bouffée, c'est que je suis au SPMi, donc littéralement au service de protection des mineurs, et qu'on a remis ma parole en cause*. Amélie revendique qu'il faut *arrêter de dire que les enfants racontent des conneries*. Ces jeunes ont eu l'impression que leurs paroles ont été mises en doute du simple fait de leur statut d'enfant ou de jeune, voire même parce qu'elles et ils sont catégorisés comme jeunes avec troubles du comportement et qui auraient tendance à arranger la vérité.

Les jeunes filles et garçons placés, se trouvant généralement dans une situation familiale complexe, expriment le besoin de se sentir en confiance et compris par les adultes qui accueillent leur témoignage et prennent des décisions quant à la nécessité et l'utilité d'un placement. Il leur est souvent difficile de se livrer à des inconnus et souhaiteraient se sentir pris en considération par une écoute *bienveillante et empathique*. Pour Astrid, *se mettre à la place des jeunes, ça c'est déjà un truc primordial*. Ils demandent donc une prise en considération de leur parole et aimeraient être davantage non seulement écoutés, mais surtout entendus lors de l'évaluation d'un placement – *que les jeunes auraient peut-être plus leur mot à dire, qu'on les écoute plus* (Rémi) – tout comme durant le suivi assuré par l'IPE du jeune placé et de sa famille. Quant à Solène, elle questionne le principe de vouloir protéger un enfant en l'excluant de l'évaluation du besoin de placement et qui part du principe qu'un enfant n'est par nature pas capable de comprendre certains enjeux et d'exprimer ses ressentis : *je pense qu'on devrait plus écouter l'enfant, au lieu de vouloir le surprotéger sans l'écouter*. Amélie rend attentif au fait que l'écoute d'un enfant requiert certaines compétences de la part de l'adulte menant l'entretien afin de permettre à l'enfant de parler librement :

Un enfant, pourquoi... enfin [si on lui demande] « Est-ce que tu sais pourquoi tu veux être placé ? », il va dire « je sais pas ». Mais « pourquoi est-ce que tu ne veux pas être placé ? »

« Parce que y'a telle et telle raison ». « Ok, et pourquoi ces raisons-là ? » Derrière ces raisons-là, y'a toujours quelque chose qui est caché. Enfin je sais pas comment expliquer. Un enfant, il va jamais amener le sujet sur la table, ce que les adultes veulent entendre. Faut vraiment un peu déminer tout ça, et chercher genre... la bonne... le bon sens des mots, et la bonne façon pour qu'un enfant comprenne ce qu'on attend de lui, en fait.

Pour Rémi, une bonne communication entre le SPMi et le jeune implique à la fois la qualité d'écoute et les retours aux jeunes qui en tiennent compte : *et aussi que le SPMi parle plus aux jeunes, parce que... peut-être qu'ils m'écoutaient, mais le fait que je recevais aucune communication, ça donnait l'impression, en tout cas, qu'il n'y a rien qui changeait... même si je sais qu'ils ont sûrement pas assez d'effectifs et tout.*

Il est intéressant de relever qu'à l'instar de Rémi, d'autres jeunes ont intégré dans leur analyse le discours des professionnelles et professionnels sur le manque de ressources et d'effectifs qui impactent le travail des IPE et tentent ainsi de rationaliser certains manques au niveau de leur suivi. Les jeunes filles et garçons interrogés partagent donc cette revendication d'une meilleure prise en compte de leur point de vue, eux qui font partie des principaux acteurs. Certains jeunes y incluent également les parents comme tient à souligner Filomène :

Ce serait prendre plus en compte les enfants, je dirais. Et aussi les parents, parce que ma mère était aussi beaucoup mise à l'écart. Même si elle avait des problèmes psychologiques, etc. mais du coup on ne l'écoutait pas forcément beaucoup, alors qu'on était quand même les deux principaux acteurs dedans. Même s'il y avait régulièrement des entretiens qui les réunissaient avec l'IPE, ceux-ci pour la plupart, franchement, étaient inutiles. Et on faisait juste acte de présence, et puis au final, il n'y avait pas de truc qui ressortait de ces entretiens. Mais si c'était un peu plus productif et constructif, ça aurait été je pense un peu mieux. Et puis oui, oui ça serait plus ça.

Si les IPE sont les premières personnes visées par cette demande des jeunes, elle concerne également les éducateurs et éducatrices qui accompagnent les jeunes durant leur placement en foyer. Même si les jeunes filles et garçons interrogés insistent sur le fait qu'ils ont tous rencontrés un ou des éducateurs qui les ont soutenus et conseillés, certains et certaines souhaiteraient qu'il en soit ainsi de manière plus générale. Ils et elles aimeraient, là aussi, davantage d'écoute, de compréhension et d'empathie par ces professionnelles et professionnels qui jouent un rôle important auprès des jeunes séparés de leur famille. Astrid pense que *les éducateurs devraient pouvoir se mettre à la place du jeune [...] et vraiment de... ben, d'essayer de comprendre vraiment ce que le jeune il ressent*, et cela d'autant plus que ces jeunes ont de la peine à verbaliser leur ressenti, leurs difficultés, leurs questionnements. Cette attitude bienveillante de la part des professionnelles et professionnels de la protection de l'enfance devrait aussi les aider à mieux mesurer leur manière de parler avec les jeunes. Certains jeunes filles et garçons rapportent des répliques d'éducateurs ou d'éducatrices qu'ils ont ressenties comme très blessantes. Ainsi, Amélie se souvient : *et ma référente, du coup, elle m'a dit que comme quoi mon père il voulait plus de moi, et que... voilà, je lui faisais trop du mal, et que maintenant je devais arrêter. Donc pour moi entendre ça à l'âge de... 13 ans, c'est inadmissible.* Cette jeune fille s'attendait à ce que les éducateurs ou éducatrices manifestent davantage d'intérêt pour sa personne, sa vie *au lieu de juste jouer le rôle de l'éducateur et de te donner des règles, te dire « Ouais, tu dois ranger ta chambre et tu dois faire ci... »*. Plus généralement, par ces paroles, les jeunes demandent un plus grand engagement affectif de la part des équipes éducatives et donc une meilleure qualité des relations et une plus grande proximité qui s'appuient sur des notions telles que le respect, l'écoute et le non-jugement.

5.7.2 Meilleure prise en charge en cas de harcèlement (école et foyer)

Comme cela a été relevé précédemment, plusieurs jeunes ont fait part d'expériences de harcèlement dans le contexte scolaire ou encore durant le placement en foyer. Ces jeunes filles et garçons ont d'autant plus mal vécu ces événements qu'elles et ils ne se sont pas sentis soutenus par l'institution, à l'exemple de Killian qui avait l'impression que l'école se dédouanait de sa propre responsabilité en le rendant en quelque sorte responsable des agissements de ses camarades :

J'avais l'impression que je me faisais pas comprendre, parce que j'avais beau dire à quel point on m'embêtait, tout ce qu'on me disait, c'était « mais tu peux pas réagir comme ça » (Killian, 20 ans, mixte).

Il estimait injuste qu'on lui suggère d'ignorer les camarades qui l'embêtaient ou encore de les éviter, des remarques qui ignoraient sa propre souffrance tout comme son statut en tant que victime.

Lorsque le harcèlement intervient dans le contexte d'un placement en foyer, en particulier en cas de harcèlement grave, la recherche de solution pose d'autres défis, comme en témoigne Lisa, malmenée par un autre résident et qui ne se sentait plus en sécurité dans son foyer puisqu'elle devait continuer à composer avec sa présence, aucun des deux n'ayant été déplacé dans un autre foyer.

De ces différentes expériences rapportées émerge donc le souhait de voir améliorer la prise en charge de tels événements, en commençant notamment par une meilleure écoute des jeunes victimes de harcèlement pour mieux comprendre ce qu'ils vivent et ressentent⁸².

5.7.3 Meilleur soutien à l'école

Comme nous avons pu le constater lors de l'analyse des cartes de réseau (section 5.5), plusieurs jeunes filles et garçons ont indiqué un enseignant ou une enseignante qui les ont marqués en raison de leur attitude soutenante, les aidant à maintenir le cap dans la branche enseignée, mais aussi plus largement à rester motivés pour les apprentissages. Néanmoins, ils et elles rapportaient aussi des expériences moins positives, avec des enseignantes et enseignants moins compréhensifs et moins enclins à leur apporter un soutien scolaire. Cela amène certains jeunes à formuler des souhaits d'améliorations dans le domaine scolaire et qui concernent deux aspects :

- a) L'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves en placement : à l'exemple de Corentin qui dit : *j'ai eu des bonnes relations avec des profs qui étaient humainement bien, mais après d'autres... ils faisaient que leur travail, du coup j'avais pas forcément l'opportunité de venir vers eux et créer du lien*. Il considère cet aspect relationnel comme un élément important qui impacte l'enseignement et les conditions d'apprentissages. De ce fait, il souhaiterait que les équipes enseignantes fassent davantage preuve de compréhension et d'intérêt pour leur vécu de jeunes placés (*Par rapport aux profs, de... d'avoir plus de proximité avec les élèves. Enfin je sais que c'est pas forcément... l'idée du DIP, mais [...] Enfin y'a beaucoup, plein de profs [...] qui veulent en fait... qui doivent garder une certaine transparence [distance] avec les élèves sans avoir trop de proximité avec eux, et de... et d'en savoir en fait sur leur vie extra-scolaire. Mais ça j'ai... pas de profs que s'intéressaient à ça, en fait*). Ce jeune exprime par ses mots un besoin d'attention de la part des enseignants et enseignantes non seulement en tant qu'élève, mais en tant que personne à part entière. Dans ce sens, Corentin et les autres jeunes filles et garçons interrogés ne cherchent pas à mettre en avant leur différence. Bien au contraire, ils souhaitent éviter les jugements stigmatisants (cf. 5.3.4) entraînant un focus sur les difficultés de comportement.
- b) Un soutien scolaire individualisé : *ce serait bien qu'on puisse proposer différentes manières d'enseigner aux profs, avec des profs qui soient plus ouverts d'esprit [et] un peu plus à l'écoute* (Marie). Cette jeune fille pointe la nécessité d'une meilleure reconnaissance et prise en compte des besoins pédagogiques des élèves faisant l'objet d'un placement, et cela plus particulièrement au niveau du secondaire. Comme il ressort à plusieurs moments dans notre rapport, cette population de jeunes rencontre régulièrement des difficultés sur le plan scolaire, au même titre que d'autres populations fragilisées, à l'instar des élèves issus de milieux défavorisés ou des décrocheurs. Cette prise en compte des besoins pourrait se traduire notamment par un enseignement différencié ou d'autres types de mesures offrant un soutien aux apprentissages en classe.

5.7.4 Meilleure information et soutien des jeunes lors des choix d'orientation scolaires et professionnelles

Suite à leur propre expérience, plusieurs jeunes formulent le souhait d'une meilleure information aux moments clés des transitions scolaires, c'est-à-dire lors du passage au CO et puis au secondaire II. Au vu des difficultés scolaires que les jeunes filles et garçons placés rencontrent souvent dès l'école primaire, la question de leur accompagnement s'impose d'autant plus pour ces transitions qui impliquent un choix d'orientation. Ainsi, elles et ils auraient souhaité disposer d'informations éclairées sur les

⁸² Il faut préciser que les événements de harcèlement rapportés par ces jeunes remontent, pour plusieurs d'entre elles et eux, à plusieurs années en arrière, avant la mise en œuvre du plan d'actions et de prévention du DIP pour lutter contre le harcèlement scolaire (2018) (<https://www.ge.ch/document/11470/telecharger>).

différentes filières existantes et sur les voies qu'elles ouvrent en termes de formations secondaires et tertiaires, de même que sur les métiers qu'elles rendent accessibles. Ces informations sont d'autant plus importantes que de nombreuses et nombreux jeunes se trouvent dans des situations scolaires difficiles, limitant souvent leur choix d'orientation, à quoi s'ajoute le fait que leur motivation pour le travail scolaire est souvent largement ébranlée. Il est certes bien plus difficile pour ces jeunes d'envisager un projet de formation et un avenir professionnel, mais leur encadrement paraît alors plus pressant.

Par ailleurs, certains jeunes souhaiteraient que les voies non gymnasiales soient davantage valorisées, estimant que le Collège ne constitue pas forcément la meilleure solution pour tous les élèves, même pour ceux et celles répondant aux exigences d'admission, d'où la proposition d'Annick : *je pense que c'est toujours important de présenter toujours toutes les possibilités. Donc, je pense que même quand on va au cycle, essayer de mieux proposer en fait des alternatives, pas juste parce que t'es en R3, tu dois aller au Collège, tu peux aller faire un CFC, tu peux aller à l'École de com'. L'École de com', c'est pas forcément pour ceux qui sont en R2.*

Il existe certes différents dispositifs au niveau du CO (comme p. ex. les cours d'information et orientation scolaires et professionnelles [IOSP] et la Cité des métiers), mais il serait important que les enseignantes et enseignants restent vigilants à l'accompagnement de ces jeunes dans les démarches de conseils en orientation.

5.7.5 Meilleur soutien lors de la transition à la majorité

Si une partie des jeunes filles et garçons interrogés estiment avoir bénéficié d'une préparation et d'un encadrement jugés satisfaisants (cf. 5.3.5), d'autres font part d'un accompagnement insuffisant. Ce dernier groupe de jeunes évoque les difficultés qu'ils rencontrent actuellement dans différents domaines de la vie quotidienne, qu'il s'agisse d'entreprendre des démarches administratives, financières ou encore liées à la citoyenneté. Ces difficultés sont particulièrement présentes chez les jeunes qui ne peuvent pas compter sur un soutien relationnel ou financier de la part de leur famille d'origine, ni de la famille d'accueil. En l'absence des tels soutiens, les jeunes sont bien empruntés pour trouver et pour mobiliser les différentes aides institutionnelles existantes. Et puis, comme le relève Alvyn, certaines aides sont reliées et comportent des conditions, comme par exemple les appartements de progression qui sont conditionnés par le suivi d'une formation. Par conséquent, ces jeunes filles et garçons expriment le souhait d'être mieux préparés aux différentes contraintes qu'ils sont amenés à gérer seuls à leur majorité, de pouvoir accéder plus facilement à des soutiens lorsqu'ils sont à la recherche de formations et de ressources financières.

5.7.6 Meilleure communication entre professionnels et professionnelles

Pour quelques jeunes filles et garçons interrogés, il serait souhaitable d'améliorer la communication entre les différents groupes professionnels impliqués, à savoir les IPE, les juges, les éducateurs et éducatrices, et les enseignantes et enseignants. Rémi raconte qu'à un moment donné, au secondaire, il s'absentait beaucoup de l'école sans que personne ne s'en inquiète : *certaines années aussi, j'avais mon certificat avec 200 absences sur l'année et je n'avais aucune retenue ni rien. Ils sont jamais venus me parler.* Dans son cas, cela ne lui a pas porté préjudice, il était plutôt un élève avec de bonnes notes, mais il dit néanmoins qu'il serait souhaitable *qu'il y ait plus de communication entre les éducateurs et l'école.* Il aurait préféré qu'en lien avec sa phobie scolaire, l'équipe éducative du foyer lui propose un suivi thérapeutique.

Lisa fait référence aux délais de réponses trop longs, du fait que l'accord à une demande émanant de la jeune passe par plusieurs instances qui ont des délais de traitement qui ne correspondent pas aux besoins des jeunes. *En fait, le truc qu'il faudrait améliorer, c'est que en fait, pour un éducateur, pour un prof et tout, c'est un travail, c'est pas sa vie. Et en fait, pour le jeune, c'est sa vie. Et du coup, ben tu dois... pas forcément attendre... je sais pas comment dire ce que je veux, mais c'est que toi, tu dépends uniquement de ces personnes qui prennent des décisions pour toi. T'as pas ton mot à dire et en fait, ben, ils sont pas capables de communiquer. Ça prend du temps et ça prend du temps. Et nanana, et en fait, ben voilà. Toi, tu fais quoi ? Tu le fais quand même et au final, t'as des sanctions.*

Un autre jeune relève un manque de cohérence entre différents groupes professionnels impliqués dans une décision qui complique parfois la communication, comme lorsqu'il y a un désaccord entre l'avis du juge ou de la juge et celui de l'IPE par rapport à une demande formulée par un jeune ou une jeune.

5.7.7 Adapter les formulaires administratifs aux différents contextes familiaux

Tara, orpheline des deux parents, se trouvait régulièrement obligée de devoir préciser sa situation civile, notamment lorsqu'il s'agissait de remplir des formulaires scolaires : *ça a beaucoup commencé [à l'ECG] le fait de remplir des formulaires, et de voir que voilà, je devais demander : « Ah oui, mais mes deux parents sont décédés. Comment je remplis cette feuille ? Comment je fais ça ? » Et je pense, des fois je ne me suis pas sentie très soutenue, ou ça m'a fait me sentir trop à l'écart.* Et de recevoir des lettres de la part de l'école adressées aux parents la renvoie constamment à sa situation qui lui est difficile à vivre :

Par exemple là, je suis à [nom de l'école], et je recevais tout le temps mes lettres où c'était marqué « Aux parents de Tara ». Au bout d'un moment, je les ai appelés et je leur ai dit « Quand même, il faut arrêter de me mettre ça dans la gueule tout le temps. Est-ce que vous pouvez juste me l'adresser directement ? Je suis majeure ». Alors maintenant, ils me collent une petite étiquette avec mon nom. Et rien que ça, ça me fait chaud au cœur. Parce que ce n'est pas un effort drastique. Je veux bien que ça doit être un peu pénible pour eux, mais moi ça me fait du bien quand même, que j'aie pu faire cette demande et que maintenant elle ait été écoutée. On voit tellement la famille normale avec les parents et... non, ce n'est pas tout le temps comme ça.

Les paroles de cette jeune femme mettent le doigt sur ce qu'elle considère comme un manque d'adaptation des formulaires administratifs dans le cadre scolaire qui, dans son cas, ne sont pas adaptés à sa situation. Elle souhaiterait une amélioration dans ce sens-là. Si le DIP a fait des efforts ces dernières années pour adapter les formulaires à l'évolution des constellations familiales (familles dites arc-en-ciel) en mentionnant « parent 1, parent 2 », on pourrait penser qu'au vu du petit nombre de jeunes comme Tara concernés par la perte des deux parents, on devrait plutôt envisager un message qui pourrait accompagner dans ces cas l'envoi de formulaires, qui apporterait les précisions utiles et qui constituerait en même temps une reconnaissance de leur situation.

Principaux éléments à retenir concernant les propositions d'améliorations formulées par les jeunes filles et garçons interviewés

- Plusieurs jeunes souhaiteraient une **meilleure écoute** et **prise en considération de leur point de vue**, à la fois au cours de la procédure de placement (dont la décision), mais également durant toute la durée d'accompagnement de leur placement, que ce soit par les professionnelles et professionnels de la protection de l'enfance (IPE) ou les éducateurs et éducatrices en foyer.
- De nombreux jeunes garçons et filles ont rapporté des vécus de **harcèlement** dans le contexte **scolaire** ou durant le placement en **foyer** et où ils et elles ne se sont pas senties soutenues par l'institution, qui les renvoyait à leur propre responsabilité en demandant de mieux gérer leur comportement.
- Quelques jeunes ont **manqué de soutien adéquat** dans le cadre scolaire et souhaiteraient à la fois une **attitude plus compréhensive** et **plus aidante** de la part des enseignants et enseignantes, ainsi qu'un **enseignement qui s'adapte aux besoins de cette population** de jeunes filles et garçons placés.
- D'autres jeunes ont souligné un **manque d'accompagnement et d'informations** adéquates concernant les **moments charnières liés aux choix d'orientation** scolaires et de formation qu'ils et elles sont amenées à faire.
- Enfin, plusieurs jeunes rencontrent **lors de leur transition à la majorité des difficultés de ressources financières et d'accès à un logement**, notamment. Ils et elles font allusion aux appartements accessibles aux jeunes filles et garçons placés, mais à condition d'être en formation. Il serait dès lors nécessaire, à leurs yeux, d'améliorer le soutien à apporter aux jeunes filles et garçons majeurs à l'issue du placement et sans solution de formation.

6. Conclusion

Dans ce chapitre conclusif, nous proposons d'aborder différents points. Avant de présenter une synthèse des principaux résultats qui émergent des analyses quantitatives et qualitatives, nous rappelons les objectifs qui ont guidé cette étude et abordons les limites de ce travail. Nous terminons sur quelques éléments d'attention et pistes de réflexion.

À quels objectifs devait répondre l'étude ?

Cette étude avait pour but d'analyser la scolarité des enfants et jeunes filles et garçons placés à Genève, un sujet encore peu étudié jusqu'à récemment à Genève et en Suisse. Si le placement correspond à « l'ultima ratio » en termes d'intervention étatique et qu'il représente moins de 10% des suivis par le SPMi, il comporte néanmoins des enjeux sociétaux essentiels pour les enfants et jeunes (ainsi que leurs familles), notamment en termes de scolarité et de formation et, partant, d'intégration sociale, économique et professionnelle (voir p. ex. Jackson & Cameron, 2012 ; Berlin et al. 2011).

Les objectifs de cette étude étaient d'apporter des données factuelles permettant d'approfondir la connaissance sur la thématique du placement et de la scolarité, et cela sur plusieurs plans : 1) au niveau des placements, mettre en évidence les caractéristiques des différents types de prestations ; 2) au niveau de la population concernée par un placement, faire émerger les profils des jeunes bénéficiaires, analyser leurs trajectoires scolaires et mettre en exergue leur vécu du placement et de la scolarité tels qu'ils et elles le décrivent lors des entretiens ; 3) sur le plan des réseaux entourant les jeunes durant leur placement, analyser leur composition et la qualité des liens qui rattachent ces personnes aux jeunes ; et 4) au niveau des facteurs influençant les parcours scolaires de ces jeunes, mettre en lumière ceux qui augmentent la vulnérabilité de cette population (facteurs de risque) vs ceux qui contribuent à réduire le risque et à influencer favorablement la scolarité (facteurs de protection). Pour répondre à ces objectifs, nous avons choisi deux approches méthodologiques différentes et complémentaires : une approche se fondant sur des données quantitatives et qui fait l'objet de l'axe 1 de l'étude, et une démarche qualitative par le biais d'entretiens semi-directifs avec un échantillon de jeunes filles et garçons ayant vécu un placement et qui constitue l'axe 2.

Comme toute recherche, le présent travail comporte certaines limites qui renvoient à différents aspects méthodologiques. Avant de revenir sur les résultats principaux de l'étude, ils sont évoqués ci-après.

Pour ce qui est de l'axe 1, une première limite concerne la qualité des données issues de la base de données sur les placements utilisée par l'OEJ (et appelée TAMI). Lors de l'exploitation de ces données, plusieurs incohérences ont été repérées, probablement liées à des erreurs et des omissions de renseignement. Si certaines informations ont pu être vérifiées et corrigées grâce à la collaboration du service Études et statistiques de la DGOEJ, d'autres informations sur les placements ont dû être exclues (section 4.1.1). De ce fait, la base de données peut encore comporter certains biais, même si la proportion de données exclues reste marginale (environ 300 placements, soit 7% des placements). Une deuxième limite concerne la petite taille des effectifs de certaines sous-populations (analyse des trajectoires scolaires des jeunes de 4 à 21 ans) ou sous-catégories étudiées (p. ex. les placements sur clause péril ou les placements en FAH), qui a limité les analyses possibles et nécessite d'interpréter les résultats avec précaution. Enfin, un autre aspect à prendre en compte a trait au biais possible de l'indicateur « difficultés scolaires » (section 4.4.5) qui implique peut-être une surreprésentation des difficultés au niveau du CO en raison du plus grand nombre de marqueurs de vulnérabilité qui concernent cet ordre d'enseignement-là, et une sous-représentation de difficultés au secondaire II, le redoublement n'étant pas pris en compte dans cet ordre d'enseignement.

Sur le plan des améliorations possibles, on peut également relever que le modèle de régression sur le fait de connaître des difficultés scolaires ne donne qu'une vue partielle des dimensions d'influence (limitée aux caractéristiques sociodémographiques et de placement). Des variables propres à la situation familiale ainsi qu'au contexte scolaire auraient certainement contribué à éclairer le risque de difficultés scolaires des jeunes filles et garçons placés. Du point de vue scolaire, il aurait pu être intéressant d'analyser l'effet du niveau scolaire des jeunes, de la mise en œuvre de mesures de soutien

(aménagements, adaptations, soutien scolaire, etc.), l'existence de réseaux autour des jeunes – des données en partie non disponibles.

L'axe 2 de l'étude comporte également quelques limites, notamment la sous-représentation parmi l'échantillon de jeunes filles et garçons placés en grandes difficultés scolaires et/ou ayant très mal vécu le placement. Ceci s'explique vraisemblablement par le caractère volontaire de la participation à l'étude et probablement la plus grande réticence de ces jeunes à venir témoigner (section 5.1.2). De ce fait, et également en lien avec les critères retenus pour l'échantillonnage des jeunes à interroger, les jeunes sans difficultés et avec des profils relativement « académiques » sont surreprésentés. Ceci se reflète dans le constat plutôt positif, au moment de l'entretien, quant à leurs parcours scolaires et leur perception du placement également plutôt positive.

On peut aussi relever le fait que les caractéristiques des huit jeunes ayant connu des placements en FAH ne reflètent pas vraiment ce type de placement tel qu'il se déroule majoritairement, notamment en termes de durée du placement et d'âge de début ; seules deux d'entre elles et eux y vivent depuis plusieurs années (plus de 10 ans). De plus, dans 4 des 8 cas, il s'agit d'un placement chez des personnes de la famille proche. De ce fait, les constats tirés à propos du placement en famille d'accueil n'ont pas vocation à représenter les expériences de ce type de placement en général, mais plutôt à éclairer la diversité des expériences et des situations de placements.

De façon générale, les 20 jeunes filles et garçons rencontrés sont caractérisés par une grande hétérogénéité en termes de situations et problématiques familiales, et de parcours de placement et scolaires, mais partagent le fait de cumuler une multiplicité de facteurs de vulnérabilité. Cela ne permet de toute évidence pas, pour cet axe 2, de tirer des conclusions générales (également au regard du biais de sélection de l'échantillon), ni de faire des comparaisons entre les types de placements (institutionnel vs familial).

Enfin, le fait d'avoir mis le focus sur le point de vue des jeunes ne permet pas de croiser celui-ci avec le regard d'autres acteurs et actrices (notamment institutionnelles, mais pas uniquement) gravitant autour de cette population. Cet axe avait été prévu au début du projet mais a dû être mis de côté pour diverses raisons. Cette question a cependant été abordée avec les jeunes en entretien, et il semble en effet, sur la base de quelques situations, que cette collaboration joue un rôle important dans les parcours scolaires des jeunes. Toutefois, la perspective croisée entre des professionnelles et professionnels scolaires, socioéducatifs, de la protection de l'enfance, thérapeutiques, et des membres de la famille (d'origine et d'accueil) aurait indéniablement contribué à une compréhension plus complète du phénomène. Cette question pourrait faire l'objet de futures études.

Que retenir de cette étude ?

Nous proposons ici de résumer les principaux constats (axe 1 et 2 confondus) et qui répondent aux différentes questions de recherche.

Quelles sont les caractéristiques des jeunes ayant connu un placement à Genève entre 2010 et 2019 ?

Les jeunes filles et garçons ayant été placés durant la période étudiée (2010-2019) étaient largement issus de milieux socio-économiques défavorisés par rapport à la population scolaire générale (60% d'une catégorie socioprofessionnelle défavorisée, contre 38% dans la population scolaire totale) et davantage susceptibles d'être de nationalité étrangère (48% vs 36% dans la population totale) et allophones arrivés à Genève après 4 ans (l'âge de l'obligation scolaire ; 18% vs 15%). En revanche, filles et garçons sont représentés de façon égale parmi la population de jeunes filles et garçons placés (section 4.2).

Ce constat d'une surreprésentation de jeunes filles et garçons issus de milieux modestes rejoint ceux faits dans d'autres pays, notamment en France (Denecheau et Blaya, 2013 ; Join-Lambert et Robin, 2019). Les enfants et jeunes filles et garçons placés sont donc, comme le dit Sellenet (2022), des enfants et jeunes « pauvres », confrontés à des univers « déprivés ». Par conséquent, leur scolarité est également à replacer dans le contexte plus général de celui des inégalités scolaires et du risque plus élevé, pour les élèves de milieux défavorisés et issus de la migration, de décrocher (SRED, 2022a).

Les éléments tirés des entretiens avec l'échantillon de 20 jeunes nous permettent de qualifier davantage leur contexte familial, souvent marqué par des séparations conflictuelles ou le décès d'un ou des deux

parents (5 jeunes), ainsi que par des parents jugés absents, peu impliqués, ou en décalage avec la forme scolaire.

Quelles sont les caractéristiques des placements à Genève ?

La cartographie des placements (section 4.3) met en exergue les principaux constats suivants : un peu plus d'un enfant sur quatre a été placé pour la première fois entre 0 et 7 ans (28%), mais c'est au moment de l'adolescence que le placement intervient le plus souvent (57% de la population a connu un premier placement à partir de 12 ans). La moitié des enfants et jeunes filles et garçons placés n'ont connu qu'un seul placement (51%) ; les placements multiples (4 ou plus) ne concernent que 11% de la population. Près de deux tiers des placements (65%) ont duré moins de six mois. Lorsque l'on considère le temps écoulé entre le premier et le dernier placement, la durée totale du ou des placements est de moins d'un an pour 50% des enfants et jeunes filles et garçons placés, de un à quatre ans pour 36%, et de plus de quatre ans pour 14%. Environ la moitié des placements se font sans mandat, c'est-à-dire sur demande des détenteurs des droits parentaux (2'203 placements, soit 51%). Le placement « civil » sur mandat du TPAE concerne 18% des cas et celui dit « pénal » (sur mandat du TMin) se fait dans 13% des situations. Plus de 80% des placements se font en institution dans le canton de Genève. Ce sont tendanciellement davantage les jeunes filles et garçons âgés de plus de 12 ans au moment de leur premier placement qui sont orientés pour un placement collectif en foyer, le plus souvent sans mandat et pour une durée courte (en moyenne huit mois pour les placements en foyer). Enfin, les très jeunes enfants (moins de 3 ans au moment du premier placement) sont plus nombreux à être placés en famille d'accueil, suite à une décision du TPAE, par un tuteur ou sur clause péril, et leur placement est plus souvent de longue durée (en moyenne deux ans et demi pour les placements en famille d'accueil).

L'examen des entretiens menés avec les vingt jeunes permet de montrer plus finement la diversité de leurs parcours de placements. Ainsi, douze d'entre elles et eux ont (ou ont eu) un ou plusieurs placements en foyer, huit autres ont vécu (ou vivaient encore) en FAH (offre publique ou ciblée/famille proche) ou avaient connu les deux (FAH et foyer). Quatre jeunes filles et garçons ont été placés durant l'enfance (entre 8 et 9 ans) et les autres ont été placés à l'adolescence (entre 12 et 17 ans). Seule une jeune a été placée avant son premier anniversaire. Les parcours de placement ont souvent été également jalonnés par un ou plusieurs allers-retours au sein de la famille d'origine. Une majorité de jeunes (15) ont connu des placements « longs », allant de deux ans à dix-sept ans. Rappelons qu'en raison des critères de sélection de l'échantillon de jeunes filles et garçons rencontrés à l'occasion d'un entretien, on constate une surreprésentation des placements en famille d'accueil (8 sur 20) et en particulier en famille proche (4).

Comment les jeunes vivent-ils et vivent-elles leur(s) placement(s) ?

L'analyse des récits des jeunes filles et garçons rencontrés montre que le vécu du placement est fortement conditionné par leur ressenti à la fois par rapport à leur situation familiale et à leur implication dans le processus de décision du placement. Même si la séparation avec le milieu familial représente toujours un déchirement pour un enfant ou un jeune ou une jeune, il s'avère que lorsque sa sécurité et son bien-être sont mis à rude épreuve, une telle rupture peut, en fin de compte, être souhaitée, voire être demandée par le jeune ou la jeune elle-même. C'est le cas de plusieurs jeunes filles et garçons interrogés et qui se positionnent ainsi comme actrices et acteurs de leur parcours. Par conséquent, la solution d'un placement est abordée de manière plus positive que lorsque la jeune ou le jeune a l'impression de subir une telle mesure sans avoir été consulté ou entendu auparavant. Dans ce dernier cas, une attitude de rébellion et des passages à l'acte ont pu être observés, rendant la vie en institution et le travail sur soi plus compliqués. Toutefois, l'accueil favorable d'un placement de la part d'un jeune ou d'une jeune n'empêche pas toujours des périodes de souffrance et des comportements difficiles au cours du placement. La durée et l'intensité de la problématique à l'origine du placement augmentent par ailleurs le risque de tels passages compliqués.

Le vécu du placement est aussi influencé par la compréhension de la ou des raisons étant à l'origine de cette mesure. Pour une majorité des jeunes, cette représentation paraît assez claire. Il faut dire que leur premier placement est généralement intervenu après leur 10^e année, un âge qui, du point de vue cognitif, facilite l'accès à la construction de cette représentation. Ce processus participe en outre plus largement à la construction de leur histoire et de leur identité. Relevons qu'en termes de motifs ayant déterminé le placement, les jeunes font majoritairement allusion à leur situation familiale problématique qui aurait souvent provoqué un profond mal-être. Ils et elles évoquent principalement des problèmes de santé mentale (en particulier de la mère, souvent principale responsable de leur éducation), des conflits parentaux, la perte d'un ou des deux parents, ainsi que la maltraitance psychologique et physique.

Si la posture du ou de la jeune face au placement influence sa manière de le vivre, la qualité des relations nouées durant l'accueil constitue un autre élément de poids. Les récits des jeunes filles et garçons mettent en avant de nombreuses expériences positives avec les éducatrices et éducateurs les ayant accompagnés au cours de leurs placements en foyer. Dans plusieurs cas, ces personnes ont incarné un rôle de suppléant familial tant le lien tissé était fort. Le même constat peut être fait par rapport au placement en famille d'accueil (offre publique et ciblée), un type d'accueil particulièrement propice pour nouer des relations significatives et solides, du moins de par la stabilité de la situation. Grâce à ces relations marquantes, ces jeunes filles et garçons ont majoritairement pu trouver un sens au placement et continuer à se construire ou à se reconstruire.

En sachant que la construction de telles relations de confiance a besoin de temps et d'un cadre stable, il paraît important d'éviter au maximum la multiplication des lieux d'accueil et des ruptures. En effet, les jeunes filles et garçons ayant vécu de tels « déplacements » disent avoir ressenti ceux-ci comme déstabilisants et contribuant à augmenter leur sentiment d'insécurité.

Un dernier constat intéressant à relever concerne le poids du jugement négatif que la société porte sur les jeunes ayant fait l'objet d'un placement. Craignant d'être catégorisés comme turbulents, voire délinquants, les jeunes témoignent de leur réticence à partager cette expérience de vie avec leur entourage. Très souvent, ils ne s'ouvrent qu'aux amies et amis ou aux adultes proches pour éviter de tels aprioris.

Quels sont les parcours scolaires des jeunes ayant connu un placement et quels facteurs les influencent ?

Les résultats quantitatifs mis en évidence dans la première partie de l'étude (sections 4.4 et 4.5) rejoignent les constats relatés dans la littérature scientifique (Mainaud, 2013 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Dumaret et Ruffin, 1999 ; Leroux, 2016 ; Potin, 2013) puisque cette population d'élèves se caractérise par des scolarités émaillées de difficultés et d'obstacles. Ainsi, leur parcours scolaire est rarement linéaire, car une majorité d'entre elles et eux (64%) ont connu au moins une des difficultés suivantes : un redoublement, une intégration en enseignement spécialisé, un passage par une filière à exigences moyennes ou faibles au secondaire I, ou par une structure de transition au secondaire II. À titre de comparaison, parmi la population scolaire genevoise totale, seuls 24% présentaient les mêmes fragilités scolaires au 31.12.2019. Sur la base de ces marqueurs, il apparaît que les premières difficultés scolaires surviennent majoritairement (35%) au cours du CO.

Le parcours scolaire au niveau du primaire et du secondaire I, que l'on peut décrire comme fragile, se répercute sur le type d'orientation au niveau du secondaire II. Ainsi, une bonne partie des jeunes ayant connu un placement (45%) s'engage dans une formation professionnelle duale et seule une minorité suit la voie gymnasiale (12%), des proportions qui sont inversées dans la population scolaire totale (25% pour le dual et 37% pour le Collège). Un autre risque bien présent chez les jeunes filles et garçons placés concerne le décrochage temporaire ou définitif : l'analyse longitudinale des trajectoires d'un sous-échantillon (section 4.5) montre que 31% de ces jeunes filles et garçons étaient toujours sans certification à 21 ans, après avoir quitté, pour certains et certaines dès 16-17 ans, le système éducatif sans certification (rappelons que l'obligation de formation jusqu'à 18 ans à Genève étant entrée en vigueur depuis 2018, peu de jeunes filles et garçons parmi la population étudiée étaient concernés par cette réforme). Mais il y en a tout autant qui étaient concernés par une reprise de formation entre 19 et 21 ans, un constat qui rejoint celui d'une autre étude à Genève (p. ex. Aeby & Ossipow, 2021).

L'étude qualitative (axe 2) donne à voir une image semblable en ce qui concerne les caractéristiques des parcours scolaires. Ainsi, sur la base des informations issues de la nBDS au 31.12.2019, dix des vingt jeunes filles et garçons rencontrés ont connu un parcours scolaire émaillé de difficultés, voire chaotique en référence aux marqueurs de vulnérabilité retenus dans l'axe 1, et pour dix autres la scolarité s'était bien déroulée jusqu'à cette date-là. Néanmoins, au moment de l'entretien deux ans plus tard (début 2022), les situations scolaires ont changé pour plusieurs jeunes puisque certaines et certains ont connu une « péjoration », dans le sens d'une réorientation dans une filière moins exigeante, généralement due à des résultats scolaires insuffisants ne leur permettant pas le maintien dans la filière plus exigeante. Des problèmes de santé et/ou d'ordre financier ont également impacté la trajectoire de certaines et certains jeunes. Cette évolution de la situation scolaire reflète le caractère fragile de leurs parcours scolaires.

En ce qui concerne la temporalité des premiers signes de difficultés scolaires repérables dans la nBDS (redoublement, enseignement spécialisé, etc.), les constats concernant le groupe des vingt jeunes rejoignent ceux de l'axe 1, puisque les retards scolaires et les réorientations interviennent aussi

majoritairement au secondaire I. Par contre, il est intéressant de relever que la moitié des jeunes filles et garçons interrogés évoquent des circonstances familiales (p. ex. conflits et dysfonctionnements familiaux, problèmes de santé mentale des parents, violence, maltraitance, etc.) qui ont conditionné ces difficultés bien en amont. Ainsi, ces jeunes font souvent part de difficultés scolaires dès le primaire, des difficultés de natures très diverses (phobie scolaire, comportements perturbateurs, problèmes de concentration, manque de motivation, harcèlement, absentéisme, etc.) et qui ne se sont pas forcément traduites par un redoublement ou une orientation en enseignement spécialisé, mais qui les ont progressivement fragilisés. Rares sont donc les situations où les difficultés surgissent subitement, comme cela peut s'observer, par exemple lors du décès de l'un ou des deux parents. De fait, lorsque le placement intervient après une longue et difficile période entraînant une grande souffrance des jeunes, il est plus compliqué et plus long pour elles et eux de s'en sortir et de raccrocher scolairement. Les jeunes ne voient que très rarement un lien de cause à effet entre leur placement et l'évolution de leur scolarité. Ce n'est pas le placement en tant que tel qui serait la source de leurs difficultés scolaires. Généralement antérieures au placement, celles-ci seraient davantage liées à l'environnement familial peu sécurisant et qui les rendent parfois mentalement peu disponibles pour les apprentissages.

Malgré des parcours scolaires non linéaires qui caractérisent majoritairement le groupe de jeunes filles et garçons interrogés, le constat global concernant leur situation scolaire ou de formation au moment de l'entretien est somme toute plutôt positif pour une bonne partie d'entre elles et eux comparativement à la population de référence du volet statistique (sans doute en lien avec les critères d'échantillonnage et le biais de sélection évoqué ci-dessus). Ainsi, parmi les jeunes filles et garçons interrogés, cinq ont déjà obtenu une première certification du secondaire II ; ces jeunes font toutes et tous partie des plus âgés du groupe (ils et elles ont entre 20 et 25 ans). Puis neuf autres sont dans une filière certifiante et majoritairement dans une formation générale (Collège et ECG). Une majorité de ces quatorze jeunes en situation favorable n'avait pas présenté de marqueurs de vulnérabilité scolaire avant fin 2019. Enfin, parmi les six jeunes étant dans une situation moins favorable début 2022, cinq se trouvent dans une structure de transition ou du spécialisé et un jeune n'était ni en formation ni en emploi. L'ensemble de ces jeunes appartiennent au groupe « avec difficultés scolaires au 31.12.2019 », c'est-à-dire qui présentait un ou plusieurs des marqueurs de vulnérabilité retenus dans l'axe 1⁸³.

Ce tableau relativement positif des situations scolaires et de formation début 2022 du groupe de vingt jeunes filles et garçons rencontrés ne dit cependant rien de la présence de fragilités psychologiques, sociales et/ou de santé physique qui caractérise une bonne partie d'entre elles et eux et qui peut influencer la suite de leur parcours de formation et professionnel. Si le placement constitue une expérience douloureuse – même dans les cas où il est souhaité par le ou la jeune – et qu'il s'ajoute au vécu possiblement traumatisant l'ayant précédé, il est généralement relié à tout un faisceau de facteurs impactant la situation d'un enfant ou d'un ou une jeune, son développement et son parcours de formation.

Parmi les facteurs de protection, on peut relever au niveau individuel les ambitions scolaires des jeunes, leur détermination et leur résilience. Au niveau de la famille d'origine, les soutiens (émotionnel et pratique) dispensés par des membres de la famille, y compris lors des choix d'orientation scolaire, peuvent jouer un rôle important. Au niveau scolaire, c'est un environnement soutenant qui peut faire la différence, avec des enseignantes et enseignants engagés et encourageants, ainsi qu'un bon climat de classe. Les liens personnels et amicaux sont par ailleurs une autre source importante de protection contribuant au bien-être général des jeunes et par là-même à leur scolarité. Différents facteurs liés aux caractéristiques des placements sont également source de protection. La stabilité et la sécurité qu'ils peuvent procurer aux jeunes peuvent agir favorablement, tout comme la participation au processus menant à cette mesure. Les relations positives, de confiance et la qualité relationnelle nouée avec les éducatrices et éducateurs de foyer ou avec les familles d'accueil ainsi qu'avec les professionnelles et professionnels de la protection de l'enfance sont également essentielles pour les parcours de vie et la scolarité des jeunes. Si les résultats statistiques suggèrent un effet protecteur du placement en FAH ou « mixte » par rapport au placement en foyer uniquement, les résultats qualitatifs n'ont pas permis d'approfondir cela de façon systématique, bien qu'ils laissent entrevoir des situations plus nuancées.

Précisément, parmi les facteurs de risque associés au placement, on constate, tant au niveau des foyers que des FAH, que des liens conflictuels ou alors au contraire trop « lisses » ainsi qu'un manque d'encadrement (notamment pour le suivi de la fréquentation des cours) peuvent péjorer leur scolarité. Les nombreux placements, leur durée (plus d'un an) et leur instabilité (quatre ou plus) ou encore le vécu

⁸³ Redoublement, intégration en enseignement spécialisé, passage par une filière à exigences moyennes ou faibles au secondaire I ou/et une structure de transition au secondaire II.

du processus comme quelque chose d'arbitraire sont autant de facteurs de risque, selon les analyses statistiques et les témoignages des jeunes. L'âge élevé au premier placement (12 ans ou plus) comme facteur de risque est à comprendre également en lien avec la période charnière de l'adolescence (notamment au niveau du développement psychologique), mais aussi au niveau scolaire avec la transition primaire-secondaire I. Le contexte scolaire est également source de risques, par exemple en cas de mauvaises expériences avec des professionnels ou avec l'institution scolaire de manière générale. Des orientations contrariées ou vécues comme « mal conseillées » sont d'autres facteurs de risque. Les liens personnels (à l'école ou en dehors) peuvent également être délétères, notamment en cas de harcèlement, d'abus ou de phénomènes de groupe (consommation de substances, absentéisme, petite délinquance). Enfin, des facteurs de risque individuels tels que la dépression, des troubles du développement ou des apprentissages, des problèmes de santé ou encore la précarité socioéconomique, modulent sans aucun doute les parcours de vie et les trajectoires scolaires des jeunes.

Comme nous avons pu le relever à plusieurs reprises (section 5.6), toutes les jeunes filles et tous les garçons rencontrés cumulent plusieurs facteurs de risque mais ne disposent pas nécessairement de ressources équivalentes ou de facteurs de protection suffisamment compensatoires, donnant à voir des trajectoires scolaires et de formation uniques et variées, plus ou moins (dé-)favorables au moment de l'entretien. Cette analyse montre que les dimensions individuelle, familiale, du placement et scolaire – des dimensions par ailleurs interreliées entre elles – peuvent se décliner sous forme de facteurs de protection ou de risque, en fonction de chaque situation et de façon évolutive. Les entretiens avec les jeunes donnent également à voir l'importance des liens significatifs (et du soutien affectif et matériel dont ils sont vecteurs), quelle que soit la sphère de provenance de ces personnes (famille d'origine, famille d'accueil, éducateurs et éducatrices, enseignants et enseignantes, IPE, etc.).

Comment est vécue la transition à la majorité ?

L'analyse des entretiens menés auprès des vingt jeunes filles et garçons (cf. axe 2) a permis de mettre en exergue un moment biographique charnière avec ces dernières et derniers et qui constituent une (forte) préoccupation pour elles et eux : la délicate transition à la majorité, comportant son lot de difficultés. Lorsque la mesure de placement s'arrête à 18 ans, plusieurs jeunes filles et garçons rencontrés sont contraints de devenir autonomes et indépendants de manière accélérée et brutale. Elles et ils ne sont pas tous égaux dans l'accompagnement à la vie adulte, en termes de ressources et supports matériels (p. ex. pouvoir rester vivre dans sa famille d'accueil [offre publique ou ciblée, y c. proche] ou devoir chercher un logement après le foyer, aides financières pour poursuivre les études, héritage) et/ou relationnels (p. ex. encouragement et soutien à l'orientation/formation par un IPE, compter sur un réseau d'aide familial actif). Ces supports dépendent également de leur situation de placement (foyer vs famille d'accueil), de leur situation de formation (en formation certifiante ou en structure préqualifiante) et des types de liens et réseaux actifs autour d'elles ou d'eux.

Ce constat d'une transition à la majorité compressée et abrupte rejoint ceux de différentes études internationales, qui soulignent également le fort risque, pour ces jeunes filles et garçons confiés, d'entrer dans la vie adulte, et sur le marché de l'emploi, de manière précarisée et avec un bas niveau de formation (Courtney et Dworsky, 2006 ; Jackson et Cameron, 2014 ; Vinnerljung et Hjern, 2011 ; Ossipow, Berthod et Aeby, 2014 ; Robin et al. 2015 ; McNamara et al. 2019 ; Aeby et Ossipow, 2021).

Quelles sont les pistes de réflexion possibles, à la suite des propositions d'améliorations faites par les jeunes ?

Au terme de ce voyage analysant les trajectoires scolaires des jeunes filles et garçons placés à Genève, il importe de conclure sur quelques éléments de réflexion issus des propositions d'améliorations énoncées par les jeunes durant les entretiens. Ces pistes de réflexion permettent ainsi de ne pas figer certains résultats, mais invitent plutôt à poursuivre le dialogue autour de points d'attention particuliers.

Rappelons, une nouvelle fois, que les récits des jeunes filles et garçons interviewés – offrant des regards singuliers qu'il ne s'agit ni de sacraliser, ni de nier – ont permis de documenter de manière approfondie une diversité des parcours (de placement, scolaires et de formation), tout en soulignant des régularités observées dans les deux axes de l'étude. Il s'agit d'une population en situation de (grande) vulnérabilité, cumulant différents facteurs de fragilité, de risque. Ces constats ouvrent plusieurs questions : comment sécuriser les parcours, notamment scolaires, de ces jeunes ? Quelles collaborations éducatives construire ou renforcer entre groupes professionnels concernés (protection de l'enfance, structures

d'hébergement socioéducatives, école), familles d'origine et d'accueil et les jeunes filles et garçons placés ?

Concernant l'institution en charge du placement des mineures et mineurs à Genève, l'examen des entretiens menés avec les jeunes suggère premièrement une meilleure (qualité d') écoute et prise en considération de leur point de vue (en tant qu'acteurs et actrices sociales), et ce, dans toutes les étapes du processus de placement. Un second élément pointe la nécessité de renforcer le soutien émotionnel et l'engagement affectif des différents professionnels et professionnelles de la protection de l'enfance et de la jeunesse auprès de la population concernée. Ces premières suggestions d'améliorations peuvent venir nourrir les réflexions en cours menées par l'OEJ, dans le cadre du projet Harpej (harmonisation des pratiques de la protection des mineurs). Cette réforme institutionnelle vise, entre autres choses, l'amélioration de la collaboration avec les familles et une meilleure prise en compte des besoins et points de vue des mineures et mineurs.

Comme l'ont mis en relief les analyses qualitatives relatives aux réseaux des jeunes (section 5.5) notamment, l'institution scolaire représente un espace central de la vie quotidienne des jeunes filles et garçons rencontrés, et leur scolarité joue un rôle essentiel dans l'acquisition des compétences scolaires et sociales, ainsi que pour leur bien-être. Afin de favoriser une sécurisation des parcours scolaires des jeunes filles et garçons placés, différentes propositions d'amélioration émanent de leurs discours : a) une meilleure compréhension des situations des jeunes de la part du personnel enseignant (en adoptant une vision globale du ou de la jeune) ; b) un soutien scolaire de type individualisé (p. ex. adapter les enseignements aux besoins des jeunes) ; et c) une information sur les différentes orientations lors des transitions I et II davantage éclairée.

7. Références bibliographiques

- Aeby, G., & Ossipow, L. (2021). *Après un placement, les aléas de la transition à la vie adulte. Enquête auprès de personnes ayant été placées en foyer et en famille d'accueil dans le canton de Genève*. Rapport scientifique intermédiaire résumé et non publié. Genève : Haute école de travail social (HETS, HES-SO).
- Anteby, M. (2020). Défis, obstruction, et silences. La résistance du terrain. In : Le Collectif B. (dir.). *Parler de soi. Méthodes biographiques en sciences sociales* (215-238). Paris : EHESS.
- Anton Philippon, A. (2017). *L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie*. Thèse de doctorat. Université Côte d'Azur.
- Anton Philippon, A. & Blaya, C. (2019). Accrochage scolaire en famille d'accueil : l'influence des relations dans la fratrie d'accueil sur la scolarité des enfants « placés ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(3), 665-681.
- Anton, A., Denecheau B., Deshayes F., & Pochetti I. (2021). *Scolarisation et protection de l'enfance. La question scolaire à la périphérie de l'intervention en milieu ouvert*. Rapport de recherche. ONPE, Université Paris-Est Créteil.
- Beam, M.R., Chen, C. & Greenberger, E. (2002). The Nature of Adolescents' Relationships with Their "Very Important" Non Parental Adults. *American Journal of Community Psychology*, 30, 305-325.
- Berdot-Talmier, L., Aubrion, C., Pierrehumbert, B. & Zaouche Gaudron, C. (2016). Représentations d'attachement chez les enfants, âgés de 3 à 7 ans, exposés aux violences conjugales. *Devenir* 1/28, 21-42.
- Berlin, M., Vinnerljung, B. & Hjern, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2489-2497.
- Bidart, C. (2012). Réseaux personnels et processus de socialisation. *Idées économiques et sociales*, vol. 2012/3 (169), 8-15.
- Biermann, B. (2001). Vollzeitpflege. In Birtsch, Vera/Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang (Hg.). *Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung* (598-631). Münster: Votum.
- Blaya, C. (2012). 4. Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 69-80. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0069>.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2019). Rôle médiateur du sentiment de compétence dans la relation entre orientation choisie ou subie et motivation scolaire chez les élèves au niveau secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 51(1), 70-81. <https://doi.org/10.1037/cbs0000124>
- Cardi, C. (2007). La « mauvaise mère » : figure féminine du danger. *Mouvements* 1, 49 (27-37).
- CDAS/COPMA (2020). *Recommandations de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS) et de la Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes (COPMA) relatives au placement extra-familial*. Berne. <https://www.sodk.ch/fr/documentation/communiqu%C3%A9-de-presse/recommandations-de-la-cdas-et-de-la-copma-relatives-au-placement-extra-familial/>
- CEPP (2004). Évaluation du dispositif de protection des enfants victimes de maltraitance sur mandat de la commission de contrôle de gestion du Grand Conseil. Genève : Commission externe d'évaluation des politiques publiques.

- Conseil fédéral (2012). *Violence et négligence envers les enfants et les jeunes au sein de la famille : aide à l'enfance et à la jeunesse et sanctions des pouvoirs publics*. Rapport du Conseil fédéral en réponse au postulat Fehr (07.3725) du 5 octobre 2007.
<https://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/politique-sociale/kinder-und-jugendfragen/kinderschutz/gewalt-und-vernachlaessigung-in-der-familie.html>
- COPMA (2018). Statistiques COPMA 2017. *Revue de la protection des mineurs et des adultes (RMA)* No. 5/2018. Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes.
- Cour des comptes (2016). Rapport d'évaluation de politique publique en matière de protection des mineurs - Mesures liées au placement. *Rapport no 112*, Genève.
- Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. *Child & Family Social Work*, vol. 11(3).
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x>
- Cyrlunik, B., & Pourtois, J. (dir.) (2007). *École et résiliation*. Paris : Odile Jacob.
- Danner Touati, C., Miljkovitch, R., Dubois-Comtois, K., Sirparanta, A. & Deborde, A-S. (2021). Facteurs de risque et de protection au cours du placement associés à la santé mentale : une revue systématique de la littérature. *Devenir*, vol. 33(2), 135-172.
- Doucet-Dalgren, A-M., Duchâteau, L. & Lepeltier, C. (2015). Construire de nouvelles représentations du devenir des jeunes sortis de placement. *Éres, Vie sociale*, no 12, 89-106.
- de Besses, M. (2007). L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle. *Formation emploi*, 98. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1613>.
- Decroux, L. (2022). *Le traitement de la question scolaire en foyer pour adolescents*. Présentation dans le cadre de l'inauguration de l'Observatoire des politiques de l'enfance, de la jeunesse et de la famille (OPEJF, le 7 octobre 2022). Genève : Haute école de travail social (HETS).
- Denecheau, B. (2011). Children in residential care and school engagement or school 'dropout': what makes the difference in terms of policies and practices in England and France? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(3), 277-287. <https://doi.org/10.1080/13632752.2011.595093>
- Denecheau, B., & Blaya, C. (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. *Éducation & Formation*, e-300. <https://hal-upec-upem.archives-ouvertes.fr/hal-01224623>
- Denecheau, B., & Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. *Les sciences de l'éducation – pour l'Ère nouvelle*, 4/47, 69-92.
- Dumaret, A.C. (1999). Placement familial de longue durée et insertion à l'âge adulte. *Les cahiers de l'Actif, Actif information*, 274-275, 58-71. Inserm.
- Dumaret, A.C., & Ruffin, D. (1999). *Bilan socio-scolaire et prise en charge des jeunes en placement familial*. Société Lyonnaise pour l'Enfance et l'Adolescence.
- Dupriez, V., Monseur, C. & Van Campenhoudt, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/1, 2-19.
- Dutrévis, M., & Brüderlin, M. (2018). *Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones*. Genève : SRED.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie, *Recherches en éducation*.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30, 41-65. <https://doi.org/10.3917/ds.301.0041>.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383. <http://www.jstor.org/stable/23421387>.
- Frechon, I. (2001). *Être placées à l'adolescence... Et après ? Témoignage et devenirs de jeunes filles ayant vécu au foyer « Le Caligo »*. AERES Diffusion (Études et recherche).

- Frechon, I., & Marquet, L. (2016). *Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ?* Document de travail INED.
- Frechon, I. & Robette, N. (2014). Typologie des parcours de prise en charge d'une cohorte d'enfants placés. In L. Lardeux, *Vulnérabilité, identification des risques et protection de l'enfance. Nouveaux éclairages et regards croisés* (23-44). ONPE.
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N.S., & Studer, M. (2011). Analyzing and Visualizing State Sequences in R with TraMineR. *Journal of Statistical Software*, 40(4), 1-37. DOI <http://dx.doi.org/10.18637/jss.v040.i04>.
- Gabriel, T., & Stohler, R. (2008). Switzerland. In M. Stein et E.R. Munro (Eds.), *Young People's Transitions from Care to Adulthood*. International Research and Practice.
- Gabriel, T., Keller, S., Bolter, F., Martin-Blachais, M.-P., & Séraphin, G. (2013). Out of home care in France and Switzerland. *Psychosocial Intervention*, 22, 215-225. <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a25>
- Gassmann, Y. (2010). Pflegeeltern und ihre Pflegekinder: Empirische Analysen von Entwicklungsverläufen und Ressourcen im Beziehungsgeflecht; *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Band 77. Thèse.
- Goffmann, E. (1975). *Stigmate* (11-37). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Grasset, A., Tudal, E. & Cosio-Zavala, M.E. (2008). *Le devenir des jeunes pris en charge par les services de la PJJ. Étude Le Tremplin*. Rapport final. CERPOS/CNFE-PJJ.
- Guilley, E., Dutrévis, M., & Jendoubi, V. (2020). *Parcours de formation des élèves de l'enseignement spécialisé et de ceux en grande difficulté scolaire au secondaire I*. Genève : SRED. Rapport interne.
- Harris, J.R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Harris, J.R. (1999). *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont*. Paris : Laffont.
- Harvard Center on the Developing Child, (2019). *Early childhood development*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of.ecd/>
- Höjer, I., & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16, 1.
- Höjer, I., & Sjöblom, Y. (2014). What Makes a Difference? Turning Points for Young People in the Process of Leaving Placements in Public Care. *Social Work & Society*, 12, 1.
- Höjer, I., & Sjöblom, Y. (2014). Voices of 65 Young People Leaving Care in Sweden: "There Is So Much I Need to Know!" *Australian Social Work*, 67, 1.
- Hrizi, Y. (2016). Les élèves des écoles de formation préprofessionnelle (EFP) : quels parcours de formation ? Quels accès aux diplômes ? *Note d'information du SRED*, no 71, Genève : SRED.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2011). Final Report of the YIPPEE Project WP12: Young People from a Public Care Background: pathways to further and higher education in five European countries, https://www.kineo.nu/skolfam/moodle/pluginfile.php/62/mod_resource/content/1/Final%20Report%20of%20the%20YIPPEE%20Project%20-%20WP12%20Mar11.pdf.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107–1114. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>.
- Join-Lambert, H., Denecheau, B., & Robin, P. (2019). La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? *Éducation et Sociétés*, 44, 165-179.
- Jaunin, A., & Le Roy-Zen Ruffinen, O. (2013). *Taux de certification secondaire II. Rapport de synthèse*. Genève : SRED.
- Jenni, O. et Ritter, S. (2021). Vulnérable et fort malgré tout : facteurs de risque et protecteurs du développement de l'enfant. *Pediatrics*, vol.30 (1).
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- Le Collectif. B. (2020). *Parler de soi. Méthodes biographiques en sciences sociales*. Paris : EHESS.

- Le Roy-Zen Ruffinen, O., & Mouad, R. (2021). G2. Type de diplôme secondaire II et âge à l'obtention. *Repères et indicateurs statistiques*, n°103. Genève : SRED.
- Lepage-Chabriaux, M. (1996). *Réussir le placement des mineurs en danger : manuel à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Leroux, E. (2016). *Parcours de réussite scolaire de jeunes relevant de l'Aide sociale à l'enfance : conditions et modalités d'expression du processus de résilience*. Thèse de doctorat. Mulhouse : Université de Haute Alsace.
- Lurin, J., Pecorini, M., & Wassmer, P-A. (2008). *Évaluation de l'éducation spécialisée*. Genève : SRED.
- McNamara, P., Monserrat, C., & Wise, S. (Eds.) (2019). Education in Out-Of-Home Care. International Perspectives on Policy, practice and Research. *Children's Well-Being: Indicators and Research*, 22.
- Mainaud, T. (2013). Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance. *Études et résultats*, no. 845. Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES).
- Martin, P.Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, vol.7 (121-130).
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Millet, M. & Thin, D. (2012). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Münder, J., & Mutke, B. (2001). *Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz –Ergebnisse eines Forschungsprojektes*. Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf (Hrsg.).
- Observatoire nationale de la protection de l'enfance (ONPE). *La scolarité des enfants protégés*. ONPE : coll. Revue de la littérature. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/ri_scolarite_2022_web.pdf
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris : PISA, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Office fédéral de la justice (2019). Casadata – Rapport de données. Berne : OFJ.
- Ossipow, L., Berthod, M-A., & Aeby, G. (2014). *Les miroirs de l'adolescence. Anthropologie du placement juvénile*. Lausanne : Éditions Antipodes (coll. « Regards anthropologiques »).
- Payet, J.-P. (2020). Les voix faibles. Pour une enquête par conversation. In : Le Collectif. B. (dir.). *Parler de soi. Méthodes biographiques en sciences sociales* (pp. 165-176). Paris : EHESS.
- Petrucchi, F., & Rastoldo, F. (2014) Jeunes abandonnant prématurément leur formation au secondaire II à Genève, *Note d'information*, n°62. Genève : SRED.
- Potin, E. (2013). Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Politiques sociales et familiales*, 112, pp. 89-99.
- Potin, E. (2017). Aide sociale à l'enfance : se construire comme adolescent. Deux récits, deux expériences de placement. *Revue des politiques sociales et familiales*, 125, pp. 45-56.
- Queloz, N., & Bütikofer Repond, F. (2002). Évolution de la justice des mineurs en Suisse. *Déviance et Société*, 26, 315-328. <https://doi.org/10.3917/ds.263.0315>
- Rastoldo F., & Mouad, R. (2021). D4. Transitions vers l'enseignement secondaire II. *Repères et indicateurs statistiques*, n°108. Genève : SRED.
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Robin, P., & Séverac, N. (2013). *Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction*. <https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2013-1-page-91.html>.

- Robin, P., Mackiewicz, M.-P., Goussault, B., & Delcroix, S. (2015). La transition à l'âge adulte au prisme d'une recherche par les pairs. *Vie sociale*, 12(4), 71-88.
- Rousseau, D., Riquin, E., Rozé, M., Duverger, P., & Saulnier, P. (2016). Devenir à long terme de très jeunes enfants placés à l'aide sociale à l'enfance. *Revue française des affaires sociales*, 1, 343-374.
- Sander, D. (2016). *Émotions et apprentissages*. Le Pôle. Tiré de : <https://lepole.education/index.php/recherche/36-emotions-et-apprentissages?showall=1&limitstart>.
- Samuels, G.M. (2008). *Reason, a Season, or a Lifetime: Relational Permanence among Young Adults with Foster Care Backgrounds*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.
- Seiterle, N. (2018). *Aperçu des placements d'enfants en famille d'accueil et en institution 2015-2017, Suisse. Rapport final*. PACH et Integras.
- Sellenet, C. (2022). *Ils le peuvent parce qu'ils pensent qu'ils le peuvent*. Conférence de clôture, Journée d'étude « Scolarités et protection de l'enfance ». Université Paris Nanterre (11 mars 2022).
- SRED (2020). F2. Compétences des élèves en fin de 8P. *Repères et indicateurs statistiques, F2*, tiré de <https://www.ge.ch/document/11076/telecharger>.
- SRED (2021). Les interruptions de formation entre deux rentrées scolaires consécutives (décrochages intra- et interannuels). *Indicateurs du décrochage de la formation*, 1. Tiré de <https://www.ge.ch/document/12660/telecharger>.
- SRED (2022). Orientations après le pré-qualifiant. *Indicateurs du décrochage de la formation*, 7. Tiré de <https://www.ge.ch/document/29509/telecharger>.
- Studer, M. (2013). Weighted Cluster Library Manual: A practical guide to creating typologies of trajectories in the social sciences with R. *LIVES Working papers*, 24.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions (89-119). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388839/document>
- Viau, R. (1994). *La motivation scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Virat, M. (2018). Amour, relation éducative et délinquance. L'amour compassionnel des éducateurs accompagnant les adolescents suivis par la Protection judiciaire de la jeunesse. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 20 | Printemps 2018, mis en ligne le 30 septembre 2018, <http://journals.openedition.org/sejed/8840>.
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, vol. 92, n°4, 548-573.
- Yerly, C. & Friedli, L. (2018). Jeunes placés : le moment clé de l'accueil. *REISO - Revue d'information sociale*. <https://www.reiso.org/document/2958>.
- Zatti, K.B. (2005). *Le placement d'enfants en Suisse. Analyse, développement de la qualité et professionnalisation* (p. 71). Berne : Rapport d'expert sur mandat de l'Office fédéral de la justice.

8. Annexes

Annexe 8.1 : Lettre de mission

Annexe 8.2 : Analyses longitudinales

Annexe 8.3 : Guide d'entretien

Annexe 8.4 : Formulaire de consentement

Annexe 8.1 : Lettre de mission



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE

Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse

La Secrétaire générale

Lettre de mission

Parcours des mineurs placés sur une longue durée : étude des trajectoires scolaires

Contexte

Le placement concerne les mineurs qui subissent des violences (physique, psychique, sexuelle, de la négligence), sont exposés à de la violence conjugale, ou dirigent la violence contre eux-mêmes. Il concerne également les mineurs qui ont commis un délit et qui font l'objet d'une décision pénale.

En 2018, l'Office de l'enfant et de la jeunesse (OEJ) dénombrait 665 enfants placés au total (en excluant les requérants d'asile mineurs non accompagnés - RMNA), soit 214 en famille d'accueil, 16 en famille d'accueil hors du canton, 382 en institution, et 53 en institution hors du canton. A Genève près des 2/3 des enfants sont placés dans des foyers, alors que dans d'autres contextes, ce sont les familles d'accueil qui représentent le mode de placement le plus répandu (pour la France voir par exemple Mainaud, 2013 ; Gabriel et al., 2013).

Si l'on trouve dans la littérature scientifique de nombreuses études s'intéressant à la problématique du placement, on constate que les trajectoires scolaires des enfants placés n'ont que rarement fait l'objet de recherches, en particulier dans la littérature francophone. En Suisse, cette question du devenir des jeunes placés ("care leavers"), notamment sous l'angle de leur formation et de leur insertion professionnelle, est également peu abordée. Les quelques travaux y relatifs indiquent toutefois que les jeunes placés ont des difficultés plus importantes que les autres dans différents domaines, notamment l'insertion professionnelle. Ils concluent à un niveau de formation et de qualification plus faible.

Dans ce contexte, début 2018, la DGOEJ a formulé une demande ayant pour objet l'analyse des parcours des enfants et jeunes placés pour une longue durée à Genève ce qui a amené le SRED à se prononcer sur un premier projet d'étude. La thématique a été retenue dans le cadre de la priorisation des projets du SRED (2019-2021). Différents échanges et réflexions, ainsi qu'un regard sur la littérature ont fait évoluer l'idée initiale pour aboutir à une étude, articulée sur les placements de longue durée, et la relation avec la trajectoire scolaire des mineurs placés.

Considérant

- Les éléments de contexte précités,
- Le cadre législatif suisse et cantonal genevois en vigueur,
- L'état actuel de la recherche en matière de mineurs placés et en particulier du point de vue de leur trajectoire scolaire, sur le plan international et suisse,
- Le manque de connaissance du lien entre placement et scolarité à Genève,
- Le rapport de Cour des comptes. (2016). *Protection des mineurs. Mesures liées au placement* (No. Rapport n°112) (p. 102). Genève,
- Le Programme national de recherche "Assistance et coercition" (PNR 76),
- L'objectif établi par le Conseil d'Etat Genevois pour la législature 2018-2023, n°2.6 *Soutenir l'enfance et la jeunesse*, et dans ce cadre, l'évolution annoncée de l'éducation spécialisée à Genève par le DIP, le 28 janvier 2020.

Secrétariat général • Rue de l'Hôtel-de-Ville 6 • 1204 Genève

Tél. +41 (22) 546 69 11 • Fax +41 (22) 546 69 49 • E-mail: paola.marchesini@etat.ge.ch • www.ge.ch

- Les réflexions conjointement menées par le SRED, la DGOEJ et le Secrétariat général,

La secrétaire générale confie au SRED la mission de mener une étude en collaboration avec la DGOEJ sur le parcours scolaire des mineurs placés sur une longue durée, afin d'étudier la relation entre le placement des mineurs et leur trajectoire scolaire.

Objectifs de l'étude

L'objectif de cette étude est d'analyser **la relation entre le placement long terme des mineurs et leur trajectoire scolaire**. La recherche vise ainsi à :

- La documentation et l'analyse des parcours scolaires des enfants et jeunes placés à travers un appariement entre deux types de données qui ne sont jusqu'à présent pas mises en relation (la base de données de gestion des placements – TAMI – et la base de données scolaires – nBDS).
- La mise en relief sous l'angle des regards croisés de l'enfant / du jeune bénéficiaire et des acteurs pédagogiques ou éducatifs agissant auprès de lui, des éléments de protection que le placement peut développer (par exemple via la mise en place d'un réseau de collaboration) ou des éléments de fragilité dans le quotidien de la scolarité.

L'étude est centrée autour de la question de recherche suivante : *Les mineurs placés à Genève et leur scolarité : quels sont les facteurs facilitateurs et/ou les obstacles caractérisant leur trajectoire scolaire ?*

Elle est articulée autour des trois axes de recherche suivants :

- **Axe de recherche 1** : cartographie et description des placements à Genève, description des profils et trajectoires scolaires des mineurs en placement de longue durée
- **Axe de recherche 2** : vécu de la scolarité des mineurs placés, facilitateurs et obstacles
- **Axe de recherche 3** : analyse du réseau des différents acteurs institutionnels et des familles d'accueil et leur collaboration

Modalités

L'étude s'appuie sur une méthode mixte (analyse quantitative et qualitative) autour des données suivantes :

- Données issues des différentes bases de données (TAMI, nBDS) pour réaliser l'analyse des profils des enfants/jeunes placés (socio-démographiques), de leur trajectoire scolaire et de leur(s) placement(s). **Une pré-étude est en cours afin de déterminer les données exploitables depuis la base TAMI et donnera lieu à une note de synthèse.**
- Entretiens semi-structurés avec des jeunes et d'autres acteurs impliqués (personnes référentes, familles d'accueil, enseignants, éducateurs, membres du réseau des établissements scolaires, représentants des autorités de placement, etc.)
- Des sources de données complémentaires peuvent être envisagées en fonction de la disponibilité de celles-ci et de leur opportunité scientifique.

Pré-étude

- **D'ici à fin avril 2020** (en fonction de l'avancement des travaux de l'OEJ) : définition des données selon une analyse exploratoire des données TAMI utilisables menée conjointement par l'OEJ et le SRED (sous forme de note de synthèse).

Livrable(s) et délai(s)

- **Restitutions intermédiaires orales**

Octobre 2020 : Présentation des résultats de l'axe 1

Février 2021 : Présentation des résultats des axes 2 et 3

- **Rapport final**

Fin avril 2021 : un rapport de recherche présentant les principaux résultats de l'étude. Le statut de diffusion et de communication de ce rapport est à déterminer en concertation avec les acteurs concernés et la direction du département.

Sous des modalités décrites dans le plan de projet, des restitutions des résultats de recherche auront lieu auprès de la DGOEJ et du secrétariat général. Des présentations complémentaires selon des publics ciblés et des modalités à préciser, seront définies en concertation avec les acteurs partenaires de la recherche.

La valorisation scientifique de la recherche pourra être effectuée selon des modalités à définir (contribution à des colloques, rédaction d'articles scientifiques) et en fonction des opportunités contextuelles.

Personnes de contact

Personnes de contact au SRED

- Verena Jendoubi, coordinatrice du projet
- Marc Brüderlin
- Isabel Valarino
- Aurore Duteil, référente direction SRED pour le projet

Personnes référentes au sein du département

- Pour la DGOEJ, Fabienne Benninghoff, adjointe scientifique
- Pour le SASLP (DGOEJ), Sophia Procofieff, cheffe de service
- Un collaborateur / une collaboratrice du SPMi est encore à désigner.
- Pour le Secrétariat général, Eléonore Zottos, secrétaire générale adjointe

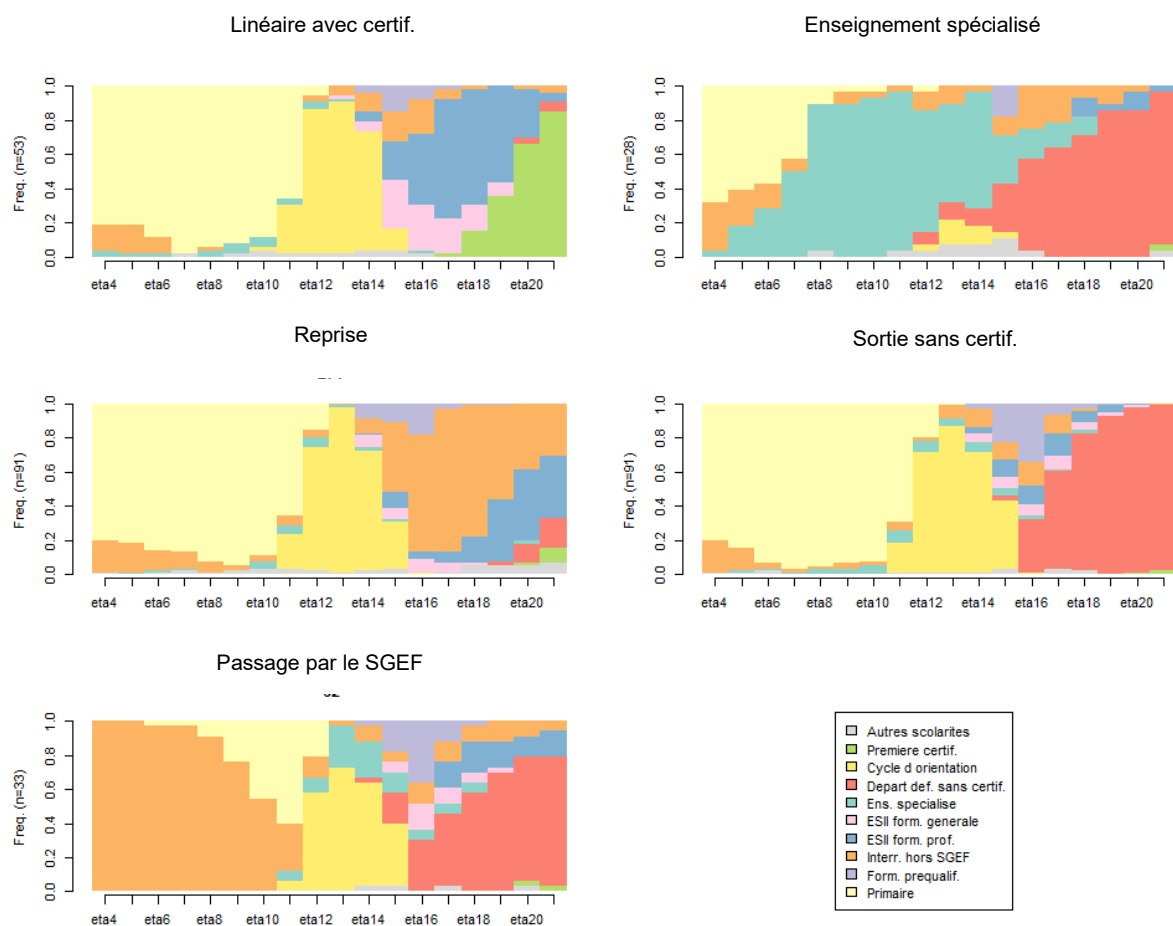
Date: 24 février 2020



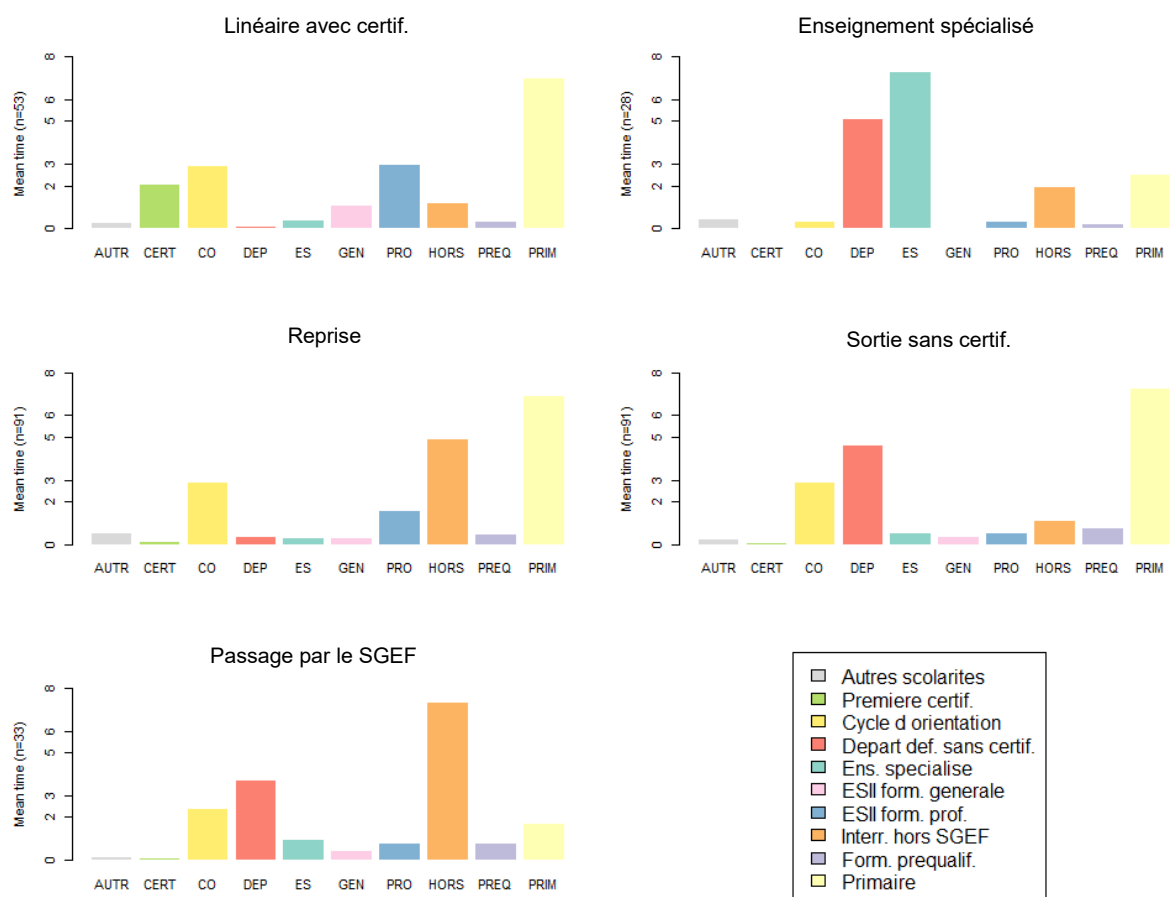
Paola Marchesini

Annexe 8.2 : Analyses longitudinales

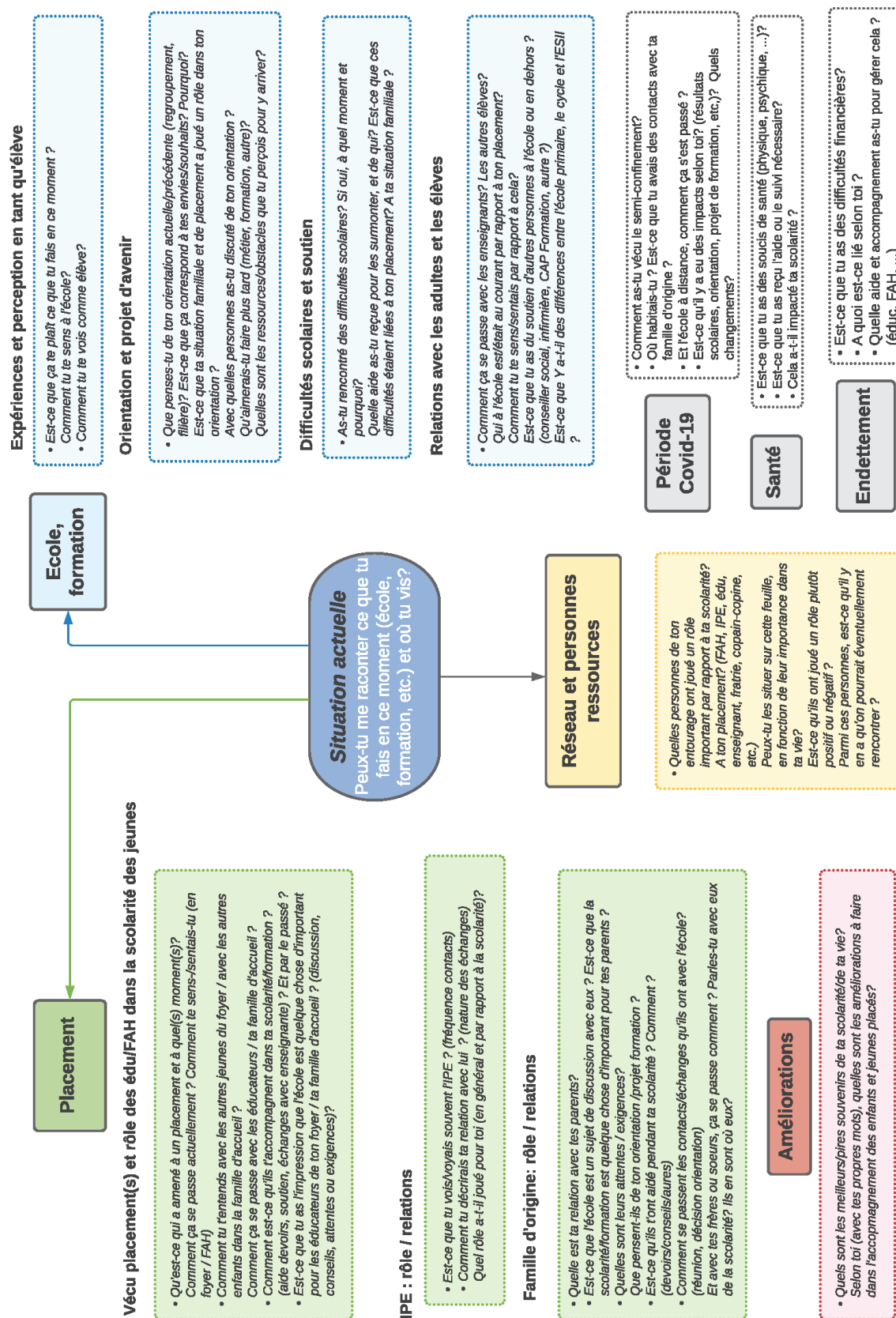
1. Chronogramme des séquences par cluster



2. Temps moyen passé dans chaque état par cluster



Annexe 8.3 : Guide d'entretien



Annexe 8.4 : Formulaire de consentement



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP)
Service de la recherche en éducation

Formulaire de consentement libre et éclairé

Formulaire de Consentement libre et éclairé pour les entretiens se déroulant dans le cadre d'une recherche menée par le Service de la recherche en éducation (SRED), en collaboration avec l'office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ).

Titre de l'étude	Parcours des mineurs placés: étude des trajectoires scolaires
Objectifs de l'étude	1) améliorer les connaissances à propos des jeunes filles et jeunes garçons placés et de leurs parcours scolaires et de formation; 2) mieux comprendre, à partir de la perception des jeunes, comment les membres du réseau qui les entourent collaborent pour les accompagner.
Equipe de recherche	Verena Jendoubi, coordinatrice de projet (SRED) Isabel Valarino, collaboratrice de recherche (SRED) Laure Scalambryn, collaboratrice de recherche (SRED)
Récolte d'information	Par le biais d'entretiens qualitatifs

En signant ce document, la personne participant à l'étude certifie:

- Avoir donné son accord pour assister à un entretien avec une personne de l'équipe de recherche. Cette participation se faisant sur une base volontaire, il est à tout moment possible de se retirer sans avoir à se justifier, ni encourir aucune responsabilité. Lors de l'entretien, le ou la participante est invitée à exprimer librement son opinion, quelle qu'elle soit.
- Avoir accepté que l'entretien soit enregistré. Elle comprend que les informations recueillies sont strictement confidentielles. Son identité n'apparaîtra pas dans un rapport ou une publication et que toute information le ou la concernant sera traitée de façon confidentielle et anonyme. Il ou elle accepte que les données enregistrées à l'occasion de cette étude puissent faire l'objet d'une analyse présentée dans un rapport qui pourra être diffusé.

Le ou la participante souhaite être informée des résultats de cette étude: Oui ☐ Non ☐

Participant ou participante

Chercheur ou chercheuse

Nom :

Nom :

Signature :

Signature :

Date :

Date:

9. Glossaire

Services de placements

- **Service de la protection des mineurs (SPMi)** : évalue les demandes/mandats de placement et exécute les décisions de placement.
 - **Intervenante et intervenant en protection de l'enfance (IPE)** : intervient dans les différentes étapes du placement (évaluation, proposition de Suivi des dossiers et des enfants/jeunes filles et garçons placés).
- **Service d'autorisation et de surveillance des lieux de placement (SASLP)** : assure la surveillance des lieux de placement (foyers, familles d'accueil), délivre les attestations d'autorisation aux familles d'accueil, participe au placement des enfants / des jeunes dans une famille d'accueil.
 - **Chargée et chargé d'évaluation** : participe aux différentes étapes du processus de placement et en tant que répondante et répondant institutionnel, suit les placements en famille d'accueil en leur apportant aide et conseil.

Plateforme de placement

La Plateforme de placement est un outil informatique de traitement des demandes. Il est géré par un groupe de travail composé de représentantes et représentants des différents partenaires institutionnels et prestataires (SPMi, SASLP, FOJ, AGAPé, Astural). Leur mission consiste à rendre équitable l'accès aux différentes places notamment dans les foyers. Suite à l'analyse du dossier par l'IPE, la plateforme propose un placement en fonction des places disponibles et des différents critères d'accès.

Types de placement

On peut distinguer cinq types de placements selon s'il s'agit d'un placement volontaire (demandé par les parents), ou s'il est mandaté par une instance juridique.

- **Public** : sans mandat (en accord avec les parents ou sur leur demande)
- **Civil** : avec mandat du TPAE (de curatelle ou de tutelle).
- **Pénal** : avec mandat du TMin pour un jeune ayant commis un délit.
- **Clause péril** : placement d'urgence décrété par le SPMi lorsqu'il est estimé que l'enfant/jeune est en danger dans sa famille (maltraitance, violence familiale). Un placement d'urgence se fait dans une structure d'urgence (foyer ou famille d'accueil – de transition) durant un à maximum trois mois (durée nécessaire pour l'évaluation de la situation).
- **Hospitalisation sociale** : si, en cas de situation d'urgence, aucune place n'est disponible, ni en foyer d'urgence, ni en famille d'accueil de transition, l'enfant/jeune fille ou garçon est placé, de manière transitoire, dans le contexte hospitalier, en attendant qu'une place se libère.

Hébergeurs / lieux de placement

À Genève, on distingue deux lieux de placement, en institution et en famille d'accueil avec hébergement.

- Institutions genevoises d'éducation spécialisée (IGE) ou Foyers

Les institutions socio-éducatives reconnues dans le canton de Genève accueillent des enfants / des jeunes en hébergement et répondent aux besoins d'accueil, de soutien et d'accompagnement éducatifs d'enfants, d'adolescentes et d'adolescents, ainsi que de jeunes adultes qui, pour des raisons d'ordre éducatif et de protection, ne peuvent rester, du moins temporairement dans leur famille.

Les trois grandes institutions (associations faîtières) qui ont des foyers d'accueil :

- Fondation Officielle pour la Jeunesse (FOJ) (28 foyers)
- Astural (4 foyers)
- Association genevoise d'actions préventives et éducatives (AGAPé) (4 foyers)

Ces associations font toutes partie de l'AGOEER : association genevoise des organismes d'éducation, d'enseignement et de réinsertion.

Deux autres institutions genevoises hors canton sont considérées comme faisant partie du dispositif genevois (Foyer de Salvan [AGAPé] et École climatique de Boveau [DIP]). Un placement hors canton peut être décidé dans certaines situations (absence de la ressource équivalente à Genève ou quand un éloignement semble nécessaire).

- Familles d'accueil avec hébergement (FAH)

Il existe différents types d'accueil :

Accueil continu	Accueil de longue durée	d'enfant pas connu par la famille d'accueil (<i>offre publique</i>)
		d'enfant connu / ayant un lien de parenté (<i>offre ciblée</i>)
Accueil ponctuel	Accueil relais durant week-end et/ou vacances	Offre publique
		Offre ciblée
	Accueil de dépannage (accueil prévisible) Il n'y a actuellement pas de famille à Genève offrant cet accueil d'urgence	Offre publique
		Offre ciblée
	Accueil de transition (accueil imprévisible limité à 3 mois ; réévalué chaque mois)	Offre publique

Point Jeunes (Hospice général)

Point Jeunes est un service d'information, de prévention et d'aide sociale de l'Hospice général qui est destiné aux jeunes adultes de 18 à 25 ans. Il propose notamment un accompagnement et un suivi social en cas de besoin. En collaboration avec le SPMi, un « contrat jeune majeur » a été développé, permettant à des jeunes filles et garçons placés atteignant la majorité de bénéficier d'une prolongation du placement de six mois, renouvelable une fois. Ce contrat tripartite (jeune, foyer, Point Jeunes) exige le consentement du ou de la jeune, ainsi que son engagement en cours dans un projet de formation.

10. Abréviations

AEMO	Accueil éducatif en milieu ouvert
AFP	Attestation de formation professionnelle
AGAPé	Association genevoise d'actions préventives et éducatives
AGOEER	Association genevoise des organismes d'éducation, d'enseignement et de réinsertion
BEP	Besoins éducatifs particuliers
CE	Chargé d'évaluation
CFC	Certificat fédéral de capacité
CFPP	Centre de la formation préprofessionnelle
CIIS	Convention intercantonale relative aux institutions sociales
CO	Cycle d'orientation
CSP	Catégorie socioprofessionnelle
CT	Communication et Technologies
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DGEOJ	Direction générale de l'office de l'enfance et de la jeunesse
DGES II	Direction générale de l'enseignement secondaire II
DIP	Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
Dir-E	Directeur-trice d'établissement
ECG	École de culture générale
EO	Enseignement obligatoire
E&S	secteur Études et statistiques de l'OEJ
FAH	Famille d'accueil avec hébergement
FOJ	Fondation officielle de la jeunesse
FO18	Formation obligatoire jusqu'à 18 ans
HUG	Hôpitaux universitaires de Genève
IGE	Institutions genevoises d'éducation spécialisée
IPE	Intervenant en protection de l'enfance
nBDS	Banque de données scolaires
OEJ	Office de l'enfance et de la jeunesse
OMP	Office médico-pédagogique
PEI	Projet éducatif individualisé
SASLP	Service d'autorisation et de surveillance des lieux de placement
SG	Secrétariat général
SGEF	Système genevois d'enseignement et de formation
SPMi	Service de protection des mineurs
SRED	Service de la recherche en éducation
SSEJ	Service de santé de l'enfance et de la jeunesse
TAMI	Tutelle d'adultes et mineurs
TMin	Tribunal des mineurs
TPAE	Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant

