



Note d'

Numéro 83  
Décembre 2022

# information

du SRED

Service de la recherche en éducation  
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse

## Parcours scolaires des mineures et mineurs placés à Genève

Verena Jendoubi, Laure Scalambin et Isabel Valarino

avec la collaboration de Marc Brüderlin

**Le placement en foyer ou en famille d'accueil constitue un facteur influençant potentiellement le parcours scolaire des jeunes filles et garçons concernés par une telle expérience. Une récente revue de la littérature internationale (ONPE, 2022) montre que ces jeunes sont plus à risque de rencontrer des difficultés au cours de leur scolarité (redoublement, décrochage, passage par le spécialisé) que les autres élèves, et leurs parcours scolaires sont davantage marqués par des formations professionnelles duales.**

**Qu'en est-il des mineures et mineurs placés à Genève ? Quelles sont les caractéristiques de leurs trajectoires scolaires ? Comment ont-ils et elles vécu leur placement et leur scolarité ?**  
[Une étude réalisée par le SRED](#) dont est issue cette note apporte des éléments de réponse à partir d'analyses statistiques et de données qualitatives issues d'entretiens réalisés avec vingt jeunes filles et garçons ayant témoigné de leurs expériences<sup>1</sup>.

**L**e placement en foyer ou en famille d'accueil est une des mesures du domaine de la politique de protection s'adressant à des mineures et mineurs rencontrant des difficultés dans le contexte familial (négligence, maltraitance, etc.). À Genève, de nombreux enfants et jeunes filles et garçons sont concernés chaque année par une telle mesure. En 2020, cela concernait 674 mineures et mineurs, soit 0.7% de la population des 0-18 ans (DGOEJ, 2020)<sup>2</sup>.

À l'exception de quelques études sur le processus et le fonctionnement institutionnel du placement à Genève (CEPP, 2004 ; Cour des comptes, 2016 ; Lurin, Pecorini, & Wassmer, 2008), les connaissances à propos des caractéristiques de la population au bénéfice d'un placement ainsi que de leurs parcours de placement font encore défaut. 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. Denecheau et Blaya, 2013 ; ONPE, 2022). Ces chercheurs et chercheuses ont mis en exergue le fait que cette population est plus à risque scolairement que la population scolaire totale, notamment en termes de retard scolaire, de décrochage, d'orientation vers le spécialisé, vers des filières de formation à exigences faibles ou vers des structures pré-qualifiantes, et ont souligné l'influence de différents facteurs de risque et de protection sur la scolarité.

En Suisse et à Genève, la question de la scolarité des mineures et mineurs placés,

notamment sous l'angle de leur formation et de leur insertion professionnelle, est peu abordée, à l'exception de quelques travaux récents ou en cours (Aeby et Ossipow, 2021 ; Decroux, thèse en cours ; Ossipow, Berthod et Aeby, 2014 ; projet Palatin). Or cette thématique est centrale si l'on considère 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 sociale, économique et professionnelle (Jackson & Cameron, 2012 ; Berlin et al. 2011). Dès lors, et même si les placements ne représentent qu'une petite partie des situations suivies par le service de la protection des mineurs (SPMi) (moins de 10% en 2019 [DGOEJ, 2020]), mieux connaître et comprendre les parcours des jeunes filles et garçons placés et analyser les facteurs influençant leur scolarité offre une plus-value importante en termes de politique publique. Les questions de recherche de cette étude sont les suivantes :

- Quelle est la cartographie des placements à Genève ?
- Quels sont les profils et les trajectoires scolaires des mineures et mineurs placés ?
- Comment les jeunes filles et jeunes garçons placés vivent-ils et elles leur scolarité et formation, ainsi que leur placement ?
- Quels sont les facteurs facilitateurs et les obstacles ? En particulier, quelles personnes de leur réseau jouent un rôle important pour les accompagner dans leur parcours ?



REPUBLIQUE  
ET CANTON  
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX



Service  
de la recherche  
en éducation

### Encadré 1. Design de l'étude et données

L'étude se décline en deux axes. Le premier porte sur l'analyse statistique de données quantitatives issues de deux bases de données différentes, la base de données scolaires (nBDS) du DIP et TAMI\*, un outil utilisé par le service de protection des mineurs (SPMi). L'ensemble des jeunes filles et garçons ayant fait l'objet d'un (ou de plusieurs) placement(s) entre 2010 et 2019, soit 2'027 jeunes au total, est étudié\*\*. Le deuxième axe, fondé sur une approche qualitative par le biais d'entretiens semi-directifs, donne la parole à 20 jeunes filles et garçons entre 16 et 25 ans avec une expérience de placement. Leurs récits, recueillis au cours du premier semestre 2022, permettent de mettre en lumière leurs vécus du placement et de la scolarité, ainsi que les personnes qui ont joué un rôle important dans leur parcours (à l'aide d'une "carte de réseau personnel" [Bidart, 2012]). Ils apportent, en outre, des informations complémentaires à l'analyse de l'impact des facteurs de risques et de protection sur la scolarité dans le contexte d'un placement.

\* TAMI : Tutelle d'adultes et mineurs.

\*\* Dans cette note 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 le premier axe ou au premier semestre 2022 pour le deuxième axe).

rée, 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 clauses péril, ils conduisent généralement à des placements de courte durée, qui peuvent se poursuivre, dans certains cas, sous forme d'un placement civil (TPAE).

### Caractéristiques sociodémographiques des jeunes filles et garçons placés

Le profil des enfants et jeunes filles et garçons placés diffère de la population scolaire totale de référence du système éducatif genevois avant tout par leur origine sociale défavorisée. Sur les 2'027 enfants et jeunes filles et garçons (ayant été) placés entre 2010 et 2019 pour une durée d'un jour ou plus, 60% d'entre elles et eux sont issus d'une catégorie socio-professionnelle (CSP) inférieure, contre 38% dans la population scolaire totale. Ils et elles sont également légèrement sur-représentés parmi les élèves de nationalité étrangère (48% vs 36% dans la population totale) et parmi les allophones arrivés à Genève après l'âge de l'obligation scolaire (18% vs 15% ans). Par contre, aucune différence de genre n'est relevée. Ce profil se rapproche, d'une part, de celui constaté dans d'autres pays, notamment en France

### Cartographie des placements à Genève (2010-2019)

Entre 2010 et 2019, 2'218<sup>3</sup> jeunes avaient connu un placement d'un jour ou plus, pour un total de 4'309 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 six mois. Lorsque l'on considère le temps écoulé entre le premier et le dernier placement, la durée totale 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 ou en accord avec les détentrices ou détenteurs des droits parentaux (2'203 placements, soit 51%) (Encadré 2). Le placement civil, sur mandat du Tribunal de protection des adultes et des enfants (TPAE), concerne 18% des situations recensées et le placement pénal 13%.

Plus de 80% des placements ont lieu en foyer IGE<sup>4</sup> à Genève (Figure 1). 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 (Figure 2), 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 (offre publique ou ciblée,

ou compris chez un parent proche), suite à une décision du TPAE, par un tuteur ou une tutrice ou sur clause péril : 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 Tribunal des mineurs (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 du-

Figure 1. Typologie de l'hébergeur

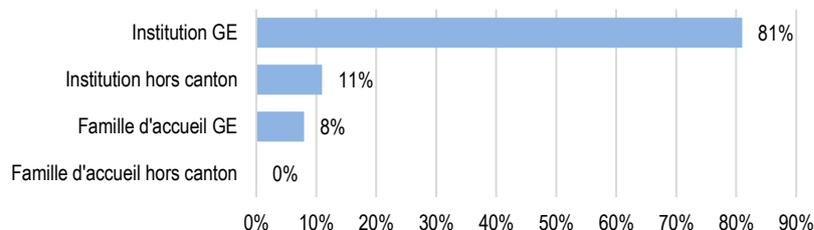
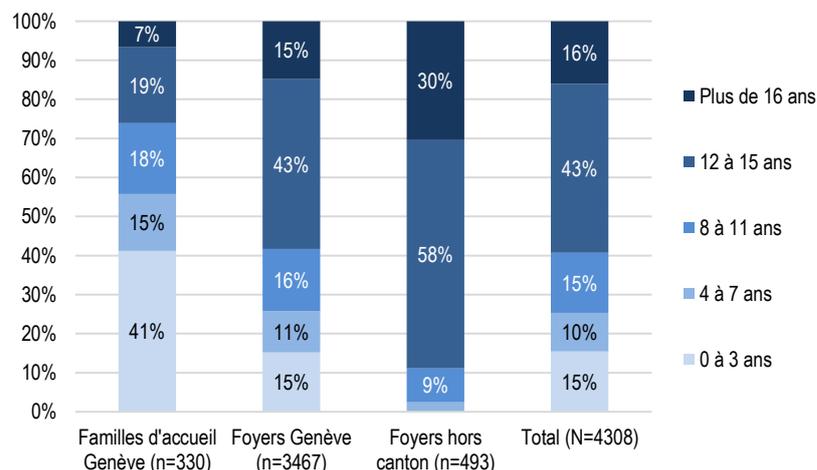


Figure 2. Âge au premier placement selon hébergeur



(Denecheau et Blaya, 2013 ; Join-Lambert et Robin, 2019). D'autre part, à l'exception du fait qu'aucune différence de genre n'est constatée, le profil de la population de jeunes filles et garçons placés se rapproche de celui des jeunes dits "décrocheurs" et "décrocheuses" à Genève (Le Roy-Zen Ruffinen & Mouad, 2021), laissant déjà entrevoir un profil plus à risque scolairement.

### Scolarité des mineures et mineurs placés entre 2010 et 2019 : constats chiffrés

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 ou en classe-atelier au cycle d'orientation (CO), ou par des structures pré-qualifiantes au secondaire II. D'après les données scolaires au 31.12.2019, 64% de la population placée entre 2010 et 2019 avait connu au moins une de ces difficultés, contre seulement 24% de la population scolaire totale. Elles et ils sont aussi plus à risque de quitter l'école genevoise sans certification et de connaître des interruptions au cours de leur parcours. Toujours 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 également surreprésentés dans les effectifs de l'enseignement spécialisé : ils et elles 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 premier placement ou émergent

### Encadré 2. Types de placements et d'hébergements

Il existe quatre types de placements\* à Genève :

- public : sans mandat (en accord avec les parents ou sur leur demande)
- civil : avec mandat du tribunal de protection des adultes et des enfants (TPAE)\*\*
- pénal : avec mandat du tribunal des mineurs (TMin) pour un ou une jeune ayant commis un délit
- clause péril : placement d'urgence décrété par le SPMi lorsqu'il estime que l'enfant/le jeune est en danger dans sa famille (maltraitance, violence familiale), durant 1 à max. 3 mois (durée nécessaire pour l'évaluation de la situation).

Le placement peut se réaliser dans deux types d'hébergements : en institution ou en famille d'accueil (FAH). Les placements en institution comprennent les foyers IGE et les foyers hors canton. Les placements en FAH incluent l'offre publique (l'enfant n'est pas connu de la famille d'accueil) et l'offre ciblée (l'enfant est connu ou a un lien de parenté avec la famille d'accueil), ainsi que les familles d'accueil hors canton.

\* Les hospitalisations sociales concernent les situations d'urgence : si 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. Ce type de placement, déjà très rare sur la période d'observation retenue (2010-2019), devrait encore diminuer à l'avenir puisqu'un projet de loi modifiant celle sur l'enfance et la jeunesse et limitant ce type de placement aux situations de dernier recours a été votée par le Grand Conseil en mars 2022.

\*\* Si l'autorité parentale est retirée aux parents, il y a un mandat de tutelle, sinon c'est un mandat de curatelle (assistance éducative, organisation et surveillance des droits de visite ou gestion des biens du mineur).

en même temps. Les premières difficultés scolaires surviennent majoritairement au CO (35% des jeunes filles et garçons placés). Il s'agit donc 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) (Figure 3), une part importante est engagée dans une filière professionnelle duale (45% vs 25% de la population totale).

Des analyses statistiques de régression<sup>5</sup> ont mis 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 d'accueil (offre publique et offre ciblée confondues)<sup>6</sup> ou mixte (foyer et famille d'accueil) aurait un effet protecteur. Les caractéristiques sociodémographiques des mineures et mineurs placés ont également un impact mais plus faible, et par ailleurs rejoignent les tendances pour la population générale : les garçons et les

Figure 3. Élèves dans une filière certifiante au secondaire II

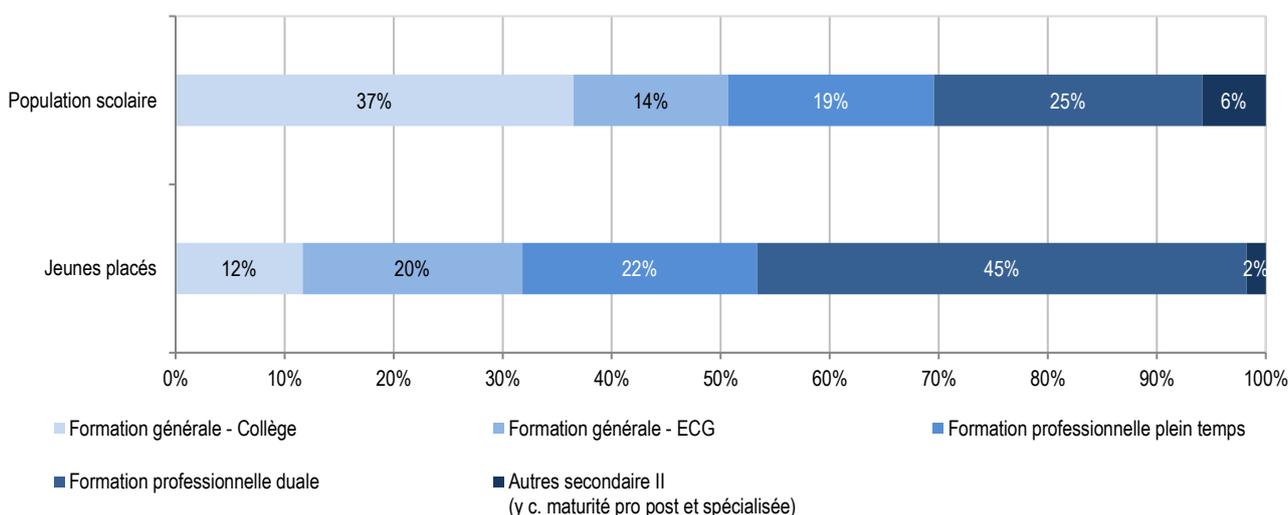
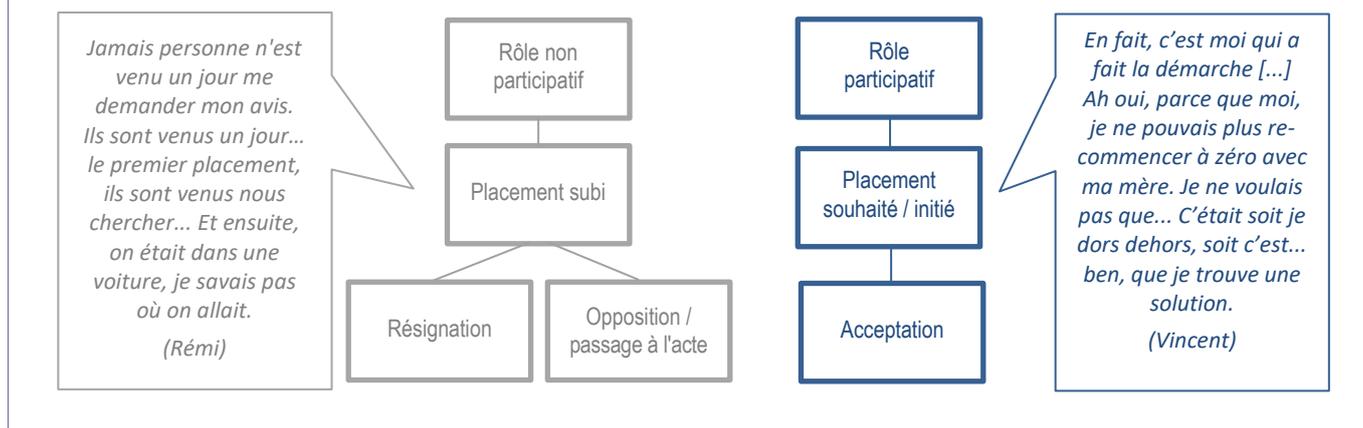


Figure 4. Rôle des jeunes lors de la décision de placement



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 ayant uniquement connu un ou des placement(s) de type 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<sup>7</sup>.

#### Seulement deux jeunes sur dix ont obtenu un premier diplôme à 21 ans

Des analyses complémentaires<sup>8</sup> appliquées à une sous-population de près de 300 jeunes donnent un aperçu longitudinal de leurs trajectoires scolaires et de formation de 4 à 21 ans et permettent d'identifier cinq types différents. Les deux groupes les plus fréquemment observés – qui représentent chacun 31% de cette sous-population – 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 l'école genevoise dès l'âge de 16/17 ans sans y revenir par la suite<sup>9</sup>).

Seuls 18% ont eu un parcours dit "linéaire" menant à une première certification, mais principalement dans une formation professionnelle (ce qui les distingue du reste de la population scolaire). Pour 11% des jeunes – souvent issus de la migration – leur parcours se caractérise par un bref passage par l'école genevoise : arrivés vers la fin du primaire, ils et elles repartent avant d'obtenir une première certification. Enfin, 9% des jeunes font quasiment tout leur parcours dans des structures spécialisées.

Des analyses de régression mettent en évidence que certaines caractéristiques des élèves ou de leur parcours de placement sont associées à des trajectoires scolaires et de formation spécifiques. Par exemple, les élèves allophones et les jeunes filles et garçons placés sur mandat pénal ont significativement moins de chances de suivre une trajectoire linéaire par rapport aux élèves francophones et aux jeunes dont le placement est sur demande des parents.

Ces résultats du premier axe de l'étude, basés sur des données quantitatives, donnent à voir des parcours scolaires plus à risque et marqués par de nombreuses difficultés. Les résultats du deuxième axe de l'étude permettent, à travers les récits des vingt jeunes filles et garçons rencontrés, d'explorer de façon plus concrète l'imbrication entre leurs situations familiales, leurs parcours de placements et leurs trajectoires scolaires et de formation.

#### Vécus des parcours de placements : la parole aux jeunes

Comment les jeunes se représentent-ils et elles leur placement et les raisons qui y ont mené ? Pour une majorité d'entre elles et eux, ces raisons sont relativement claires. De leur point de vue, l'origine du placement est la plupart du temps associée au contexte familial. Ainsi, ils et elles mentionnent principalement des troubles psychologiques de la mère, le décès de l'un, voire des deux parents, ainsi que la maltraitance physique ou psychologique dans le cadre familial pour expliquer leur placement. Ces différents facteurs prennent souvent racine dans une situation familiale imprégnée d'un climat relationnel conflictuel ou violent (divorce, séparation des parents).

Du point de vue de la participation au processus de placement (évaluation, décision), environ un tiers fait part d'un rôle participatif du fait qu'ils ou elles ont initié

ou du moins souhaité le placement (Figure 4). Ces jeunes ont vécu ce changement de lieu de vie plutôt comme une délivrance d'une situation source de souffrances. Ceci n'enlève rien au fait que cette séparation avec leur famille a été difficile, 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 et de se sentir en sécurité.

Un autre groupe de huit jeunes dit avoir subi le placement, dans la mesure où elles et ils se sont sentis mis devant le fait accompli. Leur implication dans le processus de décision s'est limitée, notamment, à écouter la décision prise par les adultes, sans pouvoir faire entendre leur point de vue. Il en résulte un sentiment de frustration qui s'est transformé chez certaines et certains en une attitude fataliste ou de résignation. Ils ou elles ont tenté progressivement de s'adapter à la nouvelle situation pour la rendre la 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 suicides, etc.). Pour ces jeunes, l'acceptation du placement a été un processus plus long. Mais avec le temps, la plupart sont parvenus à percevoir des aspects positifs, voire des effets bénéfiques de la mesure de protection, pouvant ainsi y trouver un sens.

Une majorité de jeunes a connu plusieurs lieux d'accueil (entre 3 et 7), entraînant généralement des changements même au niveau du contexte scolaire. Cette multiplication de placements a été relevée par les jeunes filles et garçons concernés comme une source d'instabilité, impliquant des ruptures répétées difficiles à vivre. Et puis, la plupart d'entre eux et elles font part d'une image négative que leur renvoie la société et qui les

associe à des personnes turbulentes, violentes, voire délinquantes. Elles et ils se sentent stigmatisés, 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 toutes les jeunes filles et garçons rencontrés, mais ce passage est vécu et appréhendé diversement. Une partie des jeunes fait part d'un sentiment de "lâchage institutionnel" (Goyette et Fréchon, 2013). Pour ces jeunes filles et garçons, cette nouvelle étape, qui comporte beaucoup d'inconnu, suscite de l'inquiétude et un sentiment d'abandon. Selon les situations rapportées, l'encadrement autant éducatif, social que financier prend fin de manière trop abrupte et trop tôt puisqu'elles et ils n'ont pas encore terminé leur formation. Pour quelques jeunes, 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 dans l'âge adulte correspond toutefois davantage à une autonomie identitaire et subjective qu'à une indépendance matérielle et objective.

### Des parcours scolaires non linéaires et empreints de difficultés

Au moment de l'entretien, une majorité de jeunes filles et garçons interrogés (14 sur 20) avait des situations scolaires ou de formation plutôt favorables. 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 (Encadré 3).

Les parcours scolaires de la quasi-totalité d'entre elles et eux sont non linéaires et peuvent être qualifiés de "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 (cela concerne 15 jeunes sur 20).

Les difficultés scolaires surviennent souvent dès le primaire (pour la moitié de l'échantillon), parfois de manière "invisible" (harcèlement ou phobie scolaire). Elles se cristallisent ensuite pour la plupart au CO, qui représente un moment charnière du parcours scolaire mais aussi du développement des jeunes, avec la période de l'adolescence. L'apparition de premières difficultés au niveau secondaire II sont plus rares (5 jeunes, dont 3 pour des problèmes d'orientation). Les difficultés scolaires surviennent pour la plupart avant le premier placement ; elles sont liées aux situations familiales conflictuelles et/ou maltraitantes vécues par les jeunes. Les sources de difficultés scolaires qu'ils et elles mentionnent touchent à leur contexte familial, mais également au contexte de placement, scolaire (6 jeunes rapportent avoir subi du harcèlement), ainsi qu'à des facteurs individuels.

Concernant le vécu de la scolarité au cours du placement, on peut relever d'abord que l'école est en général informée du placement des jeunes et de leur situation familiale. Il peut s'agir de la direction, de quelques enseignants ou enseignantes, ou d'autres professionnels ou professionnelles de l'institution scolaire avec qui les jeunes ont un lien de

confiance. En revanche, ils et elles ne révèlent pas toujours leur placement à leurs camarades, par peur de jugements négatifs à leur égard.

L'accompagnement de la scolarité (soutien scolaire, contrôle de la fréquentation des cours, communication avec l'école, orientation) 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 intervenantes et intervenants en protection de l'enfance (IPE) dans la scolarité des jeunes est très variable, tout comme la fréquence de leur contact (toutes les semaines à une fois par année, en fonction des situations). Certains enseignants et enseignantes sont aussi mentionnés en raison de 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).

#### Encadré 3. Caractéristiques des jeunes filles et garçons interviewés

Parmi les 20 jeunes rencontrés\*, il y a 12 filles et 8 garçons âgés de 16 à 25 ans (8 jeunes filles et garçons mineurs et 12 majeurs).

Pour 11 d'entre elles et eux, le placement est terminé au moment de l'entretien et pour 9 il est toujours en cours. Douze d'entre elles et eux ont (ou ont eu) un ou plusieurs placements en foyer, alors que 8 autres ont vécu (ou vivent encore) en famille d'accueil (offre publique ou ciblée), ou ont connu les deux (foyer et famille d'accueil). Trois quarts des jeunes filles et garçons ont été placés à l'adolescence (entre 12 et 17 ans) et une seule fille avant l'âge de 1 an. Leurs 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 longs, de plusieurs années (entre 3 et 17 années).

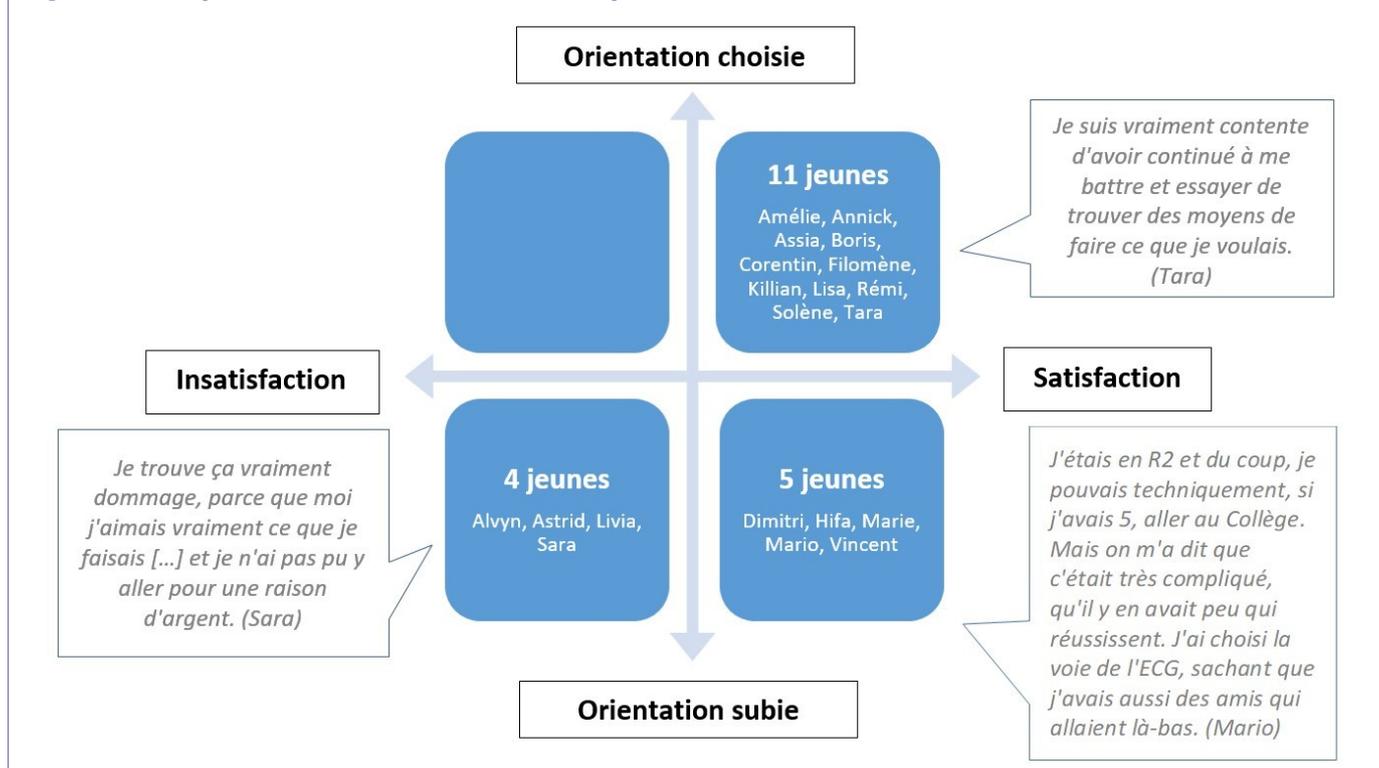
Une majorité d'entre elles et eux ont des origines sociales et économiques plutôt modestes et des configurations familiales très majoritairement marquées par la séparation (souvent difficile) de leurs parents, ou encore par le décès de l'un ou des deux parents (pour 4 jeunes sur 20).

Du point de vue scolaire, la moitié des jeunes a connu un parcours scolaire chaotique ou émaillé de difficultés, selon les informations dans la nBDS au 31.12.2019 et selon les marqueurs de vulnérabilité retenus dans le premier axe de l'étude. Pour l'autre moitié, la scolarité s'était bien déroulée jusqu'à cette date-là. En réalité, au moment de l'entretien (environ deux années plus tard), les situations scolaires avaient changé pour plusieurs jeunes (certaines et certains ayant connu une péjoration et d'autres une amélioration), indiquant par là-même le caractère évolutif et/ou fragile de leurs parcours scolaires.

La recherche de jeunes pour la participation à un entretien – sur base volontaire – a nécessité de nombreuses relances, des refus et des rendez-vous manqués. Un biais de sélection est donc à relever, qui implique que les jeunes les plus en rupture avec l'école et/ou ayant très mal vécu leur placement sont probablement sous-représentés parmi les jeunes rencontrés.

\* L'échantillonnage des 20 jeunes a été constitué à partir de quatre groupes issus de la population étudiée dans le premier axe, croisant le type d'hébergeur (placement en foyer vs famille d'accueil ou mixte) et la scolarité des jeunes (avoir connu des difficultés scolaires vs aucune difficulté scolaire au 31.12.2019). Le but était également de bénéficier d'une diversité en termes de genre, âge et caractéristiques du placement (en cours ou terminé, durée, âge au premier placement). Les jeunes devaient également avoir une scolarité active dans la nBDS au 31.12.2021.

Figure 5. Perception de l'orientation scolaire ou professionnelle actuelle



Quelques déficits dans l'accompagnement scolaire ont été énoncés par des jeunes, dont un manque de cadre et de prise en charge (en particulier pour faire rattraper les jeunes absentéistes), et de mauvaises expériences avec une actrice ou un acteur scolaire peu soutenant, voire dénigrant (voir aussi propositions d'amélioration ci-dessous).

Concernant l'orientation scolaire et professionnelle, la moitié des jeunes filles et garçons (11 sur 20) considère avoir choisi son orientation (malgré les obstacles) et en être satisfaite (Figure 5). 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 souvent contrariées, près de la moitié des jeunes ont énoncé, lors des entretiens, des projets plutôt ambitieux pour l'avenir et souhaitaient poursuivre avec des hautes études. Certains et certaines souhaitaient travailler dans le domaine du *care* ou de la protection de l'enfance, probablement en référence à leur parcours personnel. Seulement deux jeunes sur 20 envisageaient de travailler sans avoir obtenu de première certification.

**Les réseaux des jeunes et l'importance de 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 importants dans la construction de l'enfant et du jeune et

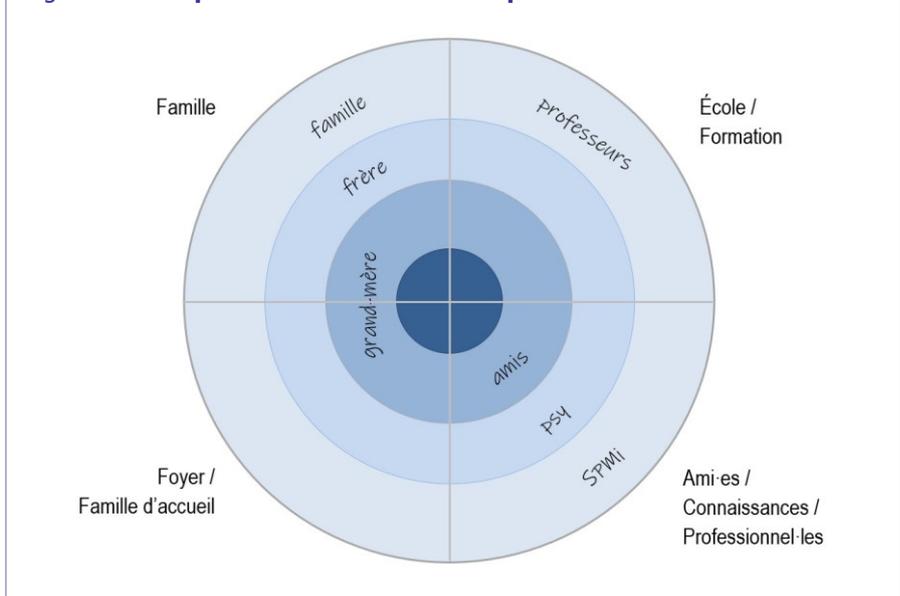
contribuent à leur bien-être (Beam et al. 2002) à court et à long terme. Sur quel réseau relationnel les jeunes filles et garçons ayant connu un placement peuvent-elles et ils s'appuyer pour obtenir le réconfort et le soutien nécessaire ? Cette question a été explorée à l'aide d'une carte de réseau personnel (Figure 6) permettant aux jeunes filles et garçons interviewés de positionner les personnes ayant joué un rôle important dans leur vie et dans leur parcours scolaire et de placement.

La famille d'origine reste un pilier relationnel important largement présent dans

le réseau des jeunes filles et garçons placés puisque trois sur quatre d'entre elles et eux mentionnent au moins un des deux parents sur leur carte de réseau personnel (Figure 7). La fratrie, de même que d'autres membres de la famille élargie (grands-parents, tante, oncle), joue également un rôle important.

La sphère amicale occupe aussi une place essentielle. Si les camarades de foyer peuvent contribuer à 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

Figure 6. Exemple d'une carte de réseau personnel

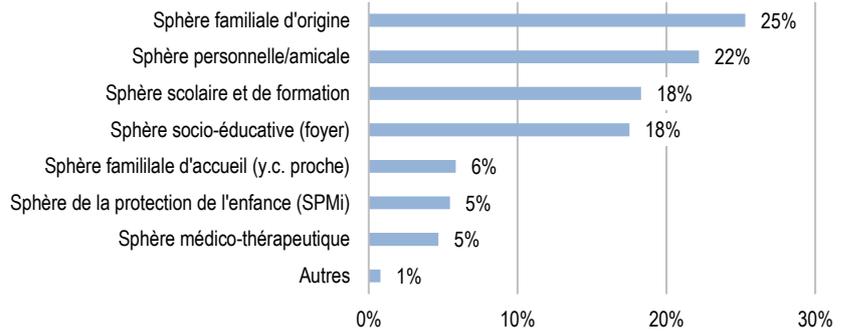


de placement (p. ex. à l'école). Ainsi, ce sont avant tout ces derniers types de relations amicales qui sont mentionnés comme jouant un rôle significatif positif. Reste que plusieurs jeunes mentionnent aussi des expériences négatives (relations conflictuelles, harcèlement, influence néfaste).

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 sur 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 leur apportant 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 courte durée en foyer d'urgence sont moins favorables de ce point

Figure 7. **Provenance des personnes citées dans les cartes de réseau personnel**



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 filles et garçons qui se sont parfois sentis incompris et insuffisamment soutenus.

La qualité des liens noués entre les jeunes filles et garçons placés et leur famille d'accueil est décrite par 7 des 8 jeunes ayant vécu un tel placement comme *très bonne*, et cela quel que soit le type de famille d'accueil (offre publique ou ciblée). Ces jeunes font part de liens affectifs assez intenses, empreints 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, constituant de bonnes conditions pour le suivi de la scolarité. Cependant, l'accueil en famille d'accueil ne donne pas automatiquement lieu à de tels liens de proximité, comme nous le fait comprendre un jeune qui porte un regard plus nuancé sur son expérience.

Quant aux relations avec les intervenantes et intervenants en protection de l'enfance (IPE), les expériences rapportées par les jeunes sont très variées, leur appréciation oscillant entre une grande satisfaction, des vécus plus mitigés et une nette insatisfaction. Un bon tiers des jeunes sont très contents de la manière dont ils et elles sont accompagnés, écoutés et soutenus par leur IPE. Les ressentis plus mitigés, voire négatifs, sont souvent expliqués par un manque d'écoute et de prise en considération de leur parole ainsi qu'un manque d'empathie. Ils concernent généralement les 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 résulte d'une interaction de facteurs à la fois d'ordre individuel (du côté des IPE, p. ex. leur disponibilité, leur manière

#### Encadré 4. **Portrait de Killian\* : un parcours scolaire de "rattrapage" ou ascensionnel, mais non sans embûches**

Killian est un jeune majeur qui, au moment de l'enquête, vit chez un membre de sa famille proche, avec des weekends et des périodes de vacances où il rentre chez sa mère. Il a connu plusieurs lieux d'accueil et types de placement correspondant à des périodes différentes de sa vie. Son père est décédé lorsqu'il était très jeune et sa mère a fait une dépression à la suite du décès de son conjoint. 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. À l'adolescence, il est accueilli dans sa famille proche, chez différents membres.

Killian raconte qu'enfant, il avait des problèmes de comportement et qu'il a subi du harcèlement 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. Après quelques années commencées à l'école primaire en enseignement régulier, Killian intègre une structure spécialisée où les relations entretenues avec un éducateur sont, au départ, conflictuelles, mais se transforment ensuite en un lien significatif décisif. Ce professionnel instaure davantage de suivi scolaire et perçoit les capacités et compétences scolaires de Killian. Ceci permet à Killian de rejoindre une classe intégrée à la fin du primaire et de bénéficier de périodes d'intégration dans une classe régulière. Il entre ensuite au CO dans le regroupement avec le niveau d'attentes scolaires le plus élevé et rejoint par la suite la voie gymnasiale. Au moment de l'entretien, Killian est satisfait de ses études et envisage de poursuivre sa formation au niveau tertiaire.

Killian raconte qu'il est *"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 et lui communiquer des ambitions fortes attendues autour de la réalisation d'études longues. Sans ressentir une pression morale, le jeune est néanmoins conscient qu'il est le premier de sa famille à entrer au Collège.

Ce portrait traduit une trajectoire de réussite scolaire assez unique et exceptionnelle de l'échantillon qualitatif. Il donne à voir plusieurs facteurs de risque (décès du père, dépression de la mère, passage en spécialisé, harcèlement scolaire), mais compensés par des facteurs protecteurs importants (liens intenses en famille d'accueil 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).

\* Prénom fictif.

Figure 8. **Facteurs de risque et de protection : quelques exemples par niveau**

Niveaux	Facteurs de risque	Facteurs de protection
Facteurs individuels	p.ex. dépression, automutilations, DYS	p.ex. ambition scolaire, détermination, résilience
Famille d'origine	p.ex. maltraitances, troubles psychologiques, addictions	p.ex. soutien à la scolarité, conseil à l'orientation
Famille d'accueil (offre publique ou ciblée, y. c. famille proche)	p.ex. manque de soutien à la scolarité, relations lisses	p.ex. soutien à la scolarité, qualité relationnelle
Placement	p.ex. instabilité, vécu brutal, stigmatisation	p.ex. stabilité, délivrance, sécurité
École	p.ex. harcèlement, décrochage	p.ex. soutien enseignant, bonne entente entre élèves
Sphère socio-éducative	p.ex. manque d'intervention, (conflits entre jeunes), mauvaises ententes avec éducatrices-éducateurs	p.ex. soutien la scolarité, relations de confiance, cadre sécurisant
Protection de l'enfance (relations avec les différents professionnel-les)	p.ex. interactions distendues, peu de disponibilité, qualité relationnelle insatisfaisante	p.ex. interactions fréquentes, disponibilité, écoute, investissement, soutien
Transition à la majorité	p.ex. peu de soutiens et supports matériels (devoir chercher une solution de logement après le foyer et surtout si pas inscrit en formation) et relationnels (ne pas pouvoir compter sur un réseau d'aide familial actif)	p.ex. soutiens et supports matériels (héritage familial, aides financières, bourses) et relationnels (réseau d'aide familial actif, encouragement à la scolarité)
Liens personnels et amicaux	p.ex. fréquentations nuisibles, relations amoureuses violentes	p.ex. fréquentations aidantes, encouragement à la scolarité

d'interagir, leur expérience et leur manière d'assurer leur rôle tel que perçu par les jeunes ; 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).

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 mentionne des personnes qui comptent à leurs yeux. Parmi les adultes (autres que leurs parents) qui ont marqué 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, famille d'accueil (offre publique ou ciblée) ou famille d'accueil proche, IPE. Ces "autres significatifs" (Peter et Luckmann, 1986) se caractérisent notamment par leur engagement relationnel conséquent, leur disponibilité et investissement dépassant souvent les devoirs et rôles inscrits dans leur cahier des charges.

### Facteurs de risque et de protection : entre cumuls et compensations

Pour quelles raisons et de quelles manières le placement ou l'environnement scolaire, par exemple, constitue-t-il une ressource pour certaines 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. Ces facteurs peuvent être cumulatifs, mais parfois aussi compensatoires (voir Encadrés 4 et 5).

Ces facteurs de risque et protecteurs<sup>10</sup> se situent à différents niveaux (et chacun de ces niveaux comporte différentes dimensions mentionnées par les jeunes) : les facteurs individuels, la famille d'origine, la famille d'accueil avec hébergement (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.

Parmi les facteurs de risque 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 ou la jeune elle-même (scarification, tentatives de suicide) et/ou envers autrui (actes de petite délinquance), et/ou encore à travers la consommation de substances psychoactives (alcool, drogues) ou d'addiction aux jeux vidéo par le ou la jeune. Les facteurs de protection individuels identifiés sont des aspirations scolaires plutôt ambitieuses, de la détermination et un relativement fort optimisme, ainsi que des capacités résilientes.

Les contextes familiaux d'origine, souvent difficiles (maltraitance, troubles psy-

chologiques, 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 ni un manque d'implication.

Le soutien à la scolarité exercé par les familles d'accueil 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, alors qu'un manque de suivi scolaire, mentionné par certains jeunes, constitue un facteur de risque.

Les principaux facteurs de risque et de protection associés au placement concernent son vécu. Il peut constituer un risque lorsque la compréhension par le ou la jeune des raisons de la décision d'une mesure de placement est floue (vs un effet protecteur lorsque sa compréhension est plus claire), et lorsqu'il ou elle n'a pas été impliquée dans le processus de décision. La multiplication des lieux d'accueil représente un autre facteur de risque car elle engendre des changements d'école et de professionnelles et professionnels scolaires. Ces changements viennent impacter les parcours scolaires des jeunes filles et garçons placés : ils et elles ont davantage des difficultés à s'intégrer et à développer des liens socio-affectifs avec leurs pairs. Et comme mentionné ci-dessus, la stigmatisation de l'enfant ou du jeune/de la jeune placée par les pairs et par les enseignantes et les enseignants constitue un facteur de risque impactant de ma-

### Encadré 5. Portrait d'Astrid\*: la multiplicité des placements et un parcours scolaire chaotique dès la fin du primaire

Astrid vit les premières années de son enfance avec ses parents et sa sœur (dont elle est très proche), jusqu'à l'emprisonnement de son père. Mère et filles vivront ensuite 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 dorénavant séparés est conflictuelle (père trop autoritaire, voire violent, mère trop permissive). De son enfance, Astrid dira qu'elle est une période biographique *"très compliquée"* et un passé douloureux ancré en elle.

Son parcours de placement 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 l'adolescence. Il s'agit d'un placement d'urgence, son père l'ayant mise à la porte. S'ensuit un deuxième placement de quelques mois, puis un retour chez sa mère qui ne fonctionne pas. S'enchaînent alors plusieurs placements en foyer, parfois avec des renvois de ceux-ci pour cause de comportement impulsif d'Astrid, et entrecoupés de brefs séjours dans un centre éducatif fermé. Le septième et dernier placement constitue le lieu de vie actuel d'Astrid – une chambre dans une résidence de la FOJ\*\* – qu'elle a intégrée il y a deux ans.

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"*. Elle entre en première année du CO en regroupement au niveau d'attente moyen, effectue la deuxième année à cheval entre le regroupement au niveau d'attente faible et une structure de transition externe au DIP pour adolescentes et adolescents en difficulté, 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 (renvoi après un mois), un passage par une seconde structure pré-qualifiante, puis dans un autre dispositif externe au DIP pour jeunes en rupture scolaire (elle le quitte car il ne correspond pas à ses envies de formation). Astrid est réorientée dans un dernier dispositif externe qu'elle ne fréquente pas, ne voyant pas l'utilité des apports proposés par cette structure. Elle finit par décrocher une place d'apprentissage AFP dual, mais rapidement elle met fin à son contrat :

*"les gens qui travaillaient avec moi, ils s'acharnaient trop sur moi"*. 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 faits d'incertitude, d'ennui et parfois d'apathie.

Ce 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 ; *"j'ai préféré en fait partir directement, et en gros dire que c'est moi qui résilie mon contrat"*). Astrid mentionne 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 toutefois pas 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 (détenue 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).

\* Prénom fictif. \*\* Fondation officielle de la jeunesse.

nière négative leur estime de soi et leur bien-être à l'école, et par conséquent, leurs parcours scolaires.

Concernant les facteurs de risque associés à l'école, sont principalement mentionnées 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 associés 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 mentionnés : 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 d'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.

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).

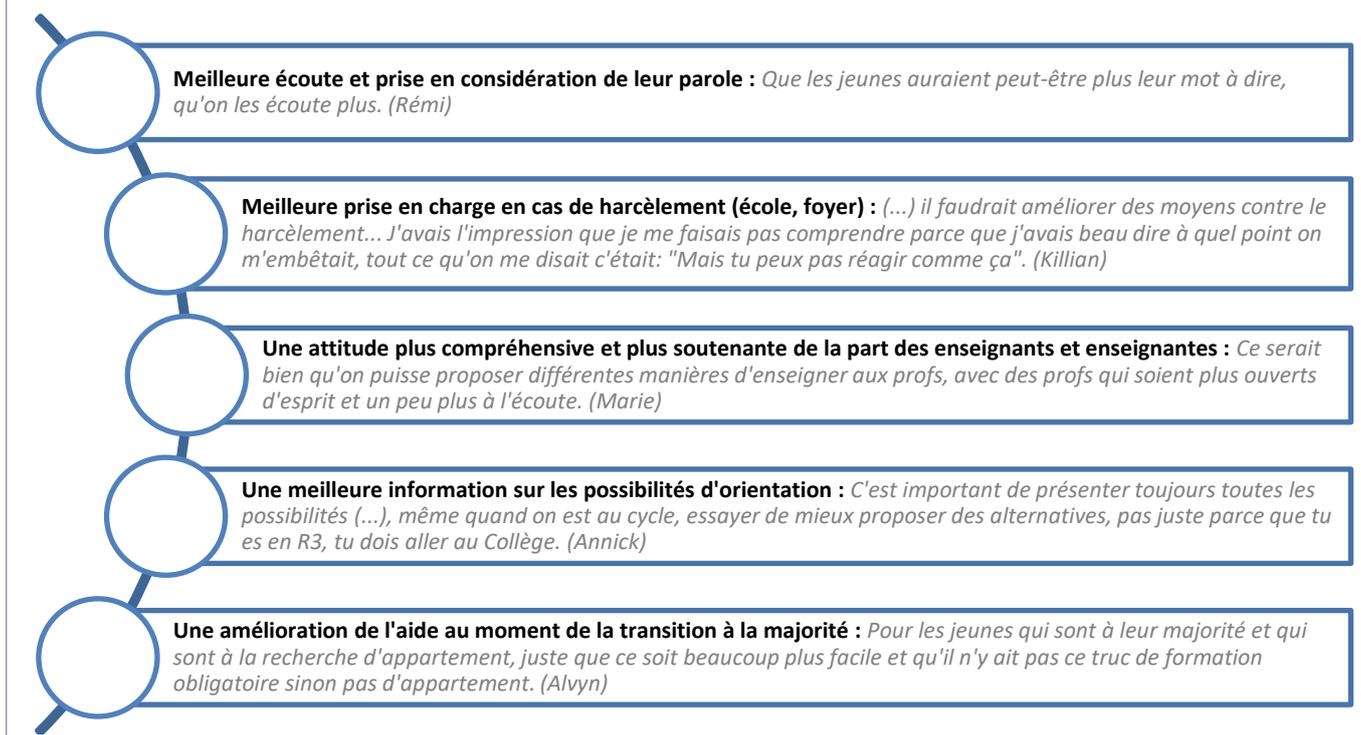
### Propositions d'améliorations du point de vue des jeunes

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. Ils et elles ont alors formulé quelques propositions d'améliorations qui leur tenaient à cœur.

Plusieurs jeunes ont exprimé le souhait d'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 des professionnelles et professionnels de la protection de l'enfance (IPE) ou des 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

Figure 9. Améliorations proposées par les jeunes



sont pas senties soutenues par l'institution, qui les renvoyait parfois à leur propre responsabilité en demandant de mieux gérer leur comportement. Dans de telles situations, ces jeunes souhaiteraient que l'école fasse davantage preuve d'écoute et de soutien.

Quelques jeunes ont manqué de soutien adéquat dans le cadre scolaire par rapport aux difficultés qu'ils et elles ont rencontrées. Dès lors, ils et elles estiment qu'il serait souhaitable que les enseignantes et les enseignants fassent preuve d'une attitude plus compréhensive et plus aidante et que l'enseignement s'adapte davantage 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 scolaire et de formation qu'ils et elles sont amenées à faire. Ce domaine mériterait, selon eux et elles, également des ajustements.

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 à ces jeunes, qui, à l'issue du placement et atteignant la majorité, sont sans solution de formation.

### Vers une meilleure compréhension et écoute des besoins des jeunes filles et garçons placés

Cette étude avait pour but d'analyser la scolarité des mineures et mineurs placés à Genève, sur la base de données statistiques sur les parcours de placements et scolaires de plus de 2000 enfants, jeunes filles et garçons placés entre 2010 et 2019, ainsi qu'à l'aide d'entretiens menés avec une vingtaine d'entre elles et eux. Les résultats donnent à voir des parcours scolaires majoritairement non linéaires et émaillés de difficultés, ainsi qu'une imbrication complexe avec les problématiques familiales des jeunes et leurs parcours de placements. Les parcours scolaires sont impactés par différents facteurs de risque et de protection – ayant trait aux caractéristiques tant individuelles que contextuelles des jeunes – qui peuvent se cumuler, mais parfois aussi se compenser.

Comme toute recherche, cette étude comporte certaines limites qui renvoient à différents aspects méthodologiques. S'agissant du premier axe, elles concernent la qualité des données sur les placements, la petite taille de certaines sous-populations ou catégories analysées et le biais possible de certains indicateurs utilisés. Les limites du deuxième axe touchent notamment à la probable sous-représentation de jeunes filles et garçons placés en grandes difficultés scolaires et/ou ayant très mal vécu le placement, et l'absence du point de vue d'autres actrices et acteurs (notamment

institutionnels, mais pas uniquement) qui aurait contribué à une compréhension plus complète du phénomène, notamment en termes de collaboration et d'accompagnement des jeunes.

Comment sécuriser les parcours, notamment scolaires, de ces jeunes ? Comment assurer un repérage précoce de leurs difficultés scolaires ? 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 ? Pour conclure, quelques éléments réflexifs issus des propositions d'améliorations énoncées par les jeunes en entretien sont proposés.

Concernant l'institution en charge du placement des mineures et mineurs à Genève, les jeunes suggèrent, en entretien, 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 enrichir les réflexions en cours menées par la DGOEJ dans le cadre du projet "Harpej"<sup>11</sup> (Harmonisation des pratiques

de la protection des mineurs). L'amélioration de la collaboration avec les familles et une meilleure prise en compte des besoins et points de vue des mineurs et mineurs constituent des axes forts de cette réforme institutionnelle.

Comme l'ont mis en relief les analyses qualitatives relatives aux réseaux des jeunes 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, notamment une meilleure compréhension de leurs situations de la part du personnel enseignant (en adoptant une vision globale du ou de la jeune), un soutien scolaire de type individualisé (p. ex. adapter les enseignements aux besoins des jeunes), et enfin une information sur les différentes orientations lors des transitions I et II davantage éclairée. ■

## Notes

<sup>1</sup> *Les mineurs et mineurs placés à Genève: étude de leurs parcours scolaires et de leurs vécus*. Étude réalisée à la demande du département de l'instruction publique (DIP) et sur impulsion de la direction générale de l'office de l'enfance et de la jeunesse (DGOEJ). Nous tenons à remercier chaleureusement les jeunes qui ont participé à cette recherche. Nos vifs remerciements s'adressent également au groupe d'accompagnement de ce projet et aux personnes rencontrées pour un échange sur leurs pratiques professionnelles dans la phase préparatoire de l'étude.

<sup>2</sup> 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>).

<sup>3</sup> Il s'agit ici de l'échantillon de l'ensemble des jeunes filles et garçons concernés par un (ou plusieurs) placement(s) entre 2010-2019 et renseignés dans TAMI. Parmi cette population, les données sur la scolarité ont pu être renseignées dans la nBDS pour 2'027 d'entre elles et eux.

<sup>4</sup> Institutions genevoises d'éducation spécialisée.

<sup>5</sup> 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".

<sup>6</sup> Le faible nombre de placements en FAH dans le cadre de l'offre ciblée ne permet pas de distinguer davantage les résultats en fonction de ces deux types de placement.

<sup>7</sup> Ce résultat est toutefois à interpréter avec précaution vu le faible nombre de jeunes filles et garçons concernés.

<sup>8</sup> Les analyses de séquence permettent d'analyser les trajectoires individuelles, notamment sous l'angle de la temporalité, de la durée et de l'ordre de différents "statuts", en l'occurrence les situations scolaires ou de formation connues pour chaque jeune sur une période donnée. Les analyses de clusters permettent, au-delà du caractère unique de chaque trajectoire, de les comparer et de les regrouper en fonction de leur ressemblance ou proximité. Ces analyses ont été appliquées à une sous-population de 296 jeunes filles et garçons âgés de 21 ans ou plus au 31.12.2019. À noter que la petite taille de la sous-population (afin d'avoir assez de recul et d'informations complètes sur les parcours) nécessite des précautions dans l'interprétation des résultats.

<sup>9</sup> Ces jeunes peuvent toutefois avoir intégré une autre formation dans un autre canton ou pays. 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 (FO18).

<sup>10</sup> Précisons que la notion "facteur de risque" renvoie aux propriétés individuelles et contextuelles pouvant favoriser la survenue de difficultés scolaires rencontrées par le 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 d'atténuer les difficultés scolaires et de favoriser la réussite scolaire de l'enfant/jeune (ONPE, 2022 ; Denechau & Blaya, 2013).

<sup>11</sup> <https://www.ge.ch/dossier/harpej>

## Références

- 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).
- 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(2), 305–325.

- Berger, P., Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Berlin, M., Vinnerjung, 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. 3 (169), p. 8-15.
- 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.
- Cour des comptes (2016). *Rapport d'évaluation de politique publique en matière de protection des mineurs - Mesures liées au placement*. Rapport n° 112, Genève.
- Denecheau, B., & Blaya, C. (2013). Les enfants placés par les services d'aide sociale à l'enfance en établissement. *Education & Formation- e-300*.
- Goyette, M. & Frechon, I. (2013). Comprendre le devenir des jeunes placés : la nécessité d'une observation longitudinale et représentative tenant compte des contextes socio-culturel et politique. *Revue française des affaires sociales*, 1, p. 164-180.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107–1114.
- Jendoubi, V., Scalabrini, L., & Valarino, I. (coll. Brüderlin, M.). (2022). *Les mineurs et mineurs placés à Genève : étude de leurs parcours scolaires et de leurs vécus*. Genève : SRED.
- Join-Lambert, H., Denecheau, B., & Robin, P. (2019). La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? *Éducation et Sociétés*, 44, pp. 165-179.
- 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.
- Lurin, J., Pecorini, M., & Wassmer, P-A. (2008). *Évaluation de l'éducation spécialisée*. Genève : SRED.
- Ossipow, L., Berthod, M-A., & Aebly, G. (2014). *Les miroirs de l'adolescence. Anthropologie du placement juvénile*. Lausanne : Éditions Antipodes (coll. "Regards anthropologiques").
- Palatin (Fondation) : projet "Enfants placés en famille d'accueil – Prochaine génération". <https://www.palatin.ch/fr/projects/project-1>
- Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris : PUF.

---

**Informations complémentaires :**

[verena.jendoubi@etat.ge.ch](mailto:verena.jendoubi@etat.ge.ch), 022 546 71 08

[laure.scalambrin@etat.ge.ch](mailto:laure.scalambrin@etat.ge.ch), 022 546 71 24

[isabel.valarino@etat.ge.ch](mailto:isabel.valarino@etat.ge.ch), 022 546 71 07

**Edition :**

[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch), 022 546 71 14

**Lien vers le rapport complet :**

<https://www.ge.ch/document/30690/telecharger>

**Version électronique de cette note :**

<https://www.ge.ch/document/30698/telecharger>