



HAL
open science

Scolarisation et Protection de l'enfance. La question scolaire à la périphérie de l'intervention en milieu ouvert

Alice Anton, Benjamin Denecheau, Fabien Deshayes, Irene Pochetti

► To cite this version:

Alice Anton, Benjamin Denecheau, Fabien Deshayes, Irene Pochetti. 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. 2021. hal-03555946v2

HAL Id: hal-03555946

<https://hal.science/hal-03555946v2>

Submitted on 18 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Scolarisation et Protection de l'enfance

“*La question scolaire à la périphérie de
l'intervention en milieu ouvert*”



Sous la direction de :

Alice Anton

Benjamin Denecheau

**ONPE**
Observatoire national de
la protection de l'enfance

Avec la contribution de :

Pierre Artigau

Adelaïde Blavier

Stéphanie Chartier

Fabien Deshayes

Margaux Desvergez

Irene Pochetti

Novembre 2021
Rapport de recherche

Cette recherche a été retenue dans le cadre de l'appel d'offre thématique 2019 de l'Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE) « Scolarisation des enfants en protection de l'enfance ». Elle a été soutenue et financée par l'ONPE, le Département des Pyrénées-Atlantiques, l'Université Paris-Est Créteil et l'ITS Pierre Bourdieu de Pau.

Direction de la recherche

Alice Anton, *Dr Sciences de l'éducation, Institut du travail social Pierre Bourdieu, Lasalé*

Benjamin Denecheau, *MCF en Sociologie, Université Paris-Est Créteil, Lirtes*

Equipe

Pierre Artigau, *Directeur général adjoint de l'ITS Pierre Bourdieu, assesseur au tribunal pour enfants,*

Adelaïde Blavier, *Enseignante-chercheuse en Psychologie, Université de Liège, directrice du Centre d'Expertise en Psycho-traumatisme et Psychologie Légale*

Stéphanie Chartier, *Doctorante en Psychologie, Université de Liège*

Fabien Deshayes, *MCF en Sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre, Cref*

Margaux Desvergez, *Etudiante en Master 2 de Sociologie*

Irene Pochetti, *MCF en Sociologie, Université Paris-Est Créteil, Lirtes*

Comité de suivi

Anne Baudier, *Magistrate, ancienne présidente du Tribunal pour enfants du TGI de Pau*

Ariane Baye, *Enseignante-chercheuse, Université de Liège*

Gabrielle Chouin, *Formatrice pour la protection de l'enfance (CNFPT/ École de la protection de l'enfance), membre de l'association Repaire 94*

Anne-Marie Dieu, *Directrice de recherches et coordinatrice de l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles*

Yamina Djanti, *Vice-présidente de l'Association Départementale d'Entraide des Personnes Accueillies en Protection de l'Enfance de Gironde (ADEPAPE33)*

Marie-Pierre Mackiewicz, *MCF en Sciences de l'éducation, Université Paris-Est Créteil, Lirtes*

Alain Szklarczyk, *Proviseur de lycée retraité, membre administrateur d'une association de prévention spécialisée dans les Hautes-Pyrénées et d'une association qui gère un centre de placement familial dans les Pyrénées-Atlantiques*

Édition

Université Paris-Est Créteil

Novembre 2021, Créteil

Pour citer ce rapport :

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

Préambule

La recherche qui donne lieu à ce rapport a été fortement impactée par la pandémie de Covid-19. Initiée au mois de septembre 2019, l'épidémie est survenue alors que le terrain de recherche démarrait. Cet événement nous a contraints à opérer plusieurs changements de fond par rapport à ce qui était prévu initialement. Nous prévoyions cinq terrains, trois en France et deux en Belgique. Toutefois, du fait de l'épidémie et des contraintes afférentes à sa gestion, une partie de l'équipe n'a pas pu continuer la recherche et nous nous sommes recentrés sur quatre terrains. La situation en Belgique a également nécessité de revoir la méthodologie d'enquête. Les données recueillies n'ont pas pu permettre la comparaison initialement prévue. Nous n'avons pas pu les inclure dans ce rapport, elles donneront lieu à d'autres restitutions.

Pour le reste, nous avons dû nous adapter à cet événement et aux multiples changements qu'il a générés, mais c'est le lot des enquêtes en sciences sociales, qui s'adaptent et suivent les aléas des terrains d'enquête. Nous nous sommes adaptés, et nous avons pu profiter d'angles inédits d'observation du fait de cette situation extraordinaire. Nous le détaillerons tout au long de l'écrit.

Remerciements

Nous souhaitons tout d'abord remercier vivement l'ensemble des personnes qui ont participé à la recherche, qui ont bien voulu nous accorder de leur temps. Les familles, tout d'abord, qui nous ont accueillies chez elles, tant les parents que les enfants. Nous remercions chaleureusement les équipes qui nous ont accueillis, ont supporté notre présence dans les services, pendant les réunions, qui ont bien voulu consacrer du temps dont on sait qu'il leur est précieux dans leur activité professionnelle, pour échanger et répondre à nos questions.

Toutes ces personnes nous ont fait confiance pour évoquer avec le plus d'attention possible leurs expériences et points de vue sur des questions parfois difficiles. Nous leurs sommes d'autant plus reconnaissants que cela s'est déroulé dans une période difficile, qui nous a tous éprouvés.

Merci également aux personnes qui nous ont aidés techniquement à la bonne réalisation de cette étude et de son rapport, aux salariés de l'ITS Pierre Bourdieu et aux membres de la Direction de la valorisation de la recherche de l'UPEC.

Nous remercions les membres du comité de suivi, qui ont accompagné cette recherche et ont pu apporter leurs conseils précieux dans les moments de doutes et de questionnements au fil du travail de terrain et d'analyse.

Nous remercions enfin l'ONPE et le Département des Pyrénées Atlantiques pour leur soutien.

Sommaire

Préambule.....	4
Remerciements	5
Glossaire.....	9
Introduction	10
Enquêter sur les mesures de milieu ouvert.....	11
Les enjeux de la scolarité des élèves de primaire au cours d'une mesure éducative en milieu ouvert	11
La recherche bousculée par la pandémie : contraintes et ressources	12
1 Scolarités et protection de l'enfance : revue de littérature	15
1.1 Les difficultés et inégalités scolaires dans le système éducatif français.....	15
1.2 Les relations entre l'école et les familles.....	16
1.3 École, scolarité et protection de l'enfance.....	17
1.4 Comment comprendre les difficultés scolaires en protection de l'enfance ?	20
1.4.1 Une population qui cumule des difficultés avant la prise en charge	20
1.4.2 Un contexte social défavorisé.....	21
1.5 Les effets de la prise en charge, le champ peu exploré du milieu ouvert	21
1.6 Des ethos professionnels marqués par une distance au monde scolaire.....	22
1.7 Les relations entre les familles et la protection de l'enfance et les enjeux de la coopération.....	24
1.8 Quelles particularités pour le milieu ouvert ? Un objet de recherche à explorer.....	25
2 L'organisation de la politique de protection de l'enfance	26
2.1 Le Département, chef de file de la Protection de l'enfance.....	26
2.2 Une répartition des mesures d'Aide sociale à l'enfance qui dépend d'une organisation territoriale	27
2.3 Des garanties visant l'équité des mesures mises en œuvre dans les départements	28
3 L'intervention en milieu ouvert en protection de l'enfance	30
3.1 Les mesures d'action éducative auprès d'un enfant qui reste au domicile familial.....	30
3.1.1 L'Aide Éducative à Domicile (AED)	31
3.1.2 L'Action éducative en milieu ouvert (AEMO).....	31
3.2 Une mise en œuvre des interventions en milieu ouvert par différents acteurs	32
3.2.1 Des services départementaux et des associations	32
3.2.2 Des travailleurs sociaux issus de différents métiers.....	33
3.3 Les enjeux et les épreuves des mesures de milieu ouvert	34
4 Méthodologie	35
4.1 L'échantillon.....	35
4.1.1 Terrain A.....	35
4.1.2 Terrain B.....	36
4.1.3 Identification des situations et constitution des échantillons	36
4.2 Une méthodologie revue au rythme des mesures sanitaires	36
4.3 Des observations <i>in situ</i>	37
4.4 Des entretiens.....	38
4.5 Une analyse secondaire de données	39
4.6 Les règles d'écriture	40
5 La pandémie et les mesures sanitaires.....	41

5.1	Des impacts soudains, ponctuels ou durables	41
5.2	Des difficultés exacerbées dans les familles	42
5.3	Le milieu ouvert à l'épreuve de la Covid-19	44
6	L'intervention en milieu ouvert et ses mesures : configuration d'un espace de protection de l'enfance	47
6.1	La composition des services de milieu ouvert et leurs mesures	47
6.2	L'intervention en milieu ouvert et ses outils	49
6.2.1	La « relation » au cœur du travail	49
6.2.2	La visite à domicile	50
6.2.3	Les interventions collectives	51
6.2.4	La dimension partagée de l'intervention au sein de l'équipe : les discussions « entre deux portes » et les « réunions de synthèse »	52
6.2.5	La possibilité de travailler la relation à distance ?	55
6.3	Les indicateurs du diagnostic pour l'évaluation	56
6.4	Une lecture des situations familiales par les pistes d'explications individuelles plutôt que par les processus sociaux	58
6.5	Les publics du milieu ouvert de l'Aide sociale à l'enfance	59
6.5.1	Des limites à l'individualisation du travail lors de mesures impliquant plusieurs enfants	60
6.5.2	Un travail d'orientation	60
6.6	Le cadre et les limites	61
6.6.1	Un cadre remis en cause ou mis en pause par la pandémie	63
6.6.2	Le service comme espace structurant et cadrant le travail sur les mesures	64
7	La scolarité des enfants suivis par le milieu ouvert	67
7.1	Une tendance générale qui confirme l'apparition de difficultés scolaires précoces	67
7.1.1	Des parcours scolaires complexes et l'émergence de difficultés multiples	69
7.1.2	Des perceptions différentes des relations avec les pairs	72
7.2	Les familles : des précarités et des distances à l'école	75
7.2.1	Des situations familiales complexes sur fond de précarité sociale et économique	75
7.2.2	Des tensions et des ruptures vécues dans le milieu familial qui rejaillissent à l'école	79
7.2.3	Des distances : parcours scolaire et représentations ambivalentes de l'école	81
7.2.4	Des distances avec la forme sociale scripturale	88
7.2.5	Des perceptions différentes entre les familles et l'école à l'origine de difficultés vécues par les enfants	91
7.2.6	Conclusion	96
8	Familles, école et milieu ouvert : appréhender les scolarités des enfants passant par le milieu ouvert	98
8.1	L'étayage du milieu ouvert sur la scolarité	98
8.2	Des temporalités discordantes	100
8.3	Les interactions entre l'école et le milieu ouvert	102
8.3.1	Les objets et sujets d'échanges entre l'école et le milieu ouvert	104
8.3.2	Des divergences de point de vue sur la collaboration	106
8.3.3	Les épreuves et enjeux du partenariat	108
8.3.4	Des travailleurs sociaux en lien d'abord avec leurs pairs	108
9	Perspectives et préconisations	111
9.1	Une affirmation plus marquée des politiques publiques pour la modalité d'intervention en milieu ouvert	111
9.2	Le renforcement du partenariat interinstitutionnel à tous les échelons (national, départemental et local)	112
9.2.1	Le soutien et le renforcement des partenariats entre institutions (État, ministères, départements, municipalités)	112

9.2.2	Le développement de partenariats de proximité	112
9.2.3	Penser la diversification de certains types d'interventions.....	113
9.3	Le développement de la formation pour favoriser le travail entre les secteurs	114
9.4	L'explicitation des compétences et des objectifs de chaque acteur.....	115
9.4.1	L'explicitation et la précision des objectifs de la mesure.....	115
9.4.2	Le partage d'outils communs d'évaluation et d'accompagnement.....	116
	Conclusion	118
	Bibliographie	120
	Annexe : liste des situations étudiées.....	128
	Synthèse	
	Résumé	

Glossaire

AED : Aide éducative à domicile

AEMO : Action éducative en milieu ouvert

ASE : Aide sociale à l'enfance

ASS : Assistant de service social

CASF : Code de l'action sociale et des familles

CESF : Conseiller en économie sociale familiale

CNAF : Caisse nationale des affaires familiales

CMP : Centre médico-psychologique

CMPEA : Centres médico-psychologiques de l'enfant et adolescent

DGCS : Direction générale de la cohésion sociale

EJE : Éducateur de jeune enfant

IGAS : Inspection générale des affaires sociales

IME : Institut médico-éducatif

ITEP : Institut thérapeutique éducatif et pédagogique

(MJ)AGBF : Mesure judiciaire d'aide à la gestion de budget familial

ODPE : Observatoire départemental de la protection de l'enfance

ONED : Observatoire national de l'enfance en danger (devenu ONPE en 2016)

ONPE : Observatoire national de la protection de l'enfance (depuis 2016)

PMI : Protection maternelle infantile

PPE : Projet pour l'enfant

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

SESSAD : Services d'éducation spéciale et de soins à domicile

TISF : Technicien de l'intervention sociale familiale

ULIS : Unités localisées pour l'inclusion scolaire

VAD : Visites à domicile

Introduction

En France, l'Aide sociale à l'enfance (ASE) permet l'accompagnement d'enfants et de jeunes âgés de 0 à 18 ans qui peuvent bénéficier d'une mesure d'accompagnement jeune majeur jusqu'à 21 ans. Ils étaient 306 800 à bénéficier d'au moins une mesure d'aide sociale à l'enfance au 31 décembre 2018 (ONPE, 2020). Bien que ces enfants constituent une population qui soit fortement hétérogène, leur scolarité a été identifiée comme plus difficile que pour l'ensemble de la population (Berridge, 2007 ; Denecheau, 2013 ; Frechon et Marquet, 2016). Les enquêtes auprès d'une partie de cette population identifient une plus grande fréquence de redoublements et d'orientations vers les parcours professionnalisants ou spécialisés – qui sont dans le système éducatif français des marqueurs de difficultés scolaires – (Denecheau et Blaya, 2013 ; Mainaud, 2013), de ruptures dans le parcours scolaire ainsi qu'un faible niveau de diplomation (Frechon et Marquet, 2016). Ces tendances françaises sont similaires à des résultats mis au jour à l'étranger, donnant à voir une tendance partagée à l'international, par exemple en Angleterre (Essen, Lambert et Head, 1976), en Suède (Hojer *et al.*, 2008), aux États-Unis et au Canada (Flynn, Dudding et Barber, 1998) ou encore en Australie (Cashmore, Paxman et Townsend, 2007).

Les recherches ont permis d'identifier des processus qui contribuent à ces difficultés scolaires particulières. Parmi les pistes de compréhension de ces différences, on peut citer les situations sociales des familles concernées, au sein desquelles on constate une surreprésentation de situations précaires au niveau des ressources économiques, du logement et de l'emploi (Dumaret et Ruffin, 1999 ; Esterle-Hedibel, 2004 ; ODAS, 2003). Ces difficultés sociales fragilisent la scolarité des enfants et peuvent avoir une forte influence sur les processus de ruptures scolaires ; les écoles françaises restent en difficulté pour enseigner aux élèves qui lui sont socialement distants (Rochex & Crinon, 2011).

Ces recherches nous invitent toutefois à être prudents quant à la population ainsi identifiée. Il est important de considérer l'hétérogénéité de la population, autant que celle des mesures et des prises en charge. La population des enfants placés ne constitue pas une unité homogène puisque ces enfants sont différents de par leurs expériences, leur parcours, leurs relations sociales (Frechon, 2001 ; Maïlat, 1999). Les expériences et les situations qui ont été identifiées comme relevant de « carences » ou de « mauvais traitements » subis sont multiples et différentes dans leur nature, leur intensité, leur fréquence ou leur durée tout comme les mesures de protection mises en place par l'Aide sociale à l'enfance ou la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ).

Les espaces de la protection de l'enfance étant variés et impactant différemment la scolarité et son soutien (Anton Philippon, 2017 ; Denecheau, 2013 ; Join-Lambert, Denecheau et Robin, 2019), nous nous sommes concentrés pour cette recherche sur les mesures maintenant l'enfant dans son milieu de vie, le plus souvent le domicile d'un ou de ses parents, pour explorer l'appréhension de la scolarité dans ces espaces. Quelle place prend la scolarité dans le travail d'accompagnement par le milieu ouvert ? Comment les temporalités de la mesure et de la scolarité se conjuguent-elles ?

Nous avons privilégié une démarche qualitative, qui, si elle ne permet pas d'identifier les tendances des scolarités sur un échantillon conséquent, permet une approche plus approfondie de l'étude des situations et des processus dans un contexte particulier, complétant l'état des connaissances sur la question. En proposant une recherche sur l'accompagnement hors placement, nous avons poursuivi l'exploration des différentes mesures, de leurs potentiels effets sur l'éducation et la scolarité des enfants placés, ce qui permet de mieux lire les parcours des jeunes qui peuvent passer par plusieurs de ces dispositifs, parfois par intermittence (Potin, 2012).

Ce projet de recherche visait à mieux comprendre les effets d'une mesure en milieu ouvert sur la scolarité des enfants concernés. Pour répondre à cet objectif, nous avons interrogé le suivi de la scolarité lors d'une mesure d'intervention en milieu ouvert et étudié les moments où cette question intervient dans l'accompagnement, dans les interactions entre les professionnels de la protection de l'enfance, les enfants, leurs parents et leurs enseignants.

Enquêter sur les mesures de milieu ouvert

Le milieu ouvert est communément entendu comme les actions de Protection de l'enfance qui se déroulent en maintenant l'enfant dans son milieu de vie. Sur le plan sémantique, le milieu ouvert désignait à l'origine exclusivement le suivi éducatif judiciaire (Oui *et al.*, 2013), en distinction du milieu fermé. Il renvoie maintenant à une acception plus large, incluant les notions « d'observation, d'éducation et de rééducation, à des fins d'aide et de conseil, telles qu'elles apparaissent à l'article 375-2 du Code civil » (*ibid.*). Selon ces mêmes auteurs, parler de « milieu ouvert dans le cadre administratif, comme on le voit parfois dans les schémas, est inapproprié » et ils préconisent de parler de « prestations d'aides éducatives à domicile » (art. L222-3 du CASF) et de « mesures d'assistance éducative en milieu ouvert » (art. 375-2 CC) (Oui *et al.*, 2013, p. 12).

Le périmètre de la présente recherche a porté sur ces interventions sociales spécialisées dans le champ éducatif. Notre échantillon est majoritairement constitué de mesures judiciaires. C'est pourquoi elles constituent notre objet principal. Nous prenons les mesures d'Action éducation à domicile (AED) comme point de comparaison, pour mieux situer les particularités des mesures judiciaires quand nos analyses nous le permettent. Nous avons retenu le terme « intervention en milieu ouvert » pour qualifier ces mesures, et nous précisons quand il s'agit spécifiquement d'AED.

Les enjeux de la scolarité des élèves de primaire au cours d'une mesure éducative en milieu ouvert

La scolarité relève d'un moment vaste, des premières années de maternelle jusqu'à la fin du niveau secondaire (voire les études supérieures selon l'usage du terme). Nous avons décidé de circonscrire notre objet d'étude pour affiner les analyses que nous pouvions en tirer. Nous avons fait le choix de nous focaliser sur le niveau primaire. Cela nous permet tout d'abord de compléter les recherches qui portent davantage sur les temps de scolarité dans le secondaire (Anton Philippon, 2017 ; Denecheau, 2013 ; Frechon et Marquet, 2016). Par ailleurs, si les difficultés visibles émergent le plus souvent dans l'enseignement secondaire, et bien que les phénomènes d'absentéisme, de déscolarisation, de ruptures, voire de décrochage scolaire se situent également à ce niveau, les difficultés qui les conditionnent et qui sont susceptibles de les faire émerger apparaissent à l'école primaire (et parfois dès l'entrée à l'école maternelle) (Blaya, 2010 ; Bonnéry, 2007 ; Mingat, 1991). Les questions qui émergent à ce niveau d'enseignement sont donc moins des problématiques perçues comme des désordres, mais davantage des préoccupations sur les apprentissages, l'attention et sur l'identification et l'éventuelle prise en charge de « spécificités » qui peuvent relever de « besoins éducatifs particuliers », de situations de handicap, et qui pourraient être traités dans ou hors l'école ordinaire. Ces questions et leur traitement sont donc particulièrement importants pour la suite de la scolarité. Il est aussi ici question de prévention aux enjeux importants, selon que l'on vise un retour dans une situation et une scolarité « ordinaire », ou un accompagnement « spécifique » qui peut éloigner le jeune de l'école et donc engendrer des ruptures supplémentaires (Millet et Thin, 2005a ; Zaffran, 2010). C'est pourquoi notre volonté dans cette recherche a été de nous focaliser sur la scolarisation en primaire. Nous avons donc étudié les scolarisations (parcours, niveaux fréquentés et identification éventuelle de difficultés) des enfants suivis au prisme de l'intervention en milieu ouvert.

La question de la scolarité des enfants suivis en milieu ouvert se pose nécessairement au regard du fonctionnement de l'école et de ses spécificités locales, de ses capacités à enseigner à tous ou de ses difficultés à s'adresser à une partie de la population qui peut alors subir une relégation dans les parcours et les possibles scolaires. Nous nous appuyons sur la littérature scientifique analysant les liens entre l'école et les familles, mais également le travail et les échanges avec d'autres acteurs, issus d'autres champs (éducation spécialisée, animation sociale et socioculturelle, etc.).

En France, la famille et l'éducation familiale influent sur la scolarité de l'enfant, d'autant plus au sein d'un système éducatif qui compte sur les familles (Blaya, 2010). Parmi les éléments qui contribuent à ces difficultés scolaires, les distances entre les milieux sociaux qui peuvent exister entre l'école et les familles de milieux populaires peuvent générer des malentendus sur ce que l'école attend des parents et sur les pratiques éducatives de ces derniers. Les préoccupations qu'ils ont pour la scolarité de leur enfant ne sont pas toujours visibles par les enseignants (Périer, 2005).

Plus largement, les relations entre les parents et les enseignants, leurs fréquences, leurs conditions, leurs contenus, marquent des rapports à l'école hétérogènes ; et ces rapports ont un impact important sur la scolarité des élèves (Lahire, 2010), mais aussi sur leur orientation (Lahire, 1995). Ces liens entre les familles et l'école, tant ils sont importants pour comprendre les différences entre les élèves, mais aussi parce qu'ils donnent à voir des particularités du système éducatif dans sa contribution aux inégalités sociales, sont un enjeu pour cette recherche qui est l'occasion d'étudier les spécificités d'une intervention en milieu ouvert sur le suivi que demande la scolarité.

Dans les rapports entre les familles et l'école, d'autres acteurs sont à prendre en compte. Il peut s'agir de travailleurs sociaux, de professionnels ou de bénévoles de l'animation, d'associations, d'entreprises privées. Lors d'une mesure d'accompagnement par les services de protection de l'enfance, une nouvelle strate s'ajoute à ce travail éducatif partagé : les professionnels de la protection de l'enfance. Lors de l'intervention en milieu ouvert, des travailleurs sociaux vont accompagner les enfants et leurs parents, à des degrés divers, et selon des ententes qui seront plus ou moins négociées. La place qu'ils prennent et le degré de coéducation varient notamment suivant la configuration de la prise en charge (suivi du jeune dans sa famille, placement hors du foyer familial séquentiel ou continu).

La recherche bousculée par la pandémie : contraintes et ressources

Cette recherche a été initiée avant la pandémie de la Covid-19. Les prises de contact avec les terrains se sont déroulées entre les mois de septembre 2019 et janvier 2020. Les terrains commençaient seulement à être investis lorsque la pandémie est apparue, amenant rapidement à la décision du confinement. Ce dernier, débuté en mars 2020, a mis en pause les échanges avec les services de protection de l'enfance jusqu'au mois de mai 2020 à l'exception d'un service (A1) au sein duquel nous avons pu enquêter sur le milieu ouvert en confinement, nous y reviendrons. La recherche a donc été profondément bousculée tant sur son objet que sur la méthodologie qui avait été élaborée. Sur le premier point, nous avons intégré la pandémie dans notre objet d'étude, pour prendre en compte ce qu'elle générerait comme reconfiguration (dans les familles, à l'école, dans les services de milieu ouvert à l'image du reste de la société). Nous nous sommes appuyés sur cette situation extraordinaire pour saisir, par comparaison avec la situation précédant la pandémie, ce qui fait l'ordinaire du milieu ouvert. Cette occasion permet de mettre en perspective, par une comparaison originale, les comparaisons initiées spontanément par les acteurs et actrices enquêtés qui s'interrogeaient sur ce qui était fondamentalement différent, ce qui n'était plus possible, entre cette situation extraordinaire et celle, ordinaire, qui l'a précédée.

Si on situe souvent la sociologie comme une science comparée (Durkheim, 1895 ; Øyen, 1990), la comparaison revêt pour certains des démarches particulières qui sont à distinguer de toute démarche d'enquête. Il peut s'agir de se centrer sur des comparateurs (Hantrais, 2009) ou des unités de comparaison (Bray, Adamson et Mason, 2010) particuliers, qui ont un potentiel heuristique. On peut comparer des pays, des lieux, des systèmes, des époques, des cultures, des valeurs, des politiques, des organisations éducatives, etc. Ici, il s'agit d'une comparaison de lieux similaires, mais à partir de deux périodes différentes qui constituent des contextes et des espaces profondément changés.

Comme toute démarche de comparaison, elle ne va pas de soi et demande des précautions pour qu'elle permette de mieux comprendre ce qu'on observe et ce qu'on recueille. Avec ces précautions, nous postulons que cette comparaison a un caractère heuristique tant elle permet d'observer les processus avec un angle original et inédit. Remaud, Schaub et Thireau postulent que, l'enquête se centrant sur ses acteurs, elle s'appuie « tout entière, sur des actes comparatistes en quelque sorte redoublés », car en tant que chercheurs, « nous percevons au même titre que les acteurs qui [constituent les sociétés que nous étudions] un ensemble de gestes et des milieux qui incluent l'*acte comparatiste* » (Remaud, Schaub et Thireau, 2012, p. 18). La situation est toutefois ici particulière : ces actes comparatistes ont convergé, le confinement, le déconfinement et les situations associées étant l'unité très fréquemment utilisée par les acteurs. La réflexion comparative est donc largement partagée, et mobilisée par chacun.

Il nous a donc fallu « construire des comparables » (Detienne, 2000). C'est en partie par la description du manque, vécu pendant le confinement et les périodes qui l'ont suivi, que nous avons pu saisir un quotidien « ordinaire » fait d'espaces et de gestes nous permettant de commencer à saisir le rôle de certains acteurs (notamment l'école, lorsque leur rôle vient à faire défaut). La rupture la plus marquante a porté sur la relation (entre les professionnels et les familles) lorsqu'elle n'a pu être qu'à distance. C'est cette expérience vécue par les acteurs enquêtés et ce qu'ils disent de ces changements et de leurs effets, que nous avons pu recueillir et analyser. Ils ont vécu et discuté d'analogies et de différences qui rendent compte de leur perception des bouleversements. La situation sanitaire a donc permis un angle d'observation original qui est en partie révélateur de l'ordinaire des situations et des interactions. Toutefois, cet angle révèle certaines dimensions autant qu'il en met d'autres de côté, ou qui restent difficilement décelables. La démarche reste donc partielle. Cela a permis, à partir d'une unité commune, d'explorer les expériences singulières et les significations que les personnes enquêtées donnent à ces expériences.

Ces différences ne se sont pas arrêtées après le premier confinement. Elles ont toutefois été moins marquées, plus complexes, le contexte lors de la fin du recueil de données (en juillet 2021) étant moins radicalement opposé au contexte ordinaire ante-Covid19. La mise à distance des relations nous a donné accès à moins de données, et à des données moins complexes. Pendant toute une période, nous n'avons eu des échanges que par les outils de vidéocommunication. À la reprise des contacts, les occasions sont restées limitées, et ont conservé leur lot de distance et de précaution.

La pandémie et les réponses politiques auront généré des bouleversements dans les espaces sociaux. Les ruptures et changements ont été majeurs et ont opéré des reconfigurations importantes. Lors du confinement, cela a été autant radical que commun à une majeure partie de la population. Les espaces ont radicalement changé : les espaces publics étant pour la plupart inaccessibles, les espaces professionnels ont exclu la plupart des espaces physiques partagés (à l'exception de quelques activités professionnelles jugées indispensables ou prioritaires). Les scansion habituelles ont été bouleversées dans les activités professionnelles, sociales et familiales. Enfin, les interactions sociales se sont principalement concentrées dans l'espace familial, les autres étant réduites et à distance (par des échanges

en vidéocommunication) ce qui a contribué à faire émerger ou à exacerber certaines tensions familiales qui pouvaient déjà être présentes en amont du confinement.

Ce contexte s'est imposé à nous et nous a contraints dans notre démarche d'enquête. Les situations que nous enquêtons ont fortement changé, mais nous n'y avons pas accès de la même manière, étant également contraints dans la méthodologie d'enquête. Cela nous a limités dans les perspectives d'enquête que nous avons au départ et a réduit les objets observables et les méthodes pour le faire. Nous avons dû également reporter certaines étapes, certains recueils et renoncer à une partie de la méthodologie envisagée (observation prolongée dans les services). Toutefois, cette situation a également pu générer des ruptures qui peuvent être des ressources pour l'analyse. Elle présente un caractère heuristique par la comparaison entre la période extraordinaire du confinement des périodes qui ont suivi avec celle qui a précédé. Ainsi, c'est par cette entrée, inattendue au départ de la démarche de recherche, que nous avons pu contextualiser plus finement les processus et les interactions étudiés. Cela nous permet de mieux distinguer ce qui fonde les pratiques professionnelles en milieu ouvert, ce qu'elles visent dans ces interventions, et comment elles viennent se confronter à la question scolaire, déjà source de difficultés pour ces enfants.

Nous commençons ce rapport par une revue de littérature sur les scolarités en Protection de l'enfance. Les recherches commencent à constituer un corpus qui met à jour les problématiques et les enjeux pour les parcours, les situations et les processus en lien avec l'école pour la population passant un moment plus ou moins long par la protection de l'enfance. Les recherches portant sur le milieu ouvert restent peu nombreuses. Pour contextualiser notre recherche, nous exposons ensuite l'organisation du milieu ouvert, et sa place dans les dispositifs de protection de l'enfance en France. Après avoir précisé la méthodologie d'enquête, nous abordons le contexte particulier de la pandémie et des mesures sanitaires, qui ont impacté tant les participants de cette recherche que nos méthodes d'enquête elles-mêmes. Nous développons ensuite notre analyse sur le milieu ouvert, puis sur les scolarités que nous avons pu étudier. Cela nous permet de croiser les analyses pour mieux comprendre ce qui se joue au croisement de la famille, de l'école et du milieu ouvert sur les scolarités. Nous identifions, à la fin de ce rapport, quelques perspectives et préconisations qui restent à être saisies par les acteurs et les institutions pour répondre aux enjeux soulevés par la scolarité, qui reste à la périphérie du travail éducatif en milieu ouvert.

1 Scolarités et protection de l'enfance : revue de littérature

La question de la scolarité des enfants qui passent par la protection de l'enfance est un objet de recherche qui a été très épisodique en France, alors qu'il est abordé par un corpus conséquent dans d'autres pays (O'Higgins, Sebba et Luke, 2015). En France, les travaux restent relativement peu nombreux, ce qui contraste avec les préoccupations constatées sur les terrains (Denecheau *et al.*, 2017). Les premières recherches se sont centrées sur les familles d'accueil (Sellenet, 1994, 1999) et ont identifié dès le début des difficultés scolaires préoccupantes qui peuvent commencer dès la maternelle. Les différentes enquêtes sur lesquelles nous allons revenir dans cette revue de littérature indiquent des difficultés marquées, identifiables à partir de chiffres sur les redoublements, les prises en charge particulières et les orientations, mais aussi par des observations et des enquêtes qualitatives sur les situations scolaires des enfants passant par la protection de l'enfance.

1.1 Les difficultés et inégalités scolaires dans le système éducatif français

La France présente la particularité d'avoir un système éducatif parmi les plus inégalitaires au monde avec la singularité très prononcée de reproduire les inégalités sociales en inégalités scolaires. Les comparaisons des tests Pisa montrent un poids très important du statut socio-économique de l'élève sur ses résultats aux tests en lecture et en sciences.

Poids du statut socio-économique sur les performances de lecture (61 pays)		Poids du statut socio-économique sur les performances en sciences (52 pays)	
2009	2015	2006	2015
53	58	49	50

Tableau 1 : Rang de la France sur la mesure d'équité à partir des enquêtes Pisa (2006, 2009 et 2015) : mesure d'indépendance du statut socio-économique dans les résultats des évaluations (OCDE, 2018a)

Face à ces difficultés marquées, le système éducatif français a connu des reconfigurations poussées par l'essor de dispositifs et de nouveaux acteurs impliqués sur la gestion ou la réduction de ces problématiques (Barrère, 2013). Ces reconfigurations ont bousculé la division du travail éducatif constituée jusque-là (Tardif *et al.*, 2017), entraînant une renégociation des identités, des pratiques et des territoires professionnels, y compris pour les travailleurs sociaux. Ce développement va accompagner le glissement de l'action publique au cours des trois dernières décennies, passant progressivement du registre de l'égalité des chances à celui de la cohésion sociale et d'individualisation de l'action sur les difficultés identifiées (Frاندji et Rochex, 2011).

Depuis les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970), la sociologie de l'éducation a mis en lumière les processus permettant de mieux comprendre ces inégalités et leur reproduction en faveur des familles favorisées dont le capital social et culturel est proche et valorisé par le monde scolaire. Ce capital se compose tout d'abord d'une familiarité culturelle, mais aussi d'un rapport à l'écrit qui sont (re)mobilisés dans des séquences pédagogiques (Lahire, 1995 ; Terrail, 2002). Les élèves issus de milieux populaires, plus éloignés de cette culture sont alors plus en difficultés, et ces difficultés perdurent et augmentent au cours de leur scolarité.

1.2 Les relations entre l'école et les familles

Si les familles de milieux populaires peuvent être plus distantes de l'école, du fait de parcours scolaires plus courts et plus marqués par les difficultés, les relations avec les enseignants ne sont pas non plus facilitées. Là encore les distances sociales sont particulièrement marquées, les enseignants sont plus souvent issus des classes moyennes, l'origine sociale étant plus favorisée au niveau secondaire qu'au niveau primaire (Farges, 2017). Il en découle des malentendus persistants pour des parents qui sont peu visibles et considérés à tort comme démissionnaires (Lahire, 1995 ; Périer, 2010, 2019). Par ailleurs, le partenariat tel qu'il est pensé par l'école s'avère être asymétrique et parfois unilatéral (Périer, 2005). L'école peut attendre, souvent implicitement, des parents qu'ils soient visibles et qu'ils fassent acte de présence, lors des réunions parents/professeurs par exemple.

La place prise par les parents – ou prise par eux – est pourtant importante dans l'amélioration des relations entre les parents et les enseignants, ce qui peut soutenir des bénéfices pluriels, comme accompagner davantage l'enfant dans des activités d'apprentissage et de mieux suivre ses progrès ou ses difficultés (Deslandes, 2013). Ces difficultés se reportent également dans le travail scolaire que l'école demande en dehors de ces espaces, et particulièrement dans l'espace familial.

Les devoirs ont un poids important dans les apprentissages scolaires, notamment parce qu'ils sont utilisés par les enseignants comme des étapes nécessaires à la progression, mais aussi parce qu'ils ne vérifient pas toujours la façon dont ils sont faits¹. Or, le résultat visible à l'école ne rend pas compte du passage par les différentes étapes et les processus cognitifs par lesquels les élèves doivent passer (Bonnéry, 2007). Les devoirs peuvent mobiliser des notions qui ne sont suffisamment bien maîtrisées par les élèves, surtout en autonomie, et les consignes sont comprises différemment, ce qui donne lieu au final à des exercices relativement différents (Kakpo et Netter, 2013). Les devoirs ne peuvent pas toujours être faits sans aide extérieure (*ibid.*), et ce sont d'abord les parents qui l'assurent. Toutefois, ils ne sont pas égaux devant ce travail qui demande une compréhension et une maîtrise de certains codes et connaissances. Les processus cognitifs prévus par l'école lors de ces temps de travail ne peuvent donc pas se dérouler de la même façon et n'aboutissent pas tous au même point. C'est d'abord une question de ressources et de moyens qui gêne cette aide, l'ensemble des parents, quel que soit leur milieu social, étant conscients de l'importance du travail scolaire hors la classe, des devoirs et autres activités qui ont du lien avec les enseignements (Kakpo, 2012 ; Poullaouec, 2010). Les devoirs prennent donc une place centrale dans les relations entre les enfants et leurs parents, surtout au niveau primaire et au début du secondaire, et peuvent être source de tensions et de conflits (Glasman, 2013). L'école française donne ainsi un poids important aux familles dans le suivi et la réussite scolaire des enfants, et les possibilités de s'en saisir reposent d'abord sur leurs ressources et leurs familiarités à ce monde particulier. Lors de mesures en protection de l'enfance, ces poids et interactions sont reconfigurés par les mesures et l'intervention des travailleurs sociaux.

Ensuite, les moments charnières des systèmes éducatifs, en tant qu'ils correspondent à des paliers, orientations ou bifurcations, sont des points importants dans les parcours des élèves,

¹ Rappelons ici les ambiguïtés et les paradoxes du travail scolaire à la maison pour l'enseignement primaire en France. Depuis la circulaire du 29 décembre 1956, « aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors la classe ». Cette circulaire a été abrogée par la circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994 qui instaure les études dirigées sans remettre en cause l'interdiction des devoirs écrits au domicile. Le travail autorisé peut être oral (une lecture, une recherche) ou des leçons à revoir ou à apprendre (c'est-à-dire de reprendre ce qui a été réalisé pendant le temps scolaire). Pourtant, les recherches permettent de constater que les devoirs sont toujours très présents et qu'ils pèsent sur les résultats scolaires en tant que constitutifs des processus contribuant aux inégalités scolaires selon les ressources familiales des élèves.

et peuvent entériner des choix, ouvrir ou fermer des possibles, marquer durablement la poursuite et la sortie de l'école (Jacques, 2015). Ces questions d'orientation, et les inégalités qu'elles génèrent, commencent avec les inégalités entre les établissements, et les politiques encadrant les inscriptions et les candidatures. En France, la carte scolaire contraint les familles à inscrire leurs enfants dans l'établissement du secteur du domicile. S'il peut y avoir des exceptions, elles sont favorisées par une meilleure connaissance du système et des ressources adéquates détenues par les familles appartenant aux milieux moyens et favorisés (Oberti et Rivière, 2014 ; van Zanten et Obin, 2010).

Ainsi, les inégalités se maintiennent à chaque palier selon l'origine sociale et le genre qui font la différence face à des situations scolaires comparables (Landrier et Nakhili, 2010). Bien que l'ensemble des parents aient des aspirations élevées (qui visent à dépasser leur situation sociale actuelle) pour leurs enfants (Poullaouec, 2010), celles des enfants eux-mêmes peuvent être plus mitigées car elles restent influencées par le milieu social, les trajectoires socio-scolaires qu'ils rencontrent (notamment dans la famille) constituant progressivement une contingence des possibles (Lahire, 2010). Les choix d'orientation sont également soutenus par les parents ou naissent des stratégies parentales, de ce qu'ils lisent, comprennent et pensent possible du système éducatif et des filières qu'ils identifient.

Par ailleurs, lorsque l'élève n'a pas les résultats suffisants pour passer à l'année supérieure, c'est plutôt à ceux qui partagent et reconnaissent les valeurs qu'affectionnent les enseignants qu'on propose de rester dans l'établissement en redoublant. De même, l'identification de difficultés scolaires peut amener des orientations vers des classes ou des établissements hors du parcours commun ou ordinaire (les lieux ou dispositifs spécialisés ou différenciés par exemple). Or, les orientations hors du tronc commun ou ordinaire marquent les parcours (par une stigmatisation persistante), et il est difficile de revenir dans le parcours ordinaire (Millet et Thin, 2005a ; Souto-Lopez, 2011 ; Zaffran, 2010).

Si les questions d'orientation sont plus présentes, et plus étudiées, pour le secondaire, des orientations ou des prises en charge peuvent apparaître dès les niveaux d'enseignement primaire. Quoiqu'il en soit, les familles ne sont pas égales devant ces démarches et la question reste ouverte lorsqu'elle se pose dans le milieu ouvert : si les familles concernées ont peu de ressources pour maîtriser ces démarches et la gestion des parcours, qu'apportent une mesure et un accompagnement par un service de milieu ouvert ?

Face à ces difficultés, l'amélioration des relations entre l'école et les familles, et le soutien de celles les plus en difficulté, peuvent être appréhendés dans les interrelations entre les différents acteurs éducatifs qui visent ou sont enjoins à se constituer en communauté éducative, voire à contribuer à des alliances éducatives. Ces questions se posent de façon particulière pour les publics de la Protection de l'enfance qui, s'ils sont hétérogènes, tendent à rencontrer davantage de difficultés au cours de leur scolarité.

1.3 École, scolarité et protection de l'enfance

À l'international, les recherches convergent pour identifier des difficultés scolaires plus prononcées pour les enfants qui sont accompagnés par les services de protection de l'enfance. La question peut être ancienne et avoir généré un corpus dense, comme au Royaume-Uni où des recherches sont menées dès la fin des années 1970 (Essen, Lambert et Head, 1976) ; elle a émergé plus tard ailleurs, en Suède par exemple (Hojer *et al.*, 2008), ou aux États-Unis et au Canada (Flynn, Dudding et Barber, 1998). Il est établi par l'ensemble de ces recherches que les enfants pris en charge dans le cadre de ces politiques publiques présentent davantage de difficultés scolaires et que cela risque d'affecter leur orientation par rapport aux autres jeunes ayant des caractéristiques sociales similaires, et ce quel que soit

leur âge, la raison du placement ou la durée de ce dernier (Berridge, Dance et Beecham, 2008 ; Chase, Simon et Jackson, 2006).

En France, les recherches restent limitées et se concentrent essentiellement sur les enfants qui bénéficient d'une mesure de placement, mais tendent vers les mêmes constats. Elles ont permis d'identifier, au moyen d'enquêtes qualitatives ou quantitatives (mais à des échelles locales), des difficultés scolaires pour leurs différents échantillons. Le retard d'un an est constaté pour 37% (Sellenet, 1999), 42,7% (Denecheau et Blaya, 2013), voire 45% (Dumaret et Ruffin, 1999) suivant les échantillons, le retard de deux ans reste également élevé (il est respectivement de 22,9%, 12% et de 19% dans les mêmes enquêtes). Si ces enquêtes ne permettent pas d'identifier les redoublements dans ces retards, celle de Ferley et Charrel permet d'identifier que plus de la moitié des 7-12 ans de leur échantillon ont déjà redoublé, souvent à plusieurs reprises (Ferley et Charrel, 1998)².

La déscolarisation est plus difficile à identifier. Thierry Mainaud identifie par exemple 2,3% de jeunes déscolarisés parmi ceux qui ont l'âge de la scolarité obligatoire (2013). L'absentéisme peut être relevé par l'estimation des professionnels : d'après les éducateurs en établissements et les assistants en placement familial auxquels Jean-Pierre Ferley et Martine Charrel ont demandé d'estimer l'absentéisme scolaire des jeunes dont ils ont la charge, ce phénomène concernerait davantage les 13-17 ans (32,8%) plutôt que les 7-12 ans (7,0%).

Parmi les autres indicateurs utilisés pour jauger les situations et difficultés scolaires, les prises en charge spécialisées sont assez variées : dans l'enquête d'Annick-Camille Dumaret et Daniel Ruffin (1999), 3% des enfants sont en classe spécialisée, 8% en médicalisée. 8,7% des 149 enfants scolarisés en primaire dans l'échantillon de Catherine Sellenet sont scolarisés dans des classes d'adaptation ou de perfectionnement, tandis qu'au collège, si 77 enfants sont en circuit ordinaire, 20 sont en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ou dans un dispositif de 6^{ème}/5^{ème} en trois ans (Sellenet, 1999), sur un échantillon de 192 enfants placés en famille d'accueil, Benjamin Denecheau et Catherine Blaya identifient 23,2% de scolarisation en SEGPA pour les élèves du secondaire (2013). Emilie Potin (2012) souligne l'écart entre son petit échantillon et l'ensemble de la population : 11 des 56 enfants âgés de 11 à 15 ans sont scolarisés en SEGPA (3,4% des enfants de 11 à 15 ans en 2006). Ces indicateurs semblent être plus fréquents pour les enfants plus âgés.

À la fin du collège, les orientations se profilent entre les filières générale, technologique et professionnelle, et marquent davantage les inégalités scolaires ; ces filières étant hiérarchisées par le monde scolaire et les parents. Le cycle professionnel représente 15,13% (CAP et BEP) dans la recherche menée par Catherine Sellenet. Emilie Potin constate dans son échantillon que le nombre de mineurs ou jeunes majeurs inscrits dans un second cycle professionnel est près de quatre fois supérieur au nombre de jeunes inscrits dans un second cycle général ou technologique (Potin, 2012). Les constats sont plus clivants sur l'ensemble des jeunes placés en établissement : à 15 ans, ils sont 5,3% à être scolarisés dans un second cycle général ou technologique (49% pour l'ensemble des jeunes de 15 ans). En faisant abstraction des jeunes déscolarisés ou en retard scolaire, tous âges confondus, 78% des enfants de l'ASE en établissement suivent un enseignement professionnel, contre 33 % de l'ensemble des jeunes en second cycle (Mainaud, 2013).

Quelques études (Giraud, 2008) précisent que seulement un tiers des enfants confiés à l'ASE seraient détenteurs du baccalauréat contre deux tiers des jeunes dans la population générale (Vanhoffelen, 2010). Isabelle Frechon et Lucy Marquet (2016) affinent ces résultats en distinguant le niveau du diplôme obtenu, mais aussi sa nature même. Elles précisent que « seulement 13% des jeunes de 17 ans placés préparent un bac général (contre 51% en

² Depuis, l'usage du redoublement s'est fortement réduit (DEPP 2016).

population générale du même âge); 23% préparent un bac professionnel (vs 24% en population générale)» (Frechon et Marquet, 2016, p. 5).

À la fin de l'obligation scolaire, la sortie du système éducatif est plus rapide que pour l'ensemble de la population, malgré une volonté de poursuivre vers des études supérieures pour 77% des jeunes encore scolarisés à 17 ans (Frechon et Marquet, 2016). Thierry Mainaud constate qu'à 16 ans, 15,8% des jeunes placés en établissement ne sont plus scolarisés (5.8% pour l'ensemble des jeunes du même âge), ce pourcentage monte à 22% à 17 ans (9,6% pour l'ensemble de la population). La sortie du système éducatif ne s'accompagne pas d'une situation stable avec emploi. Cette même enquête met au jour la situation des 16-17 ans placés dans un établissement et ayant quitté l'école : près de la moitié (47%) restent sans activité alternative, 34% s'engagent dans un stage ou une formation professionnelle, 3% trouvent un emploi et 16% en cherchent un (Mainaud, 2013).

Bien que la question de la scolarité ne soit pas centrale, elle peut être présente dans des études consacrées aux mesures de milieu ouvert. La scolarité est abordée de façon plus ou moins précise dans 6 études sur les 25 consacrées à l'AEMO et recensées par Pascale Breugnot et Paul Durning (Carra et Faggianelli, 1998 ; Creai, 2000 ; Delpit, 1993 ; Leomant, 1995 ; Darty, 2000 ; JCLT, 2000). L'enquête de Cécile Carra et Daniel Faggianelli identifie moins de 30% des mineurs de l'échantillon qui suivent une scolarité sans retard. Ils relèvent un niveau scolaire faible du fait de seulement 6.3% des mineurs suivis qui sont scolarisés en lycée en enseignement général (42.3% de l'échantillon sont en âge de suivre ces études). 17% des mineurs suivis sont en éducation spécialisée (la proportion de l'académie est de 11.5%). Seule mesure positive, la proportion de mineurs déscolarisés de plus de 16 ans est inférieure à la moyenne nationale (11.5% contre 14.5%) (Carra et Faggianelli, 1998 cités dans Breugnot et Durning, 2001). Les taux des niveaux scolaires atteints en fin de scolarité obligatoire sont relativement bas : dans l'échantillon de l'étude DELPIT, 17.14% ont atteint la première année de CAP, 5% la deuxième, 5% la troisième puis 11.43% ont atteint la première année de BEP (DELPIT 1993 cité dans Breugnot et Durning, 2001). Enfin des études relèvent un taux de 6% de jeunes âgés de 15 ans déscolarisés, sans formation professionnelle (CREAI 2000 cité dans Breugnot et Durning, 2001).

Les redoublements sont relevés par deux études ; 61% de l'échantillon a connu un ou plusieurs redoublements dans l'étude de Léomant (1995 cité dans Breugnot et Durning, 2001), 66% de l'échantillon de DELPIT a redoublé en classe de primaire (et 21.79% sont passés par une filière d'adaptation ou de perfectionnement) (1993 cité dans Breugnot et Durning, 2001). Cette dernière étude relève 28,71% de redoublements en CP, 17.70% en CE1 et 12.44% en CE2.

La déscolarisation est la situation qui présente les variations les plus fortes. Elle est de 7.6% pour l'étude de Darty (2000 cité dans Breugnot et Durning, 2001), et de 40.23% pour l'étude DELPIT (*ibid.*). Cette étude identifie 43.5% des mineurs qui accusent un retard scolaire et des « comportements difficiles avec les autres enfants » pour 22%. Les auteurs relèvent que l'AEMO « a des impacts positifs sur la scolarité des primaires, un mineur sur trois voit sa situation s'améliorer », sans que l'on sache précisément sur quelles données s'appuient cette affirmation (Breugnot et Durning, 2001, p. 47).

Cette revue de littérature permet d'identifier de premières tendances. Le regroupement des constats et analyses de la vingtaine d'études localisées qui ont été menées jusque-là sur les espaces d'AEMO permet de renforcer, ou d'atténuer, les hypothèses bâties sur des échantillons encore trop spécifiques pour en dégager des tendances sur la population des enfants passant par une mesure d'AEMO. Elle permet de rejoindre les recherches qui portent sur d'autres espaces de protection de l'enfance et d'identifier des difficultés scolaires qui demandent à être précisées. Pour autant, la part de la scolarité reste cantonnée à une partie

de l'étude, et se limite à de premiers indicateurs (redoublement, déscolarisation, niveau scolaire, orientation vers une voie professionnelle ou spécialisée).

Les difficultés sont fréquentes et particulièrement marquées, même si la comparaison avec l'ensemble de la population est rarement faite et qu'elle reste difficile (car elle nécessite, pour être précise, de pondérer avec des caractéristiques dont on sait qu'elles ont un poids comme les données socio-économiques). Toutefois, la littérature et notamment l'apport des enquêtes qualitatives permettent d'élaborer des pistes de compréhension de ces difficultés.

1.4 Comment comprendre les difficultés scolaires en protection de l'enfance ?

Sur la Protection de l'enfance, les recherches portent principalement sur le placement. Les enfants bénéficiant d'une mesure en milieu ouvert ont fait l'objet de trop peu d'études et celles que l'on a évoquées plus haut, restent à un stade descriptif sur la question de la scolarité. Ainsi, cette partie s'appuie essentiellement sur les difficultés scolaires des enfants bénéficiant d'une mesure de placement. Nous évaluerons, au cours de l'écrit, les possibilités de compréhension des situations des enfants suivis par le milieu ouvert, mais aussi les limites du fait de dispositifs et de parcours différents.

Il est établi par la majorité du corpus de recherches qu'un jeune placé présente davantage de difficultés scolaires sous leurs différentes formes et que cela risque d'impacter son orientation par rapport aux autres jeunes ayant des caractéristiques sociales similaires, et ce quel que soit son âge, la raison du placement ou la durée de ce dernier (Berridge, Dance et Beecham, 2008 ; Biehal, Clayden et Stein, 1992 ; Chase, Simon et Jackson, 2006). Toutefois, si les recherches convergent sur l'identification de ces difficultés, leur comparaison est à opérer à l'aune des contextes nationaux et locaux. Les publics concernés, les politiques et les prises en charge mises en œuvre dans les différents pays varient suffisamment pour rester prudents quant aux tentatives de généralisation.

L'étude de la population des enfants placés doit considérer deux moments prédominants et distincts. La situation qui précède le placement, tout d'abord, qui est un cumul de difficultés considéré comme un danger suffisamment important pour déclencher une protection hors de la famille. Cette situation peut s'étudier en distinguant les contextes social, familial et individuel des jeunes. Puis la prise en charge en elle-même, qui peut relever de configurations très différentes, aux effets très hétérogènes sur les scolarités.

1.4.1 Une population qui cumule des difficultés avant la prise en charge

La population des enfants suivis à un moment donné par une mesure en Protection de l'enfance apparaît marquée par un cumul de difficultés individuelles, familiales et sociales. Leur environnement familial a été caractérisé par les travailleurs sociaux ou les magistrats comme étant « à risque » ou comportant un danger, ne pouvant plus garantir suffisamment la sécurité de l'enfant sans une intervention extérieure, que celle-ci se fasse alors que l'enfant reste au domicile (AEMO) ou dans le cadre d'un placement. La littérature sur le décrochage scolaire indique que les histoires précoces des enfants avant qu'ils ne soient pris en charge peuvent avoir un effet important sur leurs résultats scolaires. Par conséquent, les caractéristiques qui vont justifier la mesure sont aussi des éléments qui peuvent fragiliser la scolarité et contribuer aux ruptures scolaires.

Les jeunes pris en charge dans le cadre de la protection de l'enfance rencontrent fréquemment des éléments identifiés comme favorisant les difficultés scolaires. Tout d'abord, ils rencontrent davantage de problèmes de santé ou des troubles psychologiques. Les maltraitements subies et le placement qui implique une séparation du jeune avec sa famille sont vecteurs de

traumatismes et génèrent des difficultés et des souffrances individuelles. La littérature sur les enfants placés indique qu'ils ont plus souvent connu des attachements faibles ou désorganisés (Aldgate et Jones, 2006)³. La persistance des négligences peut avoir des conséquences importantes et durables pour le développement émotionnel de l'enfant, et impacter les habiletés cognitives et les compétences sociales, réduisant ainsi les performances scolaires (McAuley et Davis, 2009). L'étude du CAREPS en 2003 observe une anxiété présente pour une majorité de ces enfants (58 % de l'échantillon). Une seconde enquête constate que beaucoup d'enfants présentent des troubles de l'anxiété (66 %), une instabilité (57 %) ou des troubles de la conduite alimentaire (36 %) (Charrel, Beauvais et Da Silva, 2009).

La situation avant la ou les mesures est ainsi souvent marquée par un cumul de difficultés, la littérature sur les facteurs de risque attribuant un risque plus élevé lorsque ces facteurs sont nombreux ; le risque de décrochage semble ici particulièrement aigu. Ces difficultés, même si le danger est écarté par la mesure, ont un effet de longue durée sur les jeunes. Shane Jimerson a mis en évidence le fait que des éléments qui interviennent dès les premières années de la vie du jeune peuvent avoir une influence sur le long terme et aggravent fortement le risque d'un décrochage scolaire au niveau du secondaire. De plus les difficultés scolaires sont plus difficiles à réduire lorsqu'elles apparaissent tôt dans la vie du jeune (Jimerson *et al.*, 2000 ; Mingat, 1991).

1.4.2 Un contexte social défavorisé

Les enfants placés sont le plus souvent issus d'un environnement socialement défavorisé et le milieu familial cumule des difficultés. Des recherches pointent la surreprésentation de situation de handicap, et de précarité en termes d'emploi et de ressources financières (Dumaret et Ruffin, 1999 ; Durning, 1995 ; MHF, 2002 ; ODAS, 2003), du logement et de son environnement (Bebbington et Miles, 1989 ; Esterle-Hedibel, 2004 ; ODAS, 2003). Les difficultés socio-économiques évoquées précédemment peuvent peser sur le climat familial et sur le soutien des parents, qui peuvent être fortement dégradés du fait de négligences ou de maltraitances. Ces éléments peuvent avoir une forte influence sur la scolarité, sur les processus de décrochage ou de diplomation, tout comme la qualité des interactions entre les enfants et leurs parents ainsi que les soins dispensés à l'enfant (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997 ; Fortin *et al.*, 2005 ; Janosz *et al.*, 1997 ; Jimerson *et al.*, 2000). Ainsi, la précarité et les difficultés évoquées, mais aussi le fait que les jeunes aient déjà connu des relations conflictuelles ou déstabilisantes avec les adultes, des expériences de maltraitance ou de négligences, peuvent expliquer certains mauvais résultats ou des difficultés scolaires.

1.5 Les effets de la prise en charge, le champ peu exploré du milieu ouvert

Les recherches qui ont abordé la question de la scolarité en protection de l'enfance se sont focalisées sur les placements, c'est-à-dire lorsque l'enfant est pris en charge en dehors de la famille. Cela peut être en foyer (Denecheau, 2013), en famille d'accueil (Anton Philippon, 2017), en village d'enfants (Join-Lambert, Denecheau et Robin, 2019). L'appui sur cette littérature sera donc partiel pour notre objet qui est à la marge de ces travaux, car s'il y a bien une intervention de travailleurs sociaux, celle-ci est davantage ponctuelle auprès de la famille et du jeune qui reste au domicile familial, même si dans certains cas une mesure d'AEMO ou d'AED peut doubler la mesure de placement.

³ Ces données nous paraissent intéressantes au regard de notre objet d'étude, car les données sur les enfants suivis à domicile sont moins nombreuses, et la littérature montre qu'une partie importante des enfants placés ont auparavant bénéficié d'une mesure d'aide éducative à domicile et/ou en milieu ouvert, bien que cela ne soit pas systématique.

Les recherches identifient l'effet du placement, notamment du fait de sa nouvelle reconfiguration et du rapport à l'école qu'il présente. L'environnement n'est pas toujours plus propice au soutien scolaire qu'au sein de familles en difficulté, et si la prise en charge protège, elle oscille entre risque et protection pour la question scolaire. Lorsqu'ils ont en charge des enfants ou des adolescents scolarisés, les professionnels ont un rapport quotidien avec le monde scolaire. Ils doivent alors s'occuper de ce qui est ordinairement attendu des parents, tels que faire le lien avec l'école et ses agents ou le suivi de la scolarité et du travail hors la classe. Des recherches se focalisant sur des travailleurs sociaux ont identifié les variations de familiarités avec l'école, ses attendus et ses normes (Anton Philippon, 2017 ; Denecheau, 2015 ; Denecheau et Blaya, 2014), telles qu'elles ont été identifiées au sein des familles.

Nous mobilisons dans la partie suivante les publications évoquant les travailleurs sociaux et leur ethos professionnel (sur les pratiques éducatives et le rapport au monde scolaire), les relations entre les travailleurs sociaux et les familles, et celles sur les familles et la protection de l'enfance. Elles nous permettent de mieux comprendre ce que les ethos et les pratiques des professionnels ont de différent ou de commun avec les pratiques de socialisation familiales par rapport à l'école, éclairant alors les distances plus ou moins prononcées et leurs effets potentiels sur les trajectoires scolaires des enfants dont ils ont temporairement la charge.

1.6 Des ethos professionnels marqués par une distance au monde scolaire

Appréhender le rapport au monde scolaire des éducateurs spécialisés implique de se pencher sur leur ethos professionnel, en tant qu'il permet de réfléchir « la profession à partir de ce qu'elle "fait" à ses membres » (Fusulier, 2011). En 1999, Catherine Sellenet s'interrogeait sur la qualification des familles et son effet sur le soutien scolaire. Dans son échantillon, 47,4% des assistantes maternelles n'ont aucun diplôme ou un certificat d'études, 31% sont titulaires d'un CAP ou BEP et 21,5% ont un niveau baccalauréat ou plus (Sellenet, 1999). La sélection et la formation des suppléants familiaux ont ici leur importance sur leur degré de familiarité avec le monde scolaire et leur capacité à appréhender la question scolaire. L'étude de la sélection des candidats au métier d'éducateur a mis en évidence la tendance à privilégier les candidats qui présentent un rapport distant avec la question scolaire et les dispositions habituellement présentes chez les diplômés du supérieur (Bodin, 2009). De plus, la formation a la particularité de véhiculer un « *modèle professionnel davantage axé sur la prégnance d'un savoir-être que sur [la] transmission et [l']appropriation de savoirs théoriques* » (Montmoulinet, 2008). La question scolaire est mise de côté, voire dévalorisée, ce qui nous permet de mieux comprendre la distance entretenue par les éducateurs avec tout ce qui a trait à l'école et ses savoirs. Ainsi, bien que les éducateurs français aient été longuement socialisés à travers une scolarisation qui inclut souvent des études supérieures au baccalauréat (ils sont sélectionnés à niveau 4 minimum, diplômés à niveau 6), leur ethos professionnel est marqué par une distance forte avec le monde scolaire, distance qui peut d'ailleurs prendre la forme d'une défiance. À l'international, cette piste a été peu suivie, laissant dans l'ombre toute une dimension de la constitution des inégalités scolaires subies par les enfants placés (Berridge, 2007).

Si de faibles attentes ont été identifiées, parfois depuis longtemps (Jackson et Martin, 1998), plusieurs tentatives visant à les augmenter par la persuasion n'ont pas démontré leur efficacité (Denecheau, 2013 ; Harker *et al.*, 2003), et peuvent même se montrer contre-productives quand on enjoint des acteurs à avoir des attentes plus élevées sans pour autant infléchir les causes de ces faibles attentes, et notamment les moyens qui sont attribués pour cette suppléance. Pour autant, ce sont les pays qui incluent ces questions dans leur formation qui montrent un engagement et un soutien plus efficace sur la question scolaire, comme au Danemark (Bryderup et Trentel, 2010 ; Jackson et Cameron, 2012). Ce soutien est d'autant plus efficace qu'il est partagé par une part importante de l'équipe, et ne constitue pas l'apanage d'un seul de ses membres. En France, des effets positifs sont constatés à partir de celles et

ceux qui ont une familiarité plus prononcée avec le monde scolaire, parfois du fait d'une scolarité plus longue, et soutiennent leurs pratiques par des aspirations élevées pour les jeunes auprès desquels ils travaillent (Anton et Blaya, 2018 ; Denecheau, 2013).

La stabilité du placement – en tant que continuité, non-changement des éléments de la vie de l'enfant (de son environnement, des adultes qui l'encadrent et de sa scolarité) – a été identifiée comme favorisant le développement de l'enfant, son intégration sociale et professionnelle, son état de santé (Dumaret et Coppel-Batsch, 1996) et son accrochage scolaire (Anton Philippon, 2017). L'instabilité des placements (le cumul des ruptures) et le défaut de permanence sont en revanche régulièrement pointés par les recherches britanniques comme entretenant les difficultés rencontrées par les enfants, et notamment les difficultés scolaires (Aldgate et Hawley, 1986 ; McAuley et Davis, 2009).

Toutefois, le milieu ouvert présente une configuration différente : l'enfant ou le jeune reste dans sa famille. L'action éducative opérée par les travailleurs sociaux est séquencée et intermittente. Elle s'installe dans la durée et elle est rythmée par les échanges téléphoniques et les entretiens. D'autant que le mineur n'a pas nécessairement connu d'autres types de mesures, notamment celles qui le situent en dehors de sa famille.

La prise en charge et les acteurs qui la mettent en œuvre ne constituent pas le seul système ayant un effet sur la scolarité. L'école, outre son effet de reproduction des inégalités, peut également alimenter les difficultés rencontrées par ce public. La difficulté de collaboration entre l'école et les intervenants socio-éducatifs a été identifiée et développée par Dominique Fablet et Michel Chauvière (Chauvière et Fablet, 2001). Ce constat est malheureusement partagé à l'international et souligne le besoin d'œuvrer à une meilleure collaboration entre les professionnels (Jackson et Cameron, 2012).

Comme pour celles que l'on peut observer chez les parents, les représentations qu'ont les suppléants familiaux sur la scolarité des enfants placés peuvent contribuer à la faiblesse des attentes et des aspirations pour les enfants : qu'ils considèrent leurs situations scolaires comme allant de soi, en évoquant un discours psychologisant ou sociologisant, ou qu'ils œuvrent pour un ralentissement scolaire (avec moins d'exigences ou vers une orientation au curriculum réduit) (Denecheau, 2013 ; Jackson et Cameron, 2012). Selon les politiques nationales, locales et par établissements de prise en charge, on peut observer des climats positifs et soutenant la scolarité et d'autres qui mettent de côté cette question.

À ces représentations s'ajoute l'appréhension de la fin du placement. C'est un constat partagé à l'international, la fin du suivi et de différentes aides (matérielles, humaines et financières) qui le constituent sont un marqueur fort d'inégalité avec le reste de la population (Jackson et Cameron, 2012). Les suppléants familiaux peuvent prendre en compte cette forte incertitude, avec une tendance à une évaluation du probable, voire à une rationalisation des contraintes socio-économiques qui « pèseront » sur les jeunes, et à privilégier une orientation par le moindre risque (Denecheau, 2013). Si ces professionnels sont plus familiarisés avec les pratiques scolaires et les enjeux de l'orientation, ils n'ont pas l'ambition d'accompagner le jeune vers ses désirs, comme c'est observé pour certaines familles populaires (Lahire, 1995) ou ouvrières (Irwin et Elley, 2013 ; Poullaouec, 2004), ou vers une situation meilleure en termes de stabilité, de revenu ou de pénibilité, vers un « élargissement de l'horizon des choix de vie possibles » par rapport à celle des parents (Terrail, 1990).

Parmi les pistes soulevées pour impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants, les comparaisons internationales peuvent souligner l'importance de favoriser les espaces et les temps, sécurisés, au domicile parental, permettant « de laisser aux parents les responsabilités qu'ils peuvent exercer, tout en les suppléant sur celles qui leur posent problème » (Join-Lambert *et al.*, 2014). Le milieu ouvert semble alors plus propice à ce soutien.

1.7 Les relations entre les familles et la protection de l'enfance et les enjeux de la coopération

L'intervention de la protection de l'enfance, en situation de placement comme en milieu ouvert, sur l'éducation des enfants et donc sur la question scolaire, fait entrer les travailleurs sociaux dans l'ensemble des acteurs impliqués ou enjoins de l'être sur l'éducation et la scolarité. Instituées ou informelles, ces interactions et actions composant différentes facettes des actions éducatives sont étudiées sous le prisme des concepts de coopération, communauté éducative, partenariat, ou encore des alliances éducatives. Cette dernière notion tend à se développer dans le discours public, notamment en référence à une solution opérationnelle dans la prévention de certaines problématiques éducatives, notamment celle du décrochage scolaire, sans qu'elle ne soit clairement définie. La notion est mobilisée pour étudier les formes de relations et le travail établi par plusieurs acteurs, considérés comme ceux concernés ou agissants sur la situation éducative, voire scolaire, de l'enfant. Elle est utilisée principalement dans le champ du décrochage scolaire dans ses acceptions les plus larges (c'est-à-dire les sorties de l'école sans diplôme, mais aussi les périodes plus ou moins longues pendant lesquelles les difficultés scolaires se développent) (Blaya, Tièche Christinat et Angelucci, 2018). Le terme impliquerait les situations où la mobilisation de plusieurs de ces acteurs, issus de plusieurs positions et champs professionnels, serait visée, et autant que possible à l'échelle de leurs réseaux. Une alliance éducative viserait une convergence dans les objectifs et une concertation pour leur mise en œuvre (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012). Les alliances nécessitent que ce soit les acteurs et actrices concernés eux-mêmes qui définissent les termes de l'alliance, ce qu'elle implique, ce qui est visé et les délais donnés pour l'atteindre (Guigue, 2019). Ces échanges doivent donc élaborer un diagnostic partagé qui débouche sur une réflexion et la conception d'un projet ou d'actions personnalisées, territorialisées. Une alliance impliquerait également que ce diagnostic partagé débouche sur l'élaboration d'objectifs communs auxquels chacun participe à partir de son champ de compétence.

Nous avons observé les interactions et analysons leur degré de concertation, une des difficultés étant le croisement d'acteurs aux fonctions, ethos et pratiques différents. On peut observer des achoppements, des distances qui reconfigurent les actions éducatives et les pratiques, modifiant les divisions du travail éducatif observées jusqu'alors (Tardif et Levasseur, 2010). Ces reconfigurations peuvent modifier le travail éducatif et générer des évolutions dans sa proximité ou son éloignement avec ce qui se fait à l'école, ou avec ce qui est attendu par les acteurs scolaires et éducatifs (enfants et familles inclus), en particulier dans les actions de prévention ou de prise en charge des difficultés ou plus généralement de ce qui « fait problème » dans la sphère éducative. L'implication de nouveaux secteurs professionnels peut donner lieu à de nouvelles pratiques, ou être un espace de confrontations d'ethos professionnels à partir desquels le travail en commun ne va pas de soi (Berthet et Zaffran, 2014).

Comme avec l'école, les relations entre les acteurs de la protection de l'enfance et les parents sont autant importantes que difficiles. La difficulté réside peut-être d'abord sur l'asymétrie dans la relation du fait de la contrainte de l'intervention (Fablet, 2008). Pour les parents, ne pas suivre les invitations ou demandes émises par les professionnels peut les faire encourir des risques (Join-Lambert, 2011).

Les quelques recherches qui ont étudié les relations entre les travailleurs sociaux et les familles distinguent le travail lié à la scolarité et celui sur l'éducation parentale. Hélène Join-Lambert identifie dans la première catégorie le soutien aux apprentissages (l'accompagnement des devoirs ou l'assurance qu'ils sont faits), et des discussions, dans des temps formels et informels, en lien à l'école : sur les difficultés perçues par l'enfant, des relations avec les enseignants. La deuxième catégorie peut être composée d'activité au cours desquelles les parents peuvent évoquer leur difficulté et les besoins de conseils ou d'aide, ou d'entretiens plus formels pour évoquer et entendre l'enfant, et revenir sur ses perceptions

(Join-Lambert, 2011). Ces deux dimensions sont complémentaires : on peut espérer que le travail sur l'éducation familiale ait des effets sur le suivi de la scolarité, et la question scolaire peut permettre de revenir sur d'autres pratiques parentales. Enfin, notons que le point d'accroche de la relation, lorsque les familles s'engagent dans des suivis administratifs, peut être leurs préoccupations pour la scolarité de leur enfant (*ibid.*).

1.8 Quelles particularités pour le milieu ouvert ? Un objet de recherche à explorer

À la lecture de ces travaux sur la protection de l'enfance, on constate une forte majorité de rapports et de recherches sur les espaces de placements hors de la famille, le milieu ouvert est rarement objet de recherche. Cet objet reste relativement inédit, notamment sur la scolarité. Néanmoins, il est nécessaire de différencier les espaces de la protection de l'enfance et ses publics, qui peuvent passer par plusieurs de ces espaces, dans des temporalités hétérogènes. Les enfants accompagnés par la protection de l'enfance sont nombreux et ne constituent pas une population homogène tant les situations sont différentes. Il n'y a pas d'uniformité dans les parcours et les processus qui mènent aux résultats scolaires identifiés plus haut.

Selon les lois qui régissent la protection de l'enfance, et la façon dont elles sont mises en œuvre, les enfants concernés par une mesure de suivi par le milieu ouvert sont dans des situations estimées moins préoccupantes que ceux qui sont sortis du milieu familial (et placés dans d'autres lieux). Si l'on sait peu de choses sur leur situation sociale, on peut considérer que la famille est moins source de tensions ou de difficultés importantes qui sont autant de points d'alertes que de préoccupations de la part des agents des services sociaux. Ces prises en charge peuvent également être mobilisées pour des temps d'évaluation des situations familiales, pour juger d'une éventuelle nouvelle mesure.

La synthèse des travaux présentés jusque-là met au jour des variations importantes entre les recherches. Il y a tout d'abord une très forte hétérogénéité des individus qui composent cette population : les enfants sont différents de par leurs expériences, leur parcours, leurs relations sociales, leur situation familiale, etc. (Frechon, 2001 ; Maïlat, 1999). Les négligences parentales ou mauvais traitements subis sont multiples et hétérogènes dans leur nature, leur intensité, leur fréquence ou leur durée.

Enfin, les prises en charge sont variées par leur nature et leur durée. Une prise en charge peut être très courte (quelques semaines) ou peut durer plusieurs années. Elle peut consister en un accompagnement en famille, en un placement unique, en plusieurs placements contigus ou espacés dans le temps. Le dispositif peut être une aide éducative apportée au sein du domicile familial, un foyer familial composé de membres de la famille élargie, d'une famille d'accueil ou un établissement collectif recueillant plusieurs enfants. Par ailleurs, il peut y avoir des différences d'une région à l'autre compte tenu des pratiques des différentes équipes, de la politique, des objectifs et des moyens de la région ou de chaque institution : deux situations identiques peuvent par conséquent se voir attribuer des prises en charge différentes (le lieu, la durée et le type de placement, les différentes interventions des professionnels, la participation de la famille). Par conséquent, les prises en charge sont plurielles et doivent être étudiées comme telles pour l'analyse et la comparaison des parcours socio-scolaires des mineurs protégés par une prise en charge socio-éducative. Enfin la configuration du nouvel espace de socialisation peut entretenir, réduire ou augmenter des distances avec le monde scolaire, des ruptures génératrices de difficultés, etc.

Au sujet des espaces de la protection de l'enfance, nous abordons maintenant celui du milieu ouvert, son organisation et les lois qui le constituent.

2 L'organisation de la politique de protection de l'enfance

Dans cette partie, nous présentons l'organisation de la politique de protection de l'enfance en France. L'objectif est de proposer une brève synthèse historique, législative et organisationnelle de cette politique et de sa déclinaison concrète sur les territoires afin de permettre une meilleure compréhension des contextes dans lesquels la recherche s'est déroulée.

La protection de l'enfance, telle que définie par l'article L. 112-3 du Code de l'action sociale et des familles (CASF), « vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits ». Historiquement, le système français de protection de l'enfance est organisé autour de deux autorités que sont l'État (en tant que personne morale) et le Département. Si l'État établit les normes juridiques fondamentales de la protection sociale et si le pouvoir législatif agit amplement dans le domaine de l'action sociale, c'est bien le Département qui est chargé de mettre en œuvre, depuis plus d'un siècle, les mesures de protection destinées aux enfants.

2.1 Le Département, chef de file de la Protection de l'enfance

Il existe une longue tradition de placement des enfants en difficulté qui remontent au Moyen Âge, recueillant prioritairement au départ des enfants orphelins ou abandonnés par leurs parents. La prédominance de la charité religieuse a prévalu durant plusieurs siècles au sein des organisations de prise en charge des enfants. L'accompagnement des enfants en danger ou en risque de l'être est peu à peu devenu au XIX^{ème} puis au XX^{ème} siècle une question nationale prise en compte par l'État. Celui-ci a, dès le début du siècle dernier, transféré la tutelle des enfants ayant besoin d'une protection aux départements (lois du 27 et 28 juin 1904). Ces derniers se sont vus confier l'organisation d'un service départemental d'assistance à l'enfance. La loi du 22 juillet 1983 et les suivantes relatives à la décentralisation ont poursuivi cette idée en transférant les compétences en matière d'aide sociale et de santé aux départements. Un siècle après les premières lois conférant la responsabilité de l'aide à l'enfance aux départements, la loi n°2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales est venue renforcer le rôle du Département en lui confiant la mission de chef de file de l'action sociale. Son rôle de chef de file de la protection de l'enfance a également été conforté par la loi du 5 mars 2007 réformant la Protection de l'enfance. Les compétences en matière d'Aide sociale à l'enfance (ASE) relèvent donc des services départementaux.

Les missions du Département en matière d'Aide sociale à l'enfance sont précisées dans l'article L221-1 du Code de l'Action sociale et des familles. Est ainsi stipulé que « le service de l'Aide sociale à l'enfance est un service non personnalisé du Département chargé des missions suivantes :

- Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique tant aux mineurs et à leur famille ou à tout détenteur de l'autorité parentale, confrontés à des difficultés risquant de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité de ces mineurs ou de compromettre gravement leur éducation ou leur développement physique, affectif, intellectuel et social, qu'aux mineurs émancipés et majeurs de moins de vingt et un ans confrontés à des difficultés familiales, sociales et éducatives susceptibles de compromettre gravement leur équilibre ;
- Organiser, dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale, des actions collectives visant à prévenir la marginalisation et à faciliter l'insertion ou la

promotion sociale des jeunes et des familles, notamment des actions de prévention spécialisée visées au 2° de l'article L. 121-2 ;

- Mener en urgence des actions de protection en faveur des mineurs mentionnés au 1° du présent article ;
- Pourvoir à l'ensemble des besoins des mineurs confiés au service et veiller à leur orientation, en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal ;
- Mener, notamment à l'occasion de l'ensemble de ces interventions, des actions de prévention des situations de danger à l'égard des mineurs et, sans préjudice des compétences de l'autorité judiciaire, organiser le recueil et la transmission, dans les conditions prévues à l'article L. 226-3, des informations préoccupantes relatives aux mineurs dont la santé, la sécurité, la moralité sont en danger ou risquent de l'être ou dont l'éducation ou le développement sont compromis ou risquent de l'être, et participer à leur protection ;
- Veiller au repérage et à l'orientation des mineurs victimes ou menacés de violences sexuelles, notamment des mineures victimes de mutilations sexuelles ;
- Veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec d'autres personnes que ses parents soient maintenus, voire développés, dans son intérêt supérieur ;
- Veiller à la stabilité du parcours de l'enfant confié et à l'adaptation de son statut sur le long terme ;
- Veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec ses frères et sœurs soient maintenus, dans l'intérêt de l'enfant ».

Le Département est la collectivité qui finance les dépenses liées à l'Aide sociale à l'enfance. En 2018, ces dépenses brutes représentaient 8,28 milliards d'euros soit une augmentation de 4,4% par rapport à 2017 (ONPE, 2020).

La protection judiciaire comme la protection sociale en matière de protection de l'enfance ont donc été décentralisées et transmises aux départements. Il n'en reste pas moins que le Département malgré son pouvoir réel en matière d'action sociale reste subordonné aux normes nationales. L'État conserve ainsi le pouvoir législatif et réglementaire en matière de protection de l'enfance, mais aussi un pouvoir de contrôle sur les mesures mises en œuvre dans les départements. Ainsi, les mesures destinées à protéger les enfants en danger ou à risque de l'être dépendent de deux autorités que sont l'état pour les mesures d'ordre judiciaire et le Département pour les mesures d'ordre administratif.

2.2 Une répartition des mesures d'Aide sociale à l'enfance qui dépend d'une organisation territoriale

La particularité de l'organisation française, avec une large marge de manœuvre laissée aux départements en matière d'Aide sociale à l'enfance, génère une organisation propre à chaque collectivité. Si cela peut constituer un atout par la mise en œuvre d'une politique territorialisée de proximité, cela génère aussi des limites notamment dans les différences qui peuvent exister entre départements concernant l'organisation des services, les collaborations avec les professionnels, les partenariats avec d'autres acteurs du territoire et *in fine*, un risque d'iniquité dans les moyens d'action mis au service de la population.

Ces différences entre départements se révèlent par exemple à travers l'hétérogénéité de la répartition entre les mesures d'AED et d'AEMO sur le territoire français. Ainsi, « la part d'AED dans l'ensemble des actions éducatives varie de moins de 10% à plus de 60% selon les départements » (Leroux, 2018, p. 137). Pour les territoires concernés par notre recherche, nous constatons que le taux de mesures d'aide sociale à l'enfance (en pourcentage des moins de 21 ans) est compris entre 1,7% et moins de 1,9% pour le Département A contre 2,1% à moins de 2,7% pour le Département B. Si les mesures d'actions éducatives sont plus nombreuses dans le Département B par rapport au département A (1,3% à 1,6% contre 0,8%

à 1%), nous constatons l'inverse concernant les mesures de placement (de 51% à moins de 58% pour A contre 47% à moins de 51% pour B).

Ces différences entre départements concernent également la tarification pour laquelle nous constatons des écarts dans les prix de journée attribués aux services selon le Département d'origine et selon le service lui-même. Le rapport de l'IGAS (Gueydan et Séverac, 2019, p. 56) fait état de prix de journée pour les mesures d'AED et d'AEMO allant de 6,50€ à 14€ avec une médiane à 9€. Ces écarts de prix de journée entre services ont des conséquences directes non seulement sur l'organisation des services (recrutement des professionnels, nombre de mesures par référent éducatif, nombre de visites à domicile par mois), mais aussi sur les possibilités de diversification de prestations (interventions collectives par exemple) à proposer aux enfants et aux familles.

Pour autant, les différences ne se situent pas seulement sur le déploiement et la mobilisation des différentes mesures, mais également sur les moyens attribués aux services et à la mise en œuvre des mesures. Sur ce point, le huitième rapport de l'ONED relève de fortes disparités (Oui *et al.*, 2013)

2.3 Des garanties visant l'équité des mesures mises en œuvre dans les départements

Afin de favoriser l'équité dans l'accompagnement des bénéficiaires des politiques sociales, l'État français a mis en place un certain nombre de mesures obligatoires qui s'imposent aux départements. Ainsi, afin d'accompagner la décentralisation et le transfert des compétences aux collectivités territoriales, la loi du 6 janvier 1986 reprenant une disposition de la loi du 30 juin 1975 prévoyait déjà l'instauration d'un « schéma départemental des établissements et services sociaux et médico-sociaux » dans les départements. Après de multiples réformes législatives essentiellement dues aux difficultés de mise en application concrète de cette loi concernant l'élaboration de ce schéma, celui-ci est désormais obligatoire et le rôle de l'État consiste à fixer les orientations que le schéma doit prendre.

La loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance donne cependant un cadre pour le suivi des schémas départementaux incluant la protection de l'enfance puisqu'une des missions des Observatoire Départementaux de Protection de l'Enfance (ODPE) est de « suivre la mise en œuvre du schéma départemental prévu à l'article L. 312-5 en tant qu'il concerne les établissements et services mentionnés aux 1° et 4° du I de l'article L. 312-1, et de formuler des avis ».

Malgré l'obligation légale d'élaborer et de déployer ces schémas depuis 1986, nous constatons, comme le souligne le rapport réalisé par l'ONED en 2015 que l'effectivité de cette mesure ne date que des années 2010 pour la majorité des départements français. Ainsi, « au 31 décembre 2014, 79 des 101 départements français disposaient d'un schéma départemental en cours de validité concernant la protection de l'enfance. Un seul département n'avait jamais réalisé de schéma. Il existait en moyenne 2,5 générations de schémas dans les départements, le premier schéma ayant été rédigé, en moyenne, en 2001 » (p.15). En ce qui concerne les départements enquêtés, les schémas en cours couvrent la période 2018-2022 pour le département A et 2019-2023 pour le département B (ONPE, 2020).

Ces ambitions législatives bien qu'anciennes montrent les limites de l'efficacité du pilotage national à les faire appliquer dans leur intégralité. Parallèlement aux écarts observés quant aux déploiements et actualisations des schémas départementaux, des limites anciennes perdurent dans plusieurs domaines, notamment en matière de coordination des instances décisionnaires nationales et départementales, de repérage et d'évaluation des besoins des cohortes d'enfants accompagnés, d'outils et de références, de contrôle des dispositifs habilités et

autorisés, de collaboration entre partenaires concernés par une même situation d'enfant (Cour des comptes, 2020).

Le lent déploiement de la formalisation et de l'utilisation du « Projet pour l'enfant » par les collectivités territoriales illustre le décalage entre une ambition, une obligation d'une part et une réalité d'autre part. Instauré par la loi du 5 mars 2007, conforté par la loi du 14 mars 2016, le projet pour l'enfant (PPE) ne peut toujours pas être considéré comme un outil pleinement intégré aux pratiques, facilitateur du respect des droits et de répartition adaptée des interventions familiales et professionnelles dans l'intérêt de l'enfant. L'article D223-15 du CASF préconise que « le projet pour l'enfant prend en compte la scolarité et la vie sociale de l'enfant ». L'absence de formalisation de ce PPE pour chaque situation singulière limite la définition co-construite d'objectifs pour un éventuel soutien à la scolarité et de partage des initiatives familiales et professionnelles pour servir ces objectifs.

Les autorités ministérielles tentent de limiter les écarts notamment par la mise en place récente de démarches de consensus – relative aux interventions de protection de l'enfance à domicile (Gueydan et Séverac, 2019) ou aux besoins fondamentaux de l'enfant (Martin-Blanchais, 2017), par la formalisation du premier cadre national de référence pour l'évaluation globale de la situation des enfants en danger ou à risque de danger. Ce sont des références largement diffusées dans cette visée d'harmonisation des pratiques et d'approfondissement des connaissances.

3 L'intervention en milieu ouvert en protection de l'enfance

Alors que la priorité nationale et internationale est donnée au maintien de l'enfant dans son milieu familial, chaque fois que cela semble possible, les interventions à domicile « semblent politiquement, stratégiquement et techniquement moins investies que l'accueil par les décideurs locaux [qui consacrent] entre 7% et 10% des 8Md€ de dépenses d'action sociale des départements au titre de la protection de l'enfance » (Gueydan et Séverac, 2019, p. 6). Selon des chiffres récents (Lebrun *et al.*, 2020, p. 160), la moitié des mineurs bénéficiant d'une mesure de protection de l'enfance sont accompagnés en milieu ouvert (50,5%) tandis que les autres bénéficient d'une mesure d'accueil (49,5%). Si les mesures d'AED et d'AEMO ont connu une augmentation massive de +34% en 20 ans (Gueydan et Séverac, 2019, p. 26), il est à noter, en parallèle, une augmentation du nombre de placements de 3% entre 2007 et 2017, au détriment des mesures d'accompagnement à domicile (Lebrun *et al.*, 2020, p. 160).

3.1 Les mesures d'action éducative auprès d'un enfant qui reste au domicile familial

Les auteurs du huitième rapport annuel au gouvernement et au Parlement de l'ONED identifient les origines de l'aide éducative directe aux « parents qui ne seraient pas en mesure d'élever correctement leurs enfants » en 1935, par le décret du 30 octobre 1935 portant modification de l'article 2 de la loi du 24 juillet 1889 (ONED, 2013, p. 2). C'est ensuite l'ordonnance du 23 décembre 1958 relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger qui pose les fondements de l'assistance éducative. Celle-ci a pour but de protéger l'enfant dans un système familial jugé dysfonctionnant tout en le maintenant au domicile de son ou de ses parents la plupart du temps⁴ et en lui permettant de maintenir des liens optimaux avec ces derniers. Il y a toutefois des mesures d'aide éducative qui s'accompagnent d'une prise en charge de l'enfant hors du domicile.

La demande et/ou l'accord des parents et la notion de danger pour l'enfant déterminent le caractère administratif ou judiciaire de la mesure d'accompagnement. Les enfants peuvent être accompagnés à titres administratif, civil ou pénal, en fonction du risque de danger ou de danger avéré ou encore d'actes de délinquance juvénile. Lorsque les parents sollicitent une aide éducative, la mesure est de nature administrative, lorsque celle-ci est imposée aux parents par un juge, elle est de nature judiciaire. La synthèse du rapport de 2019 sur la démarche de consensus relative aux interventions de protection à domicile précise que « ces interventions ont en commun de viser à protéger un enfant dans son milieu familial, dans lequel ont été identifiés des facteurs de risque ou de danger. Elles passent par un travail étroit avec les parents et un soutien à la parentalité, dans l'objectif de faire cesser le risque et par une action auprès de l'enfant pour veiller à la prise en compte de ses besoins fondamentaux » (Gueydan et Séverac, 2019, p. 5).

Cette organisation entre mesures administratives d'une part et mesures judiciaires d'autre part est commune à plusieurs pays européens. Ainsi, une étude réalisée en 2007 dans sept pays européens montre que, « sauf au Danemark, le double niveau de protection, administratif et judiciaire, est une constante : notamment lorsqu'il est impossible d'obtenir l'accord des parents, ou lorsque ceux-ci ne se conforment pas aux mesures prescrites, l'organe administratif chargé de la protection peut saisir la justice » (Service des Études Juridiques, 2007, p. 25).

⁴ Certains enfants bénéficient d'une mesure d'AEMO en parallèle d'une mesure de placement chez un tiers (ex : famille d'accueil).

La partie suivante est consacrée à la déclinaison des mesures d'aide selon qu'elles soient judiciairisées ou non.

3.1.1 L'Aide Éducative à Domicile (AED)

Il s'agit d'une mesure non judiciairisée relevant d'une décision administrative prise par le Président du conseil départemental, à la demande ou en accord avec les parents, dans le cadre de la protection administrative. La mesure d'AED trouve son origine dans le décret du 7 janvier 1959 sur la protection sociale de l'enfance en danger et se substitue à la mesure d'action éducative en milieu ouvert (AEMO) dite administrative. Ce décret a créé les bases juridiques de l'assistance éducative en milieu ouvert et a précisé également le rôle préventif du département « auprès des familles dont les conditions d'existence risquent de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation de leurs enfants ».

Selon la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, l'AED « apporte un soutien matériel et éducatif à la famille, lorsque les parents sont confrontés à d'importantes difficultés sur le plan éducatif. L'AED doit permettre d'accompagner les familles, d'élaborer ou d'améliorer les liens entre parents et enfants et de favoriser l'insertion sociale des jeunes, notamment en soutenant le rapport aux institutions et en particulier à l'école. Elle conduit parfois à assurer une prise en charge partielle ou totale des mineurs, selon les besoins identifiés. Elle s'inscrit dans le cadre d'une relation formalisée avec les services de l'ASE, et repose sur une démarche concertée entre les parents, le service de l'ASE et le professionnel intervenant. L'AED est exercée par des travailleurs sociaux, appartenant aux services départementaux de l'ASE ou à un service public ou privé habilité. Comme les autres aides à domicile, elle peut également être mise en œuvre pour de jeunes majeurs de moins de 21 ans » (Leroux, 2018, p. 131).

Les mesures d'AED sont généralement décidées pour une durée de six mois renouvelables deux fois.

3.1.2 L'Action éducative en milieu ouvert (AEMO)

L'action éducative en milieu ouvert (AEMO) vise les mêmes objectifs que l'AED, mais elle est décidée par le juge des enfants dans le cadre de l'assistance éducative. Selon l'article 375 du Code civil, la mesure d'AEMO est décidée « si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises ». La protection judiciaire est donc mise en œuvre en cas de danger avéré pour l'enfant. Elle est contraignante à l'égard des familles puisqu'elle se substitue à la volonté des parents ; c'est pour cela qu'elle est considérée comme « subsidiaire ». Elle peut faire suite à une mesure administrative. Cependant, le juge des enfants « doit toujours s'efforcer de recueillir l'adhésion de la famille à la mesure envisagée et se prononcer en stricte considération de l'intérêt de l'enfant » (article 375-1 du Code civil). L'AEMO est décidée pour une durée allant de six mois à deux ans, renouvelables jusqu'aux 18 ans de l'enfant.

Les mesures d'AEMO sont financées par les conseils départementaux exception faite des mesures envers les mineurs délinquants qui relèvent du financement de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Il existe dans chaque département au moins un tribunal pour enfants, présidé par un juge des enfants qui intervient à titre civil ou pénal. Le juge pour enfants peut notamment prononcer deux types de mesures : une mesure d'assistance éducative en milieu ouvert (AEMO) ou une mesure de placement. Selon l'article 375-2 du Code civil, il appartient au juge des enfants de choisir le service chargé d'exécuter la mesure d'AEMO. Celui-ci peut confier la mise en œuvre de la mesure aux services du Département ou directement à une association.

Qu'elles soient judiciarisées ou non, les mesures d'aide éducatives sont des mesures d'accompagnement qui s'exercent au domicile de l'enfant en danger ou en risque de l'être. L'AED est la mesure française d'accompagnement la moins coercitive puisqu'elle est soumise à la demande ou a minima à l'accord des parents qui peuvent y mettre un terme. Or, malgré son caractère a priori prioritaire en amont de la protection judiciaire, les mesures relevant d'une décision administrative sont très minoritaires face aux mesures judiciaires. Fin 2016, 164 000 mesures d'action éducative étaient en cours soit une augmentation de 36% en vingt ans (Leroux, 2018, p. 137). À la même période, 31% des mesures étaient de nature administrative (AED) contre 69% de mesures de nature judiciaire (AEMO).

Cependant, si la décision d'un accompagnement en milieu ouvert est le résultat d'une décision judiciaire dans 7 cas sur 10 (ONPE, 2020), il est à noter que celles relevant d'une décision administrative ont augmenté de 5% entre 2007 et 2017 (Lebrun, Derville et Rabin, 2020, p. 161) et que les taux de répartition entre mesures administratives et mesures judiciaires peuvent varier fortement entre les départements.

Cette prédominance des mesures judiciaires sur les mesures administratives semble être une caractéristique française puisque le rapport d'activité de 2004 du Défenseur des enfants, soulignait déjà l'importance donnée aux mesures judiciaires en France en comparaison avec d'autres pays comme les Pays-Bas, l'Angleterre, l'Allemagne, le Portugal, mais aussi la Belgique qui privilégie l'épuisement préalable de toutes les autres possibilités de négociations avec les parents. La Belgique était ainsi mise en exergue dans ce rapport, car elle « privilégie systématiquement l'intervention la moins radicale et la recherche active de l'accord de la famille » (p.159).

3.2 Une mise en œuvre des interventions en milieu ouvert par différents acteurs

3.2.1 Des services départementaux et des associations

Si le Département est chef de file de la protection de l'enfance, il peut aussi être opérateur de terrain ou déléguer cette mission à des associations qui deviennent alors à la fois partenaires et prestataires du Département. En effet, l'article L221-1 du CASF prévoit que « pour l'accomplissement de ses missions, et sans préjudice de ses responsabilités vis-à-vis des enfants qui lui sont confiés, le service de l'aide sociale à l'enfance peut faire appel à des organismes publics ou privés habilités dans les conditions prévues aux articles L313-8, L313-8-1 et L313-9 ou à des personnes physiques ».

Parmi les services habilités, il y a de très nombreuses associations relevant de la loi de 1901 missionnées et financées par le Département pour mettre en œuvre des mesures d'AED et/ou d'AEMO. C'est le cas de trois services français sur quatre avec lesquels nous travaillons dans le cadre de cette recherche ; le dernier service étant un service du Département. Nous avons ainsi souhaité prendre en compte les modes de fonctionnement des services associatifs et des services départementaux qui sont à la fois prestataires et partenaires. Une étude réalisée en 2015 souligne « une coordination insuffisante entre les différentes parties prenantes de l'aide et de l'action sociales sur les territoires, c'est-à-dire les collectivités territoriales et les services déconcentrés de l'État, mais également avec leurs principaux partenaires, organismes de sécurité sociale, associations, etc. Ce constat est partagé, quels que soient les champs concernés : protection de l'enfance, autonomie ou encore insertion et lutte contre l'exclusion » (Andre *et al.*, 2015, p. 85). Les conclusions de la même étude précisent que les conséquences sont en premier lieu préjudiciables pour les bénéficiaires de l'action sociale à cause d'une part d'un « manque de connaissance des orientations, des actions des uns et des autres » ; « une absence de cohérence entre les interventions des différentes collectivités territoriales, département et bloc communal », « des divergences dans les orientations

stratégiques liées notamment à des logiques organisationnelles différentes entre acteurs, des temporalités différentes, mais également de véritables jeux d'acteurs » (Andre *et al.*, 2015, p. 86).

3.2.2 Des travailleurs sociaux issus de différents métiers

L'accompagnement en milieu ouvert, qu'il soit administratif ou judiciaire, est une intervention qui agit sur le milieu familial tel qu'il est. Si l'Aide éducative à domicile (AED) comme l'Aide éducative en milieu ouvert (AEMO) sont définies comme des mesures d'aide, le contexte de l'intervention (risque de danger ou danger avéré) change le cadre de l'accompagnement des travailleurs sociaux allant d'une simple mesure de prévention du danger à une mesure de protection. Les travailleurs sociaux, salariés du Département ou d'une association habilitée, interviennent au domicile des parents de l'enfant pour réaliser une évaluation sociale des conditions de vie de l'enfant. Cette évaluation donne lieu à la signature d'un contrat entre la famille et les services habilités qui précise les modalités d'intervention, les objectifs et la durée de la mesure. Une fois le contrat signé, les travailleurs sociaux interviennent dans la famille afin de leur apporter un soutien matériel et éducatif en vue de prévenir ou supprimer les dangers ou risques de danger encourus par le ou les enfants bénéficiant de la mesure.

Les travailleurs sociaux qui interviennent au domicile des familles sont le plus souvent des éducateurs spécialisés. Avec les éducateurs de jeunes enfants et les moniteurs-éducateurs, ils représentent 69% des professionnels de l'éducation intervenant en AED et AEMO. Les équipes peuvent aussi être constituées de psychologues (6%), de Technicien d'intervention sociale et familiale (1%), de Conseiller en économie sociale familiale (1%), d'autres personnels (24%)⁵. Ainsi, si la pluridisciplinarité des équipes existe, elle est relative et en baisse constante⁶. Les difficultés de recrutement de certaines professions comme les TISF ne favorisent pas la diversification des profils d'intervenants et donc la complémentarité des compétences pour mieux répondre aux besoins des enfants et de leur famille. Les travailleurs sociaux interviennent dans ces familles pour une aide à la gestion de la vie quotidienne tels que du soutien à la parentalité, de l'aide dans les démarches administratives, un soutien du lien social. Les compétences parentales sont encouragées et soutenues afin de valoriser la place des parents et les aider à diminuer les risques de danger pour le ou les enfants. Pour autant, si le parent doit être un acteur à part entière du projet de son enfant, le cadre administratif ou judiciaire dans lequel interviennent les travailleurs sociaux a un impact sur la relation avec les parents selon qu'elle est consentie ou contrainte.

Par ailleurs, la situation des familles bénéficiant de mesures de protection à domicile est complexe, comme nous le décrirons plus loin, et cela multiplie la pluralité des réponses et des prestations à apporter à une même famille. La conséquence est que plusieurs travailleurs sociaux peuvent intervenir au sein d'une même famille sans pour autant dépendre de la même politique publique et donc du même service. Ainsi, des travailleurs sociaux salariés de services de droit commun (services sociaux polyvalents ou PMI) peuvent être amenés sur une même situation à devoir collaborer avec des travailleurs sociaux salariés d'un service d'AEMO, d'un service d'aide à domicile, d'un service de l'UDAF (Union Départementale des Associations Familiales). Une même famille peut par exemple avoir besoin de faire appel à un travailleur social d'un service social de polyvalence pour solliciter une aide financière et dans le même temps bénéficier d'une mesure d'AED ou d'AEMO pour un ou plusieurs de ses enfants.

Par ailleurs, si certaines TISF peuvent être salariées d'un service d'AEMO ou d'AED, cela reste rare au regard du nombre d'interventions réalisées par ces professionnels auprès des familles. En réalité, elles sont la majeure partie du temps, salariées d'une association d'aide à

⁵ Selon les données de l'enquête ES 2017 de la DREES

⁶ Le rapport de l'IGAS (2019, p.38) souligne ce fait qui avait déjà été pointé dans le 8^{ème} rapport de l'ONED en 2013

domicile, mandatée par le département pour intervenir au titre d'une mesure d'aide sociale à l'enfance ou d'une mesure de protection maternelle infantile. Certains départements ont également fait le choix d'être opérateur et par conséquent de disposer d'un service de TISF propre au département. De la même façon que pour les prestations de TISF, les Mesures judiciaires d'aide à la gestion du budget familial (MJAGBF) appartiennent la plupart du temps au réseau des UDAF (Union Départementale des Associations Familiales). Par conséquent, des professionnels salariés par différents services peuvent se retrouver à collaborer au sein de la même famille ce qui ne facilite pas le travail d'équipe d'une part et peut avoir pour conséquence « un cloisonnement dans le type de réponse apportée, une démultiplication des procédures (demande, décision) et des difficultés d'articulation en cas de co-intervention » (IGAS, 2019, p.39).

3.3 Les enjeux et les épreuves des mesures de milieu ouvert

Les études et recherches étant consacrées aux mesures de milieu ouvert ont permis d'identifier leur mise en œuvre concrète et les épreuves auxquelles sont confrontés ses acteurs, tant les professionnels que les familles.

En ce qui concerne les AEMO, elles sont composées de différentes dimensions de l'intervention qui peuvent entrer en contradiction, du moins présenter des ambiguïtés difficiles à résoudre. Dans le huitième rapport de l'ONED, les auteurs soulignent la difficulté à situer l'action dans un cadre d'intervention éducative et en même temps d'évaluation des situations. Par ailleurs, si le but de l'AEMO est d'écarter le danger, cela peut être dans l'objectif de proposer une alternative au placement, mais parfois de préparer le placement. Les auteurs soulignent l'ambiguïté à ne pas savoir si c'est une mesure d'aide, de soutien ou une mesure de contrôle (Oui *et al.*, 2013, p. 6).

Ils identifient ces ambiguïtés dans la loi même, qui utilise dans l'article 375-2 du Code civil la notion d'observation. Pour eux, « l'observation participe de l'évaluation de la situation de l'enfant alors que l'intervention en AEMO est une action éducative qui suppose la situation évaluée et le danger avéré » (*ibid.*). Les professionnels doivent autant travailler sur une situation de danger, qui a déjà donné lieu à une estimation précise, au moyen de l'intervention, que sur une évaluation de la situation pour en rendre compte au juge. Cette évaluation est permanente, pour orienter l'action, mais également parce que le maintien au domicile « représente [...] une prise de risque que ces services doivent gérer » (Oui *et al.*, 2013, p. 26). Cette ambiguïté se retrouve dans la place des familles qui sont également prises entre l'intervention à laquelle elles doivent répondre, tout en étant évaluées dans leurs pratiques et leur milieu. Le rapport de l'ONED indique qu'à la lecture des textes législatifs, l'AEMO est d'abord une mesure d'aide, le service ayant pour « mission d'apporter aide et conseil à la famille, afin de surmonter les difficultés matérielles ou morales qu'elle rencontre » (article 375-2 du Code civil, cité par Oui *et al.*, 2013, p. 8). Pour ces auteurs, la dimension de contrôle, si elle est bien réelle, reste secondaire par rapport à celle de l'aide.

Nous continuerons d'explorer cette complexité en nous focalisant sur la dimension scolaire. Nous verrons qu'elle perdure et freine l'identification fine des difficultés. Mais avant cela, nous présentons la méthodologie que nous avons mobilisée pour cette recherche.

4 Méthodologie

L'objet de l'enquête se décline en deux parties. La première porte sur les connaissances que l'on peut établir sur le milieu ouvert, sa configuration et son organisation dans l'appréhension des mesures judiciaires et parfois administratives⁷. La deuxième se concentre plus spécifiquement sur la scolarité des enfants bénéficiant d'une mesure d'AED ou d'AEMO, de leurs perceptions et de celles de leurs parents, mais aussi de l'appréhension de cette question et des perspectives envisagées par les professionnels du milieu ouvert et les enseignants de l'école élémentaire. Les deux parties sont traversées par la pandémie et les mesures sanitaires liées, cette dimension s'est immiscée dans nos observations et nous l'avons incluse dans nos analyses. Comme nous l'évoquons en introduction, cela permet d'étudier le contexte particulier de la recherche et les situations vécues par les personnes enquêtées. Cela nous apparaît également nécessaire de questionner la durabilité des premiers effets constatés. Si nous ne pouvons pas y répondre, le recul étant encore trop court, ce rapport vise modestement à contribuer à ces questions qui vont continuer à être posées et travaillées par la recherche.

Après avoir évoqué l'échantillon de l'enquête, nous aborderons les outils et méthodes employés pour recueillir nos données.

4.1 L'échantillon

Deux terrains (A et B) correspondant à deux départements différents constituent notre échantillon. Sur ces terrains, nous avons pu enquêter auprès de 4 services (3 services d'AEMO nommés ci-après A1, B1 et B2 et un service d'AED nommé B3). Nous avons effectué des observations *in situ* et rencontré les équipes dont certains membres ont pu participer à un entretien semi-directif ou informel. Nous avons travaillé avec eux pour constituer notre échantillon de situations sur lesquelles nous nous sommes davantage focalisés pour explorer la question de la scolarité.

4.1.1 Terrain A

Il est constitué d'un service A1 recevant des AEMO, quelquefois des AED, pour autant, il n'y aura que des mesures d'AEMO au moment de la recherche. En 2018 ; il a accueilli 369 jeunes, et 312 au comptage de janvier 2020. Les données de 2019 indiquent une moyenne de 20 mois et 14 jours (sur 154 sorties) pour la durée des mesures. Il y avait une file d'attente encore récemment, mais au début de l'enquête il n'y a pas de mesures en attente. Il y a 53,16% de garçons et une moyenne de 10,7 ans. L'équipe est constituée de 12 éducateurs et éducatrices, 1 équivalent temps plein de psychologue, une secrétaire et un chef de service.

⁷ Notre échantillon est composé majoritairement de mesures d'AEMO. Les quelques mesures d'AED étudiées sont trop peu nombreuses pour s'essayer à une comparaison entre les deux types de mesures d'autant que les quelques données sur lesquelles nous avons travaillé ne montrent pas de frontières franches entre les deux types de mesures. Nous précisons toutefois les différences et les ressemblances observées lorsque celles-ci nous paraissent pertinentes à mettre en valeur. Au regard de ces quelques données, nous ne constatons pas d'évolution avec les constats du huitième rapport de l'ONED. Ce dernier précise que « la différenciation entre AED (contractualisation) et AEMO (judiciarisation) ne semble pas claire ou opérante. Il apparaît que le cadre de la mesure n'a que peu d'influence sur la mise en œuvre de la prise en charge. [...] il existe parfois une confusion entre l'accord ou le consentement de la famille dans un cadre administratif et la nécessité d'amener la famille à adhérer à la mesure dans le cadre judiciaire (art. 375-1 al. 2 CC). » (Oui *et al.*, 2013, p. 15).

4.1.2 Terrain B

Il est constitué de trois services B1, B2 et B3. Les services B1 et B2 sont des structures associatives qui sont en charge de mettre en œuvre les mesures d'AEMO sur ce département. Le service B3 est un service public inhérent au département concerné par cette recherche, notamment en charge de mettre en œuvre toutes les mesures d'AED sur ce département.

Toutes mesures confondues, le département B a mis en œuvre 2756 mesures éducatives en 2018 dont 2128 mesures d'AEMO pour 628 mesures d'AED.

En 2018, 632 mesures d'AEMO ont été mises en œuvre par le service **B1** soit une légère suractivité au regard de l'habilitation (624). 8,5% des enfants qui bénéficiaient d'une mesure d'AEMO bénéficiaient également en parallèle d'une mesure de placement en famille d'accueil. L'équipe d'AEMO se compose dans ce service d'un directeur, de trois responsables éducatifs, de trois secrétaires, de deux psychologues et de quinze travailleurs sociaux pour un total de 26,9 équivalents temps plein (dont 19,5 ETP pour les travailleurs sociaux).

En 2018, 496 mesures d'AEMO ont été mises en œuvre par le service **B2** (habilité pour 517). L'équipe du service d'AEMO se compose d'un directeur de pôle, d'un directeur adjoint, de deux chefs de service, d'un chef de service administratif, d'une assistante de direction, de trois secrétaires administratives, d'un psychologue, d'un pédopsychiatre et de douze travailleurs sociaux pour un total de 22,39 équivalents temps plein (ETP). L'équipe des travailleurs sociaux, soit 16,17 ETP se compose de treize éducateurs et éducatrices spécialisés et de trois Assistants de service social (ASS).

En 2018, le service **B3** a mis en œuvre 628 mesures d'AED. C'est le seul service du département habilité à mettre en œuvre des mesures d'AED. Les travailleurs sociaux en charge de mettre en œuvre ces mesures sont identifiés comme des « référents ASE ». Ils accompagnent les mesures d'AED, mais aussi les mesures de placement. Sur les 628 mesures d'AED mises en œuvre en 2018, 97 ont été en outre bénéficiaires de l'intervention d'un Technicien de l'intervention sociale et familiale (TISF) et 12 d'un accompagnement en économie sociale familiale.

4.1.3 Identification des situations et constitution des échantillons

L'entrée sur les terrains s'est faite par les services départementaux de protection de l'enfance. Nous avons échangé avec les professionnels et identifié avec eux les situations sur lesquels nous pouvions travailler. Nous cherchions à identifier des situations différentes, tout en étant vigilant à ne pas gêner le travail des professionnels. Nous avons tenté ensuite d'objectiver la sélection des situations.

Nous avons commencé à travailler sur l'échantillon dans plusieurs services, mais la situation sanitaire et ses rebondissements nous ont amenés à reporter plusieurs démarches ou discussions en cours, mettant en difficulté le processus de sélection et de recrutement. Des situations identifiées au début se sont avérées plus difficiles ou impossibles après le confinement, l'allongement des moments entre le premier accord et la possibilité effective de l'entretien a pu déboucher sur le renoncement de candidats initialement d'accord pour participer.

4.2 Une méthodologie revue au rythme des mesures sanitaires

En termes de méthodologie, nous avons rapidement modifié ce qui avait été envisagé au départ, par contrainte de la situation sanitaire qui nous a amenés à reporter une partie du recueil de données, mais également pour saisir le moment et ce qu'il permet de révéler. Tout d'abord, le recueil a été reporté et s'est fait dans des conditions plus difficiles que prévu. Un

terrain a été maintenu pendant le confinement, les autres ont été reportés à la fin du confinement. Pendant le confinement et les différentes phases de déconfinement, le service observé (A1) a fonctionné quasi exclusivement à distance jusqu'en août 2020.

Nous avons participé à des échanges vidéo et mené des entretiens par téléphone ou par vidéocommunication également. Nous nous sommes concentrés sur des espaces particuliers d'observation. Les réunions d'équipe et les réunions de synthèse. De mars à mai 2020 nous avons effectué l'observation de 9 réunions d'équipe et de 9 réunions de synthèse portant sur plusieurs situations particulières. Nous avons également mené 4 entretiens individuels semi-directifs avec des éducateurs et éducatrices, dont 3 répétés à différents moments du confinement et 11 entretiens individuels non directifs avec le chef de service renouvelés pour un suivi régulier.

Lors du déconfinement, nous avons repris contact avec les services enquêtés et nous avons initié le recueil dans un contexte particulier et nouveau. Cette réalité contrainte a été source de préoccupation et de discussion au sein de l'équipe de recherche pour nous adapter à ce contexte. Nous avons également observé ces préoccupations dans les services de protection de l'enfance et dans les établissements scolaires, ce qui nous a amenés à rester vigilants, vis-à-vis des personnes enquêtées, de façon à ne pas produire davantage de contraintes. Les témoignages des professionnels font état de préoccupations et d'un sentiment d'épuisement important. Dans le service A1, les arrêts de travail ont été plus fréquents qu'avant le confinement, que ce soit en raison de la contamination de certains professionnels par la Covid-19, de l'identification d'autres en tant que cas contact et/ou de l'épuisement généré par plusieurs mois de crise sans précédent. Plusieurs ont exprimé une difficulté à situer leur action et le sens qu'ils lui donnent. D'autres y ont vu une opportunité de repenser leurs pratiques professionnelles. Par ailleurs, les projections ont été rendues plus difficiles pour les familles et ce qu'ils en perçoivent, mais aussi pour leurs pratiques et les objectifs qu'ils fixent habituellement. Nous y reviendrons plus loin dans ce rapport, nous avons perçu une plus grande difficulté à s'engager dans la démarche de recherche et à pouvoir être disponible pour répondre à nos sollicitations. Ces difficultés se sont maintenues, augmentant les incertitudes sur les possibilités de travailler avec eux, notamment sur la constitution des échantillons.

Les familles, quant à elles, ont été plus difficiles à mobiliser durant cette période. Si elles ont eu tendance à répondre favorablement à la prise de rendez-vous pour réaliser des entretiens, les annulations ou reports de dernière minute ont été fréquents. Il est cependant difficile de dire si ce manque de mobilisation est une conséquence de la crise sanitaire ou s'il relève plutôt de l'ordinaire des familles dans leur rapport à ces sollicitations qui s'ajoutent à leurs nombreuses préoccupations et charges, ou encore d'un manque d'intérêt pour la recherche engagée.

Pour autant, bien que le contexte ait rendu l'enquête plus difficile, il n'en est pas moins un objet d'enquête important pour une meilleure compréhension de ces bouleversements, de leurs effets sur les enfants, les scolarités et les suivis en milieu ouvert, mais également un moyen d'analyser par contraste ce qui constituait l'ordinaire avant l'épidémie.

Les données ont été recueillies par différents outils et dans différentes temporalités pour tenter de répondre au mieux à ces enjeux.

4.3 Des observations *in situ*

Nous avons mené des observations tout au long de la recherche, ce qui nous a permis de saisir les évolutions en fonction du cadre posé par les mesures sanitaires et l'organisation des services. Ces observations se sont concentrées sur l'organisation des services, les

interactions, les pratiques, ces éléments étant l'objet d'évolution constante au cours de cette période.

Pendant le temps de la recherche, nous avons mené plusieurs temps d'observations :

- 24 demi-journées d'observation ont eu lieu sur un service. Deux ont pu être menées avant le confinement, le reste après cette période. Nous avons observé l'organisation du service, ses temporalités, les interactions et l'utilisation de l'espace. Ces temps ont également permis d'étudier les dossiers, d'échanger de manière informelle avec les professionnels du service.
- 10 réunions d'équipe. Elles ont constitué un espace particulièrement riche pour recueillir les différentes questions qui se posent au service ou qui sont des sujets de travail pour l'équipe. Il peut s'agir de questions d'ordre organisationnel (les présences et permanences), administratif (l'utilisation des véhicules de services, les nouvelles procédures), certaines actualités (des audiences à venir, l'arrivée d'un nouveau juge). Nous avons également été attentifs aux échanges et interactions, aux réactions sur certaines questions, aux débats et discussions, aux analyses produites sur les différentes situations, mais également aux fonctions et places des membres de l'équipe, des relations et légitimités entre eux. Dans la plupart des services, elles ont lieu chaque semaine et l'ensemble de l'équipe est présent.
- 15 réunions de synthèse. Nous le développerons plus loin dans ce rapport, les réunions de synthèse sont l'occasion pour l'équipe de travailler sur une à trois mesures à chaque réunion. Elles ont permis de recueillir des informations sur les situations, mais surtout sur la façon dont elles étaient travaillées par les professionnels. Nous avons pu recueillir des informations sur ce qui était observé, cherché, recueilli par les professionnels pour estimer et évaluer la situation, puis comment elles étaient discutées collectivement pour déboucher sur des prises de décision.

Notre corpus est également composé de nombreux entretiens.

4.4 Des entretiens

Les entretiens ont été menés avec deux approches. Une première s'est focalisée principalement sur les professionnels du milieu ouvert, pour questionner leurs perceptions sur leur contexte de travail et leurs pratiques professionnelles. Cela a donné lieu à la passation de :

- 16 entretiens avec les chefs de service ou directeurs adjoints des 4 services (A1, B1, B2 et B3). Ils ont été menés pendant le confinement et dans la période qui a suivi (de février 2020 à mai 2021). Nous avons évoqué les étapes et la réorganisation des services, leurs perceptions des conséquences sur les services, sur les équipes, sur les familles et les enfants, sur les liens avec les partenaires (écoles, magistrats...).

En plus de ces entretiens formels, nous avons mené de nombreux entretiens informels lors de nos différents passages et temps d'observation dans les services.

La deuxième approche s'est focalisée sur plusieurs situations d'enfants scolarisés en primaire, pour lesquelles nous avons cherché à rencontrer les principaux acteurs concernés (enfants, parents, professionnels de la protection de l'enfance, enseignants).

Nous avons identifié et travaillé sur 20 situations. 3 enfants ont refusé ou n'ont pas pu être rencontrés en entretien. 6 ont participé à un entretien informel, 11 ont participé à un entretien formel semi-directifs (âgés de 6 à 13 ans).

14 familles ont été rencontrées. Les autres familles n'ont pas donné suite à nos sollicitations pour différentes raisons personnelles⁸. Nous avons ainsi pu mener des entretiens semi-directifs avec :

- 10 mères,
- 6 pères,
- 13 travailleurs sociaux référents des enfants ; certains travailleurs sociaux ont la référence de plusieurs enfants de l'échantillon,
- 9 enseignants (pour deux situations, nous avons rencontré les 2 enseignants intervenant auprès d'un même enfant).

Les enfants étaient scolarisés principalement en primaire au moment des entretiens (un enfant de l'échantillon est scolarisé au collège). Les entretiens avec les enfants ont eu lieu majoritairement au domicile d'un ou des parents. Les entretiens avec les enfants ont duré entre 15 et 44 minutes. L'accueil des enfants a plutôt été mitigé. La majorité des filles rencontrées attendaient notre arrivée et se sont montrées plutôt enthousiastes. Certains garçons se sont prêtés au jeu de la recherche à la demande de leurs parents, d'autres ont manifesté leur mécontentement à notre venue. Un enfant s'est caché sous le lit de sa mère en arborant un grand sourire et en nous regardant droit dans les yeux ; il n'a pas voulu nous rencontrer même s'il est venu écouter l'entretien mené avec sa mère durant quelques minutes. Deux enfants s'en sont pris verbalement à leur mère avant de finir par accepter d'échanger avec nous.

Les parents ont été rencontrés à leur domicile et sans la présence de l'enfant, dans la mesure du possible. Pour cela, nous avons essayé de nous rendre à deux chercheurs dans les familles afin que les entretiens puissent se dérouler au même moment dans deux espaces différents et que la parole de l'un ou l'autre puisse être la plus libre possible. Les entretiens avec les parents ont duré entre 20 minutes pour le plus court et 1 heure et 45 minutes pour le plus long. L'accueil des parents a été très positif dans l'ensemble. Tous nous attendaient et avaient prévenu leurs enfants de la raison de notre venue. Tous les parents rencontrés se sont montrés disponibles et accueillants. Certains ont évoqué qu'ils trouvaient important de participer à la recherche dans l'intérêt des enfants, et souhaitent recevoir ses conclusions.

Les entretiens avec les travailleurs sociaux ont été menés dans les locaux des services, à distance, et parfois sur le lieu d'activité professionnelle du chercheur. Ils ont duré entre 31 minutes et 2 heures, certains ont été réitérés dans le temps. Les entretiens avec les enseignants ont quant à eux été réalisés dans leur classe.

4.5 Une analyse secondaire de données

Nous avons mené une analyse secondaire de données, à partir des documents institutionnels tout d'abord, puis en analysant les dossiers des services.

Nous avons recueilli un certain nombre de documents institutionnels nationaux, à l'échelle de l'autorité locale (le Département) et des services, ils sont notamment constitués :

- des projets de services des associations, et de leur règlement intérieur
- des synthèses et des rapports d'activités
- des documents de présentation du fonctionnement des services et des mesures (les livrets d'accueil du service et autres documents à destination des enfants et des familles)

⁸ La liste des situations étudiées est située en annexe du rapport.

- de documents qui visent à synthétiser ou suivre les différentes actions (le document de projet pour l'enfant, le contrat d'accueil provisoire, le document individuel de prise en charge, etc.)

Nous avons étudié les dossiers, pour recueillir des informations sur les situations des enfants (leur scolarité, les éventuels événements scolaires relatés, les objectifs de la mesure), mais également pour analyser la façon dont ils étaient constitués et utilisés par les professionnels.

4.6 Les règles d'écriture

Ce rapport contient des données anonymisées. Les noms ont été changés, ainsi que les informations permettant d'identifier les personnes dont il est question, ou qui énoncent les verbatims utilisés. Pour cela, nous avons préféré ne pas laisser les codes des services pour les personnes plus identifiables, telles que les personnels sur les postes à responsabilité. Comme il ne s'agit pas d'une analyse comparée de chaque service, nous postulons que cela ne dénature pas notre analyse. Lorsque l'information nous paraît suffisamment importante et permet d'appuyer la compréhension, et qu'elle ne dévoile pas l'identité de la personne, nous laissons le lien visible entre ces informations (entre un responsable, un service, un éducateur par exemple).

Enfin, nous avons tenté de réduire la marque dominante du masculin dans l'écriture. Nous avons adopté des tournures neutres ou intégrant les deux genres dans les formulations. Toutefois, étant donnée la répétition très régulière de plusieurs termes qui peuvent alourdir le texte (travailleurs et travailleuses sociaux, éducateurs et éducatrices, professionnels par exemple), nous sommes restés au masculin pluriel, par défaut, sans être pleinement satisfaits de cette option qui contribue à invisibiliser la place et le statut des femmes, notamment dans ces espaces sociaux.

5 La pandémie et les mesures sanitaires

La pandémie de la Covid-19 a eu un impact très fort du fait de sa gravité, de son taux de contagion exponentielle, et des mesures sans précédent qui ont été prises pour tenter de la contenir. Des recherches ont pu saisir ces moments dès les débuts de la pandémie, d'autres ont été lancées à la suite, et contribuent progressivement à une meilleure connaissance des bouleversements que ces événements ont générés ponctuellement et durablement. La recherche a été confrontée à cette crise sanitaire par plusieurs aspects. Nous revenons sur quelques-uns de ces aspects afin d'affiner le contexte dans lequel nous l'avons menée et mieux comprendre les situations dans lesquels étaient les personnes et services enquêtés. Cela nous permet également de mieux situer la modeste contribution de cette recherche à ce corpus naissant.

Nous commençons par revenir sur de premiers résultats publiés puis nous reviendrons sur les temporalités de la recherche et de ses terrains, confrontés de différentes façons à la situation sanitaire.

5.1 Des impacts soudains, ponctuels ou durables

Peu de temps s'est déroulé entre l'augmentation des contaminations de Covid-19 à un stade suffisamment préoccupant pour qu'il soit pris en compte par les institutions (services sociaux, écoles, universités, transports publics, etc.) et la mise en œuvre d'un confinement sur les territoires nationaux. Ce dernier a été mis en place le 16 mars 2020 en France.

Cette situation, autant inédite que commune à une grande majorité de la population (certains n'ont pas été confinés et ont dû continuer de travailler, parfois avec des risques), a opéré de nombreuses reconfigurations dans les situations et les expériences des individus. Cette période a opéré de nombreux changements : pour la plupart, l'espace familial est devenu l'espace de vie principal et continu, c'est devenu également le lieu du travail scolaire et du travail professionnel. Le travail éducatif, ordinairement partagé en différents lieux et entre différents acteurs et actrices (travail social, intervention socio-éducative, organismes privés et associatifs de soutien scolaire, de coaching scolaire, d'animation, d'activités et de loisirs, d'éducation populaire) s'est concentré en un seul lieu en mettant de fait à l'écart un grand nombre de ses acteurs et actrices. Celles et ceux qui ont pu continuer à travailler l'ont souvent fait à distance. D'autres ont dû continuer à travailler, parfois dans des conditions de travail fortement dégradées (Lambert et Cayouette-Remblière, 2021). Ainsi, si le confinement présente une unité inédite, il ne se traduit pas identiquement dans les différents lieux, et les inégalités sociales ont été maintenues, voire se sont exacerbées pendant cette période.

Certaines études se sont mises en place rapidement. C'est le cas de l'enquête VICO (Vie en confinement) qui s'appuie sur un échantillon de 16 000 personnes (Mariat, Mercklé et Perdoncin, 2021). Cette enquête s'appuie sur un questionnaire qui aborde les thématiques de l'emploi, du logement et du travail, mais également des relations sociales et des interactions, des rapports parents/enfants, des rapports aux autorités. D'autres ont suivi des terrains déjà investigués pour établir un premier constat des enjeux mis au jour par la pandémie et ces réponses institutionnelles (Bonnéry et Douat, 2020). Nous pouvons citer encore la recherche EpiCov (Epidémiologie et conditions de vie) de l'Inserm ou l'enquête Coconel (Coronavirus et confinement. Enquête longitudinale) « Logement et conditions de vie » de l'Ined, qui s'inclut dans le projet plus vaste Cocovi (Confinement, conditions de vie et inégalités). Ce dernier inclut une entrée ethnographique dont l'analyse a été développée dans l'ouvrage collectif « L'explosion des inégalités » (Lambert et Cayouette-Remblière, 2021). Ces recherches mettent au jour l'ensemble et la complexité des difficultés rencontrées par les familles pendant et depuis le confinement.

5.2 Des difficultés exacerbées dans les familles

L'obligation de rester au domicile pour l'ensemble des membres du foyer a généré de nombreuses difficultés qui ont été largement partagées, mais ont été davantage contraignantes et impactantes selon la précarité des individus. Vincent Cardon et Anton Perdoncin constatent une multiplication des suppressions d'emplois (Cardon et Perdoncin, 2021, p. 73). De nombreuses entreprises ont licencié leurs travailleurs précaires et n'ont plus fait appel à des intérimaires. Elles ont combiné des recours aux mesures de chômage partiel avec la mise en œuvre de plans de licenciement, de réduction des congés et parfois une baisse de salaire (Cardon et Perdoncin, 2021,). L'ensemble de ces réactions et mesures a fait chuter les revenus d'un grand nombre de salariés. Les auteurs relèvent que « 27% des personnes en emploi au début du confinement ont subi une période de chômage technique ou partiel, alors que 1% ont vu leur contrat non renouvelé. » Ces formes de cessation d'activité, « combinées aux arrêts pour garde d'enfant et à la pose contrainte de congés ont touché d'abord les ouvriers (43% concernés par au moins une restriction), puis les cadres et les professions intermédiaires (34%) et les employés (32%) » (Cardon et Perdoncin, 2021, p. 74). Les jeunes de moins de 30 ans sont plus nombreux à avoir perdu leur emploi et à déclarer une perte significative de revenus, c'est encore plus marqué pour les moins de 25 qui sont 14.5% à le déclarer contre 8.7% pour l'ensemble des répondants.

Le confinement et les différentes mesures ont pesé sur l'ensemble de la population et ont été durement vécus. Là encore, les ressources dont disposent les individus pour faire face à cet événement marquent les différences, les difficultés étant concentrées pour les plus précaires. Il s'agit des ressources économiques (« plus de 55% de ceux qui vivent dans des ménages gagnant moins de 1600 euros par mois ont ressenti de la tristesse, contre moins de 40% de ceux qui vivent dans des ménages gagnant plus de 3000 euros par mois »), des ressources scolaires (« 38.1% des diplômés du supérieur et 32.2% des bacheliers ont déclaré avoir été heureux pendant le confinement, contre seulement 17,4% des non-bacheliers ») (Deffosez, Grossetti et Mercklé, 2021, p. 100).

Les difficultés rencontrées et les charges supplémentaires ont été plus fréquentes pour les femmes, exacerbant les inégalités de genre déjà profondément marquées, notamment en ce qui concerne le partage des charges éducatives et familiales. Elles ont eu davantage en charge le travail domestique et l'organisation du quotidien familial (Charlap et Grossetti, 2021, p. 102), elles ont également dû supporter davantage la charge mentale de l'entretien du foyer et des relations avec les parents et les proches (Charlap et Grossetti, 2021, p. 103). Enfin, elles ont consacré davantage de temps pour « l'école à la maison » (Poullaouec, 2021, p. 121). Ces éléments permettent de comprendre pourquoi en répondant à l'enquête Vico, les femmes ont, plus que les hommes, indiqué être inquiètes (65.1% contre 52.6%), fatiguées (65.6% contre 50.3%), stressées (55.3% contre 39.8%), irritées (50.7% contre 40.7%) ou tristes (49.6% contre 34.2%). Elles répondent également avoir davantage manqué de temps, plus encore celles qui ont télétravaillé (Collet, Giraud et Steinmetz, 2021, p. 53).

Le télétravail s'est répandu, mais de manière inégale. L'enquête VICO montre qu'il a été plus répandu parmi les cadres supérieurs (plus de 80%), pour 60% des professions intermédiaires, 20% des employés de services directs aux particuliers, le taux le plus bas étant chez les ouvriers, dont moins de 5% sont passés en télétravail (Collet, Giraud et Steinmetz, 2021, p. 49). La présence quotidienne des enfants a demandé aux parents de s'en occuper, la part d'attention dépendant de leur degré d'autonomie. L'enquête VICO montre que les personnes confinées avec des enfants « ont bien plus manqué de temps libre que les autres » (Collet, Giraud et Steinmetz, 2021, p. 53), ce sentiment étant plus fort pour celles et ceux qui ont conservé leur activité professionnelle.

Parents et enfants ont donc dû apprendre à vivre au quotidien ensemble. Les parents ont dû faire face à l'obligation de travailler depuis leur domicile tout en accompagnant leurs enfants

du mieux possible face à l'obligation du maintien de la scolarité à distance. Cela a généré des doutes, des tensions, des inégalités dans les capacités d'accès aux savoirs des enfants et dans l'accompagnement proposé par les parents. Les liens familiaux (hors noyau familial restreint) et les liens sociaux se sont considérablement restreints ce qui a pu limiter les possibilités d'étayage hors milieu familial souvent proposé aux enfants en protection de l'enfance (garderie, cantine, centres de loisirs, activités périscolaires).

Du côté des enseignants, il leur a été exigé d'enseigner à distance pour garantir une continuité pédagogique. Outre l'organisation inédite que cela a entraînée, de nombreux doutes et de nombreuses questions sont venus percuter le quotidien des professionnels soucieux de maintenir une équité dans l'accès aux savoirs entre les élèves.

Ces nouvelles charges ont exacerbé les difficultés des familles, qui sont déjà importantes pour une grande part des familles suivies par la protection de l'enfance. Dans notre enquête, cela fait partie des points les plus négatifs rapportés par les familles. Elles se sont organisées en fonction de leur situation personnelle, familiale et professionnelle. Dans une famille par exemple, le père était immobilisé dans un pays d'Afrique du fait du confinement, la mère était hospitalisée et c'est la grand-mère qui était chargée de l'enfant. Le travail scolaire est difficile pour elle. C'est l'oncle du jeune garçon qui s'en chargera, non sans difficulté :

« Le frère de madame essaie de faire faire les devoirs à Thomas, mais Arnaud c'est une pile, donc c'est compliqué. » (Ines, éducatrice spécialisée)

Pour d'autres, parmi ceux qui peuvent être disponibles, cela a permis de ralentir le temps quotidien, et de prendre le temps sur cette question qui en reçoit ordinairement peu.

« On trouve qu'il y a des familles et des gamins où la scolarité finalement, elle se fait plus facilement, en tout cas, les gamins acceptent plus facilement de faire leurs devoirs, parce qu'on a l'impression que le rythme de vie est beaucoup moins tendu. On n'a pas des parents qui doivent courir dans trois écoles, aller au travail, ou laisser les enfants seuls aller à l'école. Et moi, c'est vrai que j'ai deux familles qui me disaient qu'ils avaient l'impression que leurs enfants progressaient, que ça leur convenait très bien ces cours en visio, et qu'ils faisaient des progrès en fait. Et c'est plutôt intéressant ça aussi. Donc, il y aura du positif de ce confinement, finalement, il y en aura » (Ines, éducatrice spécialisée).

Parmi les parents rencontrés, le ressenti sur la période du confinement de mars à mai 2020 est sensiblement le même. Des parents qui se sont adaptés malgré tout, mais qui ne souhaitent pas revivre cette expérience. Certains parents, surtout les mères, utilisent les adjectifs tels « catastrophe », « folie » (mère de Kévin), « compliqué » (mères de Léa et d'Arthur). La plupart des parents regrettent le manque de contact de la part des enseignants, notamment le manque de retour de leur part sur le travail scolaire accompli à la maison. À l'analyse des entretiens, nous observons deux situations qui semblent se distinguer : les parents dont les enfants sont scolarisés en cursus ordinaire, qui ont parfois eu des difficultés durant le confinement pour parvenir à aider leurs enfants au regard de la charge de travail demandée par l'école. Pour les enfants rencontrant de nombreuses difficultés, il semble que les enseignants ont demandé peu de travail scolaire pendant la période du confinement. Pour ces enfants, les nouvelles notions n'ont pas été abordées durant le confinement, le père d'un enfant appréciera le fait de ressentir moins de pression de la part de l'école (père de Gauthier). Lorsqu'il y a eu un ou plusieurs contacts téléphoniques ou en vidéocommunication de la part de l'enseignant, cela a été perçu comme bénéfique (mère de Léa, mère de Yoann). Le retour à l'école en mai 2020 a été perçu comme un soulagement pour les parents qui témoignent pour certains d'une difficulté pour leur enfant à reprendre le chemin de l'école.

Les enfants eux ont dû faire face à cette situation inédite en s'adaptant aux nouvelles modalités pédagogiques, à la situation anxiogène de la crise sanitaire, au stress généré par les annonces gouvernementales sur les adultes, au soutien quasi inexistant des structures d'aide annexes (aides aux devoirs et soutien psychologique). Un enfant dira ne pas se souvenir de la période

du confinement de mars 2020 (Nathan). Ceux qui s'en souviennent ne semblent pas en garder un très bon souvenir. Les adjectifs spontanément utilisés par les enfants sont « nul » (Léa), « mal » (Yoann), « énervant » (Lili). La réalisation des devoirs à la maison est qualifiée de « difficile » (Léa), « dur » (Yoann). Seul Étienne, scolarisé en 6^{ème} dit que la période s'est « assez bien passée » et que les devoirs à la maison étaient « assez faciles ». Les échanges avec les enseignants sont considérés comme inexistantes pour certains enfants (Léa) ou difficiles (Yoann).

Le déconfinement ne s'est pas accompagné d'une reprise totale des cours. Là encore les disparités territoriales sont particulièrement fortes en termes de situations, de conditions et de temporalités. Dans le département B, les écoles ont rouvert le 11 mai avec le choix laissé aux parents de scolariser ou pas leurs enfants. Dans les services enquêtés dans ce département, la majorité des enfants sont retournés à l'école dès le 11 mai. Dans le département A, les écoles ont rouvert avec des jauges limitées. La priorité a été donnée aux publics estimés prioritaires, parmi lesquels ne se trouvaient pas les enfants suivis par les services de protection de l'enfance. C'est seulement dans un deuxième temps qu'ils ont pu être considérés prioritaires, et réintégrer l'école pour certains jours.

Les familles ont répondu différemment à ces réouvertures, certaines essayant de permettre à l'enfant de retourner à l'école le plus tôt possible, pour des raisons éducatives, mais également économiques. D'autres ont préféré temporiser. Cela a été le cas d'environ un tiers des enfants suivis par le service B2 à la réouverture des écoles⁹, selon les professionnels de ce service, cela pouvait être lié à l'angoisse des parents et des enfants face à l'épidémie :

« J'ai une maman qui veut pas, qui elle fait le choix de pas la remettre à l'école tout de suite » (Ines, éducatrice spécialisée).

Cette temporisation a pu être identifiée pour d'autres familles qui peuvent avoir un rapport compliqué au système scolaire en temps normal (pour des membres de la communauté des gens du voyage par exemple).

D'une manière générale, la population a été marquée par les différentes mesures en réaction à la situation sanitaire. Les franges plus précaires de la population l'ont été davantage. Avec moins de ressources, souvent dans des lieux plus restreints sans espaces extérieurs pour les zones urbaines, ces inégalités ont été marquées par des différences territoriales. Par exemple, les répondants à l'enquête Vico répondant davantage être fatigués en Ile-de-France et dans le Grand-Est (Deffosez, Grossetti et Mercklé, 2021, p. 97). Étant une part importante des publics de protection de l'enfance, les familles suivies par les professionnels du milieu ouvert ont concentré les difficultés et les préoccupations. Les services de milieu ouvert sont passés par différentes phases de contraintes et d'organisations, dont plusieurs ont réduit leurs capacités d'action et donc de soutien aux familles suivies.

5.3 Le milieu ouvert à l'épreuve de la Covid-19

En protection de l'enfance, les services de milieu ouvert ont dû fonctionner à distance, considéré comme un service non prioritaire. Cela a pu être mal perçu par les professionnels, persuadés de l'intérêt de leur action, mais percevant une non-reconnaissance de son importance :

« Le social, il y en a marre. On n'a pas de reconnaissance, c'est... Je ne comprends pas comment la hiérarchie peut accepter qu'on n'intervienne plus dans ces familles. Et c'est pas rien les familles qu'on a en face. C'est quand même des problématiques d'abus sexuel. C'est quand même des

⁹ Les réouvertures des écoles se sont faites dans des temporalités très différentes et ont pu être difficilement identifiables pour les travailleurs sociaux.

problématiques de maltraitance. C'est du conflit relationnel. C'est des gamins de quatre, cinq ans qui vivent avec des parents qui sont en souffrance psychologique ou psychique. C'est pas rien. Et pas réfléchir sur la manière d'utiliser d'autres outils, moi c'est ça aussi qui m'a aussi fortement agacée. Réfléchissons ! Ne soyons pas aussi radical. Les infirmières sont sur le terrain. Les personnes qui travaillent avec les personnes âgées sont sur le terrain. Pourquoi nous, dans la protection de l'enfance, c'est quand même une mission qui est extrêmement importante... Comment on peut nous dire du jour au lendemain : "Vous arrêtez tout", c'est... Lorsqu'on fait le parallèle avec les autres métiers, ils ont continué à travailler. [...] moi, cette coupure, j'ai pas compris. Vraiment, j'ai pas compris. D'autant que, moi, j'étais prête à retourner sur le terrain tout de suite, tout en respectant les gestes barrières, bien évidemment. » (Faiza, éducatrice spécialisée)

Cette période a ainsi opéré de nombreuses ruptures et bouleversements pour les services de milieu ouvert. Ils ont dû travailler sur des situations et des partenaires confinés, et les services ont dû également se mettre au travail à distance avec des formes d'organisation inédites. Le télétravail et donc l'interaction à distance sont devenus la règle là où l'interaction en présentiel est au cœur de la pratique professionnelle des travailleurs sociaux.

Une note de synthèse de l'ONPE, se basant sur un recueil exploratoire de témoignages de directeurs enfance famille, précise leurs perceptions des changements et les interrogations générées par la crise sanitaire et les mesures mises en œuvre pour y répondre (ONPE, 2020). Si certains terrains ont pu préparer cette organisation à distance en transmettant les informations au fur et à mesure que la situation sanitaire se dégradait, la décision de confinement a été reçue de manière brutale par les professionnels. Le chef d'un service parlera de « sidération » lors des premiers jours.

Progressivement, les situations ont évolué différemment selon les services. Des services ont mis en place une alternance autorisée de certains membres de l'équipe sur site (B2, B3), tandis que d'autres sont restés à distance (A1, B1), c'est-à-dire que les professionnels ont été en télétravail depuis leur domicile, les échanges collectifs (entretiens et réunions) se faisant à distance (par téléphone ou vidéocommunication), les seules exceptions concernaient les visites à domicile (VAD) jugées urgentes et la possibilité pour le chef de service de revenir sur site.

Puis des retours progressifs sur site ont commencé avec le déconfinement. Il a débuté le 11 mai en France. Toutefois, cela a donné lieu à un entre-deux, de nombreux espaces (professionnels, publics et scolaires) restant fermés ou limités. La configuration à distance étant maintenue pour les réunions, et des permanences ont été progressivement mises en place pour permettre certains entretiens sur le site. C'est une nouvelle situation inédite, plus hétérogène, qui donne lieu à d'autres bouleversements. Dans l'ensemble, les professionnels ont repris rapidement les visites à domicile pour répondre aux besoins et aux inquiétudes des familles. D'autres, angoissés par la situation sanitaire, ou à la santé fragile, ont limité ces contacts et sont restés à distance pour la plupart de leurs suivis.

Malgré les déconfinements nationaux, cette période a augmenté les différences territoriales. Le travail en présentiel n'a pas repris immédiatement pour tous les services. Le service A1 a par exemple continué à fonctionner à distance de mai à août ; seules les visites à domicile ont repris dans les familles, mais avec des difficultés soulevées par les mesures sanitaires (port du masque, respect des distances physiques qui ne sont pas toujours possibles dans les foyers). Le service B1, déjà accoutumé au télétravail avant la crise sanitaire (possibilité de télétravailler deux demi-journées par semaine), a maintenu cette modalité à raison de 4 jours sur 5 avec une obligation de présence sur site une journée minimum par semaine et une reprise des visites à domicile au même rythme qu'avant le confinement. Les services B2 et B3 ont organisé une alternance entre télétravail, présence sur site et visites à domicile. Dans le service A1, c'est davantage l'organisation du service, les sens de circulation imposés et la taille des différentes salles qui a amené un fonctionnement partagé : l'équipe a été scindée en

deux. D'une semaine à l'autre, une moitié de l'équipe était au service tandis que l'autre était à distance (sauf pour les visites).

La suite des événements est restée sur ces modes d'entre deux, pour l'année 2020 et le début de l'année 2021. Les visites à domicile ont pu reprendre, mais pour certains services, avec une régularité moindre que celles qu'il pouvait y avoir avant le confinement. Les entretiens se sont faits avec les masques et les gestes barrières, notamment de distances physiques minimales ce qui marque une limite dans les interactions sociales notamment avec les enfants. Les lieux en extérieurs ont été privilégiés (jardins, balcons, parcs).

Des phases de relâchement progressif ont alterné avec d'autres, plus contraignantes (dont le nouveau confinement en novembre 2020), toutefois moins coercitives que le premier confinement. Ces phases ont généré des réorganisations imposées aux services de protection de l'enfance et aux établissements scolaires. Si la situation s'est maintenant stabilisée, il y a des changements qui restent et qui semblent durables. Nous verrons dans la prochaine partie le caractère heuristique de ces bouleversements.

6 L'intervention en milieu ouvert et ses mesures : configuration d'un espace de protection de l'enfance

L'enjeu de cette partie est de préciser la configuration du milieu ouvert, son organisation et les pratiques qui y ont lieu tant pour les mesures d'AED que celles d'AEMO. Nous commençons par préciser la composition des services, et la répartition des mesures qui configure leur charge de travail. Nous développons ensuite plusieurs dimensions du travail en milieu ouvert, le poids de certaines a été mis en lumière ou confirmé par la situation sanitaire. Après avoir évoqué le travail d'évaluation, nous nous arrêterons sur la composition des publics du milieu ouvert. S'ils sont hétérogènes, il y a des tendances marquées de cumul des difficultés. Nous finirons cette partie en étudiant le cadre qui constitue le milieu ouvert : instaurant la distance avec les familles, c'est également un élément qui s'est révélé plus clairement au moment où il était mis à mal par la pandémie.

6.1 La composition des services de milieu ouvert et leurs mesures

Le « milieu ouvert » est constitué de services – pour la plupart associatifs –, répartis dans les territoires, eux-mêmes formés d'équipes de travailleurs sociaux. Ces équipes sont composées de plusieurs éducateurs et éducatrices spécialisés (plus rarement d'assistants de service social, d'éducateurs de jeunes enfants, de conseillers en économie sociale familiale ou de moniteurs-éducateurs), d'un ou plusieurs psychologues, d'un chef de service ou directeur de pôle. Cette composition et la diversité des formations dépendent de la politique du service, mais aussi des candidatures reçues. Si la plupart des services enquêtés sont majoritairement composés d'éducateurs et éducatrices spécialisés, nous constatons dans le service B1 la volonté de diversifier les compétences dans un objectif de complémentarité entre les professionnels afin de répondre aux besoins spécifiques des bénéficiaires. Ainsi, l'équipe des travailleurs sociaux se compose de 6 Assistants de service social (ASS), 5 Éducateurs et éducatrices spécialisés (ES), 1 Conseiller en économie sociale familiale (CESF) et 3 Éducateurs et éducatrices de jeunes enfants (EJE).

Un service qui met en œuvre des mesures d'AEMO agit sur mandat judiciaire. En l'occurrence, lorsque le service est mandaté par un juge des enfants, celui-ci le missionne au moyen d'un jugement, avec des objectifs de travail précis, en vue de faire cesser le danger tel que défini par les articles 375 à 375-9 du Code civil. Les mesures décidées par le juge des enfants sont en général d'une durée d'un an, plus exceptionnellement de six mois ou deux ans, en fonction des circonstances¹⁰. Les objectifs établis par le juge peuvent être formulés ainsi : « *Soutenir la mère ; l'accompagner dans sa démarche de relogement ; accompagner madame dans sa procédure de divorce ; l'accompagner dans les démarches d'accompagnement socio-éducatif pour L.* ».

Une fois que le service a été mandaté, les mesures sont ensuite suivies par un professionnel, chargé d'accompagner un ou plusieurs enfants de la même famille si la mesure concerne plusieurs enfants de la fratrie. Dans certains services, il peut être habituel que deux professionnels interviennent au sein de la même fratrie. Cela peut être à leur demande :

« Moi, j'étais très inquiète au vu de la lecture du dossier, des violences de madame. Et c'est vrai que ça avait mis en exergue beaucoup de choses. Et du coup, à la suite du groupe d'analyse des pratiques (Gap), j'ai demandé à rencontrer la psychologue du service, pour qu'on puisse effectivement reparler de la situation avec le regard qui a pu être apporté durant le Gap, pour voir un peu quelle stratégie on mettait en place autour de la situation. Et c'est comme ça que le binôme avec la psychologue. [s'est mis en place.] Le chef de service a reconnu que je pouvais pas rester

¹⁰ Par exemple, des mesures d'une durée inférieure à un an sont décidées lorsque l'échéance du 18^{ème} anniversaire de l'enfant accompagné est inférieure à un an.

seule sur cette situation, et que ça demandait beaucoup de choses, et que le magistrat nous demandait aussi d'être un peu sur un versant intensif, alors qu'on n'a pas le temps et les moyens. » (Soizick, éducatrice spécialisée)

Dans d'autres services, ce partage de mesures reste rare. Dans les services B1 et B2, cela peut concerner éventuellement les familles nombreuses pour lesquelles plus de 4 enfants bénéficient d'une mesure ou pour lesquels une problématique particulière a été repérée.

Si la mesure d'AEMO concerne un ou plusieurs enfants d'une même fratrie, elle a également des conséquences sur le ou les parents, car elle cible « l'enfant en vue de sa protection par une intervention auprès de ses parents et auprès de lui, en prenant en compte les difficultés de la famille dans leur ensemble » (ONED, 2013, p. 10). La mise en œuvre de la mesure d'AEMO ou d'AED concerne donc plusieurs destinataires avec des objectifs différents pour les travailleurs sociaux « qui se situent entre une dimension de soutien à la parentalité et une dimension d'aide et de protection de l'enfant » (Dupays *et al.*, 2019, p. 24).

Un nombre maximum de mesures est précisé pour chaque travailleur social, sachant qu'une mesure peut comprendre plusieurs enfants. Dans le service A1, l'étude des dossiers à un moment précis indique que 256 mesures comprennent la situation de 381 enfants, soit une moyenne de 1,49 enfant par mesure. Le nombre maximum de mesures suivies varie d'un service à l'autre. Par exemple, dans le service A1, la limite est fixée à 26 mesures alors qu'elle est fixée à 32 pour le service B1. Pour le département B, la limite concernant les mesures d'AED est fixée à 25 ; c'est donc la limite fixée pour le service B3 même si le directeur d'un de ces services précise qu'ils sont « assez régulièrement confrontés à la nécessité de dépasser ce "quota" en raison du nombre important des situations à prendre en charge ». Cette variation du nombre limite de mesures par service est corroborée par le rapport interinspections IGAS/IGAENR/IGEN de 2019 qui précise une moyenne autour de 28 mesures avec un minimum de 20 mesures, précisé comme « exceptionnel » et un maximum de 33 mesures (Dupays *et al.*, 2019, p. 56 des annexes). Ces données ont peu évolué depuis les années 2000, le « Topo guide » du Carrefour national de l'action éducative en milieu ouvert identifiant la moyenne de mineurs par poste d'intervenant éducatif autour de 32 mineurs (l'éventail se situant entre 25 et 40 mineurs) (CNAEMO, 2000, cité dans Durning et Chrétien, 2001).

Lorsque toute l'équipe a atteint le nombre maximum, les nouvelles mesures arrivant au service sont mises en attente et ne sont attribuées que lorsqu'une place sera libérée. Cette mise en attente des accompagnements s'explique de différentes façons, par l'écart entre la capacité d'AEMO autorisée pour un service au regard du nombre de mesures prononcées par les juges des enfants, mais aussi par le manque de professionnels disponibles pour mettre en œuvre les mesures de protection du fait d'un nombre de postes parfois en deçà des besoins, et, dans une moindre mesure, de difficultés pour certains services à recruter des travailleurs sociaux. Ces délais de mise en œuvre d'une mesure sont communs à l'ensemble du territoire national, de façon plus ou moins importante selon les départements, comme le précise le rapport de l'IGAS de 2019 : « S'agissant des AEMO, 30% des départements présentent un délai d'exécution de 4 mois et plus, 41% de 1 à 3 mois et 27% de moins d'1 mois. Si la moyenne des décisions en attente représente 8%, ce taux peut dépasser 20% dans quelques départements et représenter plusieurs centaines de situations » (Gueydan et Séverac, 2019, p. 50). Concernant les mesures d'AED, ce taux est estimé à 3 mois et plus pour près de 40% des départements ayant répondu à l'enquête (*ibid.*).

Loin de réduire ce phénomène, la crise sanitaire a accentué les demandes d'accompagnement et par conséquent, les délais d'attente :

« On aurait pu se dire que ça serait explosif pendant notamment le premier confinement, et ça l'a pas été. Par contre, post-confinement [...] Là on est surchargés et donc oui, en suractivité. Alors on a déjà connu des périodes comme ça, c'est pas nouveau, mais on en voit pas le bout là, actuellement. [...] Et l'effet post-confinement s'est fait ressentir sur tout le dispositif de la protection

de l'enfance. On sait que toutes les places ailleurs sont saturées, et que y'a pas d'alternative.[...] Et on est tenu de tenir des situations qui nécessiteraient par exemple un placement ou un relai ailleurs parce qu'on sait que y'a de la place nulle part. Donc les situations sont tendues, et on est dans l'incapacité de pouvoir démarrer celles qui nous arrivent et qui restent en stand-by. Et on sait très bien que quand on va les démarrer elles seront dégradées. [...] Là on doit avoir environ soixante-dix mineurs en attente. Alors en termes de dossier ça doit représenter quelque chose comme quarante ou cinquante » (Chef de service, mars 2021).

Le nombre de mesures (qui correspond donc à un nombre plus élevé de mineurs suivis) est un premier indicateur de la charge de travail des professionnels, et du temps qu'ils ont à consacrer à chaque situation. Ajoutons à cela que leur temps n'est pas entièrement consacré au face-à-face. Il y a une part importante prise par les tâches administratives (rédiger des rapports, mettre à jour un écrit dans le dossier, etc.), les contacts avec les partenaires, les déplacements, etc. Durning et Chrétien ne relèvent dans leur corpus de 25 études et recherches qu'une seule tentative pour estimer le temps moyen passé en interaction avec chaque mineur. L'étude JCLT 1998 conclue que, sur une base de 40 mineurs suivis, le temps effectif d'interaction avec un mineur ou ses parents est de moins de deux heures par mois (Durning et Chrétien, 2001, p. 32).

6.2 L'intervention en milieu ouvert et ses outils

L'intervention en milieu ouvert est mise en œuvre à deux niveaux. Le premier est le niveau individuel et correspond aux pratiques que le travailleur social met en œuvre, souvent en face-à-face avec l'enfant et la famille, avec une autonomie préservée pour le professionnel chargé du suivi (Oui *et al.*, 2013). Le second niveau est celui du collectif, constitué par l'équipe du service de milieu ouvert, qui permet d'inscrire l'action menée dans une réflexion commune, Anne Oui et ses collaborateurs identifiant un rôle important joué par le chef de service (2013). La question de la « relation » semble être au cœur de leur métier. Nous verrons qu'elle peut être travaillée au moyen de divers outils, avec une mise en avant de la visite à domicile et de l'entretien éducatif qui sont ceux principalement utilisés par les services (Breugnot et Durning, 2001 ; Tillard et Rurka, 2013) ; viennent ensuite d'autres outils, comme les activités éducatives.

6.2.1 La « relation » au cœur du travail

De ce que les professionnels en disent, le cœur de leur métier repose sur la relation avec les familles (parents et enfants) qui se développe d'abord au moyen de l'échange direct. Pour ce faire, le face-à-face avec l'enfant et ses parents (ensemble ou séparément) est une configuration privilégiée pour discuter et travailler sur les éléments qui ont été identifiés comme problématiques. C'est pendant ces temps que sont abordées les questions au sujet de l'éducation des enfants. C'est aussi un moyen de diagnostiquer les situations en s'appuyant sur leurs perceptions, ce qui est d'autant plus possible lors de visites à domicile.

Cette relation comme mode d'intervention est précisée par les textes officiels, l'éducateur spécialisé étant celui qui s'implique « dans une relation socio-éducative de proximité inscrite dans une temporalité »¹¹. Toutefois, cette définition et cette implication renvoient à des formulations et descriptions très diverses et parfois contradictoires (Bodin, 2011). Elle renvoie principalement au rapport à l'autre, celui même qui est aidé, accompagné, suivi, selon l'appellation retenue. Et c'est dans la grande variété de modes de relations aux « usagers » que se développe la pratique professionnelle (Boujut, 2005).

Le travail sur cette relation a particulièrement été mis à mal pendant le confinement, et cette période a renforcé la perception de son importance, notamment au moyen du face-à-face,

¹¹ Arrêté du 12 mars, Bulletin officiel, 2004.

dans le travail auprès des familles. Durant cette période, les interactions en présentiel avec les enfants et les familles ont d'abord été stoppées, puis limitées aux seules situations jugées fortement préoccupantes, pour lesquelles un déplacement à domicile a été estimé essentiel. Pendant cette période, lorsqu'ils ont été contraints de conserver ces échanges et moyens de diagnostic à distance, la plupart des travailleurs sociaux et psychologues ont constaté une impossibilité de mener leur métier ordinaire dans ce contexte extraordinaire. Certains y ont vu de nombreuses limites et impossibilités qui ont été constatées voir « dénoncées ». Ces limites ont mis en évidence les caractéristiques fondamentales de leur métier et ont révélé en creux les gestes, les espaces, les outils du métier en temps normal.

La présence physique permet de travailler le lien, mais également le contrôle, la vérification de certaines informations, qui n'étaient plus possibles lors de ces périodes :

« Sauf que le lien physique et le lien téléphonique, c'est pas du tout la même chose. Je trouve que les appels téléphoniques, en plus, on perd... Alors, est-ce qu'on peut dire ça ? On perd du message relationnel aussi parce qu'effectivement, au téléphone, on peut dire ce qu'on veut, on n'est pas de visu. On n'a plus le - comment dire - on n'a plus tout ce qui est corporel. » (Faiza, éducatrice spécialisée)

En considérant la « relation » comme un élément central de leur travail, les professionnels de l'équipe s'inscrivent dans un registre fortement revendiqué par une grande partie des travailleurs sociaux, quel que soit le domaine dans lequel ils œuvrent (Bodin, 2011). Il s'agit du registre le plus noble de leur métier, puisqu'il les implique personnellement en présence des usagers et qu'il fait appel à diverses techniques, qui vont de l'entrée en contact au repérage des difficultés, en passant par la capacité à mettre les personnes en confiance. En AEMO, il est même considéré comme essentiel puisque les travailleurs sociaux sont conscients de travailler dans un « cadre » contraint puisque les familles ne sont pas à l'origine de la mesure. Amener les personnes à se sentir en confiance, à transmettre des éléments sur leur situation, à solliciter de l'aide, tout cela fait partie du travail relationnel, registre d'ailleurs plus valorisé et visibilisé que d'autres activités, pourtant centrales dans le quotidien des travailleurs sociaux du milieu ouvert, telle que la réflexion collective ou bien l'écriture des rapports au juge des enfants.

« Avec madame, on va dire que y'a vraiment une relation de confiance, et elle s'appuie vraiment sur nous, donc dès qu'elle se sentait en difficulté elle pouvait me contacter ». (Carine, éducatrice spécialisée)

« [Travailler à distance,] ça a été très compliqué parce que, d'une part, j'avais l'impression d'abandonner les familles. Moi, je trouve que notre travail repose sur la relation et que la relation soigne. C'est la relation qui soigne et rien d'autre. Effectivement, on met plein de choses autour. Il y a des rendez-vous avec les partenaires extérieurs. Il y a des rendez-vous avec les écoles. Mais je trouve que le cœur de notre travail, c'est vraiment la relation. C'est la relation qui soigne, vraiment. Donc voilà. Ce sentiment d'abandonner les jeunes dans des situations très, très compliquées » (Faiza, éducatrice spécialisée)

Cette relation est instaurée puis travaillée dans des moments privilégiés que constitue l'entretien, qui peut parfois être mené au moyen d'une visite à domicile.

6.2.2 La visite à domicile

Parmi les outils mobilisés par les professionnels figure la visite à domicile [VAD], pratique mise en œuvre depuis longtemps dans le travail social, au moins depuis les « infirmières visiteuses » (Guerrand, 1976). Cette technique vise pour le professionnel à s'immerger, durant quelques dizaines de minutes, dans l'espace de vie des parents et des enfants. Pour certains professionnels, cette modalité est de l'ordre de l'évidence pour leurs modalités d'intervention dans un contexte d'accompagnement en milieu ouvert, comme nous l'a précisé une éducatrice :

« On est dans un service ouvert, donc on va essentiellement chez les gens. » (Marianne, éducatrice spécialisée)

La visite à domicile permet d'observer la famille de façon proche, de la voir évoluer dans son espace quotidien, même si cela reste finalement assez fortuit. C'est l'occasion pour le professionnel de visiter la chambre des enfants, de repérer si la famille prend soin de son logement, etc. En ce sens, la visite à domicile cristallise une tension constitutive de l'AEMO, puisque si elle peut permettre aux professionnels de juger des conditions de vie difficiles d'une famille (suroccupation, délabrement d'un logement, etc.), il s'agit aussi et surtout de vérifier si la famille respecte un certain nombre de normes de vie (hygiène, respect des places de chacun, etc.).

Suivant les situations, l'intimité est plus ou moins scrutée et fait l'objet d'un examen plus ou moins approfondi. Par exemple, au cours d'une réunion de synthèse (voir ci-après), une éducatrice évoque une situation dans laquelle elle se pose des questions sur la relation entre le père et la mère d'un enfant de six ans. Elle rend compte de ce qui l'a marquée au domicile de la famille :

« Lorsque je fais la VAD, je remarque un matelas une place, je demande à la mère où elle dort, elle me dit qu'elle dort avec son fils. Et monsieur a dit "je lui avais dit qu'il ne fallait pas dormir avec le petit". » (Malika, éducatrice spécialisée)

Une telle constatation est considérée comme importante, car l'observation du lieu de vie permet de poser des questions concrètes sur l'organisation de la vie quotidienne, d'explorer les liens intimes des uns avec les autres et donc de juger de leur normalité ou bien des écarts à la norme. Si une simple visite à domicile déclenche rarement le placement d'un enfant, cette pratique permet néanmoins de renforcer des hypothèses qui, initialement, reposent avant tout sur ce que les personnes acceptent de bien vouloir dire en entretien ou sur ce que les partenaires institutionnels rapportent de la situation familiale. La visite à domicile est donc considérée comme un moment essentiel, et le « vu » semble supplanter l'« entendu », une forme de témoignage direct en somme. Toutefois, à l'inverse d'autres secteurs d'intervention¹², le cadre de la visite à domicile est peu conceptualisé (Oui *et al.*, 2013, p. 28).

Le confinement et la prise de décision sur ce qui était prioritaire, voire essentiel, a mis au jour le maintien des visites à domicile dans leur fonction de contrôle et de vérification d'absence de danger avéré. Ce sont celles considérées comme urgentes, du fait de situations très préoccupantes, qui ont été maintenues. C'est seulement ensuite que la fonction de travail sur la relation et du travail éducatif a pu être réhabilitée, et être considérée comme un motif suffisant pour organiser une visite.

6.2.3 Les interventions collectives

Le développement récent des interventions collectives en milieu ouvert rend compte d'une évolution et d'une diversification des pratiques qui viennent compléter les outils historiques, tout en maintenant l'entretien clinique comme socle de l'intervention (Oui *et al.*, 2013, p. 30). Certains services mettent en place de façon ponctuelle ou régulière des interventions collectives à destination de quelques familles. Complémentaires au travail individuel, elles sont présentées dans certains projets de service (B2) comme un outil « favorisant la relation par la proximité qu'elles créent entre travailleurs sociaux, enfants et familles » (*ibid.*, p.65). Elles sont présentées comme « un excellent support de médiation à la relation éducative » et ont pour

¹² Des interventions thérapeutiques peuvent s'appuyer sur une conceptualisation développée et référée de la visite à domicile qui peut être considérée comme un des éléments principaux du cadre thérapeutique d'intervention, pour travailler sur le lien mère-enfant par exemple (Oui *et al.*, 2019, p. 28).

objectifs de créer du lien social, de développer une « paire-aidance » entre les familles, d'accompagner le soutien à la parentalité.

« On a un espace petite enfance ici qu'on a créé donc je peux aussi recevoir les familles ici, on travaille sur le lien mère-enfant. Voilà, on travaille beaucoup tout ce qui est autour de la parentalité. C'est un espace, c'est une salle en fait, qu'on a aménagée. On est deux EJE sur le service. Qu'on a aménagée y'a... c'est la deuxième année d'existence. Et en fait quand on rentre, on peut croire qu'on est dans une crèche, c'est que des meubles bas, des jeux. L'idée c'est de travailler, à travers la médiation du jeu, sur le lien entre l'enfant et son parent. Pour le tout petit et son parent. Plutôt axé sur les zéro – trois ans. Ensuite on fait aussi des actions collectives en direction des enfants de trois – six ans, là pour le coup on est plutôt sur l'extérieur, et on monte des actions sur quatre mois, cinq mois, avec toujours les mêmes familles pour développer la paire-aidance » (Lucie, éducatrice spécialisée).

« Alors nous, on a la chance dans le service d'avoir un projet de service qui est axé sur tout ce qui est action parents-enfants. Actions collectives [...]. Donc on fait des sorties familles, y'a une action socio-esthétique pour les mamans qui est mise en place, y'a donc un atelier slam pour les ados » (Marie, éducatrice spécialisée).

Il s'agit également d'un temps qui permet aux travailleurs sociaux d'observer les interactions entre les enfants et leurs parents autrement que dans l'espace cloisonné du domicile, dans d'autres contextes et sur des durées plus longues qu'une visite à domicile.

« Là, ça permet de reprendre des choses, de se rendre compte aussi d'autres choses. Ça permet aussi d'accompagner, d'avoir un regard sur des mesures qui sont accompagnées par d'autres collègues. [...] Alors effectivement, cette maman à domicile elle est peut-être très très adaptée, mais en extérieur, voilà, elle sait pas s'adapter, son gamin il a le sac à dos avec son manteau toute l'après-midi alors qu'il faisait super chaud, elle a pas su lui dire "ben déshabille-toi", elle était pas disponible pour lui. Voilà, faire après des retours pour dire "on va travailler ça avec cette maman", ou la revalorisation, ou au contraire [...] des conseils très concrets sur le quotidien par exemple » (Lucie, éducatrice spécialisée).

Au regard des directives législatives et des risques encourus, cette modalité d'intervention a été suspendue durant la période de la crise sanitaire.

6.2.4 La dimension partagée de l'intervention au sein de l'équipe : les discussions « entre deux portes » et les « réunions de synthèse »

Afin d'établir un diagnostic partagé, les professionnels échangent régulièrement entre eux sur les situations, sur leurs impressions ou bien encore sur leurs pistes d'analyse et de travail. Lorsque l'on passe du temps dans le service, il est fréquent d'observer un professionnel debout dans l'entrebâillure du bureau d'un collègue, en train d'échanger sur une information reçue le matin-même à propos d'un enfant ou sur une audience à venir. Ces échanges ont lieu plusieurs fois par jour et révèlent l'importance de la coprésence dans un même espace de travail pour faciliter la circulation des informations et l'élaboration des diagnostics.

« Enfin, quoi qu'il arrive, ça permet d'avoir des échanges, des liens. Et oui oui, c'est important. [...] c'est des soupapes, c'est des moments où on parle des fois que boulot » (Ines, éducatrice spécialisée).

L'extrait ci-dessous permet de revenir sur un moment d'échange informel, observé au sein du service A1, et de voir le type d'information qui peut être discuté.

Échange informel après un entretien éducatif

Nous participons à deux entretiens éducatifs qui se déroulent en même temps, dans une pièce d'activité du service A. Marc (éducateur spécialisé) est avec Sidonie (enfant accompagnée) et Soizick (éducatrice spécialisée) recevait Martin et Karine (enfants accompagnés). Les deux entretiens s'appuient sur des activités, de la peinture pour Marc, un jeu de société pour Soizick. En fin de journée, nous sommes dans le bureau de Soizick, pour échanger sur le lien avec les juges. Marc passe la tête par l'ouverture de la porte, demande s'il peut rentrer, et propose un « *débriefing* ». Il demande à Soizick :

- Marc : *bon, ça a été ? j'ai trouvé que Martin n'a pas confiance en lui. Il n'ose pas. Pourtant il paraît très actif, tenu par le foot (Martin est passé sur l'activité de Marc à la fin de la partie de jeu). Et comment tu l'as trouvé Sidonie ?*

- Soizick : *Moi je l'ai trouvé bien, posée. Plus que d'habitude. Elle ne fait pas son âge, elle a un langage assez élaboré.*

Ils continueront d'échanger sur leurs perceptions croisées, en fonction de ce qu'auront pu dire les enfants, ou de ce qu'ils ont vu de leur comportement (leur attitude face au jeu, aux règles, au rythme du jeu, ou à la façon de parler de sa peinture, de la trouver jolie ou non).

Extrait de journal de terrain

Avec le confinement et les restrictions dues à la crise sanitaire, ces pratiques informelles se sont considérablement réduites, ce qui a eu des effets notoires sur la façon de travailler et d'élaborer une réflexion collective autour des situations.

« Déjà qu'on dit qu'on est assez isolés avec nos mesures, mais là, je t'explique même pas : nos temps informels où on est tous dans les bureaux des uns et des autres, il y a plus. Alors, on s'appelle, bien sûr, mais c'est pas pareil, le téléphone, c'est beaucoup plus intrusif. On sait qu'il y a des collègues qui sont avec leurs enfants, qui jonglent déjà entre le boulot et les gosses [...], mais tu vois, le fait de... Moi, là, je... il y a une situation où... Je j'aurais aimé en parler, comme on faisait avant. Là, de me dire que je vais appeler une collègue juste pour lui parler de la situation, ça me fait bizarre, tu vois, alors que d'habitude, tu t'installes dans le bureau si la personne est dispo, et t'en parles, et c'est beaucoup plus spontané, beaucoup plus facile. » (Ines, éducatrice spécialisée)

« Les repas peuvent plus être pris dans une pièce commune, mais chacun à son bureau, tout ça fait qu'inévitablement, y'a une impression et un sentiment de morcellement chez les gens. Du fait qu'ils soient quasi scotchés à leur bureau. Y'a plus ces temps d'informels avant qui entretenaient tout ce dynamisme. » (extrait d'entretien avec un Chef de service).

Le retour dans les services n'a pas toujours permis de retrouver ces temps informels. La limitation, voire la suppression de ces espaces est perçue comme ayant des effets négatifs sur le travail d'équipe :

« En fait oui, y'a plus ces temps de collectif qui rendaient l'individuel plus supportable et plus efficient même. Ça, c'est un peu problématique. » (extrait d'entretien avec un Chef de service).

Pour d'autres services, si les espaces collectifs n'ont pas été immédiatement réinvestis, les professionnels ont repris l'habitude de passer dans le bureau d'un collègue.

Ces temps informels sont si importants pour les services que certains comme le service B2 ont fait le choix de présenter « les temps de rencontres informels entre professionnels » comme outil à part entière de leur projet de service.

« Désigner comme outil d'évaluation ou simple outil technique des temps de discussion informels peut surprendre. L'expérience, la pratique et l'analyse de ces temps aboutissent à la décision de

reconnaître officiellement leur vertu pour ne pas dire leurs effets largement positifs » (projet de service B2, p.68).

Toutefois, ce projet précise à la suite que les solutions trouvées par cette voie doivent être « reprises en réunion d'équipe interdisciplinaire avant d'être entérinées ».

De manière plus formelle, l'équipe joue un rôle de ressource et de confrontation dans le travail de suivi, de diagnostic, de conseils, d'injonctions et d'actions menés auprès des familles. Comme de très nombreuses institutions sociales et médico-sociales, le milieu ouvert consacre une part importante du temps de travail des professionnels en temps de réunions internes. Ces réunions, appelées « réunions de synthèse » ou tout simplement « synthèses », jouent un rôle essentiel dans l'élaboration d'un diagnostic et d'orientations prises collectivement. Ces temps de travail sont positionnés sur des créneaux fixes (par exemple, deux demi-journées par semaine pour le service A1), et permettent d'aborder une à deux situations familiales (plus rarement trois). Les situations évoquées sont de deux ordres : soit le professionnel souhaite aborder une mesure qui le questionne et lui pose des problèmes (par exemple une impossibilité à rencontrer la famille ou le sentiment de ne pas parvenir à obtenir des informations fiables), soit la mesure approche de son terme, si bien que le professionnel doit rédiger un écrit de synthèse de son travail, de ce qu'il perçoit de la situation familiale, et ce qu'il préconise, entre reconduite de la mesure ou demande de main levée. Cet écrit sera ensuite lu et pris en compte par le juge pour sa décision. La réunion de synthèse peut donc aider à faire cette synthèse, à prendre une décision collective (demande de mainlevée de la mesure, demande de placement ou prorogation de la mesure éducative) et clarifier l'écrit.

La réunion de synthèse est un moment privilégié de diagnostic partagé. C'est un moment où le professionnel expose l'état de son évaluation, la questionne, la confronte à l'équipe. La discussion peut partir sur différents sujets, selon les questions ou pistes suivies par les membres de cette réunion. Vu de l'extérieur, il est difficile d'anticiper les conclusions, tant les échanges dépendent des relances et analyses qui se font de façon spontanée. C'est un temps de travail collectif qui est dédié pour chaque situation évoquée. C'est un moment qui s'appuie sur un protocole relativement homogène, selon ce que nous avons pu observer. La synthèse commence avec un monologue de l'éducatrice ou éducateur qui est en charge de la situation évoquée, monologue qui dure en général une dizaine de minutes, mais qui peut parfois durer jusqu'à quarante minutes. Le professionnel commence souvent en « situant » l'enfant et sa famille, évoque l'histoire familiale et s'appuie sur le génogramme constitué. Durant cette étape, le professionnel rappelle les raisons du suivi, retrace les événements, les revirements, les informations cruciales ainsi que les observations les plus marquantes, avant de donner son avis sur la suite à donner à la mesure. Il ou elle peut évoquer ses doutes et ses préoccupations, peut finir sur des questions, attendre des réponses de la part des collègues. L'organisation de ce temps de synthèse est quasi similaire pour les services d'AED enquêtés. Nous notons toutefois que le territoire B a rédigé un protocole départemental afin de fixer entre autres les objectifs et les membres participants à cette instance parmi lesquels des membres sont identifiés comme permanents et d'autres comme invités.

Les participants aux réunions de synthèse des services AEMO ou AED sont divers : travailleurs sociaux qui ont en charge de présenter une situation dont ils ont la « référence », chef de service ou cadre expert, mais aussi un psychologue, qui est sollicité soit parce qu'il intervient directement dans la situation soit parce qu'il se voit confier un rôle d'expert extérieur, et quelques autres travailleurs sociaux. Ce rôle d'expert du psychologue nous est particulièrement apparu au moment du décès d'une petite fille suivie par le service. Ressentant la nécessité d'en parler collectivement, les deux travailleuses sociales en charge de la mesure avaient souhaité la présence de l'un des psychologues du service lors de cette réunion (à distance), afin notamment de savoir quel positionnement prendre avec la famille pour les prochains rendez-vous. Lors de ces synthèses, peut émerger le besoin que le psychologue puisse voir certaines familles. Toutefois, ce point reste exceptionnel étant donné qu'il peut y

avoir un temps plein de psychologue pour près de 300 mesures. Par ce travail de la relation en face-à-face, puis appuyé par le collectif, le travailleur social a travaillé sur l'évaluation de la situation familiale, à partir de différents éléments qui vont alimenter son diagnostic.

6.2.5 La possibilité de travailler la relation à distance ?

Les reconfigurations du confinement ont mis en lumière certaines caractéristiques de ce travail sur la relation. Au moment du passage à distance, les services ont été renvoyés à leur questionnement : qu'est-ce qu'on peut maintenir ? Qu'est-ce qui est important ? Prioritaire ? Fondamental ? La première préoccupation s'est portée sur les dangers potentiels que pouvaient encourir les enfants. Les équipes se sont donc organisées pour contacter toutes les familles, et renouveler ces contacts régulièrement. Les services ont identifié les situations « critiques » qui nécessitaient une attention particulière, et se sont gardés la possibilité de se déplacer pour les urgences.

Passée cette première urgence, ils se sont questionnés sur ce qui pouvait être maintenu dans leur travail. Cette question n'a pas trouvé de réponse claire rapidement. Ils ont majoritairement tenté de maintenir un lien par les seules voies qui leur étaient accessibles. Dans la majorité des équipes enquêtées, c'est le téléphone qui a été utilisé, à l'exception d'un service déjà familier des outils numériques pour échanger avec les familles.

« Ces appels téléphoniques, il y a pas d'objectif premier, c'est vraiment de maintenir un lien. » (Faiza, éducatrice spécialisée)

Pendant cette période, les échanges ont été plus réguliers, mais avec des objets de travail plus réduits.

« Après, j'ai réfléchi et je me suis dit : "Effectivement, j'essaie de compenser cette absence de relation. J'essaie de compenser le fait qu'on n'aille pas en VAD, par des appels téléphoniques", alors qu'en général, les familles, on les voit une fois par mois. Quand les situations sont plus ou moins calmes, on les appelle aussi une fois par mois, une fois toutes les trois semaines. Et là, je me suis sentie obligée de les appeler beaucoup plus souvent, en fait. Mais vraiment, je pense que c'est vraiment pour compenser cette absence de relation » (Julie, éducatrice spécialisée)

Par ailleurs, le travail sur ces mesures s'est inscrit dans des rythmes différents : avec des échanges plus rapprochés, moins développés et finalement des interventions plus espacées. Les professionnels enquêtés ont constaté des parents soucieux et montrant certaines capacités à assurer l'éducation de leurs enfants, davantage que ce qu'ils pensaient observer.

« On a été étonné positivement des ressources des familles, mais on n'a pas eu peut-être accès à toute la réalité » (extrait d'entretien avec un chef de service).

Si des pratiques parentales ont été davantage permises par cette situation inédite, il semble que le regard des professionnels a également pu évoluer en observant différemment ces pratiques et situations.

Puis les travailleurs sociaux ont diversifié les moyens de communication avec les familles, d'abord selon ce qui était familier pour elles : messagerie instantanée (*Whatsapp, Signal*), solution de vidéocommunication (*Zoom, Skype...*). Si l'utilisation des outils numériques a été progressivement mobilisée, elle l'a été souvent par défaut. Dans l'ensemble, si leurs pratiques traditionnelles ont eu tendance à se rétablir dès que les consignes sanitaires se sont atténuées, seuls quelques professionnels n'écartent pas la possibilité de maintenir certaines modalités d'intervention en distanciel.

« Je crois que ça permet aussi, dans l'évolution de notre travail, d'imaginer d'autres façons d'accompagner les familles, pas forcément en allant à leur domicile. Alors ça remplace pas, y'a des moment on a besoin d'aller au domicile, se rendre compte vraiment de l'environnement, de l'espace, de comment les choses sont organisées au domicile, au quotidien. Mais ça n'empêche que ça nous

permet nous d'imaginer, ... Sur les tous petits surtout quand on travaille beaucoup avec les parents pour le coup, peu avec le bébé, enfin l'enfant, on est plutôt sur un soutien à la parentalité. Du coup, on peut se dire "je vais faire une semaine VAD, une visite, une semaine en visio pour voir comment ça se passe" » (Lucie, éducatrice spécialisée).

Le service B1 déjà accoutumé au télétravail avant le confinement et ayant donc développé des outils en lien avec cette modalité souligne avoir perçu des avantages à cette situation extraordinaire. Ainsi, la limite des déplacements a permis de libérer du temps qui a été mobilisé pour mener davantage d'entretiens téléphoniques ou en vidéocommunication avec les enfants et leurs parents. Cela a permis d'avoir des échanges plus réguliers avec certains enfants et certaines familles ce qui est important à prendre en compte dans le cadre d'un accompagnement en milieu ouvert. De même, l'équipe constate que la distance a permis d'établir une relation avec certains parents qui n'adhéraient pas à la mesure d'accompagnement. Les hypothèses émises par ce service sont que la distance imposée par le confinement a empêché les travailleurs sociaux de s'introduire au domicile des familles limitant ainsi la perception d'intrusion dans l'espace privé du domicile ce qui aurait parallèlement favorisé l'accrochage à la mesure d'aide imposée.

La mise à distance et la difficulté d'accès aux familles a également mis les professionnels en difficulté sur un autre pan de leur travail : l'évaluation des situations qui s'appuie fortement sur un travail de terrain.

6.3 Les indicateurs du diagnostic pour l'évaluation

Un des enjeux des services de milieu ouvert est d'évaluer les situations pour, d'une part identifier ce qui est un risque ou un danger, et d'autre part estimer la situation familiale et plus précisément celle du jeune pour orienter l'action. La question de l'évaluation est complexe et appréhendée de multiples façons. Abordée en formation, elle est ensuite partagée dans sa mise en œuvre concrète (les professionnels échangent entre eux pour discuter, voire ajuster leur positionnement). Les conceptions partagées et intégrées en formation évoluent ensuite, se confrontant à celles ancrées dans un terrain.

Le diagnostic se fait d'abord par l'observation, qui prend une place majeure dans le travail sur une mesure de milieu ouvert. Breugnot et Durning soulignent qu'elle peut prendre le pas sur les discussions et les réunions, sur les actions qui sont effectivement faites (Breugnot et Durning, 2001, p. 77). Élaboré d'abord individuellement, le diagnostic est ensuite partagé dans différents temps et lieux : lors des réunions de synthèse et dans les espaces informels du service. Il est également discuté et partagé avec les chefs de service. Pour autant, il subsiste une marge importante d'interprétation qui est laissée au professionnel, ce qui a été souligné par la plupart des études analysées par Breugnot et Durning sur la période 1980-2000 (2001). Nous avons été attentifs dans nos questionnements auprès des travailleurs sociaux et nos observations à leur façon de travailler sur des indicateurs qui sont plus ou moins partagés et discutés avec des collègues ou en équipe entière. Par ailleurs, les éléments qui nourrissent leur évaluation ne sont pas toujours énoncés explicitement, et c'est parfois au détour des conversations que nous rencontrons un point qui nourrit le faisceau d'informations sur lequel ils s'appuient pour estimer la situation.

Une éducatrice évoque par exemple les différentes ressources dont dispose une famille pour faire attention à l'enfant suivi :

« Thomas réclame quand même sa grand-mère et sa mère. Donc, le frère de madame emmène Thomas les voir, mais du coup, par sécurité, en fait, ils restent dehors. En fait, comme ils ont un pavillon, mais ils ont une cour devant. De ce que me dit madame, ils se mettent tous à la fenêtre pour le regarder jouer, lui faire coucou et tout ça. Et Thomas, en fait joue dans la cour, en fait. Mais au moins, il les voit, il est content et rassuré. Thomas peut angoisser rapidement, quand sa mère est

hospitalisée. C'est des moments très compliqués pour Thomas. Donc effectivement, même s'il y a pas de contact physique, il est quand même content de la voir. Donc, le frère de madame essaie de faire faire les devoirs à Thomas, mais Thomas c'est une pile, donc c'est compliqué. Et puis, apparemment, Thomas a grossi, parce que plus de foot, plus de batterie, ça mange avec le confinement. Et donc, madame Akala me dit : "Ça sent le régime au retour à la maison." Donc, il y en a un qui va faire la tête. Donc, du coup, encore une fois, c'est une famille qui a de la ressource, donc c'est plutôt bien. » (Ines, éducatrice spécialisée)

Pour l'éducatrice, ces éléments sont des indicateurs d'une situation plutôt saine, par le fait que l'enfant souhaite voir sa mère et sa grand-mère, que la famille s'organise pour se voir tout en faisant attention à la santé de sa mère.

Au cours des discussions, en synthèse, qui semblent s'égarer, le rappel est souvent fait par le chef de service, de revenir à la situation de l'enfant : « où est l'enfant ? », sous-entendant qu'il s'agit de recentrer sur sa situation, son point de vue, et une lecture de la situation à partir de ce point de vue central. Il ne faudrait pas que le rapport ne repose que sur des jugements à l'égard des parents, quand bien même leurs modes éducatifs peuvent paraître en décalage avec les attentes. Ainsi, au cours d'une réunion de synthèse, le cas d'un père qui vole en présence de ses enfants est évoqué. Si le chef de service reconnaît que ces pratiques sont moralement et pénalement réprouvées, il n'en voit pas pour autant un élément de danger pour les enfants, notamment parce que ceux-ci sont conscients que de telles pratiques sont illégales.

Ainsi, une autre version de ce rappel se fait sur la notion de danger : « Où est le danger ? », peut-il rappeler. Ces rappels sont souvent faits lorsque la notion de danger est peu évoquée ou est absente des discussions et visent à rappeler qu'une des questions principales à avoir en tête et sur laquelle statuer est celle de savoir s'il y a un danger.

Pour élaborer leur diagnostic, les professionnels s'appuient sur des indicateurs qui peuvent relever :

- de l'état des relations familiales (les personnes présentes au domicile, la perception des violences, des conflits, etc.),
- du discours des enfants ,
- du logement (l'état du logement au-delà de sa salubrité, la répartition des couchages, etc.),
- de l'alimentation (l'équilibre des repas, l'alimentation entre les repas, les produits consommés, etc.),
- des tenues vestimentaires (un décolleté trop ouvert, un t-shirt trop court pour les filles, etc.).

En ce qui concerne la scolarité, elle peut être évoquée en synthèse. Elle l'est d'abord pour contribuer à préciser la situation de l'enfant : dans quel niveau est-il ? Dans quelle école (notamment pour connaître sa situation géographique et sa distance du domicile) ? Elle peut ensuite être mobilisée pour préciser l'évaluation. Cette question peut devenir un sujet de travail, mais nous constatons que c'est souvent lorsque celle-ci pose problème : pour les questions d'orientation lorsqu'elles se posent ou sur d'éventuels désordres scolaires à gérer. Si la scolarité ne pose pas problème, celle-ci est très peu évoquée et ne donne pas spontanément lieu à des précisions de la part de l'éducateur référent ; le niveau peut être la seule information évoquée : « *il est scolarisé en CM2* ». Si toutefois des questions sont posées par d'autres participants à la réunion, le référent est en capacité de répondre, mais nous avons pu observer des confusions notamment concernant les sigles utilisés dans l'Éducation nationale (ils peuvent par exemple confondre ou hésiter entre PPA ou PAP, ST2S ou STMG).

6.4 Une lecture des situations familiales par les pistes d'explications individuelles plutôt que par les processus sociaux

Les psychologues du service se voient confier un rôle d'aide à l'établissement de diagnostics sur les relations entre les membres de la famille. Les savoirs psychologiques jouissent ainsi d'un crédit important au sein des équipes de travailleurs sociaux, qui sont habituées à manipuler la « vulgate » psychologique. Les psychologues sont chargés par leurs collègues d'attester, de durcir (ou d'infirmier) des hypothèses formulées par les travailleurs sociaux. Cette « psychologisation du social », implantée depuis assez longtemps désormais et considérée comme la place prise par une certaine culture psychologique dans le travail social (Boutanquoi, 2004 ; Castel, 1981), a pour conséquences de privilégier les liens intrafamiliaux par rapport à la prise en compte des contraintes économiques et sociales qui pèsent sur les familles. Certes, les travailleurs sociaux observent et rendent compte des difficultés socio-économiques auxquelles la majorité des familles accompagnées doivent faire face (chômage, problèmes de logement, ravitaillement dans les associations caritatives, etc.), mais ces éléments se situent à leurs yeux au-delà de leurs compétences et nécessitent l'intervention d'autres professionnels (assistants de service social des mairies ou du Conseil départemental, notamment), tandis que le travail sur les liens et les relations familiales leur paraît se situer dans leur domaine de compétences.

Les problèmes sont avant tout pensés comme relationnels, intérieurs à la famille, en termes de liens, ce qui donne une certaine force aux savoirs psychologiques. Ce poids de la psychologie est souligné par Breugnot et Durning qui identifient la psychanalyse, l'ethnopsychiatrie, l'analyse systémique, la thérapie familiale comme principales références théoriques et cliniques (Breugnot et Durning, 2001). C'est aussi une tendance à lire et à appréhender les situations familiales par cette grille de lecture. En analysant 346 questionnaires passés auprès de professionnels de service d'AEMO, Hélène Cheronnet constate une forte croyance « dans le caractère unique et singulier des difficultés des familles, l'analyse de leurs besoins effectuée essentiellement de manière individuelle, rendent difficile la construction d'aspects problématiques permettant de quitter le "cas par cas" » (Cheronnet, 2001, p. 144). D'ailleurs, nous constatons, dans le prolongement de Cécile Carra et Daniel Faggianelli (1998, cité dans Breugnot et Durning, 2001) que la parole du psychologue a un poids déterminant dans le service.

Selon Geneviève Gueydan et Nadège Séverac, cette psychologisation du social s'explique aussi par le fait que « la majorité des interventions mises en œuvre aujourd'hui (à savoir les AED et AEMO "classiques") renvoie à un paradigme de type "psycho-familial", la cause des dysfonctionnements familiaux étant renvoyée à l'histoire et à l'inconscient des sujets. L'intervention consiste donc, à partir de l'expertise du professionnel sur autrui, à mettre en parole le positionnement de chacun comme moyen de favoriser cette prise de conscience et à "travailler" les résistances des familles par des conseils voire des injonctions pour impulser le changement. En résumé, l'objectif dans ces interventions est de "faire devenir conscient" » (Gueydan et Séverac, 2019, p. 63). Anne Oui et ses collaborateurs relient ce paradigme d'intervention au mouvement de psychologisation du travail social, mis au jour par Jeanine Verdès-Leroux dans les années 1950, « notamment sous l'effet de l'introduction de la technique du case-work » (Verdes-Leroux, 1974, cité dans Oui *et al.*, 2013).

Cette psychologisation (en tant que la tendance à privilégier une mobilisation explicite ou implicite des grilles de lectures individuelles et des références théoriques, plutôt qu'une lecture par les processus sociaux notamment ceux liés à la précarisation et marginalisation sociale) est également la source des orientations et des ressources qu'ils peuvent privilégier. Cette lecture obère, ou limite, une part du diagnostic, d'autant que nous constatons dans les éléments de diagnostics une part importante d'indicateurs liés à la précarité. De fait, les familles suivies par le milieu ouvert tendent à cumuler les difficultés sociales et économiques

qui ont tendance à avoir des effets sur des indicateurs pris directement comme une clé de lecture.

6.5 Les publics du milieu ouvert de l'Aide sociale à l'enfance

À l'instar des enfants passant par le placement en protection de l'enfance, les familles des enfants bénéficiant d'une mesure d'accompagnement en milieu ouvert présentent des situations fortement hétérogènes ; aucun milieu social n'étant à l'écart du phénomène de la maltraitance et de la mise en danger. Pour autant, les milieux précaires sont surreprésentés au niveau des familles suivies (Gueydan et Séverac, 2019, p. 40-41), même si les professionnels disent volontiers que tous les milieux sociaux sont représentés parmi les familles accompagnées.

« Lui, il est à son compte, il est chauffeur Uber, il a le crédit de la voiture. Et ça s'entend aussi, en même temps. Et lui, pour le coup, dès que l'école ré-ouvre, vu que c'est lui qui a la petite au quotidien, lui, il se pose pas la question des règles sanitaires, il se pose la question économique. Et que de pas avoir eu de salaire pendant presque deux mois, même s'il a un peu d'argent de côté, comme il me dit, il y a le crédit de la voiture, il y a la licence et tout ça. [...] J'ai une autre maman aussi, pour des raisons économiques, je pense que si l'école rouvre pour ses deux enfants, la raison économique passera au-dessus des règles sanitaires » (Julie, éducatrice spécialisée).

L'analyse des entretiens et les observations menées montrent que la plupart des familles se trouvent dans une situation précaire vis-à-vis de l'emploi (3 familles) du logement (2 familles), financier (3 familles), de la santé (2 familles). Des mesures d'AGBF sont souvent mises en place en parallèle de l'accompagnement AEMO (2 familles). Les parents sont séparés dans cinq situations ; 1 mère est veuve. Quatre familles sont composées de trois enfants ou plus que ceux-ci soient issus d'une première union ou d'une famille recomposée. Les familles semblent aussi pour la plupart souffrir d'un isolement en termes de liens familiaux.

Identifier précisément les caractéristiques des familles est un exercice difficile. Les orientations et prises en charge ne se font pas de façon automatique. Les situations sont complexes et peuvent difficilement être agrégées sous les mêmes catégories.

Nous disposons toutefois de connaissances qui permettent de distinguer des tendances. Le rapport de la DREES de 2018 dresse quelques traits caractéristiques des enfants et jeunes adultes bénéficiant d'une action éducative. Il apparaît que les bénéficiaires de ces accompagnements sont majoritairement âgés de 6 à 17 ans et que davantage de garçons (57%) que de filles sont concernés par ces mesures. Cet écart serait plus prononcé pour les bénéficiaires d'une AED parmi lesquels la part des garçons atteint 59% contre 55 % pour les bénéficiaires d'une AEMO.

Emilie Potin identifie une « place marginale des milieux moyens-supérieurs dans les publics pris en charge à hauteur de moins de 10% ». Les catégories d'ouvriers, d'employés et les personnes sans emploi représentaient la grande majorité de la population accompagnée (plus de la moitié pour les premiers et 40% pour les seconds). Et un quart de l'échantillon était bénéficiaire du RSA (Potin, 2013, cité dans Gueydan et Séverac, 2019).

Concernant la cellule familiale, l'ensemble des travaux de recherche estime qu'entre 60 et 70% d'enfants vivent au sein de familles monoparentales avec des fratries plus nombreuses que dans le reste de la population (trois enfants et plus) « ce qui renvoie non seulement à une surreprésentation des situations de pauvreté, mais aussi à une fragilité liée au manque de soutien et à une exposition à l'usure parentale » (Gueydan et Séverac, 2019, p. 41). Selon le même rapport, les séparations du couple parental, très conflictuelles, constituent un motif de recours important aux AEMO. Parmi les facteurs de risque de vulnérabilité identifiés chez les parents, sont sur-représentés des troubles de la santé (mentale et/ou physique), des

déficiences intellectuelles, des problèmes d'addiction, des situations de violence conjugale, des traumatismes non résolus, des comportements délictueux. Par ailleurs, ce rapport souligne que les motifs d'intervention relèvent de « carences éducatives » qualifiées de « catégorie trop floue » (Gueydan et Séverac, 2019, p. 6), de situations de maltraitance et de mise en danger des jeunes par eux-mêmes.

De fait, les services d'accompagnement en milieu ouvert ont peu de prises sur les conditions d'existence des familles et des enfants. Pour Hélène Cheronnet, c'est aussi cette « incapacité à agir sur [les causes sociales qui les] conduit à se cantonner dans l'intervention à une compréhension essentiellement centrée sur l'individu » (Cheronnet, 2001, p. 145). Par ailleurs, cette analyse peut parfois être atténuée quand il s'agit des fratries.

6.5.1 Des limites à l'individualisation du travail lors de mesures impliquant plusieurs enfants

Dans la totalité des situations analysées, la mesure d'AEMO ou d'AED est prescrite pour l'ensemble de la fratrie et non seulement pour un seul enfant. L'analyse des dossiers montre que cette organisation génère une globalisation de l'accompagnement de chaque enfant dans la fratrie ; les besoins individuels de chaque enfant ne paraissant pas toujours être identifiés, et donc pris en compte. Plusieurs éducateurs précisant eux-mêmes voir tous les enfants d'une même fratrie en même temps. Cette prise en compte globale de l'accompagnement de la fratrie au détriment de l'accompagnement individuel de l'enfant peut entraîner des phénomènes de glissements comme le montre l'étude de certains dossiers que nous avons menée au sein des services. Les dossiers ne montrent pas d'individualisation dans l'accompagnement du parcours de l'enfant (un dossier par fratrie et non par enfant) et une problématique repérée chez un ou deux enfants de la fratrie peut entraîner une vigilance particulière chez le troisième enfant même si les faits évoqués dans le dossier démontrent une situation contraire. C'est par exemple le cas d'un enfant, deuxième d'une fratrie de trois pour lequel il est précisé qu'il ne présente pas de réelles difficultés dans son parcours scolaire. Il est scolarisé en CP et poursuivra en CE1 l'année suivante. Les notes présentes dans le dossier précisent qu'il s'exprime plutôt aisément [mais que] sur les conseils de son enseignante, un bilan orthophonique va être effectué au CMPP. Nous notons dans le même temps que ses deux frères qui rencontrent eux d'importantes difficultés scolaires bénéficient de séances de psychomotricité et de séances d'orthophonie.

6.5.2 Un travail d'orientation

L'évaluation vise à informer le juge, mais également à identifier des orientations possibles vers des services ou des interventions spécifiques. Le suivi lors de la mesure s'appuie sur des diagnostics progressifs qui peuvent permettre d'identifier des besoins particuliers d'intervention ou de prise en charge particulières.

Outre l'évaluation du risque ou du danger, les professionnels se définissent comme des accompagnateurs. Sur ce versant, leur rôle consiste à mettre en place divers suivis ou actions avec la famille, en l'orientant vers les institutions appropriées. Dans ce cas, le rôle d'évaluation reste présent, mais il consiste avant tout à vérifier et rendre compte de la façon dont les parents se saisissent des préconisations qui leur sont faites (par exemple un suivi au Centre médico-psycho-pédagogique).

Toutefois, l'identification d'une piste ne permet pas toujours de la concrétiser. Dans certains territoires ou sur certaines interventions, les possibilités d'accueil sont saturées :

« La réalité des suivis, c'est que le CMP de cette ville, puisque c'est une famille de [nom de la ville], il y a deux ans d'attente au CMP. Les orthophonistes du département, il y a facile un an, un an et

demi d'attente. Les bilans peuvent être... Je pense que c'est plus facile de faire faire des bilans que de mettre en place les prises en charge après. Le réseau est saturé. Je te parle que du département, parce que je connais que là, mais peut-être qu'élargi aussi, le problème se pose. Mais là, nous, on a une réelle difficulté là-dessus. Moi, j'ai des familles qui... J'en ai deux qui cherchent des orthophonistes, elles n'y arrivent pas ces mamans. Et on sait que c'est compliqué, on peut pas leur reprocher. » (Ines, éducatrice spécialisée)

Ce phénomène semble se retrouver sur l'ensemble du territoire national et s'explique par une augmentation continue de la demande de soins des enfants et adolescents dans les différents centres (CAMPS et CMPP). Les délais d'attente sont estimés à six mois en moyenne pouvant parfois dépasser une année dans les zones les plus en tension (Branchu *et al.*, 2018).

6.6 Le cadre et les limites

Les mesures d'AEMO se font dans un cadre judiciaire, et ce cadre perdure tout au long de ces mesures.

Au service, il est présenté dès le premier rendez-vous. Il est rappelé que cette mesure a été décidée par un juge, dont l'ordonnance est lue. Un rappel sur le fait que la mesure se fait dans le cadre de cette ordonnance a lieu ainsi qu'une précision quant au fait que l'équipe doit transmettre au juge à certaines échéances la synthèse du travail qui est fait et son analyse.

« Le cadre est posé dès le départ, ce moment est censé permettre à la famille de donner sens à la mesure, mais ça ne permet pas de résoudre l'ambiguïté de la position des travailleurs sociaux ; il l'explique. » (extrait d'entretien avec un Chef de service)

Les observations menées dans le service A1 permettent d'illustrer le premier entretien entre le chef de service, l'éducateur, l'enfant et ses parents.

Le premier entretien : le chef de service, l'éducateur, l'enfant et la famille

Après que nous lui ayons indiqué notre intérêt pour assister à un premier entretien, un éducateur est « en alerte » sur ses nouvelles mesures. Lorsqu'un premier rendez-vous est établi pour démarrer le travail sur la mesure, il demande à la famille si elle accepte notre présence. Une mère répond favorablement, j'assiste donc à ce premier entretien.

L'éducateur accueille la mère et sa fille de 17 ans, le chef de service la rejoint. En allant dans le bureau prévu pour les entretiens, ils me croisent, l'éducatrice me présente et rappelle ma demande d'assister à cette rencontre. Je les remercie, précise la démarche de recherche, en rappelant les règles déontologiques (participation avec accord éclairé, anonymat, confidentialité, possibilité de revenir à tout moment sur la décision), la mère et sa fille renouvellent leur accord.

Le chef de service présente le service en précisant qu'ils interviennent dans le cadre d'une aide contrainte. « On n'a pas choisi de travailler avec vous, et vous n'avez pas choisi de travailler avec nous ». « C'est le juge qui a décidé de notre intervention, et nous devons lui rendre des comptes ». Elle précise la durée de la mesure, les entretiens qui vont rythmer ce travail et le rapport qui sera écrit et transmis au juge. Il questionne ensuite la mère sur la composition familiale, l'éducateur établit une première version du génogramme. Le chef de service précisera plus tard « nous on explique les modalités, comment on va travailler ensemble, quel type de rencontre, et notamment s'il y a des questions, revenir sur l'audience et revenir notamment sur le jugement qui met en avant le pourquoi on intervient dans la situation ».

Ils demandent s'il y a une situation scolaire. La jeune est inscrite en classe terminale de baccalauréat professionnel en esthétique, par l'apprentissage. Cette inscription rassure les travailleurs sociaux. Pourtant, la jeune dit à demi-mot qu'elle n'est pas toujours présente en cours, que cela reste loin.

Le conflit avec le père apparaît rapidement. Le chef de service précise qu'ils auront à rencontrer la jeune fille et ses parents, et ce pourra être ensemble ou séparément. La mère répond tout de suite « ha ça

sera séparé, moi je veux pas le voir. Vous pouvez si vous voulez, vous pouvez essayer, mais moi non ». Elle précise être en conflit avec lui, que « *c'est très tendu* ».

L'entretien est aussi une première occasion pour commencer le diagnostic en recueillant des informations, des pistes de travail à initier. Les relations entre la mère et le père de la jeune fille, notamment la place du père, constituent un élément qui les alerte : « *c'est marrant, il y a quelqu'un dont on ne doit pas parler, mais dont on parle tout le temps, c'est le père* ».

Le chef de service informe la mère qu'il y aura d'autres entretiens, parfois à son domicile. À la question de savoir s'il y avait des jours ou des moments qui l'arrangeait, la mère répond que c'est difficile le matin. Elle s'occupe des trois chiens de son fils, et cela prend du temps, elle préfère l'après-midi. On comprendra au cours de l'entretien qu'il s'agit des chiens de son fils, 19 ans, qui habite au domicile, mais il y est peu présent. Les travailleurs sociaux identifieront des difficultés dans la gestion du quotidien et évoqueront une « *misère sociale* » préoccupante : le fait que la mère touche le RSA sans arriver à trouver un travail, qu'elle semble « *accaparée* » par le quotidien et notamment le soin de ces chiens sont des points d'alerte.

La scolarité n'est pas un élément préoccupant : elle a une place et suit une voie professionnelle. Parmi les points qui semblent également à travailler (ou pour initier le travail éducatif), il y a la tenue vestimentaire (un t-shirt trop court, un décolleté trop prononcé), le maquillage...

Les travailleurs sociaux prennent les numéros de téléphone de la fille et sa mère (ils ne sont pas présents dans le dossier).

Extrait du journal de terrain

Le cadre est donc exposé dès le départ, en évoquant les différentes dimensions, surtout celles en lien avec la contrainte (la mesure, le rôle du juge, les rapports, les rythmes), les demandes qui sont présentées comme non négociables (les visites à domicile, les entretiens aux services), les pratiques qui semblent problématiques et sur lesquelles « on va devoir travailler ». Ce cadre est institué puis répété lors des différents rendez-vous, par l'espace (il est présenté et rappelé au service), et par différents moyens, tels les procédures, le vocabulaire, les courriers, etc. Ces rappels visent également à instaurer des règles, ou plutôt à rappeler celles auxquelles la famille doit se conformer (respecter l'autorité judiciaire, même par délégation, être présents aux rendez-vous, rendre compte de ses actions...).

Toutefois, le contexte actuel de la justice et des services sociaux peut mettre à mal ces règles qui peuvent paraître parfois injustes pour les familles.

« Après, le cadre d'intervention est vraiment nécessaire parce que là, on a des situations, si on pose pas le cadre d'intervention. C'est pour ça que le premier rendez-vous est vraiment important. [...] Parce que ce qu'il faut savoir aussi, c'est que, entre donc le signalement ou les informations préoccupantes, si ce qui fait danger dans la situation est remonté aux instances judiciaires pour notamment le juge, qu'il y ait une audience, et après pour instaurer une mesure. Ce qu'il faut savoir, c'est qu'entretemps... Par exemple, y a des situations où notre service intervient un an après... un an après les événements qui ont amené à l'intervention d'un juge. Ce qui n'est pas simple, notamment c'est-à-dire qu'il faut ré-aborder des choses qui ont été très difficiles, parce qu'on nous demande d'intervenir dans la situation. Il peut y avoir un décalage. Effectivement, y a des familles qui ne comprennent pas, [...] qui peuvent dire : "Mais j'avais besoin de vous à ce moment-là, après ce qui s'est passé. Aujourd'hui, la situation n'est plus pareille" ». (Ibrahim, éducateur spécialisé)

L'impossibilité de répondre ou de réagir tout de suite, de temporiser, ou que les devoirs soient perçus dans un sens unique peuvent mettre en difficulté les familles en attente de réponse. Les délais ont été fortement étendus pendant la crise sanitaire. La période du confinement et post confinement a entraîné des modifications de pratiques qui ont le plus souvent été au détriment des familles et de leur place. Les audiences ont été limitées, ajournées ou restreintes, excluant parfois les familles.

« Les magistrats, ils sont soumis comme nous à des restrictions par rapport aux audiences, et donc ça les oblige à trier et donc on en a moins qu'avant. Pour nous et pour les familles, c'est un peu plus

problématique de ne pas systématiquement avoir à faire le point par rapport à la personne qui instaure les mesures. [...] Y'a des prolongements qui peuvent se faire sans audience, y'a des décisions qui peuvent se prendre sans audience. Ça impacte les gens qui se voient avec des mesures renouvelées sans pouvoir en discuter » (extrait d'entretien avec un Chef de service).

Les enquêtés relatent des expériences différentes, la souplesse constatée garantit certains droits, tout en étant inégalitaire selon les situations :

« Avec des modalités quand même d'organisation différentes suivant les juges. [Madame X] par exemple, elle fait envoyer des courriers aux familles en demandant s'ils sont d'accord avec le renouvellement. Elle reçoit ces courriers et donc elle ne fait pas d'audience. Après, [madame Y], elle fait pas systématiquement ça. C'est des différences de façon de travailler qui sont aussi à prendre en compte pour les éduc. » (extrait d'entretien avec un Chef de service).

Le confinement et les premières semaines du déconfinement ont opéré des modifications du cadre, notamment judiciaire. Si habituellement la non-réponse des familles ou le manquement à un rendez-vous entraîne une convocation ou une visite à domicile, ce qui a pour effet de rappeler le cadre et le devoir des familles de répondre aux sollicitations du service, les règles ont été assouplies pour cette période.

« On est obligé de faire un peu plus confiance aux familles ...c'est à dire que si avant au 3^{ème} rendez-vous manqué de la famille on faisait une VAD et sans réponse on envoyait un écrit au juge la on va rester inquiet, mais on va patienter un peu. On va laisser aux familles le temps de revenir vers nous, car pendant le confinement on ne sait pas ce qui a pu arriver aux familles. Je trouve qu'il y a davantage d'humanité et que la situation produit une forme d'égalité dans les rapports » (extrait d'entretien avec un Chef de service).

6.6.1 Un cadre remis en cause ou mis en pause par la pandémie

Ce cadre a été plus que bousculé lors du confinement et des ruptures dans les pratiques de travail. Le cadre permet de maintenir la dimension asymétrique de la relation, et il a pu être mis à mal selon certains professionnels lors du travail à distance :

« Avec les familles on est tous au même niveau on parle chacun de notre place de comment on vit ce confinement. C'est intéressant. On est tous au même niveau ça apporte une nouvelle dimension et une autre intensité des échanges .pour les familles avec qui on était un lien il y a un renforcement du lien » (Corinne, réunion d'équipe, 12 mai 2020, journal de terrain).

« Ce qu'il y a de compliqué aussi, c'est aussi... on n'est plus dans une relation asymétrique. Moi je trouve qu'on est dans une relation d'égal à égal. On oublie complètement le cadre de la protection de l'enfance, en tout cas le cadre judiciaire, parce qu'il y a des appels téléphoniques qui sont..., qui sont plus ou moins amical, qu'on n'aurait pas en temps normal, en fait. Mais la fréquence des appels téléphoniques fait qu'il y a un lien différent qui se tisse, et on dit pas la même chose, du tout, du tout. Donc effectivement, avec des situations où les familles étaient dans l'évitement, ça n'a fait que traduire leur fuite et leur évitement. Donc, c'est une famille que j'arrive pas à joindre par téléphone, c'est un peu compliqué. Les familles avec qui ça fonctionne bien, ça s'est transformé en relations cordiales, où on vient me demander si je vais bien, si mon mari va bien, si mes enfants vont bien. Et là on se demande où est le cadre juridique » (Faiza, éducatrice spécialisée).

« Là, le cadre n'a pas été posé, donc en fait je suis en échange avec madame. Et effectivement comme y a pas eu de cadre de premier rendez-vous, y a pas eu de première rencontre, donc ça se passe par téléphone, c'est pas ce qui est souhaité. Mais aujourd'hui, on doit s'adapter. On doit faire ce qu'on peut et on doit continuer notre mission de protection de l'enfant, mais tout en prenant en compte la question... la crise sanitaire » (Ibrahim, éducateur spécialisé).

Par ailleurs, certains professionnels rendent compte de leur malaise lors des entretiens à distance qui, paradoxalement, ont davantage « ouvert » les portes de l'intime. L'utilisation de la vidéocommunication a laissé entrevoir des espaces de leur logement, parfois un membre de la famille qui passe derrière la caméra.

Pour certains travailleurs sociaux, l'appel téléphonique aux familles a été au début un moyen de se rassurer et a été surinvesti, mais cette pratique a vite montré ses limites en termes de surveillance. La distance et le fait de rester en contact seulement par téléphone ont limité les possibilités de travail sur les situations et de suivi des familles. Pour d'autres, le rapport au téléphone a été particulièrement difficile et frustrant, remettant en cause de façon très particulière la limite entre vie professionnelle et vie privée. Si cet aspect a été généralisé pour beaucoup de professions, la question se pose de façon particulière pour ces professions de la relation, car il est question pour les travailleurs sociaux de garantir la confidentialité des échanges (qu'ils ne soient pas entendus par d'autres personnes présentes à leur domicile), mais aussi de protéger et de ne pas visibiliser leur propre famille et leur foyer.

Le cadre habituel du travail en milieu ouvert se fait toujours en dehors de l'environnement personnel du travailleur social. Ce dernier travaille dans son service ou se déplace au domicile. Lorsque c'est au domicile, un des objectifs est de pouvoir observer le domicile, et d'y déceler des indications sur ce qu'il s'y passe, et dans quel environnement évoluent les enfants. Ceci n'est plus possible à distance : le téléphone ne permet aucune visibilité, et la fenêtre d'observation que permet l'échange par un logiciel de vidéocommunication reste très limitée. Par ailleurs, ce nouveau mode d'échange a ouvert une brèche dans la protection de l'intime qu'ont les éducateurs. Ne maîtrisant pas toujours les options des logiciels permettant de masquer l'arrière-plan, ou n'y pensant pas spécialement, les éducateurs ont donné à voir quelques éléments de leur domicile, et par là quelques indices non toujours maîtrisés, de leur intimité.

« Avec des gamins de cinq ans, de parler de mon chat, c'est marrant, parce que c'est un chat, il y a rien de... tu vois, mais je... Tu vois, ma grossesse, j'en parle pas encore aux familles. Chez moi, c'est le bordel, on est dans les cartons, parce qu'on déménage. Et puis, c'est mon intimité, en fait. Et on n'a pas forcément... Enfin, c'est pas que les liens sont bons ou pas avec les jeunes, c'est pas la qualité du lien, c'est : qu'est-ce qui fait barrière aussi à tout ça. [...] C'est pas pour emmener les familles chez moi derrière, tu vois ? C'est un peu... Je trouve ça très intrusif en fait, je trouve ça très particulier en fait de... Non, non, non ça me gêne. C'est pas... non. Tu vois, autant, ouais, je te dis, les... Enfin, même les parents, je le ferais pas plus avec les parents non plus. Je trouve ça très compliqué. Non non, j'ai pas envie. » (Ines, éducatrice spécialisée).

Cette période et ces nouvelles pratiques contraintes n'ont pas seulement généré des limites et des reconfigurations négatives. Elles ont fait émerger de nouvelles relations avec les familles. Les appels réguliers ont vite épuisé les vérifications faites sur le climat dans le foyer familial, et la situation des enfants. Ces éléments n'évoluaient pas d'une semaine à l'autre pour la plupart des familles. Les échanges ont alors porté sur d'autres sujets, plus anodins. Plusieurs éducateurs ont évoqué des échanges plus horizontaux.

6.6.2 Le service comme espace structurant et cadrant le travail sur les mesures

Parmi les éléments de l'ordinaire qui sont apparus comme des fondamentaux pendant cette période, le service comme espace structurant le travail sur la mise en œuvre des mesures d'accompagnement a été l'un des plus marquants. Si l'accompagnement éducatif des enfants et de leur famille se réalise dans une multiplicité d'espaces différents et en partenariat avec plusieurs autres acteurs (dont on perçoit le manque et l'absence en période de confinement) le service reste un espace fondamental et central, qu'on donne pour acquis en période ordinaire, mais dont on se rend compte en période extraordinaire qu'il paraît indispensable pour le travail et particulièrement pour la relation éducative. Le service est un lieu d'ancrage et un point de repère pour les familles comme pour les équipes. C'est un lieu carrefour où les équipes et les publics se croisent.

Ceci est d'autant plus fondamental pour les équipes : la présence régulière au bureau permet la fluidité d'échanges informels. Chaque travailleur social suit de façon individuelle ou en binôme des mesures, mais chaque intervention se nourrit et s'appuie sur des échanges avec

d'autres membres de l'équipe, sur les services partenaires, sur les territoires, sur les situations qui contribuent au suivi. À distance, il n'y a plus l'espace physique qui permet ces échanges spontanés ou plus immédiats et ces interactions viennent à manquer. Si ces échanges sont une réalité dans n'importe quel travail, dans le cas du service d'AEMO ou d'AED nous pouvons émettre l'hypothèse que cela a pu appauvrir ou ralentir certaines interventions qui doivent être personnalisées et adaptées à chaque situation. Par ailleurs, cela a pu donner un sentiment de solitude à certains professionnels et a rendu l'intervention sur certaines situations plus difficiles.

Pour les familles, le service est également un repère, au moins du point de vue de certains éducateurs : c'est là où les mesures commencent et/ou « l'on pose le cadre » d'une mesure d'accompagnement « sous contrainte » et qui n'est pas facile à saisir, ni dans « son ambivalence », ni dans la multiplicité de partenaires impliqués. Ce cadre se pose lors du premier entretien. Les mesures qui ont débuté pendant le confinement sont celles qui ont commencé en quelque sorte « hors cadre » et ont marqué une rupture importante pour les éducateurs. La difficulté de commencer une relation à distance et sans avoir un moment fondateur symbolisé spatialement peut mettre à l'épreuve les professionnels. D'ailleurs, il a été envisagé à plusieurs reprises de reporter le début des mesures si un entretien en face à face semblait possible dans les semaines suivantes.

« Je dirais que ce n'est pas simple en tant que professionnel. Là, le cadre n'a pas été posé, donc en fait je suis en échange avec madame. Et effectivement comme y a pas eu de cadre de premier rendez-vous, y a pas eu de premières rencontres, donc ça se passe par téléphone, c'est pas ce qui est souhaité [...]. Donc, il peut y avoir en fait beaucoup d'interlocuteurs. Donc, il peut y avoir effectivement des incompréhensions. Après, le cadre d'intervention est vraiment nécessaire parce que là, on a des situations, si on ne pose pas le cadre d'intervention... Faut que ça prenne du sens aux familles. C'est pour ça que le premier rendez-vous est vraiment important. » (Ibrahim, éducateur spécialisé)

En l'absence temporaire d'accès au lieu, le service nous a paru davantage incarné par les individus, beaucoup plus isolés. Ce fut par exemple le cas au sein du service A où le chef de service a centralisé la majeure partie des démarches et des échanges. Elle a multiplié les appels aux unes et aux autres pour prendre des nouvelles et tenter de retrouver les échanges qu'ils pouvaient avoir de manière plus informelle, dans le service. Elle est également restée disponible, comme une sorte de *hot line* tant pour les familles que pour l'équipe. Elle a également centralisé les échanges avec les partenaires, principalement les juges et les écoles. Enfin, elle a davantage porté les situations de crise et assuré les déplacements pour les visites à domicile jugées urgentes lorsque les éducateurs ne pouvaient ou ne souhaitaient pas y aller.

Durant la période du confinement, les relations entre les travailleurs sociaux et les familles ont été modifiées. Le distanciel a remplacé le présentiel sauf dans les situations de crise nécessitant la présence d'un professionnel du travail social. Si le distanciel a limité la durée des échanges, il a permis une plus grande fréquence, du fait aussi de la disponibilité des travailleurs sociaux qui tentaient d'anticiper ou de limiter les situations de crises familiales. Les travailleurs sociaux et les psychologues ont pu jouer un rôle de tiers entre les parents et les enfants pour « *faire tomber la pression* » à distance, notamment sur la question scolaire, source de nombreuses tensions durant cette période :

« Y'a eu des liens téléphoniques dans certaines situations, c'était tous les jours voir plusieurs fois par jour. Donc euh la famille appelait le travailleur social parce que les parents ça montait, ou le gamin il avait besoin de... d'être rassuré sur des choses aussi ou de... laisser courir en disant, alors si je fais le lien avec la scolarité, de dire aux parents, "Mais c'est pas grave, laissez tomber hein euh il a fait euh une demi-heure de travail scolaire, il en peut plus, eh ben lâchez, c'est pas grave ça" » (extrait d'entretien avec un Chef de service).

Enquêteur : « Et les familles, notamment celle de Kévin, se sentaient comment [durant le confinement] ?

Carine : Ça a été compliqué pour madame où forcément bon beh... on va dire que y'a l'affect qui rentre en jeu. Donc à certains moments j'avais dit à madame, parce que Kévin se mettait dans des états pas possibles, parce qu'il voulait pas travailler, parce qu'il en avait marre, le fait aussi d'être enfermé c'était compliqué pour lui. Donc je lui avais dit "on laisse tomber, parce que là euh [rire], vous diminuez un peu le temps de travail, faites un peu le matin, faites un peu l'après-midi", mais parce que sinon c'était catastrophique. Mais pas que pour cette situation, pour plein d'autres » (extrait d'entretien avec Carine, éducatrice spécialisée).

Ces quelques pistes permettent de percevoir les premiers bouleversements en cours. Cela permet de mieux comprendre le nouveau contexte durable de ce milieu ouvert, que nous devons prendre en compte dans les poursuites de cette recherche et des autres à venir. Mais ces analyses permettent également de percevoir l'ordinaire du milieu ouvert, par ces ruptures qui, par contraste, éclairent davantage ce qui était perçu avant l'épidémie.

Les données recueillies et leur croisement permettent d'approfondir les connaissances sur le milieu ouvert et sa configuration. Celui-ci reste ambigu, il l'est d'ailleurs déjà dans les textes qui l'institutionnalisent, et particulièrement dans ses objectifs. Anne Oui et ses collaborateurs soulignent la difficulté d'être une mesure d'intervention éducative qui peut également contribuer à l'évaluation des situations (ONED, 2013). Car l'AEMO est une action éducative qui suppose la situation évaluée et le danger avéré, c'est ce qui est précisé dans la mesure, mais l'article 375-2 du Code civil stipule qu'il s'agit d'un service « d'observation, d'éducation ou de rééducation en milieu ouvert ». L'évaluation est donc attendue des professionnels de l'AEMO. Nos observations permettent d'ailleurs de mettre au jour cette évaluation continue, qui est transmise au juge aux étapes prévues. Nous verrons que cette ambiguïté tient tout au long de la mesure, et maintient une contradiction forte pour les familles qui sont autant accompagnées que surveillées.

7 La scolarité des enfants suivis par le milieu ouvert

Établir un état des lieux sur la scolarité des enfants passant par les services enquêtés est une gageure qui rencontre de nombreuses limites. Les situations sont fortement hétérogènes et nous n'en avons qu'un bref aperçu. L'étude des dossiers donne une première idée de la situation scolaire de l'enfant. Le développement de certains échanges avec l'école permet d'identifier certaines difficultés, ou les questions d'orientation qui se posent à certains moments. Mais ces informations restent partielles, et parfois introuvables.

Nous avons donc opté pour un recueil de données quantitatives à partir des éléments communiqués par le service A1, puis nous avons mené un recueil de données qualitatives grâce aux entretiens réalisés auprès des enfants, de leurs parents, des enseignants et des travailleurs sociaux de notre échantillon. Le croisement de ces points de vue permettra d'affiner la compréhension des situations scolaires, de la façon dont elles sont perçues et ce qui est considéré comme problématique.

7.1 Une tendance générale qui confirme l'apparition de difficultés scolaires précoces

Sur le service A1, nous avons demandé aux éducateurs et éducatrices des informations au sujet de la scolarité des enfants qu'ils suivaient. Après avoir indiqué l'année de naissance et le sexe de l'enfant, ils ont précisé le type d'établissement fréquenté (primaire/secondaire, enseignement général, professionnel, technologique ou spécialisé), le niveau et le type de classe (ordinaire, ULIS, SEGPA, etc.) ; puis ils ont indiqué, pour les jeunes scolarisés ou en formation, s'ils étaient présents, avec un problème d'absentéisme relevé par l'établissement ou s'ils n'étaient pas du tout présents. Nous leur avons également demandé le nombre de redoublements et les éventuels suivis ou interventions qu'ils avaient en plus de la mesure d'AEMO.

Nous avons pu recueillir ces informations pour 118 enfants sur les 374 suivis au service, soit 32%. Nous ne pouvons pas vérifier la représentativité de cet échantillon, les données étant trop peu nombreuses. Les éducatrices et les éducateurs qui l'ont renseigné l'ont fait pour l'ensemble de leurs mesures, cette répartition se faisant selon l'arrivée des mesures et les places disponibles dans les services des uns et des autres.

L'échantillon diffère de la population du service sur quelques caractéristiques, mais nous avons peu d'éléments pour étudier ces différences. Les âges permettent d'apporter une première précision.

Âge	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	NR
Nombre	3	10	10	12	20	10	16	22	17	26	26	33	25	38	30	35	29	11	8
Pourcentage	1%	3%	3%	3%	5%	3%	4%	6%	5%	7%	7%	9%	7%	10%	8%	9%	8%	3%	2%

Tableau 2 : Répartition de la population des enfants suivis par le service A1 par âge au 1er juin 2021 (N = 374)

Âge	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	NR
Nombre	1	0	0	3	5	4	9	12	2	3	5	17	11	13	11	12	8	1	0
Pourcentage	1%	0%	0%	3%	4%	3%	8%	10%	2%	3%	4%	14%	9%	11%	9%	10%	7%	1%	0%

Tableau 3 : Répartition des enfants suivis par le service A1 et dont la situation scolaire a été renseignée par leur éducateur, par âge au 1er juin 2021 (n = 118)

Scolarités	Nombre	Pourcentage
Ordinaire	98	97%
Maternelle	9	9%
Primaire	31	32%
Secondaire	58	59%
- Secondaire général	48	83%
- Secondaire professionnel	10	17%
Spécialisée	3	3%
Primaire	0	0%
Secondaire	3	100%

Tableau 4 : Situation scolaire de l'enfant renseigné par son éducateur ou son éducatrice

	Présence régulière		Présence irrégulière		Absentéisme important signalé	
	Nombre	Pourc.	Nombre	Pourc.	Nombre	Pourc.
Scolarités ordinaires	85	87%	12	12%	1	1%
Maternelle	9	100%	0	0%	0	0%
Primaire	30	97%	1	3%	0	0%
Secondaire	46	79%	11	19%	1	2%
Secondaire général	42	88%	6	13%	0	0%
Secondaire professionnel	4	40%	5	50%	1	10%
Spécialisé	3	100%	0	0%	0	0%
Primaire	0	0%	0	0%	0	0%
Secondaire	3	100%	0	0%	0	0%

Tableau 5 : Présence dans l'établissement scolaire pour les enfants dont la situation scolaire a été renseignée par leur éducateur ou éducatrice

Les données ne nous permettent pas de faire des tests statistiques qui autoriseraient des analyses poussées. Toutefois, l'utilité de ces chiffres se trouve dans les premières tendances qu'ils permettent de percevoir.

En ce qui concerne l'absentéisme constaté par l'équipe pédagogique, il n'est pas présent en maternelle. Il est présent pour seulement 1 élève de primaire. Par contre, il devient plus présent dans le secondaire : 11 élèves sur 58 scolarisés dans le secondaire ont plusieurs absences. Ce sont davantage les élèves scolarisés dans l'enseignement professionnel qui sont concernés (5 élèves sur 10, contre 6 sur 48 pour l'enseignement général).

Dans l'échantillon renseigné, l'enseignement spécialisé est minoritaire et concerne uniquement le secondaire.

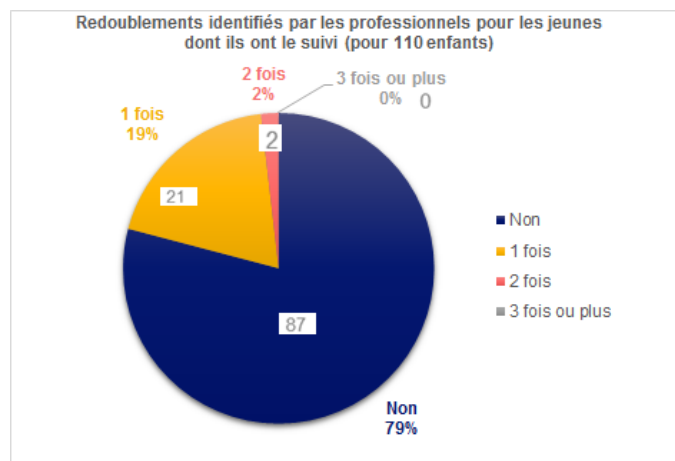


Tableau 6 : redoublements identifiés par les professionnels pour les jeunes dont ils ont le suivi (nous avons l'information pour 110 enfants)

3 redoublements ont déjà eu lieu en primaire, dont 2 dès le CP. Parmi les 22 qui ont déjà redoublé, 4 ont une présence jugée irrégulière, et 1 présente un absentéisme important.

Sur cet échantillon, 74 enfants n'ont pas de suivi supplémentaire recensé par l'éducateur. 30 sont suivis par un psychologue, il peut y avoir également la mobilisation d'un orthophoniste (7). Ces interventions peuvent être directement auprès d'un professionnel, ou via un Centre médico-psychologique.

7.1.1 Des parcours scolaires complexes et l'émergence de difficultés multiples

Sur les terrains B1, B2 et B3, le croisement plus qualitatif permet de mieux percevoir les parcours dans leur complexité.

Parmi les situations des 10 enfants enquêtés, figurent 7 garçons et 3 filles âgés de 9 à 12 ans et scolarisés en classe de CE2 à 6^{ème} (pour ce dernier, l'entretien a porté sur sa scolarité en école élémentaire et notamment sur son année de CM2).

Enfant (sexe)	Ann. naiss.	Classe	Redoublement	Difficultés dans le cadre scolaire	Chgt étab. scolaire	Orientation envisagée
Kévin (G)	2010	CM2	Non	Non	Oui	Non précisé
Élodie (F)	2011	CE2	Oui PS + CP	Oui Apprentissage + comportement	Oui	IME
Léa (F)	2011	CM1	Non	Non	Oui	Non précisé
Gauthier (G)	2009	CM2	Oui CE2	Oui Apprentissage	Non	IME ou 6 ^{ème} SEGPA
Yoann (G)	2010	CM1	Oui CP	Oui Apprentissage	Oui	ULIS
Nathan (G)	2010	CM1	Oui CP	Oui Apprentissage	Oui	IME
Arthur (G)	2011	CM1	Non	Oui Comportement	Non	ITEP
Lili (F)	2011	CM1	Non	Non	Oui	CM2
Étienne (G)	2008	6 ^{ème}	Oui PS + GS	Oui Apprentissage	Non	5 ^{ème}
Elliott (G)	2010	CM2	Non	Oui Comportement	Non	Non précisé

Tableau 7 : Présentation du parcours scolaire des enfants de l'échantillon

Les données ne sont pas suffisamment importantes pour des analyses statistiques et des tests de corrélation, nous les analysons avec prudence et plutôt pour faire émerger des hypothèses que nous étudions à partir de données qualitatives recueillies par entretien et observation, ainsi que les traces laissées dans les dossiers administratifs. Notre échantillon concentre davantage de garçons (7) que de filles (3) et ces dernières paraissent moins en difficultés scolaires. Aucune difficulté dans l'acquisition des connaissances n'est ainsi soulevée pour Léa et Lili même si l'enseignant de Lili souligne toutefois un manque d'autonomie et une sollicitation importante de l'adulte par cette enfant. Les parents, enseignants et travailleurs sociaux témoignent de difficultés pour tous les garçons de l'échantillon, ils les caractérisent soit d'ordre cognitif, soit d'ordre comportemental.

Les enfants sont scolarisés en classe de CE2 (1), CM1 (5), CM2 (3) et 6^{ème} (1). Les scolarités sont parsemées de multiples ruptures que ce soit en termes de changements d'établissements scolaires, de redoublements et/ou d'orientations vers un enseignement spécialisé. Ainsi, six enfants sur dix ont changé une à plusieurs fois d'établissement scolaire au cours de leur scolarité ; les raisons évoquées sont souvent en lien avec des déménagements liés à la problématique familiale (séparation du couple parental, recherche d'emploi des parents, recherche d'un logement plus adapté à la composition familiale).

Cinq enfants ont déjà redoublé une classe, et parmi eux trois sont rentrés à l'école avec un an de retard (Élodie, Nathan, Étienne) pour des problèmes liés, selon leurs parents, à la non-acquisition de la propreté. Certains poursuivent leur scolarité sur deux niveaux différents, car les apprentissages ne sont toujours pas suffisants. C'est notamment le cas de Yoann pour lequel son enseignante nous a expliqué que l'école a « *proposé qu'il soit à cheval sur les deux classes* » (CE et CM).

Enfant (sexe)	Année naissance	Classe	Aménagement parcours scolaire	Accompagnement psychologique
Kévin (G)	2010	CM2	Aide aux devoirs dans le cadre de l'école	Psychologue privé
Élodie (F)	2011	CE2	Scolarité en ULIS et accompagnement par une auxiliaire de vie scolaire	CMPEA (accompagnement orthophonique, psychomoteur, psychologique, psychiatrique)
Léa (F)	2011	CM1	Non	Non Précisé
Gauthier (G)	2009	CM2	Accompagnement par une auxiliaire de vie scolaire	CMPP (accompagnement orthophonique et psychomoteur)
Yoann (G)	2010	CM1	Aide aux devoirs dans le cadre de l'école	CMPP
Nathan (G)	2010	CM1	Scolarité en ULIS	CMPEA (suivi orthophonique)
Arthur (G)	2011	CM1	Scolarité partielle en ITEP	CMPEA
Lili (F)	2011	CM1	Non	Non évoqué
Étienne (G)	2008	6 ^{ème}	Scolarité partielle en ITEP	CMPEA
Eliott (G)	2010	CM2	Aide aux devoirs dans le cadre de l'école	CMPEA

Tableau 8 : Aménagement du parcours scolaire et accompagnement psychologique des enfants

Nous constatons que seules Léa et Lili ne bénéficient d'aucun soutien et/ou accompagnement particulier. Tous les autres enfants (8/10) bénéficient de modalités particulières de soutien scolaire en parallèle d'un accompagnement psychologique (8/10). Celui-ci peut être effectué par un psychologue libéral, mais le plus souvent par un CMPP ou un CMPEA.

Lorsque les solutions inhérentes au système scolaire ordinaire ne semblent plus possibles, des solutions vers le milieu spécialisé s'imposent. Le cas le plus extrême est une orientation vers une structure médico-sociale de type IME ou ITEP. C'est notamment le cas d'Élodie pour qui son enseignante explique que les limites d'un maintien de scolarité en milieu ordinaire sont atteintes.

« On atteint un peu les limites pour Élodie au niveau de la scolarisation en milieu ordinaire avec sa classe d'âge en fait. Y'a un décalage qui est très important » (Audrey, enseignante d'Élodie).

La place de l'enseignement spécialisé est importante dans les parcours des enfants rencontrés puisque cinq enfants bénéficient d'un accompagnement reconnaissant un handicap (classe ULIS, ITEP, accompagnement par une auxiliaire de vie scolaire). C'est notamment le cas d'Élodie comme en témoigne son enseignante référente :

« Donc Élodie est dans une classe de CE1-CE2, y'a vingt-cinq élèves, et elle bénéficie d'un appui, c'est-à-dire de temps dans la semaine où elle va dans l'ULIS. Pour reprendre certaines notions qui sont adaptées à son niveau, ou pour préparer le travail qu'elle fait dans sa classe de référence. Elle fait neuf heures de scolarisation dans sa classe de CE1-CE2, et neuf heures dans le dispositif ULIS. Elle navigue entre les deux classes » (Audrey, enseignante d'Élodie).

L'orientation vers une classe ULIS est en cours pour un sixième enfant et l'orientation vers un Institut Médico-Educatif (IME) est évoquée pour trois autres enfants.

Les enfants rencontrés pour lesquels des difficultés à l'école sont identifiées sont pour la plupart accompagnés par des services extérieurs au système scolaire (4 enfants sur 10). Cela implique des allées et venues en classe qui, outre l'effet de stigmatisation que cela peut générer chez les enfants, a pour conséquence le fait qu'ils ne bénéficient pas d'autant de temps d'enseignement et donc du même contenu que leurs camarades, ce qui peut participer à l'accentuation des difficultés scolaires et creuser encore davantage les écarts entre enfants. C'est par exemple le cas d'Élodie pour qui son enseignante référente nous explique qu'elle bénéficie d'une scolarité en classe de CE2, d'une scolarité en classe ULIS et d'une prise en charge en hôpital de jour.

« Au niveau de son emploi du temps, elle a une prise en charge par l'hôpital de jour deux demi-journées par semaine. Donc elle est scolarisée le lundi toute la journée, le mardi matin, le jeudi après-midi, et le vendredi toute la journée. Les mardi après-midi et jeudi matin, elle est à l'hôpital de jour » (Audrey, enseignante d'Élodie).

Certains parents, comme la mère d'Arthur, témoignent aussi de ces emplois du temps qui entraînent des ruptures du temps scolaire :

« L'année la plus difficile ça a été l'année dernière quoi. L'année dernière, il a eu un comportement... les maîtres ils arrivaient plus à s'occuper de lui. Et voilà, il était déjà suivi, donc les suivis ont été augmentés donc il loupait une heure et demie tous les jours l'année dernière, le lundi, mardi, jeudi, vendredi. Et là cette année il a intégré un ITEP donc il est pas tout le temps dans l'école quoi en fait. Donc il est... j'en sais rien comment on dit, on va dire... il est moitié du temps, trois quarts du temps à l'école, on va dire » (mère d'Arthur).

Certains enseignants, conscients des difficultés que ces aménagements peuvent générer chez les enfants tentent de limiter les conséquences négatives en adaptant leur emploi du temps.

« Alors moi j'organise mes séances en classe en fonction d'Arthur parce qu'il s'absente régulièrement. Donc je fais en sorte qu'il ne parte pas au milieu d'une leçon, ou qu'il ne revienne pas au milieu d'une leçon, pour ne pas qu'il soit perdu. Ça m'a demandé de m'adapter, mais comme ça au moins c'est plus simple pour lui, ça ne casse pas le rythme » (Corinne, enseignante d'Arthur).

Lors des entretiens, certains parents évoquent leurs inquiétudes quant aux difficultés rencontrées par leurs enfants et le retard scolaire important qu'ils semblent avoir.

« On le voit qu'il avance pas. On sait pas qu'est-ce qu'il se passe, il avance pas, le petit. [...] Il a des difficultés pour l'école. Des fois, la maîtresse elle dit qu'il est dans un autre monde. On dirait qu'il dort. On sait pas pourquoi... ça commence à créer des problèmes. Dans la tête à tout le monde, à moi, le père, lui-même » (mère de Yoann).

Les parcours scolaires étudiés laissent percevoir des difficultés multiples dans les scolarités des enfants, et ce dès le plus jeune âge. Celles-ci s'accroissent d'année en année et génèrent de nécessaires adaptations de parcours scolaires pouvant mener jusqu'à des scolarisations en milieu spécialisé. Ces parcours scolaires complexes se traduisent non seulement par des difficultés dans les apprentissages, mais aussi dans les relations avec les pairs.

7.1.2 Des perceptions différentes des relations avec les pairs

Les témoignages des enfants enquêtés sont plus variés sur la question de la relation avec leurs pairs. La diversité des parcours scolaires est sans doute une première piste d'explication. Certains garçons comme Gauthier, Yoann et Nathan, d'un caractère plutôt introverti ne s'attardent en général pas sur la question en qualifiant seulement de « bien », voire « très bien » leurs échanges avec leurs camarades.

D'autres comme Étienne et Eliott évoquent des tensions, mais n'en explicitent pas les raisons mettant en avant une perte de mémoire quand les relations se sont avérées compliquées.

Enquêteur : « Tu me disais que tu avais des copains, et qu'avec certains ça se passait bien, et avec d'autres moins bien. Est-ce que tu peux un petit peu me raconter ça ?

Étienne : Euh, par exemple, en primaire, y'avait des gens je les aimais pas beaucoup et après ils m'aimaient pas, mais y'avait d'autres gens, je les aimais beaucoup.

Enquêteur : Et pourquoi par exemple, toi tu les aimais pas beaucoup ?

Étienne : Parce qu'ils m'embêtaient, et euh voilà.

Enquêteur : Et pourquoi ils t'embêtaient ?

Étienne : Je sais plus » (échanges entre Étienne et l'Enquêteur).

Les filles quant à elles, sont plus prolixes et font plus souvent état de « disputes » qui ont pu les déstabiliser, voire les blesser en donnant des détails sur les situations et sur leur ressenti. C'est par exemple le cas d'Élodie qui explique le stress qu'elle ressent en cas de conflits avec ses camarades :

Enquêteur : « Et dans la nouvelle école, tu as des copines ?

Élodie : Oui des copines. Des gentilles, un peu moyen [...] Des fois on se dispute, des fois on est plus amies, des fois on est amies [...]

Enquêteur : Vous vous disputez souvent avec les copines ?

Élodie : Oui et moi je stresse [sic] [...] Parfois je panique et après je stresse [sic] à cause des copines » (échanges entre Élodie et l'Enquêteur).

Léa quant à elle raconte comment une situation de tension avec un camarade est venue faire écho avec ce qu'elle avait pu vivre dans le cadre du conflit parental :

Enquêteur : « Comment ça se passe à l'école ?

Léa : Un petit peu nul.

Enquêteur : Pourquoi "un petit peu nul" ?

Léa : Parce que y'a un copain qui m'a fait un truc comme ça et Papa il a fait du bruit et ça me rappelle des choses. Et parce que il nous suit toujours...

Enquêteur : Qui c'est qui te suit toujours ?

Léa : Alban.

Enquêteur : Alban ? C'est le copain ? Donc tu as un copain à l'école qui te suit toujours c'est ça ?

Léa : Et qui nous fait chier. Il fait son beau et tout » (échanges entre Léa et l'Enquêteur).

Certains parents vont dans le sens de ce que peuvent dire leurs enfants et leurs témoignages font état d'épisodes de conflits entre pairs pouvant évoquer des situations de discrimination, de harcèlement, voire de violence et/ou d'exclusion vécues par leurs enfants.

Mère de Léa : « Léa, ça se passe pas bien avec un camarade qui a démarré en septembre. C'est très compliqué, c'est un enfant qui prend énormément de place dans l'école, il a 10 ans, mais il est en CM1, et c'est très compliqué. Il lui fait de mauvais gestes qui lui rappellent beaucoup de choses qui se sont passées... voilà.

Enquêteur : Et c'est uniquement par rapport à Léa, vous sentez que c'est une relation directe par rapport à elle, dans ce que renvoie la maîtresse.

Mère de Léa : Avec tous les enfants quand même [...], mais... Particulièrement Léa, oui » (échanges entre la mère de Léa et l'Enquêteur).

Lors des entretiens menés avec les éducateurs référents des enfants, les travailleurs sociaux évoquent également les difficultés que certains enfants accompagnés peuvent rencontrer avec leurs camarades.

« Au niveau de sa scolarité, ça va mieux aujourd'hui, parce qu'il était en difficulté dans la relation avec ses pairs » (Carine, éducatrice de Kévin)

« Jusqu'en Grande Section, elle était maintenue donc en grande section, c'était compliqué pour elle, elle voulait pas aller à l'école, elle comprenait pas ce qu'on attendait d'elle, elle était peu en lien avec ses camarades, elle était je pense un peu malmenée aussi par ses camarades. [...] C'est une enfant qui se met plutôt à côté, qui est pas... C'est pas facile, ça lui demande un effort d'être en relation avec les autres. Alors c'est quand même de mieux en mieux, elle est plutôt plus adaptée, parce que des fois elle avait envie de participer, de faire avec les autres, mais elle tombait à côté dans ses réflexions ou dans ses... Donc les autres rigolaient, donc ça la stoppait dans... Là, c'est quand même moins, même si elle reste en décalage » (Lucie, éducatrice d'Élodie)

Ces relations compliquées entre enfants sont d'autant plus préjudiciables que plusieurs chercheurs (Buhs et Ladd, 2001 ; Michinov, 2004) ont démontré l'influence positive pour la motivation et l'adaptation scolaire d'une bonne intégration de l'élève dans son groupe de pairs. À l'inverse, Matthews (2017) explique que les difficultés relationnelles peuvent fragiliser la scolarité (Vigneron, 2017) et engendrer différentes conséquences telles que de faibles résultats, une diminution de la motivation, du décrochage scolaire, de la délinquance et des problèmes affectifs (Hay, 2005).

En parallèle du ressenti exprimé par les enfants, leurs parents et les travailleurs sociaux, les enseignants que nous avons rencontrés ont plutôt tendance à nuancer les tensions qui peuvent exister dans la cour de l'école ; relations qu'ils perçoivent comme plutôt « bonnes » entre les élèves. Ils constatent que les enfants jouent ensemble dans la cour de l'école et n'évoquent aucun problème majeur de tensions comme cela a été signifié par les enfants et les parents.

Enquêteur : « Comment est-ce que ça se passe au niveau des relations avec les autres élèves ?

Enseignante de Léa : Très bien. Très bien, ... elle joue avec ses copines, avec les copains du même âge. Bon, c'est un niveau qui a un peu de... ils s'entendent pas toujours très bien, mais... mais c'est pas Léa qui met une mauvaise ambiance » (échanges entre l'enseignante de Léa et l'Enquêteur).

« Il joue avec les autres, ça il n'y a pas de problème pour ça. Il n'est pas à l'écart. Mais il m'a déjà verbalisé le fait qu'il aimerait bien avoir un copain comme on en a un à cet âge-là, comme un meilleur copain. Parfois il se sent seul. Alors que pourtant je vous dis, il l'est rarement dans les faits, il joue avec les autres à la récréation. Ça se passe bien dans la classe aussi avec les autres, quand il faut faire des activités ou autres » (Corinne, enseignante d'Arthur).

Les enseignants décrivent eux des camarades qui sont « *dans l'empathie* » et qui tentent de s'adapter aux « *crises* » de certains enfants.

« J'ai le sentiment que les autres enfants le considèrent comme un des leurs. [...] C'est vrai qu'ils ont connu Arthur les années précédentes, parce qu'il est dans l'école depuis la maternelle comme eux, donc ils ont été parfois choqués par son comportement, ou par ce qu'il a pu dire. Le lundi matin aussi, c'est vrai qu'ils peuvent être choqués par les mots qu'il prononce, par les grossièretés. Mais globalement, on en parle, on en a beaucoup parlé, comme il a des horaires différents, qu'il part, qu'il revient, on en a déjà parlé avec les autres, et ils comprennent, je pense qu'ils sont dans l'empathie. Au jour d'aujourd'hui, ils voient qu'Arthur peut parfois être agressif, mais qu'il est différent, qu'il est la plupart du temps avec eux, comme eux, que ça se passe bien » (Corinne, enseignante d'Arthur).

Sur la question des relations entre pairs, nous observons donc que des différences peuvent exister dans les perceptions selon l'enfant, les parents, les enseignants ou les travailleurs sociaux ce qui peut être préjudiciable pour les enfants qui ne se sentent pas toujours entendus et soutenus par les adultes :

« Il me dit "oui y'a untel qui m'a fait mal, j'ai dit au maître, mais y s'en fout" [...] Kévin ça l'a énervé parce qu'il disait vrai et il en a marre parce qu'il a tendance à dire "personne me croit". Mais bon après moi comme j'lui ai dit "j'suis pas à l'école, il t'arrive quelque chose, tu vas voir le maître", "oui, mais j'ai été voir le maître, mais il m'croit pas !" » (mère de Kévin).

Ainsi, de nombreux enfants victimes de harcèlement scolaire hésiteraient à exposer leur détresse aux adultes, par crainte que la situation n'empire ou qu'ils ne soient pas compris (Garandeau, Poskiparta et Salmivalli, 2014).

Cette différence de perception entre ce que ressentent les enfants et ce qu'en perçoivent les adultes pourrait être intéressante à travailler d'autant que plusieurs chercheurs ont montré que les liens développés entre pairs à l'école peuvent avoir une influence positive ou négative sur la scolarité des jeunes (Brunot, 2007 ; Duru-Bellat, 2004 ; Émond, Fortin et Picard, 1998). Hernandez et ses collègues précisant à ce sujet que « le soutien affectif et émotionnel ainsi que la stabilité apportés par les camarades de classe offrent un bien être à l'élève indispensable à sa réussite » (Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2012, p. 88) d'où l'importance de prendre en compte la socialisation entre pairs à l'école pour améliorer l'expérience scolaire de chaque enfant.

L'accompagnement par le travailleur social peut être un élément facilitateur de la relation entre pairs comme l'explique l'éducatrice de Nathan :

« Avec moi depuis tout le temps, il a su dire quand ça allait et quand ça allait pas avec les camarades, mais c'est souvent qu'il disait que ça n'allait pas, souvent qu'il disait qu'il était tout seul. Donc ça c'est des choses qu'on a bossées en partenariat avec l'école » (Marie, éducatrice de Nathan).

Les quelques scolarités en école primaire que nous avons pu analyser plus finement rendent compte de difficultés cumulées, dans des combinaisons et intensités différentes. Nous n'avons pas les moyens de situer quantitativement ces parcours. Toutefois, l'analyse plus quantitative à partir des retours des éducateurs et éducatrices laisse entrevoir des difficultés qui

commencent à être visibles en primaire ; ces difficultés étant plus fortes encore lors de la scolarité dans l'enseignement secondaire.

7.2 Les familles : des précarités et des distances à l'école

La revue de littérature de ce rapport rappelle le caractère très reproducteur du système éducatif français. Les positions sociales des parents des élèves influencent fortement leur scolarité, l'école restant en difficulté pour enseigner à tous. Les enfants des classes populaires rencontrent davantage de difficultés et nous constatons que les expériences scolaires des enfants de notre échantillon présentent de nombreuses similarités avec les franges les plus précaires des milieux populaires.

7.2.1 Des situations familiales complexes sur fond de précarité sociale et économique

Les histoires familiales que nous avons pu reconstituer à partir des données recueillies au cours de cette recherche rejoignent les situations mises au jour dans d'autres études concernant la population des jeunes accompagnés par les services de protection de l'enfance. Les enfants rencontrés pour la présente recherche vivent, pour la plupart, dans un contexte familial complexe, où peuvent se côtoyer, de manière non forcément cumulative, des épisodes de ruptures, de violences, des situations de handicap et/ou de maladie, des phénomènes de précarité et d'exclusion. Qu'ils soient durables ou passagers, ces moments de vie peuvent laisser des traces sur l'histoire familiale et sur l'histoire de chaque enfant rencontré notamment sur leur parcours scolaire. Le tableau ci-après présente la situation des familles rencontrées au moment des entretiens.

Famille	Enfant (sexe)	Année naiss.	Classe	Mesure	Composition familiale	Lieu de vie de l'enfant concerné par l'étude
1	Kévin (G)	2010	CM2	AEMO	Parents séparés 3 demi-sœurs côté maternel (22, 24, 28 ans)	Chez sa mère Logement social
2	Élodie (F)	2011	CE2	AEMO	Parents en couple 1 sœur (6 ans)	Chez ses parents Logement locatif privé
3	Léa (F)	2011	CM1	AEMO	Parents séparés 3 frères (1, 7 et 12 ans)	Chez sa mère et son beau-père Maison du beau-père
4	Gauthier (G)	2009	CM2	AEMO	Parents séparés 2 frères (6 et 10 ans) 2 demi-sœurs (jumelles de 1 an) 3 quasi-frères (6, 10 et 11 ans)	Chez son père ou ses grands-parents Logement social
5	Yoann (G)	2010	CM1	AEMO	Parents séparés 1 sœur (5 ans) 1 demi-frère et 1 demi-sœur côté paternel (adultes)	Chez son père ou sa mère Logement social
6	Nathan (G)	2010	CM1	AEMO	Parents en couple 1 frère (8 ans) et 1 sœur (7 ans) 8 demi-frères et sœurs côté maternel (adultes)	Chez ses parents Logement social
7	Arthur (G)	2011	CM1	AED	Parents en couple 2 frères (4 et 7 ans)	Chez ses parents Maison familiale
8	Lili (F)	2011	CM1	AED	Parents séparés Enfant unique	Chez son père Maison familiale
9	Étienne (G)	2008	6 ^{ème}	AED	Mère veuve 1 frère (10 ans)	Chez sa mère Logement social
10	Eliott (G)	2010	CM2	AED	Mère veuve 1 frère (12 ans)	Chez sa mère Logement social

Tableau 9 : Présentation de la situation familiale des enfants concernés par la recherche

La majorité des enfants rencontrés (6) vivent au sein de familles (re)composées d'au moins trois enfants. Le nombre parfois élevé d'enfants au sein de la famille peut s'expliquer (mais pas exclusivement) par des recompositions familiales suite à la séparation des couples parentaux qui est fréquente chez les familles enquêtées. En effet, nous constatons que 7 enfants sur 10 ne vivent plus avec leurs deux parents au moment de l'enquête (pour 3 couples parentaux sur 9 qui vivent encore ensemble). Les parents de certains enfants sont séparés (Kévin, Léa, Gauthier, Lili), en cours de séparation (Yoann) ou l'un des deux parents est décédé (Étienne et Eliott). La plupart des enfants rencontrés vivent donc au sein de foyers monoparentaux (Léa, Gauthier, Lili, Étienne, Eliott), car il est fréquent que l'autre parent n'ait qu'un droit de visite et non d'hébergement (Léa, Gauthier, Lili). Les séparations de couples sont parfois très conflictuelles (Kévin, Léa, Yoann) et les enfants évoluent dans une ambiance où l'un des deux parents est menacé, voire les deux parents sont disqualifiés ouvertement. C'est ce que nous avons pu constater notamment chez une famille rencontrée où, dès notre arrivée, le père de famille, devant les enfants et son ex-épouse, nous a reproché d'avoir contacté cette dernière à sa place pour l'entretien en évoquant le fait qu'elle « *ne comprend pas, elle ne sait pas lire, elle est arabe* ». Dans le même temps, la mère, en présence de ses enfants, nous a expliqué qu'elle est revenue vivre sous le même toit que son ex-conjoint pour des raisons économiques tout en évoquant qu'elle regrette son choix : « *je regrette pourquoi je le fais. C'est compliqué, ouais* ».

De leur côté, les professionnels perçoivent des « défaillances parentales » du père et/ou de la mère des enfants rencontrés et les lient à différentes raisons (dépression, alcoolisme, handicap). Rares sont les enfants qui entretiennent une bonne relation avec leurs deux parents et lorsque cela arrive, ce sont des problématiques liées au handicap ou à la maladie qui tarissent les interactions familiales.

Une part importante de familles de notre échantillon est composée de plusieurs enfants (trois familles à 4 enfants, une à 8 et une à 10). Les familles nombreuses peuvent l'être du fait de recompositions familiales. Sans que cela ne soit systématique, ces recompositions peuvent être la trace de conflits, parfois violents, qui ont conduit à ces séparations, et qui marquent l'histoire et le climat familial durablement. Par ailleurs, ces séparations se traduisent la plupart du temps par un partage de l'autorité parentale et la garde des enfants entre les deux parents.

La plupart des familles rencontrées sont dans des situations professionnelles précaires au moment de l'enquête comme cela est présenté dans le tableau ci-après.

Enfant	Profession du Père	Profession de la Mère
Kévin	Employé de service	Ouvrière agricole intérimaire
Élodie	Salarié ESAT	Salariée ESAT
Léa	Ouvrier du bâtiment <i>(Maçon)</i>	Secrétaire de mairie à temps partiel <i>(remplacement)</i>
Gauthier	Agent d'entretien	Non précisé
Yoann	Retraité <i>(ancien maître d'œuvre du bâtiment)</i>	Sans emploi
Nathan	Ouvrier du bâtiment intérimaire	Sans emploi
Arthur	Routier	Sans emploi
Lili	Soudeur	Ambulancière en formation
Étienne	Décédé	Secrétaire
Eliott	Décédé	Secrétaire

Tableau 10 : Présentation des professions des parents

Ainsi, trois mères sont sans emploi au moment de l'enquête, une est ouvrière intérimaire, deux achèvent une reconversion professionnelle (une dans le secrétariat et l'autre en tant qu'ambulancière), une exerce en tant que salariée handicapée en milieu protégé. Si les pères exercent davantage que les mères une activité professionnelle, leur statut reste pour la plupart précaire et leur salaire ne permet pas toujours de pourvoir aux besoins de leur famille. Notons que la précarité de l'emploi semble plus marquée pour les familles bénéficiant d'une mesure AEMO que pour celles ayant une mesure d'AED pour lesquels au moins un des deux parents occupe un emploi stable.

Afin d'aider à pallier les difficultés économiques pouvant découler d'une situation professionnelle précaire, des mesures d'Aide à la Gestion du Budget Familial (AGBF) sont d'ailleurs mises en place pour certaines familles en parallèle de l'accompagnement AEMO (Élodie, Gauthier). Les difficultés financières rencontrées par les familles peuvent retentir sur le quotidien des enfants et notamment sur la qualité des logements au sein duquel vivent les familles.

La majorité des familles se trouve ainsi dans une situation de précarité vis-à-vis du logement. C'est notamment le cas de la famille de Gauthier qui dort chez ses grands-parents paternels le soir avec ses deux jeunes frères du fait d'un logement trop petit pour la nouvelle famille recomposée. Celle-ci comprend en effet le couple recomposé, les trois enfants de madame et des jumelles âgées de quelques mois, issues de la nouvelle union, résidant tous dans un logement social dégradé de type 3 (2 chambres) pour 10 personnes amenées normalement à vivre ensemble.

Ces difficultés sociales se traduisent par des conditions de vie souvent difficiles et précaires, qui ont un impact sur la scolarité. On constate alors souvent un cumul entre la situation de précarité et les raisons qui ont justifié la mesure, les deux ensembles étant souvent liés (Desquesnes et Beynier, 2012).

7.2.1.1 Des conditions de vie précaire qui ne permettent pas une centration sur la scolarité

Les conditions de vie des enfants au sein de leur logement témoignent d'espaces de vie contraints et parfois insalubres du fait de la composition familiale et/ou du manque de ressources. Parmi les enfants de notre échantillon, plusieurs ont au moins un des deux parents dans une situation précaire vis-à-vis de l'emploi (sans emploi, intérim, en formation professionnelle). Cette précarité qui se répercute de différentes manières a diverses conséquences. Ainsi, quand Lili nous explique avoir une chambre à elle avec un lit en hauteur et un bureau pour faire ses devoirs, Gauthier et ses frères n'ont même pas la possibilité de dormir chez leur père par manque d'espace et notamment de chambre à attribuer aux enfants. Yoann quant à lui, dort dans la même chambre que son père. Lorsque les enfants ont une chambre à eux, ils ne possèdent pas toujours la place pour y installer un bureau, qui, même s'il n'est pas utilisé à cet effet, marque la place donnée par la famille aux devoirs et à l'écrit. Le nombre de personnes occupant le logement peut aussi entraver la possibilité de se concentrer sur ses devoirs ou plus simplement de s'endormir calmement le soir du fait du manque d'espace et du bruit inhérent à une famille nombreuse avec des enfants d'âges différents. C'est ce que nous avons constaté en pénétrant dans certains logements si petits et encombrés et avec une telle promiscuité qu'il a parfois été impossible de trouver deux espaces calmes différents pour mener les entretiens. C'est pourquoi l'entretien avec le père de Gauthier a eu lieu dans notre véhicule quand celui avec la mère de Nathan a eu lieu debout dans la cuisine.

La configuration familiale (parent seul, famille nombreuse) et la situation professionnelle des parents peut donc entraîner un manque de disponibilité parentale, et notamment des mères seules¹³ ce qui limite les possibilités d'un suivi assidu de la scolarité des enfants.

Dans une société française où la très grande majorité des tâches ménagères et celles liées à l'éducation des enfants sont le plus souvent assurées par les femmes (Lambert, Dietrich-Ragon et Bonvalet, 2018), les familles constituant notre échantillon ne font pas exception¹⁴. Ce sont majoritairement les mères qui déclarent superviser les devoirs et rencontrer les enseignants et les travailleurs sociaux. Or, certaines mères sont seules à s'occuper de leurs enfants la semaine tout en travaillant en parallèle. Les enfants sont donc souvent seuls au domicile le mercredi et les vacances scolaires, ce que nous avons pu constater lors d'un entretien où à notre arrivée à 16h, l'enfant se trouvait seul en pyjama, jouant aux jeux vidéo dans le lit de sa mère; sa mère rentrait juste du travail. De même, une autre mère nous a précisé qu'il lui est arrivé de devoir laisser son enfant seul la journée après que l'école l'ait exclu, car elle se devait d'aller travailler de son côté. Dans ce dernier cas, l'enseignante a souligné que cette situation était mal vécue par l'enfant qui reste seul également le mercredi et qui s'est confié à ce sujet en classe :

« Lui, il l'a dit clairement quoi ! Que les mercredis il était tout seul, que c'était long, euh, genre "maman travaille, oui il a pas le choix, mais moi c'est long !". J'ai le droit de sortir, mais ouais, dehors c'est pas marrant, quand je reviens, je mange tout seul donc voilà ouais ! [...] C'est quand même une souffrance qu'il évoque maintenant, qu'il faisait pas en début d'année » (enseignante d'Eliott).

Pour la plupart des familles, les situations d'emploi peuvent donc être particulièrement handicapantes pour le suivi de la scolarité dans son quotidien (Douat, 2011). Les temps hachés et discontinus de travail, qui peuvent se faire sur des heures où l'enfant est au domicile, limite la disponibilité des parents :

« Madame travaillait. Elle a réduit son temps de travail, c'est à dire que c'est une dame qui avait deux trois boulots par jour quoi, dans trois entreprises, donc elle commençait très tôt le matin à quatre heures du matin, elle revenait à huit heures pour s'occuper des enfants, les amener à l'école, elle repartait sur son autre boulot, et elle arrivait, il était seize heures trente le soir, bon, claquée, voilà » (Nathalie, éducatrice de Yoann).

Le nombre d'enfants, et notamment d'enfants en bas âge, peut aussi limiter la disponibilité des parents. Parmi les familles rencontrées, trois sur neuf ont trois à quatre enfants de moins de douze ans et la mère semble assurer la majorité des tâches liées à la vie du foyer et à l'éducation des enfants, ce qui laisse moins de temps disponible pour chacun d'eux. Lors de l'entretien réalisé avec une mère de famille, nous avons pu voir combien il était compliqué pour elle de répondre à nos questions tout en ayant le plus jeune enfant sur les genoux et en étant sollicitée régulièrement par son frère à peine plus âgé. La transcription de l'entretien parasitée par de multiples bruits a été très compliquée ce qui laisse entrevoir dans quel contexte les enfants sont amenés à faire leurs devoirs avec une maman pourtant très à l'écoute, mais dont le temps consacré à chacun n'est pas illimité. Cette maman est d'ailleurs elle-même consciente des difficultés que la composition de sa famille peut générer comme elle a pu en témoigner spontanément :

¹³ Nous n'avons pas rencontré de père seul au cours de cette enquête.

¹⁴ Les statistiques des 25 dernières années montrent que les femmes continuent à consacrer davantage de temps que les hommes aux activités ménagères et parentales. Ainsi, « en 2010, les femmes effectuent la majorité des tâches ménagères et parentales – respectivement 71 % et 65 %. Cette inégale répartition montre des résistances à un partage plus égal des tâches » (Champagne, C., Pailhé, A., Solaz, A., 2015, Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : quels facteurs d'évolutions en 25 ans ? Économie et Statistique n° 478-479-480).

Enquêteur : Dans ce que vous dites, c'est plutôt une image positive de l'école que vous avez, mais avec des exigences un peu élevées quant au travail scolaire demandé.

Mère de Léa : Oui. Après, j'en ai quatre aussi, c'est peut-être ça. Peut-être que j'en aurais que deux, je me dirais "ben non, ça va", je sais pas. Parce que je vois dans la globalité, c'est vrai que c'est compliqué pour moi à gérer, mais peut-être que si je vois dans chaque enfant...

Enquêteur : Vous dites que c'est le nombre d'enfants aussi qui fait le nombre de suivis scolaires.

Mère de Léa : C'est ça, et du coup c'est compliqué pour moi, parce qu'après pour chacun. Parce qu'ils vont toujours râler eux, les devoirs c'est sûr que si on les écoute ils vont toujours râler. Donc je sais pas, si je prends vraiment par exemple Léa, toute seule euh... Non, y'a quand même des crises » (échanges entre la mère de Léa et l'Enquêteur).

À l'exception de Lili, le temps des devoirs semble être un moment particulièrement compliqué pour les familles rencontrées. La majorité des familles est ainsi en difficulté pour aider leurs enfants à faire leurs devoirs. Les raisons évoquées sont liées au niveau scolaire (mère de Kévin, père de Gauthier), au niveau de langue (mère de Yoann), à une situation de handicap (mère et père d'Élodie), à une maladie (père de Yoann), à des difficultés liées à l'organisation familiale (père de Gauthier, mère de Léa). La majorité bénéficie d'une aide pour les devoirs ; il peut s'agir d'une aide dispensée dans le cadre de l'école (Kévin, Gauthier, Yoann, Arthur, Eliott), ou de l'aide d'une voisine (Kévin, Yoann). Outre les difficultés pour accompagner leurs enfants dans les apprentissages, le moment des devoirs semble accentuer les conflits pouvant exister entre les parents et leurs enfants.

Les conditions de vie des familles rencontrées rendent difficile le suivi de la scolarité des enfants par les parents. La promiscuité des logements, les configurations familiales et les situations professionnelles des parents limitent les possibilités de considérer la question scolaire comme une priorité familiale.

7.2.2 Des tensions et des ruptures vécues dans le milieu familial qui rejaillissent à l'école

Les enfants constituant l'échantillon de cette recherche vivent au sein de familles où les conflits conjugaux ont été ou sont encore vifs malgré la séparation du couple parental. La violence dont ont été ou sont encore témoins certains enfants peut générer de l'angoisse qui peut rejaillir lors de certaines situations vécues à l'école. C'est par exemple ce dont témoigne Léa :

Léa : « J'avais trois problèmes pendant trois jours et c'était quand y'a Alban il m'avait fait ça [imite la menace d'une arme] et j'avais... je m'en rappelais que papa a fait ça à maman. [...]

Enquêteur : Ça c'est quoi, c'est le geste du pistolet c'est ça ?

Léa : Oui » (échanges entre Léa et l'Enquêteur).

L'une des missions premières de la mesure d'AED ou d'AEMO est l'apaisement des conflits familiaux et il s'agit donc d'un axe prioritairement travaillé par l'ensemble des travailleurs sociaux.

Nous avons pu constater que certains enfants comme Lili peuvent se saisir de la mesure d'accompagnement pour faire entendre leur voix. Lili, dont les parents sont séparés, a en effet vécu une situation traumatisante chez sa mère due à un important conflit entre celle-ci et son nouveau compagnon. Cette situation incite aujourd'hui la petite fille à demander à son éducateur de jouer les médiateurs entre elle et sa mère afin d'obtenir une suspension de l'hébergement par peur d'un nouvel épisode de violence.

« L'éducateur il va dire ce que j'aimerais dire à maman que je n'arrive pas à lui dire. Et pour ben.. parce que... enfin, on a des soucis toutes les deux. Et donc j'aimerais tout simplement lui dire des choses en fait » (Lili).

Si cette situation est éprouvante pour la petite fille, elle n'a pour autant rien évoqué de sa situation familiale avec les adultes de l'école. Lorsque nous avons rencontré son enseignant, il nous a dit avoir appris l'existence de la mesure AED lorsque nous l'avons contacté. Il n'avait pas repéré Lili avant cette année scolaire et la décrit comme une petite fille « cultivée », qui a « beaucoup de connaissances », mais qui est discrète en classe et dont il n'arrive pas à savoir ce qu'elle ressent :

« C'est quand même une enfant qui des fois ... c'est quand même dur... C'est une enfant... c'est parfois dur à comprendre un petit peu son état de... son état d'esprit de... son humeur du jour. C'est une enfant qui renvoie pas beaucoup. On sait jamais trop si, si elle est angoissée, si elle est de bonne humeur, pas de bonne humeur. Elle échange peu en fait sur ses émotions » (François, enseignant de Lili).

Il évoque à son égard des « *difficultés d'attention* » et une « *image d'elle assez désastreuse* » sans pouvoir en expliquer les causes.

Pour ces enfants dont la situation familiale passée ou actuelle peut être source d'angoisse, la concentration nécessaire aux activités scolaires peut sans doute être parfois limitée et générer un manque de disponibilité pouvant entraver les capacités d'apprentissage. C'est ce dont témoigne l'enseignante de Yoann au sujet de l'angoisse de mort du petit garçon confronté à l'âge avancé et à la maladie de son père :

« Il est envahi de pensées sans arrêt, sans arrêt, sans arrêt, parce qu'on fait un travail, et d'un seul coup, il nous sort l'histoire de son papa, il sort quelque chose, donc il n'est pas présent à ce qui se fait. Du coup, il perd beaucoup d'apprentissages. En tout cas, comme il est souvent absent, parce que son esprit est ailleurs, du coup, avec les années qui passent, il accumule, il accumule. Ça veut pas dire qu'il a... je veux dire, qu'il aurait un QI faible ou je sais pas quoi, ça n'a rien à voir. C'est juste qu'à force d'accumuler des absences intellectuelles, forcément, il passe à côté de beaucoup de choses » (Valérie, enseignante de Yoann).

L'angoisse dont témoigne cette enseignante a aussi été repérée par l'éducatrice :

« C'est un gamin tellement angoissé par la mort et tout ça, qu'il tient son père par l'oreille tous les soirs pour voir, il dort à côté, il tient l'oreille pour voir en cas, s'il arrive quelque chose. C'est de l'ordre du traumatisme qu'il a vécu, il a vu que son père s'était effondré une fois et depuis... c'est du traumatisme quoi. Il a vraiment besoin d'un suivi thérapeutique » (Nathalie, éducatrice de Yoann).

La complexité des situations familiales a notamment eu pour conséquences des changements de lieux de vie pour les enfants et par conséquent, des changements d'établissements scolaires.

Les enfants constituant notre échantillon ont en effet connu parfois plusieurs changements d'établissements liés à leur parcours scolaire (orientation vers une classe spécialisée, vers une école privée) et/ou suite à des déménagements en lien avec leur situation familiale (séparation des parents et/ou contraintes financières). Pirus identifie une plus forte propension à la mobilité scolaire lorsque les enfants vivent dans une famille monoparentale ou recomposée à l'entrée au collège : cela concerne respectivement 32 % et 36 % des élèves appartenant à ces structures familiales (Pirus, 2017). Ces dernières sont souvent plus touchées par la mobilité résidentielle, pour des raisons économiques ou familiales, et sont donc naturellement plus sujettes au changement d'établissement. C'est le cas de la mère de Kévin qui a déménagé suite à une séparation. Elle nous explique que son fils aurait préféré ne pas quitter son ancienne école ; sujet qui génère chez Kévin un changement de comportement durant l'entretien :

Enquêteur : « Et Kévin il était.... Content de quitter ou il aurait préféré rester à K ?

Mère de Kévin : Non il aurait préféré, mais moi c'est... [...]. J'aurais préféré rester là-bas, mais bon, moi j'avais l'appartement ici. Ça m'a fait vingt minutes de route euh héhé, surtout qu'il voulait pas

manger à la cantine ! Je lui ai dit "wo wo ! L'essence euh voilà !". Enfin j'ai dit "tu verras tu vas t'habituer"... tout le monde l'a fait, même nous on est passés par là ! Après j'sais pas s'il s'intègre vraiment ça j'peux pas vous répondre. [...] À K., ça se passait très bien, à l'école ça se passait très bien, là il avait plein de copains, mais là... » (échanges entre la mère de Kévin et l'Enquêteur)

Lorsqu'il connaît un changement de situation familiale au cours de sa scolarité au collège, « près d'un élève sur deux (46%) change d'établissement suite à un déménagement » (Pirus, 2017). Les changements de lieux de vie et donc d'écoles fragilisent les scolarités des enfants, du fait des changements qu'ils génèrent (d'environnement et de pairs) (Millet et Thin, 2005a) et seraient d'autant plus négatifs que ceux-ci seraient soudains et non anticipés d'une part et en cours d'année scolaire d'autre part. Les enfants doivent alors s'adapter à plusieurs contextes nouveaux ; d'une part un contexte scolaire avec un nouvel enseignant, de nouveaux camarades, de nouvelles méthodes d'apprentissages, de nouvelles règles de vie et d'autre part, un nouveau logement, un nouvel environnement de vie, de nouveaux copains dans le quartier. Cela est d'autant plus à prendre en compte dans le cas d'élèves à risque de difficultés scolaires, car comme le souligne Ben Ayed (2011), « le profil des élèves mobiles est avant tout celui d'élèves en difficulté, quelle que soit leur origine sociale » d'où la difficulté à déterminer si les difficultés scolaires sont antérieures ou pas au changement d'établissement ; Ben Ayed arguant d'un effet cumulatif.

Or, ces changements sont à prendre en compte, car ils ont souvent des conséquences négatives sur les résultats scolaires des enfants. Ben Ayed en 2011 montre que « ce sont les élèves mobiles qui se caractérisent par les acquisitions scolaires les plus faibles ». Il ajoute que le lien entre changement d'établissement et moindres performances scolaires est « vérifiable dès le premier changement d'établissement [et] s'accroît en cas de changements multiples » (Ben Ayed, 2011).

Certains enseignants ont évoqué les difficultés de certains enfants, notamment ceux les plus fragilisés comme Élodie, à s'adapter à des changements soudains et successifs :

« Donc cette année, ce qui a été observé pour Élodie c'est que c'était compliqué. Avec le confinement, y'a eu un déménagement, y'a eu un changement d'enseignante, donc ça a été compliqué à la rentrée pour Élodie de revenir à l'école. [...] Beaucoup de peurs, beaucoup de refus, beaucoup de pleurs. Parce que la coordonnatrice de l'ULIS a changé, c'est une nouvelle personne qui est arrivée cette année donc ça a fait beaucoup de changements d'un coup pour elle. Il a fallu une période de mise en confiance. Depuis mi-octobre, ça va mieux ! » (Audrey, enseignante d'Élodie).

Notons que les changements d'établissement scolaire peuvent aussi fragiliser l'organisation du système familial comme l'ont montré des chercheurs selon qui « la fréquence des déménagements contraints rend plus difficile la construction de relations locales dont on sait qu'elles constituent souvent une ressource non négligeable pour les familles populaires » (Giraud, Bertrand et Nicaise, 2019 ; Siblot *et al.*, 2015).

7.2.3 Des distances : parcours scolaire et représentations ambivalentes de l'école

Sans viser une représentativité, nous allons affiner la compréhension de ces parcours, et croiser les points de vue pour mieux comprendre comment les difficultés s'entrecroisent et s'imbriquent dans des problématiques sociales plus larges. Pour cela, nous abordons maintenant le rapport que les parents enquêtés peuvent entretenir avec l'école, du fait de leur parcours socio-scolaire et de leur relation avec les enseignants.

7.2.3.1 Des parcours scolaires témoignant d'une distance avec l'école

Les parents des enfants qui font l'objet de cette étude ont pour la plupart un niveau scolaire peu élevé et ont quitté le système scolaire de façon relativement précoce et soudaine pour certains.

Les éléments recueillis sur le parcours scolaire des parents démontrent, à de rares exceptions près, une faible proximité avec l'école dans leurs parcours qui résonnent de difficultés multiples, souvent de mauvais souvenir et qui se sont achevés rapidement, avec un bas niveau de qualification (avec ou sans diplôme).

Enfant	Niveau scolaire Père	Niveau scolaire Mère	Éléments marquants scolarité parents (si précisé)
Kévin	Non Précisé	CAP restauration-hôtellerie	Mère : À quitté l'école à 14 ans
Élodie	CAP Horticulture	Aucun	Mère et Père : Parcours enseignement spécialisé CLIS + IME pour sa mère IMPro pour son père
Léa	Non Précisé	BEP Sanitaire et Social puis diplôme d'état d'aide-soignante + reconversion pro titre pro secrétaire comptable en 2018	Non précisé
Gauthier	BEP cuisine + reconversion pro CQP d'agent d'entretien et de propreté	Non Précisé	Père : A subi une agression à l'école en 6 ^{ème} . Donnant lieu à un changement d'établissement scolaire. À arrêté sa scolarité brusquement en terminale suite à un « événement » qu'il ne précise pas.
Yoann	BTS	Pas de diplôme	Mère : N'a été scolarisée que 4 ou 5 ans au Maroc. Ne sait pas lire ou écrire le français. Père : A eu un Bac scientifique en 1958 puis un BTS
Nathan	CAP plâtrerie + reconversion carreleur	3 ^{ème} Pas de diplôme	Mère : À arrêté l'école à 16 ans en 3 ^{ème}
Arthur	1 ^{ère} + formation chauffeur routier	Bac scientifique + Deug + licence professionnelle en biologie moléculaire	Père : A arrêté l'école en 1 ^{ère}
Lili	CAP	CAP	Père : A effectué un apprentissage ; n'est jamais allé au lycée Mère : Est actuellement en formation professionnelle de niveau 3
Étienne	Non Précisé	Bac pro	Non Précisé
Eliott	Non Précisé	Bac pro	Non Précisé

Tableau 11 : Présentation du parcours scolaire des parents

D'après les éléments recueillis, seulement trois parents ont obtenu leur baccalauréat et parmi eux deux ont poursuivi vers des études supérieures (pour décrocher un BTS pour l'un, une licence pour l'autre). Les autres parents ont soit quitté le système scolaire avant d'obtenir un

diplôme, soit obtenu un diplôme de niveau CAP/BEP. Notons qu'une famille a également vécu un cursus scolaire dans l'enseignement spécialisé.

Si tous les parents tiennent un discours de valorisation de l'école en général et de son importance dans la société, ils entretiennent souvent une relation complexe à leur propre parcours scolaire. Plusieurs parents ont quitté l'école de façon prématurée, avec ou sans diplôme. Ils font état d'un rapport compliqué à l'école et d'une volonté de quitter le système scolaire dès que possible :

« J'ai arrêté en sixième... [...] J'ai vite travaillé. À quatorze ans j'suis partie travailler. J'ai fait le CAP restauration-hôtellerie et voilà. J'aimais pas euh... voilà, les bancs de l'école ! [rires] » (mère de Kevin).

« Moi, j'étais dans le cursus scolaire général, jusqu'à la première. Et bon, en étant pommé, il faut dire ce qui est, à pas savoir quoi faire dans ma vie. Et puis, quand je suis devenu majeur, je me suis pris en main et puis j'ai été faire une formation pour devenir chauffeur poids lourd » (père d'Arthur).

Les raisons de ces arrêts de scolarité ne sont pas forcément précisées par ces parents si ce n'est par le fait qu'ils n'aimaient pas l'école comme le précise la mère de Kevin (« *j'aimais pas du tout l'école* ») ou celle de Yoann (« *J'aime pas aller à l'école [...] Depuis petite, j'aime pas aller à l'école. Je pars à l'école en pleurant* »). D'autres, comme les parents de Nathan mettent en avant le fait d'en « *avoir eu marre de l'école* » pour justifier la fin précoce de leur scolarité :

« Je me suis arrêté en cinquième et je suis parti en lycée professionnel après, jusqu'au CAP. [...] J'ai pas été plus loin... par fainéantise quoi. [...] J'en avais un peu marre de l'école » (père de Nathan).

« Je me suis arrêtée juste au... ah, comment on va dire, j'étais juste au collège voilà, j'étais juste en troisième, c'est tout ! [rire] [...] J'ai pas été au bout de mes études [rire]. [...] Je suis partie avant parce que j'en avais marre d'aller à l'école, et puis du coup je suis partie à seize ans et du coup après je me suis débrouillée par moi-même » (mère de Nathan).

Certains laissent aussi entrevoir des relations parfois douloureuses au contexte scolaire comme en témoigne le père de Gauthier dans l'extrait d'entretien suivant :

« J'ai fait mon collège euh... alors j'ai fait deux... deux établissements au collège, le premier à B, où en fait j'ai fait ma première année de sixième qui s'est très mal passée, j'ai été agressé, et du coup euh je me suis retrouvé dans un établissement privé, et là j'ai fait ma scolarité jusqu'en quatrième et après de moi-même j'ai préféré partir en troisième professionnelle, qui m'a amené tout droit vers euh... d'abord vers mon brevet des collèges avec une mention, et ensuite euh vers le lycée hôtelier de G, puisque je voulais travailler en cuisine donc euh voilà, de là j'ai fait mon BEP, pareil là, que j'ai obtenu avec mention, et j'ai fait... puis j'ai fait une première année Bac, mais j'ai dû stopper aussi parce que bon, y'a un événement qui avait fait que... [long silence gêné] » (père de Gauthier).

Ces discours laissent entrevoir des difficultés chez les familles de plusieurs ordres. En fonction des situations, les parcours scolaires des parents ont pu être marqués par des redoublements et orientations subies vers l'enseignement professionnel (un père), des orientations vers l'enseignement spécialisé (un couple de parents), un arrêt précoce de la scolarité (deux mères et deux pères), une quasi-absence de scolarité (une mère), des phénomènes de violence (un père), une situation d'internat précoce (deux pères).

À l'issue de ces parcours scolaires que nous identifions comme compliqués, certains parents précisent ne pas avoir poursuivi leurs études par « *fainéantise* » (père de Nathan), légitimant le fait d'avoir arrêté à « *l'âge bête* » (mère de Kevin), d'avoir été « *pommés* » (père d'Arthur) sans savoir « *quoi faire dans la vie* ». Le manque d'aiguillage, de soutien et d'incitation parentale à poursuivre leurs études les a amenés à se « *débrouiller* » seul dès la sortie de l'adolescence.

Le regard positif de certains enseignants qui ont tenté d'inciter ces futurs adultes à poursuivre leur scolarité et la conviction d'avoir eu des compétences non exploitées influencent sans

doute le discours de certains parents qui ne semblent pas éprouver un sentiment d'échec scolaire.

« Y'avait quelques difficultés, mais bon, que j'ai rattrapées après, au lycée professionnel je les ai rattrapées. J'ai pas été plus loin... par fainéantise quoi. Parce que normalement, j'avais mon professeur de technologie qui me poussait à partir sur A. pour faire dessinateur industriel. Mais bon voilà [rire]. J'en avais un peu marre de l'école, voilà » (père de Nathan).

Au contraire, certains parents (principalement des pères) paraissent se satisfaire de leur parcours scolaire, voire même d'en tirer une certaine fierté à l'évocation des diplômes obtenus, notamment en présence de mention :

« On me préparait pour le CAP [...] Moi, je l'ai eu, j'ai tout eu. Donc j'ai eu l'oral, l'écrit, tout » (père d'Elodie).

« J'ai préféré partir en troisième professionnelle, qui m'a amené tout droit vers euh... d'abord vers mon brevet des collèges avec une mention, et ensuite euh vers le lycée hôtelier [...]. De là j'ai fait mon BEP, pareil là, que j'ai obtenu avec mention » (père de Gauthier).

« Au mois d'avril ou mai, le directeur de ce collège me dit "Vous n'avez pas l'âge d'aller au bac, mais vous avez le niveau. Voulez-vous passer le bac ?" [grand rire] On va y aller ! "Et si tu l'as, tu l'as, si tu l'as pas, c'est pas grave". Je l'ai eu. [...] Après on m'a présenté en troisième année de BTS, et j'ai eu le BTS ! Avec mention Bien » (père de Yoann).

D'autres (le plus souvent des mères) en revanche, font état d'un retour plus nuancé sur leur scolarité et disent éprouver un sentiment de honte vis-à-vis de leur enfant, préférant pour certaines cacher leurs expériences comme c'est le cas de la mère de Kévin qui a refusé de nous parler de sa scolarité devant son enfant. Elle est revenue sur le sujet un peu plus tard pensant que Kévin n'écoutait pas.

Enquêteur : « Et vous l'école, en général ?

Mère de Kévin : Chut ! On va rien dire, parce que si j'ai dit ça, il va après me dire "oui, mais toi euh hein alors euh !" [rires] [...] Moi je voulais rien savoir, je voulais travailler. J'veux gagner mes sous. [...] Je suis pas... intellectuelle, je suis plus manuelle. Intellectuelle moi euh voilà. C'est pour ça des fois quand je faisais les devoirs avec Kévin, c'était folklo hein... "oh, attends je vais voir sur internet..." [rires] ... voir c'qu'ils disent... CM2... non CM, j'fais, "la hooonte" [rire] » (échanges entre la mère de Kévin et l'Enquêteur).

La mère de Yoann qui n'a été scolarisée que quelques années au Maroc éprouve également un fort sentiment de dévalorisation qu'elle partage ouvertement avec son enfant.

« J'ai des problèmes dans ma vie à cause d'école. Je vois des trucs, tu sais pas lire, c'est trop difficile pour moi [...] je lui dis [à Yoann] que "regarde maintenant je suis nulle !". J'arrive pas, il faut toujours quelqu'un, des courriers, il faut toujours assister de papa. Toujours, c'est lui qui lit les courriers, c'est lui qui fait des courriers, je sais rien moi ! » (mère de Yoann).

Le sentiment de honte qui émane de ces échanges montre l'intériorisation de leurs limites scolaires par ces mères de famille qui ont une faible estime d'elle-même. Ce sentiment de dévalorisation des parents et notamment des mères ayant au moins un enfant accompagné par les services de protection de l'enfance a déjà été souligné par certains chercheurs (Breugnot, 2011). Or, l'intériorisation de leurs propres limites scolaires par les parents peut avoir pour conséquence une forme de soumission à l'institution scolaire qu'ils respectent sans toutefois en comprendre tous les codes, pensant alors que la responsabilité des difficultés scolaires de leur enfant est inhérente à l'enfant lui-même.

7.2.3.2 Un discours positif des parents sur l'école

Les familles rencontrées ont, dans leur grande majorité, un discours positif sur l'école et les enseignants. Lorsqu'elle est évoquée, la critique s'adresse davantage à l'institution scolaire qu'aux enseignants, au sujet desquels les parents s'accordent à dire que, dans l'ensemble, ils

font de leur mieux avec les moyens qui leur sont donnés. Certains parents, comme la mère de Yoann, ont intériorisé l'idée que les parents ne sont pas compétents pour donner leur avis ou des conseils sur le système scolaire, ce qu'elle nous a clairement signifié lorsque nous lui avons demandé si elle avait des conseils à donner pour améliorer la synergie entre parents et enseignants.

« Y'a pas de conseils. Qu'est-ce que je vais vous dire moi en conseil à une maîtresse ou un directeur d'école ?! [...] C'est eux qui savent mieux que nous parce que c'est eux qui vivent à l'école avec Yoann, c'est pas nous. C'est eux qui savent le meilleur pour Yoann. C'est pas nous, nous, on sait rien ! » (mère de Yoann).

Cette « soumission confiante » (Devineau, 2009, p. 338) des parents les moins diplômés envers le système scolaire se traduit par une forme de retrait de ces parents témoignant la timidité et le complexe d'infériorité qu'ils peuvent ressentir face à des enseignants qu'ils considèrent comme experts de leur domaine. Dans l'ensemble, les parents rencontrés font confiance à l'école pour leur proposer les meilleures solutions pour leurs enfants, notamment en ce qui concerne les orientations envisagées.

La plupart des parents rencontrés évoquent les difficultés de leur(s) enfant(s) avec une forme de fatalisme qu'ils n'expliquent pas ou alors en évoquant leurs propres difficultés à l'école pour expliquer celles de leurs enfants.

« J'ai des problèmes de dyslexie. Ma fille elle a récolté le vent quoi ». (père d'Élodie).

« Depuis petite, j'aime pas aller à l'école. Je pars à l'école en pleurant. Peut-être il tient ça de moi aussi, je sais pas [...] J'arrive pas à rentrer le truc dans la tête, c'est à cause de ça que j'ai peur que Yoann il a la même chose que moi » (mère de Yoann).

Ces discours prononcés par les parents devant leurs enfants peuvent favoriser l'apparition d'un sentiment de dépréciation chez les enfants comme nous avons pu le constater pour Yoann. En effet, cet enfant, dont la maman nous dit qu'elle était « nulle » à l'école et qui craint que son fils ait hérité d'elle, nous confie à son tour les difficultés rencontrées dans sa première école.

Enquêteur : « Dans ta première école, comment ça se passait ?

Yoann : Très mal.

Enquêteur : Très mal ? Pourquoi ?

Yoann : J'arrivais pas à avancer. J'étais très nul ! » (échanges entre Yoann et l'Enquêteur).

Loin d'être une situation isolée, ce sentiment de dépréciation, de manque de confiance, de frustration face à des activités pour lesquelles les enfants sont en difficulté est souligné dans d'autres témoignages concernant d'autres enfants. Ainsi, Élodie, scolarisée à temps partiel en classe ULIS, aurait selon son enseignante « du mal à accepter par exemple de faire, dans sa classe de référence, du travail différent de ses camarades. [...] Et pour elle, c'est difficile. Elle se sent stigmatisée, c'est compliqué ». L'enseignante de Gauthier souligne quant à elle que cet enfant « manque beaucoup de confiance en lui » et celle d'Eliott témoigne que « l'échec est pas possible ». Un constat similaire est fait pour certains enfants comme Lili pour qui l'enseignant ne relève aucune difficulté scolaire, mais pour qui il constate quand même que « c'est une enfant qui a [...] une image d'elle, je pense, assez... désastreuse, c'est beaucoup trop fort comme mot, mais négative en fait en tout cas ».

Les ressentis des enfants sur les difficultés vécues seraient d'autant plus intéressants à travailler que des chercheurs ont montré qu'une estime de soi positive « amène la personne à s'investir avec plus d'enthousiasme, d'effort et de persistance dans les tâches qu'elle désire réaliser. [...] Le sentiment de valeur personnelle et la perception de compétence influencent les résultats scolaires de façon indirecte » (Fontaine et Antunes, 2007, p. 302 et 318). Or, une

estime de soi positive se construit tout au long de la vie grâce aux interactions avec l'entourage.

Le discours que les adultes peuvent tenir sur l'école et sur la croyance en la capacité des enfants à réussir est susceptible d'influencer positivement ou négativement l'estime de soi des enfants. C'est ce que souligne l'enquête PISA (OCDE, 2018b) sur le bien être des élèves français : « [ceux] qui perçoivent que leurs parents sont intéressés par leurs activités scolaires sont plus susceptibles de rapporter qu'ils sont très satisfaits de leur vie par rapport à ceux qui perçoivent un niveau d'intérêt parental bas » (*ibid.*, p.6).

7.2.3.3 Un discours mitigé de la part des enfants sur les relations entretenues avec les enseignants

Du point de vue des enfants, la qualité des relations avec les enseignants est plus mitigée. Concernant les relations entre les enfants et les enseignants, des résultats scolaires satisfaisants et/ou un comportement discret, même avec des difficultés scolaires importantes, semblent liés à une relation positive. À l'inverse, les relations les plus conflictuelles avec les enseignants concernent les enfants qui posent des difficultés en termes de comportement perturbant la classe (Arthur, Eliott).

Laurier Fortin et ses collègues ont travaillé en 2011 sur une recension d'écrits concernant la relation enseignant-élève. Ils en ont conclu que « la relation enseignant-élève est ressortie unanimement dans les écrits scientifiques comme une variable prépondérante ayant des répercussions à de multiples niveaux et venant jouer un rôle déterminant sur le lien que l'élève aura avec l'école, sur son rendement scolaire et sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial » (p.5). Nous avons donc souhaité nous intéresser dans ce travail de recherche à la perception de la relation enseignant(s)-élève du point de vue des enfants rencontrés. À partir de leur réponse, nous identifions une relation entre leurs résultats scolaires et leur perception des enseignants comme en témoignent les extraits d'entretien ci-après menés avec Yoann et Eliott.

Enquêteur : « Dans ton ancienne école, tu avais un maître ou une maîtresse ? [...] »

Yoann : Je crois j'avais une maîtresse.

Enquêteur : Ça se passait bien avec elle ?

Yoann : Oui. Un peu.

Enquêteur : Oui ? Tu l'aimais bien ?

Yoann : Euh un peu. Non.

Enquêteur : Non ? Pourquoi tu l'aimais pas ?

Yoann : Parce que je travaillais très mal.

Enquêteur : Et donc ?

Yoann : Ben j'ai pas avancé ! » (échanges entre Yoann et l'Enquêteur).

« En CE2 j'aimais beaucoup la prof aussi, j'avais de bonnes notes » (Eliott).

De nombreuses recherches ont montré que la relation qu'un élève entretient avec son ou ses professeurs est susceptible d'influencer positivement ou négativement non seulement ses résultats scolaires, mais aussi son sentiment de bien être à l'école. L'enquête PISA montre par exemple que « des relations enseignants-élèves positives et constructives sont associées à une meilleure performance en mathématiques, et peuvent être un levier clé grâce auquel l'école est en mesure de favoriser le bien-être social et affectif des élèves. (OCDE, 2015, p. 2). Par ailleurs, de bonnes relations entretenues entre un élève et son enseignant favorise la motivation et l'apprentissage en classe (Davis, 2003, cité dans Fortin, Plante et Bradley, 2011). Cette corrélation entre des interactions positives enseignant-élève et un meilleur engagement dans les activités scolaires corroborent ce qu'Aspy et Roebuck avaient souligné dès 1990, à

savoir qu'« on n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas ». En effet, avant de s'investir dans sa scolarité pour soi, les élèves s'investissent avant tout pour faire plaisir à leurs parents et à leur(s) enseignant(s) (Englander, 2007, p. 233).

Le témoignage des enfants que nous avons pu recueillir sur cette question est relativement succinct, mais va dans ce sens. Ainsi, quand Léa confie le sentiment d'injustice qu'elle perçoit de la part d'une de ses deux enseignantes qui punit l'ensemble de la classe, Lili précise être sensible aux cris des enseignantes qu'elle a eues les années passées.

Lili : « Les maîtresses à [commune G] je trouvais qu'elles étaient un peu sévères quand même. Et celles à [commune L] je trouve qu'elles sont pas du tout sévères.

Enquêteur : C'est-à-dire, pourquoi tu les trouvais sévères ?

Lili : Euh... Parce qu'au lieu de parler normalement, ben ça criait un peu partout [rire].

Enquêteur : Toutes les maîtresses criaient ?

Lili : Euh je sais pas, parce que à [commune G] j'ai une maîtresse que j'ai pas eue, mais sinon, toutes les maîtresses que j'avais avant, je les aimais pas trop. [...] Pas à moi, mais quand elles criaient sur d'autres élèves c'est... ça faisait un peu peur quand même » (échanges entre Lili et l'Enquêteur).

Si une relation positive entre un élève et un enseignant peut influencer les résultats scolaires, à l'inverse, une relation négative peut avoir des conséquences défavorables sur la perception qu'un enseignant se fait des capacités de réussite d'un élève. Dès 1980, Gilly soulignait « qu'un enfant jugé performant dans sa réussite scolaire est plus souvent l'objet d'une perception générale très favorable qui déteint sur l'ensemble de sa personne » (Potvin et Rousseau, 1993, p. 135).

7.2.3.4 Des attentes scolaires mitigées, entre ambitions sur le diplôme et fatalisme

Pour revenir aux parents, les difficultés qu'ils ont rencontrées au cours de leur parcours scolaire et les choix faits à un moment de leur vie font que certains semblent accepter leur parcours, mais regrettent néanmoins d'avoir arrêté leur scolarité de façon prématurée. Le discours officiel de certains parents est donc d'inciter leurs enfants à poursuivre leurs études autant que possible.

« Je sais que je pouvais hein, j'en étais capable, bon maintenant je regrette, mais bon. [...] moi je suis pour qu'il aille hein, moi mes filles regardez, j'ai pas fait de grandes écoles parce que j'ai pas que Kévin hein, j'ai trois autres filles, elles ont eu le bac euh... [...] Les trois elles ont eu les diplômes ! [...] on les a toujours poussées quoi ! [...] J'ai lui dis "allez pousse jusque... le plus possible" [...] le bac s'il peut euh aller jusque-là ! » (mère de Kévin)

Cependant, en parallèle de ce discours, nous relevons également des ambitions scolaires relativement faibles lorsque nous interrogeons les parents à ce sujet.

Enquêteur : « Vous avez quel type de... d'espoir, d'ambition par rapport à Élodie, sur la question scolaire ?

Mère d'Élodie : Ben... que elle sait lire d'abord, ouais lire et écrire en attaché, euh... après je sais que euh... après elle peut aller dans les ESAT » (échanges entre la mère d'Élodie et l'Enquêteur).

« Il adore regarder son père travailler, et après il se met à travailler comme son père. Il prend la chignole, il va faire un trou, il vous fait tout ! C'est un petit manoeuvre. Mais bon, il est maladroit. [...] Je sais pas s'il fera un métier manuel... on sait pas. [...] Quand il était petit il parlait de vétérinaire. Pensez que vétérinaire, quatorze ans d'études, je crois pas qu'il y arrivera » (père de Yoann).

Les choix de l'enfant en termes d'orientation scolaire et professionnelle sont prépondérants dans le discours des parents même si les orientations vers le milieu professionnel sont plébiscitées :

« Qu'il fasse ce qui lui fasse plaisir ! Moi je mettrais pas mes enfants dans le général si il veut faire... [...] je leur demanderai pas de faire de longues études si ils veulent pas » (mère d'Arthur).

« On l'encouragera, et on le... on l'orientera sur les écoles, et les formations sur lesquelles... qu'il puisse faire le métier qu'il aimerait faire. [...] Il est motivé pour aller dans le monde du travail déjà » (père d'Arthur).

L'ambition scolaire constante des parents tout au long de la scolarité des enfants est essentielle en termes d'orientation (CNESCO, 2016). Or, le rapport réalisé par le CNESCO en 2016, montre que le niveau de diplôme obtenu par les parents et notamment par la mère a une importance pour l'orientation des enfants puisque « ce sont les parents ayant au minimum un diplôme de niveau bac qui y aspirent davantage pour leurs enfants, mais que c'est surtout la représentation que se fait la famille des capacités de son enfant plutôt que sa réussite réelle qui a un impact » (p.22). Les ambitions sont partagées, entre ceux qui rejoignent celles constatées pour la plupart des familles, c'est-à-dire d'espérer qu'ils aient des résultats scolaires au moins aussi bons que les leurs, voire mieux pour les plus ambitieux (Poullaouec, 2010), et ceux qui expriment le sentiment d'une reproduction inéluctable au regard de leur propre vécu.

Les conditions de vie des familles contribuent à apporter des fragilités sur la scolarité, notamment par le manque de ressources mobilisables. Cependant, si les enfants rencontrés peuvent être limités, voire empêchés dans leur scolarité par des difficultés vécues au sein du système familial, ils sont aussi, pour la plupart, en proie à un éloignement de la culture scolaire du simple fait des habitudes familiales qui diffèrent de celles prônées par l'école, cet éloignement a fait l'objet de nombreuses recherches déjà (Cayouette-Remblière, 2016 ; Goudeau, 2020 ; Ichou, 2010 ; Thin, 1998). En effet, comme le souligne Sébastien Goudeau, loin d'être un lieu neutre et équitable pour tous les enfants, l'école valorise certaines formes de langage (Larreau, 2003), de savoirs et de manière de se comporter (Lahire, 1995) qui sont en phase avec les dispositions culturelles construites par les modes de socialisation familiale des classes favorisées (Goudeau, 2020, p. 75).

7.2.4 Des distances avec la forme sociale scripturale

La littérature souligne le clivage opéré par l'école sur les pratiques sociales, qu'elles se rapprochent de la forme orale ou de la forme scripturale (Terrail, 2002). Dans sa constitution même, l'école favorise des savoirs au détriment d'autres : « l'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que celles des maîtres... » (Lahire, 1993, 37). Les travaux de Lahire mettent en exergue la prédominance des pratiques d'écriture au travers desquelles s'organise l'ensemble des pratiques sociales, ce phénomène étant plus fort encore dans le milieu scolaire. Il avance ainsi que « c'est, peut-être, la scolarisation, la pédagogisation des relations sociales et donc la scripturalisation des savoirs et des pratiques en tant que telles, qui produisent les différences sociales ; la forme scolaire étant saisie comme une forme sociale scripturale, on peut, alors, réinterroger le problème incontournable et stratégique de la sociologie de l'école, à savoir l' "échec scolaire", en posant la question du rapport des groupes sociaux à la socialisation scripturale scolaire. Les êtres sociaux des différents groupes qui composent nos formations sociales se distinguent ainsi par la fréquentation plus ou moins prolongée des formes sociales scripturales (et notamment des formes scripturales-scolaires de relations sociales) » (Lahire, 1993, 41).

Si on analyse les familles de notre enquête par ce prisme, leurs pratiques de socialisation sont souvent proches de celles des milieux populaires, au contraire des pratiques des familles plus favorisées qui renforcent la familiarité scripturale par des activités de lecture, d'écriture, de jeux de société.

7.2.4.1 La faible présence de livres dans l'environnement des enfants

Les livres dans la famille sont un premier marqueur du rapport à la forme sociale scripturale. Si les livres sont souvent présents dans les pièces à vivre des familles qui développent des pratiques éducatives proches de celles véhiculées par l'école (Woollven *et al.*, 2019), leur présence est plus disparate dans les franges les plus précaires des milieux populaires, et n'est pas toujours associée à leur manipulation (Lahire, 1995). C'est ce que nous avons observé dans certaines familles enquêtées, comme celle d'Emilie où nous avons repéré la présence de quelques livres dans sa chambre, alors même qu'elle nous précise que chez elles on ne lit pas d'histoire, car « *on sait pas lire* ». Pour d'autres raisons, nous retrouvons cette difficulté à lire chez d'autres parents comme la mère de Yoann par exemple, qui n'a jamais été scolarisée en France et qui l'a été très peu de temps au Maroc. Cette maman précise elle-même ne pas savoir lire et n'est donc pas en capacité de lire des histoires à ses enfants.

Or, les enfants avec qui nous avons abordé la question de la lecture disent aimer lire dans leur ensemble. Si certains ont la possibilité de se procurer des livres comme c'est le cas de Léa (don par un membre de la famille) et Lili (achat par le père), d'autres, comme Étienne, nous confient ne pas avoir beaucoup de livres à la maison : « *On n'a pas trop de livres ici* ». Cette absence de livres pénalise les enfants par rapport à leurs camarades de classe issus de milieux sociaux plus favorisés qui possèdent davantage de livres chez eux, mais qui sont également davantage familiarisés à la lecture de certains ouvrages comme les albums de jeunesse notamment, puisque leurs parents les y ont initiés depuis petit (Goudeau, 2020). Pour ces familles, l'étayage de l'environnement (familles, amis, travailleurs sociaux) peut avoir un effet positif. Certains enfants et/ou parents ont ainsi souligné le prêt, voire le don de livres de la part de certains proches comme nous l'a précisé Léa : « *J'avais tout ça de livres [...] y'a une cousine qui nous a donnés* ».

Cependant, si nous constatons la présence de livres dans certaines familles, nous relevons qu'ils ne font pas forcément partie des livres valorisés par le système scolaire. Ainsi, chez Élodie, les livres que nous avons repérés sont ceux distribués par une enseigne de restauration rapide alors que ceux mis en avant par l'école sont plutôt des albums plébiscités par la littérature de jeunesse. Il en est de même pour Léa qui nous dit aimer lire des livres sur les chevaux ou la collection des cinq compagnons ce qui diffère là aussi des attentes de l'école. Cette différence dans le choix des lectures proposées aux enfants a été étudiée par Woollven et ses collègues qui démontrent que la pratique de la lecture n'a pas les mêmes conséquences selon l'ouvrage proposé. La lecture peut contribuer à l'acquisition d'un « rapport pratique au langage » (2019, p. 1043) ou au contraire d'un rapport « réflexif et esthétique » particulièrement valorisé par le système scolaire.

7.2.4.2 La dominance de la langue orale à vocation pratique

Dans les familles enquêtées, les interactions entre les parents et les enfants semblent essentiellement d'ordre pratique et non à vocation réflexive ou d'explicitation sur les expériences vécues par les enfants. Ainsi, concernant la question scolaire, peu d'enfants et de parents disent échanger ou alors les échanges sont assez brefs et se concentrent sur le menu de la cantine, les notes obtenues ou le fait qu'il n'y ait pas eu de difficultés particulières dans la journée.

Enquêteur : « Et autour de l'école ? Qu'est-ce que vous pouvez lui dire sur l'école ?

Père de Nathan : Bon après par rapport à l'école y'a pas grand-chose à dire parce que bon, il a de bonnes notes.

Enquêteur : Oui. Vous en parlez un petit peu avec lui, hormis les devoirs ? Est-ce que c'est un...

Père de Nathan : Non ben on lui demande toujours s'il... à part la semaine dernière je crois y'a un jour où il a ramené des devoirs, sinon les devoirs, ils les font sur place. Après non, il rentre, il prend un bouquin, un truc comme ça, voilà » (échanges entre le père de Nathan et l'Enquêteur).

« Enquêteur : Vous, vous étiez dans cette démarche-là, de demander comment ça se passait, c'était un sujet que vous abordiez l'école, ou pas du tout ?

Mère d'Arthur : Ben oui je lui demandais. Mais bon après, j'avoue que Arthur m'en parle pas, mais je sais que Yanis [petit frère] il me parle pas beaucoup de l'école non plus donc euh... C'est pas un sujet euh... Là, si, ils m'en parlent un peu plus, j'essaie de leur poser plus de questions aussi les deux [rire]. Gratter un peu, mais euh...

Enquêteur : Qu'est-ce que vous leur demandez par exemple ?

Mère d'Arthur : Ben ce qu'ils ont fait euh, par exemple des fois, avec qui ils ont joué à la récré, pour voir un peu... ou ce qu'ils ont fait pendant la récré, pour pas... Après là, quand ils mangent à la cantine, ce qu'ils mangent à la cantine, ça leur permet d'avoir un sujet un peu... » (échanges entre la mère d'Arthur et l'Enquêteur).

Dans l'ensemble, les parents ont le sentiment que les enfants n'aiment pas parler de ce qui se passe à l'école et ne posent donc pas trop de questions sur le sujet. Pourtant, lorsque nous interrogeons les enfants, ils peuvent expliquer pourquoi ils ne développent pas leurs réponses comme nous l'a signifié Yoann :

Enquêteur : « Est-ce que tu parles avec papa et maman de l'école ?

Yoann : Non.

Enquêteur : Non ? Tu racontes un peu comment ça se passe à l'école dans la journée ?

Enquêteur : Euh oui, maman elle pose la question, quand je rentre à la maison, maman elle me dit... Non, quand je vais dans la voiture, elle me dit « ça s'est passé bien l'école ? » et moi je dis « oui ». C'est tout.

Enquêteur : C'est tout, tu racontes pas ?

Yoann : Si, je peux.

Enquêteur : Des fois tu racontes ?

Yoann : Elle me demande pas. Elle me demande si ça s'est passé bien.

Enquêteur : C'est pour ça que tu racontes pas ?

Yoann : Ben non ! Elle me pose pas la question. Elle me dit pas « raconte-moi ta journée » (échanges entre Yoann et l'Enquêteur).

Nous constatons en effet que les enfants racontent volontiers leur quotidien scolaire à condition que les adultes de référence les y invitent et s'investissent dans l'accompagnement. Lili nous explique par exemple qu'elle échange beaucoup avec sa belle-mère de qui elle se sent proche et qui semble l'écouter et la soutenir dans sa scolarité. Elle dit échanger également avec son père dans un second temps lorsqu'il rentre du travail, mais cela n'est pas systématique tous les soirs selon elle. Enfin, alors qu'elle raconte sans problème les échanges qu'elle a avec sa belle-mère et son père arborant un grand sourire, elle s'agace en évoquant les échanges sur la question scolaire avec sa mère avec qui elle est en tension et qui selon Lili, ne lui pose que peu de questions à ce sujet.

Lili : « J'aime ça [l'école] parce que tous les soirs par exemple, tu rentres en disant à papa et maman "ah ben tiens, moi j'ai appris un truc aujourd'hui [...]"

Enquêteur : Et donc le soir quand tu rentres à la maison, tu en parles avec papa et avec Nadine [belle-mère de l'enfant] c'est ça ? [...]

Lili : Oui. J'en parle plus souvent à Nadine vu que Nadine elle vient me chercher, du coup j'en parle à Nadine et dès que papa il rentre ben j'en parle à papa.

Enquêteur : D'accord. Et vous en parlez tous les soirs ?

Lili : Oui euh, avec Nadine oui, mais papa, pas forcément. [...]

Enquêteur : Et est-ce que ça t'arrive de parler de l'école avec ta maman aussi ? [silence] Non ? T'as pas forcément envie ?

Lili : Non, mais... j'y pense pas.

Enquêteur : D'accord. Et elle, elle te pose des questions ?

Lili : Sur l'école ?

Enquêteur : Oui.

Lili : Euh... Les seules questions qu'elle me pose "t'as le cahier rouge à faire signer ? Le jaune, tu l'as à faire signer ?", sinon c'est tout.

Lili : Elle me demande "qu'est-ce que tu fais ?" parfois, mais sinon, copains copines non, elle me demande pas » (échanges entre Lili et l'Enquêteur).

De ce qu'ils nous en racontent, les échanges entre la plupart des enfants et leurs parents sur la question scolaire sont plutôt d'ordre pratique et les enfants sont visiblement peu amenés à échanger sur le contenu de leur journée, sur les apprentissages et nouvelles connaissances qu'ils ont pu découvrir, sur leur façon de les appréhender, de les questionner, sur leur avis concernant les sujets évoqués alors qu'en CM1 et CM2 les programmes peuvent amener des débats et des avis partagés pouvant être discutés à la maison.

Or des chercheurs ont montré que les compétences développées par les enfants en termes de maniement et de maîtrise de la langue au quotidien sont révélatrices des différences de milieux sociaux ; certains comme ceux issus des milieux sociaux les plus favorisés auraient des pratiques langagières plus en phase avec celles attendues dans le système scolaire. Ainsi, la qualité et la disparité des échanges oraux au sein des familles amènent les enfants à avoir des niveaux de participation à l'oral différents à l'école. Sébastien Goudeau précise à ce sujet que « comparés aux enfants de classes moyennes et favorisées, les enfants de classe populaire ont tendance à moins parler lors des échanges collectifs. Plus spécifiquement, ils sont moins susceptibles de prendre la parole spontanément et ils sont également moins susceptibles d'être interrogés par l'enseignant. Enfin, lorsqu'ils parlent, ils ont tendance à garder la parole moins longtemps » (2020, p.80). Moins habitués à raconter leur quotidien, à exprimer leurs intérêts, à expliciter leurs choix, à argumenter leurs décisions, à valoriser leur point de vue, les enfants peuvent se sentir moins à l'aise à l'oral et ne pas avoir le réflexe ou la confiance suffisante pour demander la parole et la garder afin de démontrer leurs connaissances et développer ainsi de nouvelles compétences.

Ainsi, plusieurs familles rencontrées peuvent être mises à mal dans leur relation à l'école par la place que fait cette dernière aux pratiques sociales scripturales. Comme le souligne Mathias Millet et Daniel Thin, lorsqu'elle ne parvient pas « à conformer les collégiens concernés à ses exigences, l'école ne leur en inculque pas moins la légitimité de ses classements et le sentiment de leur propre indignité culturelle, [...] entraînant une disqualification symbolique et un sentiment d'incompétence » (Millet & Thin, 2005, 194).

7.2.5 Des perceptions différentes entre les familles et l'école à l'origine de difficultés vécues par les enfants

7.2.5.1 Du statut d'enfant au métier d'élève

Si le simple fait d'être scolarisé devrait suffire à pouvoir qualifier un « enfant » d'« élève », toutes les recherches menées en lien avec l'école s'accordent sur le fait que devenir élève n'est pas chose innée, mais bel et bien un « métier » qui s'apprend avec des « codes » et des « valeurs » qui lui sont propres. Grâce à leurs travaux, certains chercheurs ont même réussi à définir ce que serait l'élève « idéal ». Selon Bernard Lahire, il serait « autonome, autodiscipliné, appliqué, détendu, intéressé par le travail scolaire, capable de saisir les attentes implicites des exercices qui ne nécessitent pas qu'une application « mécanique » des règles (1995, p. 48). Pour Philippe Perrenoud, les élèves doivent être « organisés, attentifs, actifs, travailleurs, concentrés, polis » (2003, p. 15). D'après Sandrine Garcia, ce serait « un élève qui participe, qui est curieux et intéressé » (2018, p. 22).

Les enseignants rencontrés dans le cadre de cette recherche ne dérogent pas à cette règle évoquant des « codes » que certains enfants n'auraient pas acquis, tel Eliott : « *il a pas encore tous les codes de l'élève quand même !* » (enseignante d'Eliott).

De ce fait, nous nous sommes interrogés sur les leviers et sur les freins présents dans les familles rencontrées qui facilitent ou limitent le développement du processus permettant aux enfants d'accéder au métier d'élève.

7.2.5.2 *Le difficile apprentissage de l'autonomie*

Dans un contexte de classes avec des effectifs élevés et des profils d'élèves différents, l'autonomie est l'une des principales qualités valorisée et attendue par les enseignants. Elle est particulièrement appréciée et serait révélatrice de capacités à poursuivre le parcours scolaire sans crainte vers le collège, puis le lycée.

Lorsque celle-ci fait défaut, elle est pointée comme un manque qui interpelle et inquiète les enseignants les amenant alors parfois à questionner le contexte familial et/ou le développement cognitif de l'enfant, responsable selon eux de ce manque d'acquisition. Selon Durler, « la valorisation de l'autonomie [par les enseignants] encourage une psychologisation des relations pédagogiques, masquant ainsi l'écart culturel entre l'école et les familles populaires » (Durler, 2015, p. 125).

Or, le plus souvent, le fait de ne pas être suffisamment autonome pour l'institution scolaire n'est pas synonyme d'une déficience de l'enfant et/ou de difficultés psychologiques, mais relève surtout d'une différence entre les pratiques éducatives valorisées par le système scolaire et celles développées au sein du milieu familial.

Les travaux menés auprès de familles de classes moyennes intermédiaires et supérieures montrent que ces parents développent une forme de professionnalisation du rôle de parent d'élève (Garcia, 2018) en développant des attitudes et des attentes proches de celles valorisées par le système scolaire et, par opposition, différentes de celles des milieux sociaux plus populaires. L'acquisition de l'autonomie est un processus relativement long qui nécessite « un travail parental de construction de l'autonomie qui passe par une directivité qui décroît à mesure que les enfants incorporent l'enjeu scolaire » (Garcia, 2018, p. 119). Si cette acquisition de l'autonomie se fait à travers des temps identifiés comme dédiés au travail scolaire via l'accompagnement et le contrôle des devoirs notamment, il s'exerce également de manière plus subtile dans tous les actes de la vie quotidienne comme l'entraînement progressif à la prise autonome des transports en commun (Rivière, 2017). Or, cet apprentissage de l'autonomie nécessite d'une part, une bonne connaissance et une vision à long terme des attentes et des enjeux du système scolaire que maîtrisent les parents qui ont longuement fréquenté l'école et d'autre part, le temps et la disponibilité nécessaires pour mettre concrètement en œuvre au quotidien ces pratiques éducatives. Dans les familles que nous avons rencontrées, les parents ne paraissent pas avoir été suffisamment au contact de l'institution scolaire pour avoir perçu et incorporé ces codes qui restent implicites pour ceux qui restent éloignés du système scolaire. Par ailleurs, la plupart des parents vivent seuls et/ou avec plusieurs enfants ce qui laisse peu de disponibilité physique et psychique pour pouvoir prendre le temps d'accompagner chaque enfant dans un processus d'autonomie.

Parmi les missions qui incombent aux services d'AED ou d'AEMO, l'accompagnement peut comprendre le fait d'amener les parents à poser des règles éducatives aux enfants et à les respecter. Dans sa recherche, Breugnot (2011) avait relevé « leurs difficultés à assumer ce rôle de parents et à se situer entre deux extrêmes : un "manque de cadre" ou un "excès de cadre" » (2011, p. 243). Certains parents peuvent en effet ne pas avoir intégré certaines bases nécessaires au bon développement de l'enfant soit parce qu'ils ne les ont pas eux-mêmes apprises au cours de leur enfance, soit du fait d'une pathologie particulière, soit encore du fait d'un conflit parental si important qu'il mobilise toute l'attention du couple au détriment de

l'éducation des enfants. Certaines éducatrices ont pu nous donner quelques exemples de situations sur lesquelles, avec l'aide de Techniciennes en intervention sociale et familiale (TISF), elles ont eu à accompagner les familles dans l'apprentissage de la gestion du quotidien.

« Ensuite, c'était différencier les couchages des enfants de la famille, parce que tout le monde dormait dans un même matelas. Je vous passe l'état du matelas et l'absence de linge de lit, des choses comme ça. Après, ça a été l'aménagement d'une chambre appropriée et équipée pour chacun des enfants, ou en tout cas d'un espace. Ça sera l'aménagement du coin salle à manger, parce que tout le monde prenait à toute heure, de façon complètement désordonnée, ce qu'ils avaient envie quand ils avaient envie. C'était donc instaurer le temps de repas. Ensuite, c'était la préparation des repas » (Marianne, éducatrice spécialisée).

Les problèmes quotidiens liés à la précarité financière évoquée en amont ajoutent une charge mentale non négligeable aux activités quotidiennes qui peuvent expliquer pourquoi certaines mères agissent à la place de l'enfant plutôt que de l'accompagner à développer une autonomie qui pourrait prendre davantage de temps. Cette « solitude éducative » (Henri-Panabière, 2010) peut donc limiter la disponibilité des mères pour « assurer une surveillance qui agit comme une contrainte invisible, mais perceptible par l'enfant » (Garcia, 2018, p. 56).

Cette contrainte pour amener l'enfant à développer des capacités d'autonomie et d'autocontrôle notamment concernant sa scolarité est indispensable, car comme le précise Sandrine Garcia « lorsque les parents n'exercent pas d'autorité statutaire sur les enfants, ceux-ci ne se mettent pas spontanément au travail » (Garcia, 2018, p. 90) ce qui limite leurs chances de devenir autonome dans leur scolarité.

« [Les enfants] vont d'un côté chez papa, après ils vont chez maman, après ils vont chez la voisine, et puis ça tourne sans cesse comme ça. Et pour le coup, y'a pas de cadre sécuritaire pour ces enfants, et ils sont assez... Même le couple, quand on leur impose aujourd'hui... enfin, "on leur impose" même s'ils ont donné leur accord, une TISF, on voit combien c'est compliqué pour eux d'avoir un cadre, des heures à respecter quand la TISF elle vient, ils remettent en question à chaque fois les jours. Ils sont pas habitués à ça en fait, ils font un petit peu comme ils veulent, à leur sauce » (Nathalie, éducatrice de Yoann).

Ainsi, le manque de disponibilité des parents et notamment des mères de famille, déjà évoqué en amont, limite la présence des parents sur des moments clés de la journée (réveil des enfants, retour de l'école, mercredi et vacances scolaires) où les enfants peuvent se retrouver relativement livrés à eux-mêmes comme nous l'avons vu pour certains enfants.

Certaines familles bénéficiant d'une mesure d'AED ou d'AEMO peuvent donc avoir besoin d'un accompagnement soutenu de la part des travailleurs sociaux pour les aider à gérer le quotidien. Dans ce contexte où des parents ont besoin d'être accompagnés et soutenus dans leur rôle, il est donc compliqué pour eux d'amener leurs enfants à développer les capacités d'autonomie attendues et valorisées par l'école. Les enfants se trouvent donc pénalisés dans leurs apprentissages non du fait de défaillances de leur part, mais du fait d'un manque d'acculturation par la famille aux valeurs plébiscitées par le système scolaire. Les enseignants, pour qui ces valeurs sont intrinsèquement intégrées tant d'un point de vue personnel que professionnel, oublient souvent qu'elles ne sont pas innées, mais acquises à condition que l'environnement familial propose un mode éducatif en adéquation avec ces attentes. De ce fait, parents et enseignants se trouvent confrontés à des attentes différentes qui se répercutent directement sur la scolarité des enfants.

7.2.5.3 De la liberté de l'enfant à la responsabilité de l'élève

La prise en compte de la singularité de l'enfant comme individu à part entière, avec des besoins propres différents de ceux des adultes, est relativement récente au regard de l'histoire de la société française. En effet, jusqu'au milieu des années 1950, dans la plupart des familles,

les besoins spécifiques de l'enfant n'étaient pas pris en considération. Le nombre d'enfants dans les familles du fait de l'absence de contraception et de la mortalité infantile élevée faisait que peu d'attention était portée au jeune enfant. La transition vers l'âge adulte était rapide avec une exploitation des compétences des enfants pouvant être utilisés comme main-d'œuvre gratuite supplémentaire au service de leurs parents et des employeurs. La généralisation de l'enseignement obligatoire, l'accès à la contraception pour toutes et les recherches menées en psychologie puis en sociologie de l'éducation ont amené au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle des connaissances sur le développement de l'enfant et donc une modification de la perception de l'enfant dans la société en générale, mais aussi au sein de chaque famille. L'enfant devient ainsi « un acteur qui possède son propre caractère et des compétences spécifiques que les parents (au premier rang desquels la mère) doivent savoir écouter » (Déchaux, 2014, p. 553-554). C'est l'avènement de la famille nucléaire avec l'enfant au centre du système.

S'opère alors une différence dans les modes de socialisation des familles en fonction du milieu social ce que de nombreuses recherches françaises et internationales ont démontré (Kusserow, 2004 ; Lautrey, 1980 ; Le Pape, 2009 ; Thin, 1998 ; Van Zanten, 2009a). Là où les familles de classes moyennes et supérieures vont davantage avoir une vision égalitariste de l'éducation privilégiant l'épanouissement personnel et professionnel du futur adulte par un accompagnement systématique et soutenu dans le développement de compétences jugées essentielles, les familles de classes populaires « adhèrent en effet majoritairement à l'idéal-type du "développement naturel", qui favorise une faible intervention parentale » (Van Zanten, 2009b, p. 80). Les pratiques éducatives des parents font s'entremêler « des formes d'hédonisme populaire concernant les enfants et des conditions d'existence qui limitent l'action de surveillance et de contrôle » (Thin, 2009, p. 74). Or, les contraintes économiques et organisationnelles fortes qui pèsent sur ces familles rendent difficile la possibilité « d'exercer des contraintes et une autorité régulière sur leurs enfants » (Garcia, 2018, p. 173). Selon Garcia, « contraindre les enfants, revient pour les adultes à se contraindre eux-mêmes à les contraindre, à un moment où ils peuvent être happés par la fatigue ou par des préoccupations concernant la gestion de la vie quotidienne dans un contexte de précarité » (Garcia, 2018, p. 178).

Cependant, s'il n'y a pas forcément de règles établies et donc respectées concernant le quotidien des enfants, il existe en parallèle une forme de contrôle des règles à respecter avec des limites à ne pas dépasser qui peuvent donner lieu à des sanctions immédiates et parfois jugées comme démesurées par les professionnels de l'éducation davantage habitués à inculquer aux enfants des règles de vie par le biais de l'explication et de la négociation. Dans certaines familles, l'autorité repose donc davantage sur le statut des parents en tant qu'adulte représentant l'autorité et moins sur l'explicitation d'une règle visant la compréhension d'une limite ou d'un interdit (Henri-Panabière, 2013). Daniel Thin résume ces différentes façons d'éduquer les enfants en soulignant que « les pratiques des familles populaires reposent sur une logique de contrainte extérieure davantage qu'elles ne visent à générer une « autocontrainte » chez leurs enfants (2009, p. 74). Or, Gaële Henri-Panabière (2013) s'appuyant sur les travaux de Guy Vincent (1994) rappelle qu'« au sein de l'école actuelle, c'est à un ensemble de règles établies et valables d'un contexte à l'autre que les élèves sont censés se soumettre, non à la personne de l'enseignant » (2013, p. 394). Ce rapport à l'autorité limitant le développement des capacités d'autocontrainte et de prise d'autonomie valorisées par l'école ne correspond pas forcément à ce qui est inculqué aux enfants au sein de leur famille ce qui met en difficulté ceux qui n'ont pas été acculturés depuis tout petit à ces modes d'éducation.

L'enseignant de Lili nous explique par exemple comment cette enfant qu'il décrit pourtant comme une élève « cultivée » qui « a beaucoup de connaissances » manque selon lui d'autonomie dans la mise au travail ce qu'il considère comme préjudiciable pour la suite de son parcours scolaire :

« Nous [les enseignants de l'école élémentaire], on se rend compte qu'on est très coucounant, très englobant, mais y a cette difficulté qu'elle a pour l'instant à être autonome. [...] et on sait bien qu'au collège, cet environnement-là il va être totalement différent... et que ça pourrait la mettre en grosse difficulté si jamais derrière on n'a pas dégagé plus d'autonomie. Mais le travail de l'autonomie, c'est pas simple. Autonomiser, on se rend compte, c'est des choses compliquées quoi. Donc, on a beau tenter de faire en sorte... soit d'améliorer le support pour qu'il soit plus abordable et qu'elle en tire plus d'informations... Mais elle, pour l'instant, c'est pas quelque chose qu'elle automatise. Aller chercher dans un support des informations, ou aller relire une consigne pour savoir qu'est-ce qui peut l'aider, c'est pas du tout dans son fonctionnement. Il faut vraiment que l'adulte encore, il soit là beaucoup pour amorcer tout ça » (François, enseignant de Lili).

L'autonomie et l'autocontrainte attendues à l'école sont plus facilement appliquées par des enfants qui bénéficient d'une explicitation familiale des règles et des limites à respecter, mais aussi par ceux dont les règles éducatives sont régulières et perçues comme cohérentes, donc prévisibles. En effet, la prévisibilité de certaines consignes ou pratiques éducatives permet aux enfants d'intérioriser certaines contraintes et donc de pouvoir anticiper certaines actions, ce qui est valorisé dans le cadre scolaire. Ainsi, Lahire (1995) montre comment la pratique d'écriture domestique (planifier des activités sur un calendrier, noter des RV dans un agenda, établir une liste de courses à acheter) participe au développement de « dispositions planificatrices et ascétiques » (Henri-Panabière, 2013, p. 397) qui aident à « objectiver le déroulement du temps, anticiper ses actions et à remettre à plus tard la satisfaction d'un désir » (Henri-Panabière, 2013, p. 397). Ces pratiques familiales visant l'organisation des tâches quotidiennes et hebdomadaires s'apparentent aux attentes scolaires qui nécessitent une organisation du travail scolaire par les enfants. Mathias Millet et Daniel Thin soulignent qu'« apprendre et travailler à l'école suppose d'isoler le temps scolaire des autres temps, de se tenir à sa tâche de manière durable, d'organiser son travail en séquences successives et ordonnées, d'effectuer les tâches dans l'ordre et de respecter les étapes scolairement définies pour atteindre un objectif, de faire une chose à la fois et une chose après l'autre (dans ce temps chronométrique qu'est aussi le temps scolaire) » (2005a, p. 179-180). Or, l'urgence du quotidien et les situations imprévues générées par la précarité des conditions de vie dans certaines familles comme celles rencontrées pour cette recherche peuvent limiter l'acquisition de compétences organisationnelles du fait de l'irrégularité du quotidien.

L'école et ses enseignants attendent beaucoup des parents, toutefois, la littérature a identifié les malentendus générés par la mauvaise lecture des pratiques parentales, parfois prises comme une démission parentale (Lahire, 1995), ne voyant pas l'implication et la préoccupation scolaire pourtant très présentes des familles (Périer, 2019). Le mode d'éducation des parents est remis en cause par des « jugements moraux souvent dépréciatifs » (Thin, 2009, p. 75) des enseignants envers les enfants qui rencontrent des difficultés d'adaptation au cadre scolaire. C'est ce que nous ont relaté certaines mères qui essaient pourtant d'amener leurs fils à répondre aux exigences scolaires, mais qui ne parviennent pas à y satisfaire malgré de multiples soutiens mis en place :

« Moi le maître l'année dernière il m'a dit que c'était le seul qu'il avait eu comme ça quoi, dans sa carrière. Donc je suis là "oui, mais ça sera sûrement pas le seul prochainement"... Enfin j'espère bien parce que... enfin je sais pas en tant que parents comment il fallait le prendre quoi ! C'est compliqué d'entendre ça quand même ! » (mère d'Arthur).

Ces jugements négatifs et stigmatisants s'appuient sur des désordres que les enseignants n'arrivent pas à appréhender.

« Ben là hier, je l'amène à l'école, la maîtresse m'a dit que voilà, il foutait plus rien, qu'elle en avait marre, nanani, nanana, ça lui a pas plu, et du coup il s'est barré.[...] Du coup je suis revenue ici, parce qu'il savait qu'il avait la clé sous le paillason. Je suis revenue ici et je lui ai dit "c'est pas possible, tu peux pas faire ça. Tu as des obligations en tant qu'élève d'être à l'école, comme moi j'ai des obligations d'aller au travail là. C'est pas pour toi que je vais pas aller au travail, je suis obligée d'y aller. Par contre toi t'as des obligations". Après, je savais très bien que que je pouvais pas le

ramener à l'école parce que je savais que là-bas il allait m'en faire une autre et j'aurais été obligée de quitter mon travail pour aller le chercher, du coup je l'ai laissé ici. Je suis retournée à l'école, parce qu'il a craqué ici en me disant qu'il était nul. C'est vrai qu'à un moment donné, il avait un manque de confiance en lui. Alors j'ai été voir la maîtresse pour lui dire ; elle me dit "non, là il se moque de vous. Avec nous il a un regard narquois, il en a rien à cirer, il s'en fout de ce qu'on lui dit !". "Bon ben apparemment alors il se moque de moi, en tout cas je vous le ramène pas aujourd'hui, on verra lundi". » (mère d'Eliott).

Ces exemples traduisent la difficulté des enseignants à travailler sur les règles imposées dans le cadre scolaire et à leur compréhension. Ils renvoient ici la responsabilité aux familles, qui doivent alors mieux préparer leurs enfants pour qu'ils se conforment plus rapidement au cadre imposé à l'école. Dans la situation citée plus haut, cela se traduit par un temps hors de l'école, ce qui ne garantit pas la résolution du problème identifié.

La perception souvent négative des enseignants sur des comportements considérés comme faisant désordre repose en partie sur le fait qu'ils sont eux-mêmes d'anciens bons élèves issus de classes plus favorisées de la société (Farges, 2017) ce qui les rend souvent étrangers aux situations vécues par les parents rencontrés et leurs enfants. Cette différence d'expériences biographiques génère un « décalage » (Devineau, 2009) dans les perceptions et les attentes des enseignants envers les élèves qui n'ont pas acquis certaines habiletés considérées comme évidentes.

7.2.6 Conclusion

Dès 1992, Glasman soulignait dans ses recherches que le système scolaire ainsi conçu attend des parents qu'ils « livrent à l'école un enfant "scolarisable" » (Glasman, 1992, p. 112) c'est-à-dire un enfant qui ait endossé le rôle d'élève ou qui ait rapidement la capacité de le faire. Cela suppose une acquisition lente et continue au sein du milieu familial, de certains savoir-être et savoir-faire, transmis par les parents dont certains sont étrangers aux logiques scolaires. C'est le cas de ceux rencontrés pour cette recherche qui n'ont pas suffisamment été en lien avec le système scolaire, que ce soit par le biais d'une transmission familiale ou par le fait d'avoir suivi des études longues, pour pouvoir comprendre les attentes de l'école et développer des pratiques éducatives valorisées par l'institution.

Le manque de familiarité des codes véhiculés par l'école crée une différence entre les enfants. Ces différences peuvent alors rapidement être traduites en difficultés scolaires non pas forcément à cause d'une déficience générant un retard dans l'acquisition des compétences, mais simplement par le manque de familiarité avec la culture scolaire dont les enfants issus des milieux populaires pâtissent.

Les parents, qui essaient dans leur grande majorité de satisfaire aux attentes de l'école, sont confrontés à une vision divergente de l'éducation de la part des enseignants ce qui peut nourrir des formes d'incompréhension de part et d'autre générant alors des difficultés de communication. Néanmoins, ce qui est parfois perçu comme un manque d'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants relève là encore souvent d'un malentendu sur la conception de la place de chacun. Là où les enseignants et les familles issues de milieux sociaux plus favorisés attendent un investissement des parents se traduisant par une forme de « professionnalisation du parent d'élève » (Garcia, 2018, p. 20), les parents issus de milieux populaires sont plus en retrait exprimant une confiance en l'école et en ses agents qu'ils considèrent comme des experts auxquels ils n'ont pas de conseil à donner.

Les enfants constituant l'échantillon de cette recherche cumulent la plupart des difficultés identifiées chez les enfants des classes populaires. Ces difficultés sont souvent exacerbées par des ruptures biographiques résultant de situations de violences, de handicap ou de maladie d'un ou des deux parents, d'un contexte de précarité financière, affectent directement

la scolarité des enfants qui se caractérise par des difficultés scolaires générant des retards, des redoublements, des orientations vers des classes spécialisées.

L'école, loin d'atténuer ces difficultés, peut les entretenir voire les aggraver par une lecture responsabilisant les enfants voire leurs parents sur ces situations. Par leurs difficultés à s'adresser à l'ensemble des élèves, et n'ayant pas les moyens ni les ressources d'identifier finement la source de ces difficultés, les enseignants semblent les entériner et extériorisent la responsabilité hors de l'école.

Ces conséquences de difficultés scolaires éprouvées dès le début de la scolarité laissent autant de traces qui s'accumulent dans le parcours des enfants, risquant année après année d'augmenter les difficultés débouchant *in fine* sur des parcours scolaires courts, facteurs de reproduction des inégalités sociales.

Les enjeux sont donc importants pour les professionnels qui interviennent sur ces situations. Nous abordons dans la partie suivante comment ils se placent sur ces questions, déjà appréhendées par plusieurs acteurs dans un travail éducatif plus divisé que partagé (Tardif *et al.*, 2017).

8 Familles, école et milieu ouvert : appréhender les scolarités des enfants passant par le milieu ouvert

Après avoir décrit la configuration du milieu ouvert et l'organisation de ses pratiques, puis fait un état des lieux des scolarités à partir des données dont nous disposons, nous abordons maintenant comment l'intervention dans le cadre des mesures de milieu ouvert vient rencontrer ces scolarités. Comment les travailleurs sociaux appréhendent-ils la question de la scolarité ? Comment entrent-ils en relation, et avec quels objectifs ? Comment les parents se situent-ils par rapport à cette intervention qui peut se rajouter à d'autres ?

Nous commençons par analyser la place qui est faite à la scolarité dans le travail éducatif du milieu ouvert. La mobilisation du concept de temporalité permettra de mieux comprendre pourquoi la mobilisation sur cette question reste difficile, dans un travail qui ne peut être qu'intermittent sur chaque situation. Nous poursuivrons en étudiant différentes dimensions des interactions entre les familles, l'école et le milieu ouvert. Les nombreux malentendus font partie des freins que nous mettons au jour sur les partenariats possibles entre ces différents acteurs sur les questions éducatives, et notamment celles liées à la scolarité.

8.1 L'étayage du milieu ouvert sur la scolarité

Nous avons détaillé dans la partie précédente les difficultés que peuvent rencontrer les enfants concernés par une mesure (administrative ou judiciaire). Dans les familles rencontrées, le rapport à l'écrit est peu présent dans les pratiques quotidiennes alors qu'il est pourtant régulièrement mobilisé dans les séquences pédagogiques à l'école (Terrail, 2002). Le parcours scolaire des parents n'a pas permis d'étayer leur rapport à l'écrit, et ces parcours rendent compte déjà de relégation du fait de ce rapport difficile ou éloigné. Les ressources familiales peuvent manquer, ou être fragilisées par la précarité, les tensions ou les conflits familiaux. Les scolarités peuvent être mises à mal par cet ensemble complexe. Malgré ces constats, la question scolaire est rarement un objectif explicite de la mesure d'intervention en milieu ouvert. Le travail des professionnels de la protection de l'enfance s'oriente davantage sur le diagnostic, l'orientation, le partage d'information, puis sur des questions éducatives plus larges. Sur le soutien éducatif direct, les éducateurs du milieu ouvert sont limités dans les ressources et le temps qu'ils peuvent mobiliser.

La scolarité peut néanmoins être incluse de manière implicite dans le travail mené par les professionnels de la protection de l'enfance à travers d'autres objets. Elle peut ainsi être travaillée au travers du temps passé en famille lors d'activités valorisées par le système scolaire. C'est ainsi que l'éducatrice d'Élodie amène des jeux de société aux enfants quand celle de Yoann incite la maman à jouer avec ses enfants ; enfin l'éducatrice de Nathan valorise le temps passé en famille à jouer à des jeux de société durant le confinement. Cet étayage par un environnement plus familial des attentes scolaires permet de proposer aux enfants et à leurs parents une ouverture vers des activités valorisées par le système scolaire et qui peuvent participer à l'apprentissage du métier d'élève.

Plus rarement, la scolarité peut être abordée directement, ou indirectement, comme c'est le cas pour des actions visant à favoriser certaines familiarités culturelles. En parallèle des accompagnements individuels, le service B1 développe de plus en plus d'actions collectives à destination des familles en vue de proposer des activités permettant de découvrir l'environnement social et culturel du lieu de vie.

« On fait aussi des actions co' en direction des enfants de trois – six ans, [...]. Là notamment à la fin du mois on recommence une session, on sera avec la médiathèque [nom de la médiathèque] avec une ludo-animatrice qui va venir aussi faire des temps de jeu. Donc du jeu, de la littérature enfantine. La dernière séance qu'on a terminée là entre septembre et décembre, on était sur une conteuse, on

travaillait plutôt l'oralité, et sur des parcours psychomoteurs avec l'association A. qui est aussi basée dans le quartier, voilà, qui propose de la motricité libre pour les tous petits. On a travaillé l'année dernière avec la ludothèque [nom] par exemple. Voilà, on essaie de trouver des partenaires le plus proche possible du droit commun. C'est-à-dire que les familles, une fois qu'elles y sont allées deux fois, trois fois, quatre fois avec nous, elles puissent y retourner, qu'elles y trouvent intérêt et que du coup voilà. C'est des familles qui sont plutôt isolées, qui vont peu vers l'extérieur, donc c'est pour développer ça » (Lucie, éducatrice du service B1).

Le confinement a constitué une parenthèse qui a pu voir la question scolaire davantage présente dans les échanges et dans le suivi des travailleurs sociaux. C'est un sujet qui a été abordé plus fréquemment pendant cette période pour certains. Toutefois, cela a pu rester pour certaines situations d'une portée limitée :

« Au départ, moi, la question que je posais, c'était de savoir si les cours en visio fonctionnaient relativement bien, si les enfants étaient investis, si les parents aussi arrivaient à accompagner et à soutenir leurs enfants dans ce soutien scolaire parce que, moi, je me suis retrouvée avec des familles qui sont en très grande difficulté. Alors, j'ai des familles qui ne savent pas utiliser Internet, qui ne savent pas ou qui ne veulent pas. Ça aussi, j'ai un doute. Donc, c'était très compliqué. J'ai des mamans qui m'ont dit que le niveau était trop haut pour soutenir et accompagner leurs enfants dans cet accompagnement scolaire. Et puis j'ai des parents qui ne sont pas du tout dans cette optique de soutenir leurs enfants et il y avait beaucoup de laisser-aller à ce niveau-là, beaucoup, beaucoup. Donc... Ça a été ça au départ, et puis après là, donc je... c'était très récurrent. Et puis après, la question, ça a été : "Est-ce que vous envisagez de re-scolariser vos enfants ?" » (Sandrine, éducatrice spécialisée).

Si la scolarité est peu travaillée, certaines de ses dimensions et certains points problématiques peuvent avoir été identifiés et pourraient nécessiter un accompagnement soutenu sur cette question. Nous prenons pour exemple la situation de Yoann qui rencontre d'importantes difficultés scolaires sans pour autant parvenir à s'investir dans les activités scolaires par peur de l'échec. Ainsi, tout en précisant qu'il était « nul », Yoann explique qu'il ne faisait pas ses devoirs se mettant de fait dans une situation où il pouvait accumuler du retard par rapport à ses camarades et donc se retrouver en difficulté scolaire. Ses propos sont d'ailleurs corroborés par son enseignante qui précise cette ambivalence entre volonté de réussir et peur de s'investir pour y arriver :

« C'est un enfant pour qui les apprentissages sont difficiles et qui voudrait être en réussite. Il ne supporte pas de ne pas réussir ; c'est très compliqué pour lui. Et qui ne veut pas s'investir de peur de ne pas réussir ! » (Valérie, enseignante de Yoann).

Le croisement des différents entretiens montre un enfant en grande difficulté scolaire et en souffrance par rapport à l'image dépréciée qu'il a de lui-même se qualifiant de « nul » :

Enquêteur : Et c'était compliqué pour toi d'être nul ?

Yoann : Oui, et après en fait, dès le début de l'année, les autres, eux, ils sont partis devant moi, ils sont partis en CE2, et moi je suis resté en CE1, j'avais pas compris. Voilà, je suis resté en CE1, j'ai redoublé. [...] C'était injuste que eux ils passent en CE2 et moi je reste dans la même classe que je suis. [...] Mais je vais devoir... dans un an... ça sera un peu la honte quand même. [...] Parce que j'aurai onze ans en CM2 quand même » (extrait d'entretien avec Yoann).

L'enfant évoque le sentiment d'injustice et de honte ressenti vis-à-vis de ses pairs face à une décision de redoublement qu'il n'a pas comprise.

Lors de l'entretien que nous avons mené avec son éducatrice référente, ces difficultés ont été abordées et nous avons pu constater que la professionnelle semblait avoir une bonne connaissance de la situation. Pour autant, cela n'est pas un axe de travail de l'accompagnement AEMO alors que la question de l'orientation imminente en classe ULIS est

encore un point de tensions au sein de la famille comme en témoigne l'extrait de l'échange ci-après entre Yoann et sa mère :

Mère de Yoann : « Il faut qu'il part à l'autre école.

Yoann : Oui. Elle veut me mettre dans une école ULIS.

Enquêteur : D'accord. Et toi tu en penses quoi ?

Yoann : J'aimerais encore un peu rester.

Enquêteur : Tu veux encore rester un peu dans cette école c'est ça ?

Yoann : Oui. Voir si je suis bien, moi au moins je suis bien.

Mère : Oui parce que toi tu dis que t'es bien, mais le maître il veut obligatoire que t'aïilles à l'autre école ULIS. Parce que là-bas vous êtes quatre ou cinq personnes, ou six, ça va t'aider pour avancer mieux Yoann. Parce qu'il reste deux ans pour aller au collège...

Yoann : Moi j'veux pas, moi j'veux pas... » (extrait d'entretien entre Yoann, sa mère et l'Enquêteur).

Cette situation n'est pas travaillée dans le cadre de la mesure AEMO comme nous avons pu le confirmer à la lecture du dossier de l'enfant et via le témoignage de son éducatrice référente qui nous a confié ne pas faire pas « grand-chose » sur ce sujet.

Nathalie : « Maintenant il est question qu'il parte en ULIS donc ça, il appréhende beaucoup encore le changement ce gamin. Chaque fois qu'il y a un changement, ça le perturbe, ça l'angoisse un maximum. Et en même temps je pense qu'il faut qu'il bénéficie d'une structure... enfin d'un accompagnement ULIS, parce que ça sera dans un petit groupe, plus un travail individuel, enfin voilà.

Enquêteur : Et vous, justement, par rapport à la scolarité, quel rôle vous jouez en fait ?

Nathalie : Moi, pas grand-chose. C'est à dire qu'on est là quand même, on est le fil rouge de toute la situation et puis voilà, on est plus dans le lien entre les différents partenaires et la famille, et puis le magistrat pour enfants après. [...]

Enquêteur : Et alors justement, vous dites pour Yoann qu'il a des troubles de l'apprentissage, comment lui il vit sa scolarité ?

Nathalie : Ben hormis les dires que... les retours faits des profs, je sais même pas si j'ai quelque chose là, peut-être je vais le retrouver [cherche dans des papiers/dossiers] Yoann, ici. Non, j'ai même pas sorti le dossier équipe éducative vous voyez. Je l'avais dans le bureau...

Enquêteur : Est-ce que c'est quelque chose qu'il évoque avec vous, est-ce que vous, vous l'évoquez avec lui, puisque du coup, s'il a des...

Nathalie : Très peu, parce que voilà, il est assez fermé, c'est ce que je disais au début, il est assez fermé avec moi donc il entend des choses et il reprend des choses, mais pas par rapport à ça. Enfin, pas directement qu'avec lui, non, non » (Nathalie, éducatrice de Yoann).

A travers cet exemple, nous voyons comment les priorités de la mesure en milieu ouvert et le temps disponible pour les mettre en œuvre par les travailleurs sociaux font que la question scolaire n'est dans les faits que peu travaillée dans le cadre d'une mesure d'AEMO ou d'AED. Outre l'attention portée ou non sur la scolarité, d'autres dimensions permettent de comprendre les difficultés rencontrées par les familles, et sur lesquelles le milieu ouvert peut avoir des prises, pas toujours favorables. Nous nous appuyons maintenant sur le concept des temporalités qui permettent de mieux comprendre certaines discordances avec le monde scolaire.

8.2 Des temporalités discordantes

La mobilisation du concept des temporalités a permis de mettre à jour les discordances entre celles des familles populaires et l'école, donnant un nouvel angle d'observations des distances entre les deux. Mathias Millet et Daniel Thin regroupent dans le concept de temporalité l'organisation temporelle, le rapport au temps et les rythmes de vie. Ils démontrent que les

familles issues des franges les plus précaires des milieux populaires subissent des conditions d'existence qui « s'imposent et imposent des temporalités souvent contradictoires par rapport à celles qui sont exigées par les grands rythmes collectifs, notamment institutionnels, comme ceux du temps scolaire » (Millet et Thin, 2005b, p. 161). La concordance des temporalités se joue dans le quotidien pour mieux suivre et soutenir la scolarité, mais aussi dans le temps plus étendu du calendrier scolaire, de ses transitions et de ses temps d'évaluation, de négociation et de délibération. La temporalité scolaire peut imposer des étapes et des rendez-vous qui requièrent une régularité et une réactivité lorsqu'ils s'annoncent. Il est donc non seulement nécessaire d'être familier de ces démarches, mais également disponible pour y répondre aux moments requis. Lorsque les temporalités (celle de la mesure et celle de l'école) s'accordent difficilement, elles fragilisent les objectifs posés.

Nous avons évoqué des particularités liées aux temporalités des familles enquêtées dans la partie précédente. L'évaluation des travailleurs sociaux rend compte de temporalités identifiées comme des difficultés. Pour une mère par exemple, l'articulation de la gestion quotidienne, de l'éducation de sa fille et de son activité professionnelle est source de tensions, qui l'amènent à réduire son temps de travail. L'éducatrice en charge de l'accompagnement d'Élodie nous a ainsi expliqué que sa mère a voulu occuper un travail à temps plein, mais qu'elle a dû renoncer rapidement et demander un temps partiel :

« Elle a pu dire 'Non en fait ça fait trop pour moi, j'arrive plus à gérer [...] je vais redemander à passer à 50 %'. [...] Bon ben quand les filles seront plus grandes, peut-être que j'arriverai à reprendre un temps plein en ESAT, mais pour l'instant, je travaille deux jours par semaine ou deux jours et demi par semaine, j'ai du temps pour les filles, pour les accompagner à leurs différents rendez-vous, pour faire les suivis, pour m'occuper de la maison, et puis pour me reposer » (Lucie, éducatrice d'Élodie).

Du côté du milieu ouvert, le nombre de mesures attribuées à chaque éducateur ou éducatrice, mais aussi l'organisation du service à un instant T (arrêt maladie de plusieurs professionnels par exemple), contraint le temps qu'il ou elle peut consacrer à chacun. La fréquence communément admise d'une rencontre (à domicile ou au service) tant par nos terrains que par des enquêtes plus vastes (Dupays *et al.*, 2019, p. 52) est toutes les trois à quatre semaines. Cette configuration contraint l'organisation temporelle qui autorise un traitement et une attention seulement par intermittence. Elle amène à prioriser des situations par rapport à d'autres. Le temps entre chaque rendez-vous peut donc être étendu en fonction du contexte.

Ces temporalités, loin de venir stabiliser la situation des familles, viennent bousculer des équilibres déjà très fragiles entre les temporalités des familles de milieu populaire et celles des institutions qui s'imposent à elles. Le rythme de travail sur chaque situation est d'abord établi à partir de l'ensemble des situations, la charge de travail qu'elles nécessitent, le temps et la fréquence que le professionnel peut et choisit d'y contribuer. Du fait du caractère « dispersé » du travail, et du peu de temps que les professionnels peuvent consacrer à chaque situation, on constate des situations paradoxalement similaires aux franges précaires des familles populaires, au sein desquelles le temps « se trouve haché par la venue d'événements faisant problème, auxquels il convient de faire face sans délai » (Millet et Thin, 2005b, p. 155). Ces similarités semblent paradoxales tant le milieu ouvert est constitué de professionnels ayant suivi pour la plupart des études supérieures, qui sont formés et missionnés pour une action éducative financée et structurée par l'action publique. Ainsi, les temporalités des familles qui mettent à mal leur suivi et leur soutien des difficultés de leurs enfants ont des points communs – pour des raisons différentes – avec les professionnels qui travaillent avec elles, et qui sont donc eux-mêmes en difficulté pour réduire ces distances.

Les temporalités peuvent évoluer par des actions périphériques (réduire certaines difficultés), mais elles sont peu pensées en tant que telles. Ainsi, le travail du milieu ouvert, et les demandes faites aux familles (par les rendez-vous, la mobilisation de nouvelles ressources ou de nouveaux suivis...) peuvent ajouter des difficultés et conserver la difficulté de s'ajuster à la

temporalité de l'école. C'est toutefois à ce rythme que s'organisent les interactions entre le milieu ouvert et l'école, au milieu desquels se situent les familles.

8.3 Les interactions entre l'école et le milieu ouvert

Si notre recherche s'est focalisée sur les interactions entre les travailleurs sociaux et les enseignants durant la mesure d'AED ou d'AEMO, nombreux sont les enseignants qui, au cours des entretiens, ont témoigné de difficultés en amont de la prise en charge pointant les limites de collaboration avec les travailleurs sociaux de la protection de l'enfance en général et non spécifiquement avec ceux relevant des dispositifs d'AED ou d'AEMO. Nous avons donc trouvé pertinent de ne pas écarter ces témoignages, d'autant qu'ils peuvent impacter la situation de l'enfant durant son accompagnement, notamment quand l'école est à l'initiative de l'information préoccupante. En effet, les enseignants sont souvent acteurs dans le repérage d'un risque de danger pour les enfants qu'ils accueillent à l'école et la représentation complexe qu'ils ont de l'ASE jointe à une méconnaissance de son fonctionnement implique une réserve de ces derniers quant au signalement qu'ils pourraient faire en cas de situation préoccupante pour un enfant ; ils ne rédigent les informations préoccupantes qu'en « *dernier recours* », en « *extrême limite* ». Ils tentent donc de jouer les médiateurs (avec le directeur de l'école) pour contribuer à régler les problèmes que les enfants leur ont donné à voir. Les enseignants évoquent la responsabilité qu'implique le fait de rédiger une information préoccupante et disent craindre la rupture de confiance avec une famille qu'ils côtoient quotidiennement. Ceux qui ont expérimenté le fait d'établir une information préoccupante témoignent des difficultés rencontrées à la suite de ce signalement avec les parents. Les enseignantes de Léa nous confient s'être senties « abandonnées » par la protection de l'enfance quand elles auraient souhaité être accompagnées dans cette démarche.

Sophie : « Moi, franchement, je me suis sentie abandonnée... Ouais.

Anne : Abandonnée. [...]

Sophie : Ça a été compliqué, oui, quand même... Puis, c'est nous après qui gérons le quotidien, on les voit tous les jours en fait les parents là ! » (extrait d'entretien avec Sophie et Anne, enseignantes de Léa).

Si la plupart des enseignants assument la responsabilité de signaler une situation préoccupante, d'autres ne comprennent pas pourquoi le signalement devrait émaner de l'école quand selon eux, tout le monde est au courant de la situation.

« Si je peux me permettre de le dire, c'est toujours à nous de faire le sale boulot en fait. Enfin si je peux le dire comme ça. Je ne comprends pas. C'est toujours à nous que l'on demande de rédiger les IP. Mais pour nous c'est délicat. On est en contact avec la famille, on les voit tous les jours. Donc on nous met la charge sur les épaules, à nous et au directeur, et tout le monde trouve ça normal. Parce que je me souviens que l'assistante sociale nous avait dit de le faire à l'époque. Pour moi c'est peut-être aussi un peu aux autres de le faire. Tout le monde est au courant qu'il y a un problème, et c'est sur nous que ça tombe. Ce n'est pas évident, c'est une responsabilité, on peut se tromper, enfin c'est loin d'être simple. On met le poids sur les épaules des enseignants, alors que ça pourrait être l'assistante sociale qui fait ça. Enfin voilà c'est mon avis » (Stéphanie, enseignante de Gauthier).

« On regrette que en fait... que c'est pas les services sociaux qui soient mis à contribution quand on fait une information préoccupante parce que nous, on est en première ligne, et on veut pas. Voilà ! » (Sophie, enseignante de Léa).

Les enseignants regrettent également de ne pas savoir comment les informations préoccupantes sont traitées, quelles suites sont données à leur signalement et la durée de la mise en place d'un accompagnement à l'issue de leurs démarches lorsque celles-ci aboutissent à une prise en charge.

« Quand on fait des signalements en fait, des... non, plutôt des informations préoccupantes, ça nous coûte ! On le fait parce que les enfants sont en risque de danger, mais voilà, enfin, un an après, c'est trop long quoi ! » (Sophie, enseignante de Léa).

L'information des enseignants via des documents qui leur sont accessibles facilement afin de repérer les contacts de la protection de l'enfance est soulignée comme une évolution positive par certains professionnels rencontrés. Elle est également indispensable concernant les démarches à effectuer en cas de situations préoccupantes à signaler, mais insuffisante selon les enseignants qui souhaiteraient davantage d'accompagnement :

Anne : « C'est l'Éducation nationale qui nous a fait une plaquette, parce que cette plaquette, elle existait pas avant quoi.

Sophie : Ouais, voilà. Donc on a pu savoir aussi qu'il y avait une assistante sociale de secteur. [...] Ouais, c'est que c'est récent. Cette plaquette, elle est récente, que de cette année. [...]

Anne : Ça, c'est très bien. La plaquette, très, très bien.

Sophie : Génial.

Enquêteur : Donc, c'est une plaquette pour l'aide en fait aux enseignants ?

Sophie : Déjà, à destination des enseignants, mais pour la protection de l'enfance.

Anne : Chaque année, on reçoit aussi le guide de la protection de l'enfance quand même. Voilà, où on nous explique comment remplir, que faire, enfin, si c'est un signalement, si c'est un signalement, si c'est une IP, voilà, ou pas. Mais bon.

Sophie : En fait, ce qu'il y a, c'est que... ouais, on est informées, mais en fait, pour faire c'est une autre paire de manches... pour comprendre et puis après, ouais. Je sais pas même pas comment on peut acquérir de l'expérience, mais sans en faire une quoi en fait... Une information, je veux dire, ça reste que des mots quoi ! Quand on la fait, c'est autre chose » (extrait d'entretien avec Sophie et Anne, enseignantes de Léa).

Lorsque la mesure d'accompagnement a commencé, les premières interactions entre le milieu ouvert et l'école sont le plus souvent initiées par le travailleur social pour un premier contact qui lui permet d'être identifié, mais aussi pour recueillir des informations sur la situation, pour étayer son diagnostic et identifier les potentielles orientations. Les travailleurs sociaux cherchent à savoir si l'école a perçu des signes ou détient des éléments qui permettent d'identifier un danger. Ensuite, ils s'enquêtent de la scolarité et des éventuelles préoccupations des enseignants (notamment en termes d'absentéisme, de désordres scolaires).

Puis les échanges se font selon les temporalités que nous avons décrites en amont. C'est-à-dire dans un temps relativement contraint et espacé. Lorsque les travailleurs sociaux référents de la mesure AEMO ou AED sont amenés à entrer à nouveau en contact directement avec l'enseignant de l'enfant accompagné, c'est souvent pour un problème de comportement ou dans le cadre d'une équipe éducative organisée suite à des problèmes de comportement et/ou des difficultés scolaires pouvant mener à un projet d'orientation anticipé et/ou spécialisé (IME, ITEP, ULIS, SEGPA). La notion de désordre (du point de vue l'école) peut d'ailleurs s'adresser à la famille :

« Après, je sais que, (...) la maman, dans ces phases où elle va pas bien, il fallait essayer d'aller chercher Thomas à l'école, mais si tu veux, elle a pas un comportement adapté. Moi, j'ai eu des descriptions : "Madame pouvait venir complètement agitée, sans soutien-gorge, à moitié débrayée." Pas facile non plus pour l'école de gérer. » (Ines, éducatrice spécialisée)

Pour autant, lorsque nous questionnons les travailleurs sociaux, l'école est annoncée comme un partenaire principal :

« L'école est aussi importante parce que dans le protocole qu'on a mis en place pour les éducateurs avant de rencontrer les familles, l'école c'est le partenaire qu'on appelle en premier, et lors du premier

rendez-vous on dit aux familles qu'on ne travaille pas tout seul. » (extrait d'entretien avec un Chef de service).

Le partenariat est souvent cité, mais il semble moins systématique dans les faits qu'annoncé. Les réponses des travailleurs sociaux sur la fréquence des interactions avec l'école sont ambivalentes, et très variées. Nous notons également des divergences, à l'instar de Faiza qui déclare être en lien régulier avec les écoles, et qu'il s'agit de partenaires importants, mais dont la fréquence des interactions reste faible, sans exemples de situation récente. Plusieurs diront avoir peu d'échanges avec les enseignants :

« Moi, directement, au niveau des écoles, j'ai pas trop de contacts » (Ines, éducatrice spécialisée).

Ce sont les contrastes avec d'autres expériences qui permettent la comparaison et qui apportent une précision sur ces points de vue. Quentin est un éducateur récemment arrivé sur un service enquêté. Auparavant, il travaillait au sein d'un SESSAD¹⁵. Dans son ancien service, les rencontres étaient régulières : *« On avait un vrai pied dans... un vrai lien avec l'établissement. Quand les enfants posaient problème, là on était conviés [aux réunions éducatives]. »* (Quentin, éducateur spécialisé). Dans ce nouveau service, il lui semble que les interactions avec les écoles restent rares.

Le lien avec les écoles reste inégal selon les situations, et les professionnels. Par ailleurs, on touche ici une dimension subjective sur la fréquence des échanges entre les enseignants et les travailleurs sociaux. Si cette fréquence n'est pas relevée comme problématique par les travailleurs sociaux, elle l'est davantage pour les enseignants rencontrés. Ainsi, quand les travailleurs sociaux des services AEMO et AED disent être en lien avec les enseignants, avoir transmis leurs coordonnées et rester disponibles en cas de difficultés, les enseignants eux soulignent le manque d'identification du travailleur social référent. Ils repèrent plus facilement les intervenants des structures de soutien médico-psychologique de type CMP ou SESSAD.

Enquêteur : Et est-ce que vous avez rencontré l'éducatrice référente ?

Valérie : Oui. En fait, les équipes éducatives...

Enquêteur : Celle qui s'occupe de l'AEMO, vous l'avez rencontrée ?

Valérie : Non, pas elle.

Enquêteur : Non ?

Valérie : J'ai rencontré tous ceux qu'ils voient au CMPP.

Enquêteur : OK.

Valérie : Voilà, mais pas l'éducatrice » (Valérie, enseignante de Yoann).

L'estimation de devoir travailler ensemble est liée aux sujets des échanges, aux types d'informations qui sont souhaitées et effectivement partagées.

8.3.1 Les objets et sujets d'échanges entre l'école et le milieu ouvert

Les travailleurs sociaux attendent des écoles d'abord des informations qui alimentent le diagnostic. Par la suite, ils transmettent peu d'informations, sous couvert du secret professionnel (qui est partagé, mais pas avec les enseignants). Les enseignants peuvent donc transmettre des informations sans en recevoir en retour. Si les enseignants disent « percevoir les difficultés » des enfants et des parents, ils ne savent généralement pas pourquoi une mesure d'AEMO ou d'AED est mise en place sauf quand les parents font la démarche de les informer. Dans le cas contraire, ils n'en connaissent pas les objectifs et parfois, ils en ignorent même jusqu'à l'existence.

¹⁵ Un Service d'éducation spéciale et de soins à domicile.

Enquêteur : « Donc, vous avez été mises au courant qu'une mesure était mise en place, mais est-ce qu'on vous a expliqué les principes de ce qui allait être fait auprès de la famille, auprès de Léa, les objectifs ?

Sophie : Non.

Anne : Je sais pas, c'est la maman qui nous en a parlé, mais on ...

Sophie : Des services sociaux, on n'a rien eu d'autre.

Anne : Non.

Enquêteur : D'accord. Vous n'avez pas été en contact direct avec les travailleurs sociaux ?

Sophie : On a été en contact direct, mais pour le frère. Et là, on a fait une équipe éducative, mais pas pour Léa.

Enquêteur : D'accord. Donc, oui, donc c'est la même éducatrice spécialisée qui s'occupe des deux enfants.

Sophie : Ouais. Mais bon, enfin, voilà, jamais... enfin, voilà, jamais on n'a pris le temps de faire une réunion et de poser à plat » (extrait d'entretien avec Sophie et Anne, enseignantes de Léa).

Lorsqu'ils ont identifié la mesure et le travailleur social qui peut être contacté, ils ne savent pas pour autant précisément quand ils peuvent le faire, et à propos de quel sujet. Les enseignants sont donc peu demandeurs d'information (ils en reçoivent de façon très limitée). Quand ils sollicitent les travailleurs sociaux, c'est souvent sur une question liée aux désordres scolaires, hors des questions d'apprentissage. Les enseignants peuvent entrer en contact avec l'éducateur, mais c'est souvent au moyen d'une réunion d'équipe éducative (REE) qui est une instance¹⁶ initiée par le directeur d'école qui vise à réunir le ou les enseignants, le psychologue scolaire, les éventuels enseignants spécialisés intervenants dans l'école, et peut inclure le médecin scolaire, l'infirmière scolaire, l'assistant de service social, les parents et éventuellement les travailleurs sociaux suivant leur situation.

Nous constatons une véritable méconnaissance de la politique publique de protection de l'enfance de la part des enseignants. S'ils se disent tous persuadés que l'Aide sociale à l'enfance est utile, ils disent ne pas être formés, ni suffisamment informés sur le sujet. Ils fondent leurs connaissances de l'ASE sur leur expérience professionnelle passée et leurs représentations. Ils la perçoivent comme une entité complexe, constituée de nombreux travailleurs sociaux dont ils ne repèrent pas les spécificités et de mesures complexes pas toujours efficaces. Ils n'identifient pas la signification des différents sigles renvoyant à des services d'accompagnement ou à des métiers du travail social et le mode de fonctionnement de la protection de l'enfance leur est inconnu.

« On a bien compris qu'il y avait un... comment ça s'appelle ? Une ASE qui venait à la maison pour les aider » (Sophie, enseignante de Léa).

Ne sachant pas comment cela fonctionne, ils ne savent pas non plus comment travailler avec ces services. Ils ne savent pas souvent comment ni où se renseigner lorsqu'ils pourraient en avoir besoin et semblent freinés par le secret professionnel perçu comme inhérent à l'ASE. Dans le doute et faute d'une bonne connaissance de ce service, plusieurs enseignants évitent de faire appel aux travailleurs sociaux ne serait-ce que pour obtenir des informations. Pourtant, ceux qui croient en l'intérêt du partenariat dans l'intérêt de l'enfant, évoquent la nécessité de déployer une très grande énergie pour parvenir à collaborer en laissant de côté les a priori des uns et des autres.

Enquêteur : « Ça vous est déjà arrivé quand même ... de pouvoir collaborer ?

¹⁶ Décret du 6 septembre 1990 « Organisation et fonctionnement des écoles » article 21, modifié par le Décret N°2005-1014 du 24 août 2005.

Valérie : Ah oui, oui, mais je rame. Là, ce qu'on a fait là, la réunion qu'on a fait avant les vacances du printemps, pour avoir l'équipe là, je veux dire, j'y mets toute mon énergie, ma joie de vivre pour qu'on soit pas là sur les dents. On n'est pas là pour être sur les dents, on est là pour échanger, je veux dire. Donc, montrer que là, c'est... Donc, il faut y aller quoi. Maintenant, ça y est, les gens ont pris confiance, je pense, parce que maintenant quand on s'appelle, ça décroche au téléphone. On n'est pas toujours renvoyés. On peut parler pendant deux, trois minutes, on n'est pas obligé de... On n'est pas... on n'est plus dans : « Je dois défendre mon bout de gras quoi » (extrait d'entretien avec Valérie, enseignante de Yoann).

Les échanges se confrontent souvent au secret professionnel partagé par les travailleurs sociaux, mais dont les enseignants sont exclus. C'est une question que les recherches qui portent sur les scolarités des jeunes passant par la protection de l'enfance évoquent régulièrement (Anton Philippon, 2017 ; Join-Lambert, Denecheau et Robin, 2019 ; Potin, 2012) : quelles informations peuvent être partagées ? Qu'est-ce qui est confidentiel ? Que peut faire le professionnel de l'information reçue ?

« En règle générale on est plutôt repérés dans certaines écoles, certains collèges, certains lycées dans certains quartiers. Même au niveau primaire, mais la difficulté dans la relation avec l'école c'est de savoir mettre une limite à ce qu'on dit, car certains enseignants certains directeurs d'établissements nous appellent pour en savoir plus pour nous demander qu'est-ce qu'on fait, que fait la police ? » (extrait d'un entretien réalisé avec un Chef de service).

« En fait, il y en a peu [des échanges] de toute façon, parce que je crois que l'éducatrice référente, elle avait été changée. [...] Je sais pas, parce que moi, enfin, d'après ce qu'ont dit les enfants, le prénom a changé en tout cas. [...] C'était plus la même que celle d'avant quoi. Il me semble, ou alors, je suis passée complètement à côté et je l'invitais jamais cette pauvre dame ! Mais... je sais pas. [...] Avec l'éducatrice référente, on a très peu d'échanges. En même temps, nous non plus, on n'ose pas poser des questions [...] Enfin, il y a quand même ce secret, bon, certes partagé, mais enfin, voilà... » (Sophie, enseignante de Léa).

8.3.2 Des divergences de point de vue sur la collaboration

Lorsqu'on considère une collaboration sur le travail éducatif, un des enjeux d'une alliance éducative repose sur la concertation, c'est-à-dire échanger sur la situation à partir des points de vue et des compétences de chacun (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012). On constate que cette concertation reste peu travaillée entre les professionnels du travail social et ceux de l'Éducation nationale. Les points de vue concernant la collaboration entre travailleurs sociaux et enseignants peuvent être divergents ce qui peut entraîner des incompréhensions, voire des tensions dans les échanges comme le traduit l'extrait suivant :

Magali : « J'ai rencontré la même [travailleuse sociale] qu'une seule fois en équipe éducative.

Enquêteur : Oui ? L'éducatrice référente ?

Magali : Ouais. Je suis même pas sûre que c'est une éducatrice en fait.

Enquêteur : Ah non ?

Magali : Je suis pas sûre, je pense que c'est juste une aide familiale en fait, je suis pas sûre. Et ça a été un peu compliqué. Il y avait aussi l'assistante sociale du CMPEA qui... avait par contre bien recadré les choses.

Enquêteur : D'accord.

Magali : J'avais un peu le sentiment que l'aide familiale était là pour défendre la maman, l'avocate de la maman. C'était pas forcément ce qu'on lui demandait, puisqu'on n'était pas sur un jugement, on était là pour essayer de trouver des solutions, et voilà » (extrait d'entretien avec Magali, enseignante d'Eliott).

Du côté des familles, les avis sont très hétérogènes. De prime abord, il apparaît peu de désaccords concernant la question scolaire dans l'analyse des entretiens réalisés. Toutes les personnes intervenant auprès de l'enfant semblent chercher un consensus dans l'intérêt de

celui-ci. Si les parents disent se sentir libres de prendre la parole lors des réunions d'équipe éducative, ils paraissent cependant se soumettre à l'avis des professionnels présents.

Pour étudier ces divergences, la question des orientations nous semble assez emblématique. L'école française demande à connaître son fonctionnement et ses attendus. Cela peut concerner le travail requis tous les jours, mais également les nombreuses transitions qui jalonnent les parcours scolaires (Jacques, 2015). Il peut s'agir par exemple d'orientation vers des niveaux supérieurs, des établissements, des parcours ou des options particulières (Chauvel, 2015 ; Palheta, 2012), ou encore des négociations quant aux décisions de redoublement (Troncin, 2015).

Pour se positionner et élaborer ces choix scolaires à partir des jugements et des évaluations scolaires, des connaissances et des démarches sont attendues des familles qui ne sont pas égales dans la compréhension des enjeux de ces transitions et des démarches nécessaires, mais aussi devant les ressources mobilisables (Blanchard et Cayouette-Rembrière, 2011). Le poids de ces démarches est d'autant plus fort que les choix sont contraints (Œuvrard, 2011) et ont un impact durable sur les parcours scolaires (Boudesseul, 2010). Les familles qui sont plus distantes de l'école ont moins de ressources pour faire face et négocier face aux orientations vers des parcours ou des prises en charge qui réduisent les possibles scolaires, c'est le cas de l'orientation en classe SEGPA (Zaffran, 2010) ou vers les dispositifs relais par exemple (Millet et Thin, 2005a).

La tendance observée chez les parents est de suivre les préconisations de l'équipe pédagogique. Même si certains émettent des réserves quant à l'avis des enseignants, ils se rangent malgré tout à leurs décisions en choisissant la solution qui leur paraît la moins disqualifiante parmi deux orientations proposées.

« Vu le parcours scolaire de Gauthier et les difficultés qu'il rencontre toujours aujourd'hui, on est obligés de prendre une décision. Alors le problème c'était est-ce qu'on le mettait dans un parcours scolaire protégé pour des personnes qui ont des soucis euh lourds ou alors... Euh je crois que c'était "MI" ou un truc comme ça... »

Enquêteur : IME ?

Père: IME voilà. [...] Ou si on le dirigeait plutôt vers une SEGPA. Donc moi et mon ex-compagne, on est plutôt favorables au fait qu'il parte en SEGPA plutôt que dans une IME parce que bon... il a des difficultés, mais de là à dire que c'est un handicap euh voilà, y'a tout un monde quoi ! » (extrait d'entretien avec le père de Gauthier).

Ici les professionnels du milieu ouvert ne sont pas toujours ressource et ne peuvent pas toujours intervenir au moment où l'école attend une prise de position ou des démarches des parents. Par ailleurs, les orientations peuvent être source de désaccords, l'équipe enseignante pouvant par exemple viser une orientation en parcours spécialisé, la famille pouvant y être réfractaire. Pour les situations que nous avons pu observer, les travailleurs sociaux se sont positionnés du côté de l'école. Ils ont considéré leur rôle comme devant faciliter l'acceptation de cette orientation, dans « l'intérêt » de l'enfant, sans se positionner en médiateur sur ce désaccord.

Ce manque de médiation, voire de soutien, est relevé par certaines familles rencontrées, bien qu'elles témoignent de contacts réguliers avec les enseignants en qui elles semblent avoir confiance. Certains parents notent cependant avoir mal vécu certains retours des enseignants concernant le comportement de leur enfant davantage sur la forme des interpellations que sur le fond du message. C'est notamment le cas d'une mère qui évoque « s'être sentie sur le bûcher » lors de la dernière équipe éducative organisée pour son fils :

« Y'a eu juste un truc qui m'a vexée lors de la dernière équipe éducative, et c'est pour ça qu'à mon avis je recherche pas la prochaine équipe [rire]. J'ai eu le sentiment d'être sur un bûcher et vas-y qu'on me tire dessus. Parce que c'était "oui madame, c'est pas possible ce qu'il se passe". [...] Y'a

que ça que je pourrais reprocher. Ils ont pas de tact, entre guillemets, ils font pas attention ! » (mère d'Eliott)

Une autre mère regrette d'avoir été interpellée trop régulièrement l'année passée par l'enseignant de son fils qui ne lui aurait pointé que les difficultés et jamais les points positifs.

« Ça a été très compliqué la relation à l'école parce que bon, d'être convoquée tout le temps, d'être... Enfin au bout d'un moment, j'avoue que je m'en... 'fin, c'est pas que je m'en lassais, mais même moi à chaque fois, même à la maternelle, quand la maîtresse me disait quelque chose oui, je pleurais... [interruption]. Euh oui enfin après je sais que ça a été très compliqué pour moi et puis après... [interruption]. Et du coup enfin, oui... Et puis l'année dernière, on avait l'impression je dirais, parce que bon, on n'est pas dans la tête du maître... que le maître... faisait pas beaucoup d'efforts. Même si on sait que l'école n'avait pas de solutions pour Arthur parce qu'ils y arrivaient pas, mais on avait l'impression qu'ils nous demandaient à nous en tant que parents, mais nous enfin euh... on pouvait pas leur donner de solution » (mère d'Arthur).

8.3.3 Les épreuves et enjeux du partenariat

Les travailleurs sociaux d'un service de milieu ouvert ne sont pas isolés pour travailler sur la mesure. Ils sont amenés à échanger et travailler avec d'autres services, ou d'autres secteurs professionnels. S'il peut arriver que ces échanges soient uniques avec certaines institutions, ils sont le plus souvent répétés, et les travailleurs sociaux peuvent chercher, ou être enjoins, à développer un partenariat.

Les travailleurs sociaux que nous avons rencontrés dans le cadre de cette recherche confirment collaborer avec de nombreux partenaires. Il peut s'agir de professionnels exerçant à la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), en Institut médico éducatif (IME), en Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP), en Centre médico-psychologique de l'enfant et de l'adolescent (CMPEA) et bien sûr avec les enseignants. Ils se perçoivent comme les coordinateurs, le fil rouge, ceux qui font le lien entre les différents professionnels, les parents et les enfants.

Les objets de travail avec d'autres services ou d'autres secteurs ne sont pas toujours explicites. Pascale Breugnot et Paul Durning constatent qu'il est quasiment impossible de trouver des traces du partenariat, de ses pratiques, de ses modalités ou de l'objet de concertation dans les dossiers (2001). À partir de l'étude de dossiers que l'on a menée, nous constatons que la situation a relativement peu évolué. Par ailleurs, les observations et les entretiens permettent de saisir davantage les différentes dimensions visées et celles réellement mises en œuvre. Comme pour l'école, les contacts pris à l'extérieur du service semblent d'abord viser le recueil d'information pour alimenter le diagnostic. En 1998, Rousseau identifiait que l'unique objet de l'échange d'information semblait être une connaissance, pouvant être analysée comme les « bases d'un prolongement de la mission AEMO, à travers sa fonction de contrôle » (Breugnot et Durning, 2001). Dans les terrains enquêtés, l'ouverture vers la fonction éducative se développe, mais reste timide.

8.3.4 Des travailleurs sociaux en lien d'abord avec leurs pairs

Lors de ces échanges et collaborations avec d'autres institutions, c'est souvent le contact avec les pairs qui est privilégié : pour l'école, ce seront les assistants sociaux exerçant en milieu scolaire, l'infirmier scolaire, le psychologue scolaire, avant les enseignants et la direction. Il est question de partage d'informations.

« Après, c'est vrai que la difficulté dans les écoles, même pour nous, j'ai envie de te dire, des fois dans le travail, c'est que c'est vrai que dans les primaires, il y a pas d'assistante sociale. Donc, c'est vrai qu'on peut pas tout dire au directeur et directrice des écoles. Il y a les infirmières... Il y en a, mais elles sont pas toujours disponibles, ou elles sont sur plusieurs établissements, et les psychologues scolaires aussi, il y en a très peu. Il y en a, mais pas beaucoup. Et c'est vrai que du

coup, même nous, on n'est pas forcément... enfin, c'est confortable pour personne, du coup, sans compter les directeurs et directrices qui enseignent, et qui sont encore moins disponibles et faciles à avoir. » (Ines, éducatrice spécialisée).

On considère des fonctions particulières pour recevoir les informations sensibles, concernées par le secret professionnel.

« Moi, j'ai pas eu trop de liens par rapport à mes mesures avec les écoles primaires, à part pour ce jeune. Sinon, c'est quelques assistantes sociales de collèges, c'est [...] il y a une AS en particulier, où on a échangé nos numéros de portable pro, et on a pu échanger sur la situation, ce que je trouvais plutôt pas mal pour ce jeune, puisque c'est une situation vraiment... comment te dire ? De merde » (Julie, éducatrice spécialisée).

« Nous, ce qu'on essaie de privilégier, c'est de notamment passer par l'assistante sociale du collège quand y en a, parce qu'elle est soumise au secret professionnel et forcément notamment, de ce qu'on peut dire dans les échanges, on ne dira pas la même chose à un professionnel qu'à un autre. Et ça, c'est important. Et ça aussi, notamment les parents, dans le cadre du premier rendez-vous, ça peut être inquiéter de savoir que les établissements vont être au courant de tout. Ils demandent est-ce que les parents vont tout savoir ? Donc nous, en tout cas, si admettons, on appelle des établissements et qu'on passe par l'assistante sociale, c'est de dire : là, on peut le dire parce qu'on intervient dans le cadre d'une mesure judiciaire. Et les raisons pour lesquelles on intervient, que ça soit effectivement les dangers et les inquiétudes, ça, on en parle avec l'assistante sociale qui est soumise au secret professionnel. Donc c'est aussi important de le rappeler. Là effectivement, de faire le point, alors effectivement dans des situations, on peut avoir des établissements qui nous appellent notamment, par exemple des assistantes sociales où effectivement, il s'est passé ça. Par exemple, un jeune, y a eu des actes de violence et que l'établissement est au courant qu'y a une mesure éducative qui peut faire faire des rendez-vous qui sont organisés. » (Ibrahim, éducateur spécialisé)

Le travail collaboratif entre l'école et le milieu ouvert présente encore des marges de progression importantes. Si les moyens limitent le temps d'implication possible de chaque côté, il y a également des incompréhensions et des malentendus qu'il reste à résoudre. Comme le précise Blain (2021), pour améliorer la collaboration entre partenaires « il est nécessaire d'arriver à la construction d'un langage commun qui n'est possible que par la connaissance réciproque que chaque partenaire doit avoir de l'autre et par la construction d'un climat de confiance » (p.55). Ce climat de confiance ne peut alors s'instaurer qu'entre professionnels qui se connaissent et se reconnaissent mutuellement dans leurs compétences respectives et leurs limites d'activités. Cela nécessite non seulement une bonne connaissance préalable du cadre législatif, de l'organisation départementale de la politique de protection de l'enfance, des missions des uns et des autres. Cela nécessite ensuite une connaissance interpersonnelle des professionnels qui doivent apprendre à travailler ensemble malgré des ethos et des paradigmes différents.

La stabilité des professionnels au sein des différents services est un facteur pouvant favoriser l'identification des collaborateurs et faciliter l'instauration d'un climat de confiance entre les partenaires. Or, l'instabilité des référents éducatifs dans les services de protection de l'enfance est une réalité dans plusieurs départements, ce que questionnent d'ailleurs certains enseignants mettant en avant que le changement régulier de référent peut contribuer, selon eux, à affaiblir la relation de confiance entre un enfant et l'éducateur qui l'accompagne.

Dans les témoignages recueillis, les situations positives de collaboration restent minoritaires, bien qu'existantes :

Enquêteur : « Et l'assistante sociale de secteur n'est pas en contact avec vous non plus ?

Sophie : Si, si, parce que du coup, cette année, on a déjà eu un contact. En plus... non, mais c'est une personne vraiment super. Elle nous a beaucoup aidées aussi, enfin.

Anne : Oui, elle nous a beaucoup soutenues sur la dernière...

Sophie : Ouais, elle nous a beaucoup soutenues sur la dernière IP, enfin, super quoi ! » (extrait d'entretien avec Sophie et Anne, enseignantes de Léa).

Des prises de contacts institutionnels peuvent exister à l'initiative de certains services comme le souligne une éducatrice exerçant dans un service d'AED :

« En règle générale, y'a quand même une méconnaissance importante, au niveau des écoles, des informations préoccupantes, des dispositifs d'Aide éducative à domicile qui peuvent être mis en place. [...] Et là, y'a un travail qui est fait au niveau de notre service pour aller rencontrer les écoles en amont, et présenter qui on est, ce qu'on fait, leur expliquer aussi ce qu'est une Information préoccupante, à partir de quel moment les informations peuvent être considérées comme préoccupantes ou non » (Florence, éducatrice spécialisée d'Arthur).

Au final, nous constatons que ce sont d'abord les enseignants qui regrettent la limite de la collaboration parce qu'ils manquent d'information ou parce que les travailleurs sociaux sont difficilement accessibles.

« C'est très, très compliqué de les rencontrer... très compliqué. De les avoir au téléphone, c'est une vraie galère, le... Pour moi, c'est une vraie galère, le manque de partenariats... le manque d'échanges entre nous. [...] Alors, je sais pas, peut-être qu'elles ont eu des expériences difficiles avec des enseignantes, ou peut-être qu'elles sont formées d'une manière qu'on leur dit : "C'est non, c'est votre domaine bien fermé". Donc oui, bien sûr que j'ai eu des expériences positives, mais il faut dépenser vraiment beaucoup d'énergie. Moi, là pour faire la réunion, c'est tout hors travail. Je veux dire, voilà, je me plie à leur planning, je me plie à leurs horaires, je reviens en-dehors de mes jours de boulot. Il y a eu... Dans une autre région, j'ai mis des rendez-vous les samedis matin qu'on n'a pas école pour pouvoir se voir. Donc, il faut... voilà, il faut mettre l'énergie, voilà. Et si on l'a pas, la problématique des enfants elle avance pas. » (Valérie, enseignante de Yoann).

Les délais de prise en charge sont questionnés par les enseignants que ce soit pour la mise en place d'un accompagnement ou au cours du parcours :

« Il faut arrêter les histoires de taxi, ça fait neuf mois que ça dure. Je veux dire, il y a un moment, voilà, la psychologue qui peut jamais le reprendre, qui doit toujours le prendre, qui peut pas le prendre, ça fait neuf mois. Au bout de neuf mois, non, on peut plus entendre ça ! C'est plus possible, c'est plus possible ! » (Valérie, enseignante de Yoann).

Ce sont d'abord eux qui souhaitent des rencontres plus régulières, parfois en amont des problèmes :

Enquêteur : « Est-ce que vous auriez des préconisations pour améliorer la collaboration entre les enseignants et les travailleurs sociaux ? »

Sophie : Se voir en-dehors des équipes éducatives ce serait pas mal.

Anne : Oui, se rencontrer...

Sophie : Se rencontrer en début d'année pour faire un premier point, et puis après, si on voit qu'il y a des soucis, se voir avant et puis sinon, en fin d'année quoi pour voir l'évolution. En fin et en début d'année.

Anne : Des rendez-vous.

Sophie : Des rendez-vous. [...] Un peu plus d'échanges, de communication, ce serait pas mal quoi » (extrait d'entretien avec Sophie et Anne, enseignantes de Léa).

Le travail entre les travailleurs sociaux, les enseignants et les familles reste difficile, empreint de malentendus. Pourtant, nous percevons l'identification du besoin de faire davantage de part et d'autre. Les acteurs semblent mis en difficulté par le manque de ressources et de connaissances pour initier et soutenir des partenariats durables, basés sur une meilleure connaissance du point de vue de chacun, qui est un premier pas vers la concertation nécessaire pour viser des alliances éducatives. Ces différents constats nous permettent de proposer quelques perspectives et préconisations, qui sont à mettre en discussion avec l'ensemble de ces acteurs.

9 Perspectives et préconisations

Cette recherche visait à explorer la question de la scolarité au sein du milieu ouvert. Au regard de nos résultats et analyses, nous identifions des pistes de travail et des questions à appréhender pour résoudre les problèmes identifiés. Il ne s'agit pas de fournir des préconisations clés en main, mais bien de soumettre des pistes de travail qui sont à saisir par l'ensemble des acteurs concernés par cette question.

Il ressort de cette recherche que la scolarité est peu présente dans le travail et l'attention éducatifs des professionnels de milieu ouvert. Nous identifions plusieurs pistes et leviers de travail : les moyens tout d'abord, qui conditionnent le temps et les ressources qui peuvent être mobilisées sur ces situations jugées préoccupantes, nous évoquons ensuite le travail entre les différents secteurs qui doit pouvoir se saisir de ces questions par des actions partagées et concertées.

9.1 Une affirmation plus marquée des politiques publiques pour la modalité d'intervention en milieu ouvert

Dans un rapport publié en 2009, la Cour des comptes a émis des réserves sur la portée des mesures éducatives. Le rapport souligne le fait que les mesures constituent « une forme de soutien épisodique dont le contenu et l'efficacité sont difficiles à cerner » (Cour des comptes, 2009, p. 68). Nous constatons que les temps d'intervention sur chaque situation restent relativement restreints, et les professionnels sont contraints de faire des choix. Si les disparités restent importantes entre les services d'AEMO et d'AED (ONED, 2013, p. 15), les moyens restent limités et ne peuvent donner lieu qu'à une intervention intermittente, réduisant les effets du soutien. Cela pose la question des moyens financiers dévolus à ces modes de protection à domicile en comparaison avec d'autres mesures de la protection de l'enfance. Le rapport de l'IGAS souligne à cet effet que le prix de journée d'une AEMO classique s'élève à 7€ (fourchette basse) contrairement à un accueil en internat qui peut avoisiner 180€. Le rapport conclut en soulignant que « le modèle économique contraint d'une majorité des interventions pèse fortement sur la fréquence de ces dernières, le nombre de situations accompagnées par un référent éducatif, la pluridisciplinarité des équipes et la capacité à aborder dans leur globalité les difficultés rencontrées par les enfants et leurs familles en lien avec les partenaires concernés » (*ibid.*, p.7).

L'identification de ce manque de moyens semble largement constatée. À la lecture des schémas départementaux de protection de l'enfance, Anne Oui et ses collaborateurs notent que plusieurs départements font état de difficultés dans la mise en œuvre des AEMO, difficultés directement liées au manque de moyens. Le nombre de mesures par éducateurs étant le signal le plus important (Oui *et al.*, 2013, p. 31), traduisant le temps qu'il est possible de consacrer à chaque situation, largement insuffisant, et la mise en attente des mesures qui paraît difficilement acceptable.

Davantage valoriser financièrement ces modes de protection permettrait donc certainement un accompagnement de meilleure qualité comme cela est également souligné dans le rapport de l'IGAS précédemment cité. En effet celui-ci estime qu'une remise à niveau de la tarification en AEMO-AED permettrait de tendre vers « un rythme d'intervention auprès de la famille tous les 15 jours » afin de pouvoir « ménager des temps avec l'enfant seul, travailler davantage sur l'environnement de la famille et du jeune, passer de "contacts" autour des situations à des "partenariats" opérationnels plus construits » (*ibid.*, p.89).

9.2 Le renforcement du partenariat interinstitutionnel à tous les échelons (national, départemental et local)

Le travail entre les différents secteurs et institutions est plus ou moins institué et fréquent, mais il reste partiel pour pouvoir appréhender les différents pans du travail éducatif, notamment la question de la scolarité. La recherche montre que pour l'appréhension des problématiques éducatives, si les solutions sont à penser en termes d'alliances éducatives (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012), elles doivent être élaborées dans les différentes strates de l'action publique.

9.2.1 Le soutien et le renforcement des partenariats entre institutions (État, ministères, départements, municipalités)

La mobilisation à l'échelle départementale est soulignée par le rapport de l'IGAS qui précise la nécessité d'un « partage, entre tous les acteurs d'un même territoire (département), d'un même support d'évaluation des situations, adossé à des savoirs et fédérateur d'une vision commune » (Gueydan et Séverac, 2019, p. 9). Dans ce rapport, il est aussi identifié comme priorité « d'intégrer pleinement la problématique des enfants protégés dans leur milieu familial, dans les partenariats institutionnels et les cadres de coopération opérationnelle à développer dans des domaines clefs (handicap, santé mentale, école...) » (*op. cit.* p.10) et comme recommandation « d'attacher une attention particulière, dans l'exercice des interventions à domicile, à la scolarité des enfants » (*op. cit.* p.13).

Ces interventions restent dans le cadre de la protection de l'enfance et sont peu opérantes sur les conditions de vie des familles. Les préconisations de Bernadette Tillard et Anna Rurka sur la nécessité d'une meilleure connexion entre les politiques liées au logement et celles de la protection de l'enfance restent d'actualité (Tillard et Rurka, 2013), nous y ajoutons l'école, qui dépend d'une autre institution (le Ministère de l'Éducation nationale, qui s'ajoute à l'État via la politique de la ville, les municipalités, le Département et le Ministère de la justice). Ainsi, cette mobilisation ne peut se faire sans le soutien des institutions à l'échelle nationale. C'est en partie à cette échelle que les ressources et les moyens peuvent être assurés pour rendre possible ces collaborations, au-delà de logiques de réseaux locaux.

9.2.2 Le développement de partenariats de proximité

Nos constats montrent que la prise de contact entre professionnels vise d'abord à recueillir des informations, puis à travailler sur des orientations, des interventions ponctuelles ou régulières. En cela, nous rejoignons les conclusions de Paul Durning et Amélie Turlais qui observent que « les sollicitations des partenaires se situent davantage dans une visée d'investigation [...] que d'action » (Durning et Turlais, s.d., cité dans Oui *et al.*, 2013).

Or, pour améliorer les modalités de développement des acquis scolaires, il est indispensable de développer des partenariats de proximité avec les lieux ressources du territoire que sont par exemple les centres sociaux, les lieux accueil enfants parents, les médiathèques, les ludothèques, les missions locales, etc. Certains services sont déjà dans cette dynamique et accompagnent les familles peu initiées à ces lieux à découvrir ces dispositifs qui sont autant de possibilités à saisir pour amener les enfants à développer des compétences plus proches des attentes scolaires.

Développer des partenariats de proximité avec des lieux ressources et accompagner les familles vers la découverte de ces lieux participerait à la réduction de l'écart avec les pratiques valorisées par l'école.

Nous avons également souvent constaté un manque d'identification du travailleur social référent par les enseignants du fait de la faible fréquence des interactions entre ces

professionnels. Ces faibles relations ne facilitent pas le travail collaboratif et risquent donc de desservir les enfants qui rencontrent des difficultés. Or, la plupart des enseignants rencontrés au cours de cette recherche souhaiteraient qu'une rencontre soit systématiquement organisée entre l'enseignant et le travailleur social référent en début d'accompagnement et non plus seulement dans le cadre des équipes éducatives. Au cours d'un entretien, une enseignante a également souligné que le fait que l'assistante sociale de secteur se soit présentée lors de sa prise de fonction a facilité quelques temps plus tard l'appel à cette professionnelle lors de difficultés repérées avec un enfant.

Permettre des temps de rencontres systématiques entre travailleurs sociaux référents et enseignants des enfants accompagnés afin de faire connaissance entre professionnels et échanger sur le parcours scolaire des enfants y compris quand il n'y a pas de difficultés particulières servirait la collaboration professionnelle et *in fine* certainement la prise en compte des besoins spécifiques de l'enfant accompagné.

Enfin, l'implication des familles dans l'identification des problématiques et dans la mise en place des actions qui visent à les résoudre est toujours à renforcer. Elles doivent être considérées comme membre de ces collaborations ou partenariats à établir et à renforcer. La place des enfants demande également à être davantage prise en compte et assurée dans les échanges et les prises de décisions.

9.2.3 Penser la diversification de certains types d'interventions

Alors que la loi du 5 mars 2007 relative à la protection de l'enfance souligne l'objectif d'aide aux parents, celle du 14 mars 2016 précise clairement que la priorité doit être de « garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant » et de « soutenir son développement » (art L.112-3 du CASF). Les moyens et les professionnels mobilisables limitent cette prise en compte. Sur nos terrains d'enquête, nous avons pu constater une diversification des interventions et mesures proposées aux familles dans certains départements et/ou certains services d'AED/AEMO, telles les interventions collectives mises en place dans certains services tout comme les interventions de TISF et les mesures judiciaires d'aide à la gestion du budget familial ou d'accompagnement en économie sociale et familiale.

Cela rejoint les constats faits à l'échelle nationale. Selon la CNAF, en 2018, 36 000 familles bénéficieraient d'un accompagnement par un TISF financé par le département au titre de l'ASE (plus de 80% des heures) et de la PMI (10% des heures) et 18 000 familles bénéficieraient de mesures MJAGBF tout en relevant de très fortes disparités départementales (IGAS, 2019, p.29) avec une fourchette allant de 0 à 4% pour les départements qui font appel le moins aux TISF contre 31% à 52% pour ceux qui utilisent le plus ce mode d'interventions. Notons que le département B fait partie de ceux qui utilisent le plus cette modalité d'accompagnement contrairement au département A qui se situe entre 11% et 24%. Complémentaires à l'accompagnement éducatif, les interventions de TISF et de mesures judiciaires d'aide à la gestion du budget familial visent le soutien de l'ensemble de la cellule familiale.

Les ressources semblent plus limitées dans certains départements, les services tiers peuvent manquer ou répondre tardivement aux demandes des services de milieu ouvert. Par ailleurs, la mise en place d'une diversification des interventions demanderait, si c'est à moyen constant, à le faire au détriment d'autres actions et pratiques. **La mobilisation de ressources supplémentaires nécessaires au développement d'interventions complémentaires semble être une option indispensable à généraliser** afin de proposer des modalités d'actions permettant de répondre aux besoins de l'enfant par un accompagnement qui lui est propre tout en tenant compte des besoins de son environnement familial qui ne peuvent être ignorés comme l'ont précisé d'autres rapports avant le nôtre (CNAEMO, 2019 ; IGAS, 2019).

Les résultats de cette recherche nous amènent également à constater qu'il y a peu de différenciation dans les modalités de prise en charge, quels que soient l'âge et les besoins de chaque enfant. Ce constat a d'ailleurs déjà été fait par le rapport de l'IGAS sur la démarche de consensus relative aux interventions de protection de l'enfance à domicile (2019) dans lequel il est précisé que « la palette des interventions à domicile n'est pas corrélée, par construction, aux problématiques des publics et à leurs besoins » (p.48). **Proposer des modalités d'intervention avec des objectifs différenciés selon les besoins des enfants** nous paraît être une piste intéressante à approfondir.

9.3 Le développement de la formation pour favoriser le travail entre les secteurs

Notre recherche confirme les précédents résultats sur les méconnaissances de chaque secteur sur les autres champs. Les connaissances des enseignants sur la Protection de l'enfance sont limitées à leur expérience située. Leurs représentations n'ont pas pu être atténuées au cours de leur formation, cette dernière n'abordant que très rarement (et trop peu) le champ de la Protection de l'enfance, ses problématiques et son fonctionnement. Cela rejoint la question de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale au sujet de laquelle le rapport du CNEC (2016) souligne que « la France est marquée par l'absence de formation continue annuelle obligatoire pour les enseignants, contrairement à d'autres pays européens » (p.37). Le rapport précise en outre que « les enseignants eux-mêmes revendiquent cette nécessaire formation continue et sont relativement peu à se déclarer bien ou très bien préparés à certains aspects de leur pratique professionnelle » (*ibid.*, p.38).

De la même façon, les acteurs de la Protection de l'enfance ne sont pas plus équipés pour comprendre et travailler avec les professionnels du champ scolaire. Ils s'appuient également sur leurs expériences et leurs représentations, et peuvent essayer d'initier et de maintenir des relations privilégiées au niveau local. Nous notons qu'aucun contenu de formation initiale en lien avec la scolarité des enfants bénéficiant d'une mesure de protection n'apparaît dans les référentiels d'Etat de formation des travailleurs sociaux. Nous avons par ailleurs consulté les catalogues de formation continue de vingt centres de formation en travail social (disponibles sur le site internet de chaque centre) et nous avons pu constater, à une exception près, qu'aucun module de formation en lien avec la scolarité n'était proposé. Un seul centre de formation mettant à disposition 271 modules de formation continue en présentiel ou en distanciel en propose trois en lien avec la scolarité¹⁷. Si ces modules ont le mérite d'être proposés, aucun n'est spécifique aux enfants accompagnés par les services de protection de l'enfance dont nous avons bien vu qu'ils représentent un public particulièrement vulnérable face au risque de difficultés scolaires.

Proposer des temps de formation concernant ces thématiques à chaque corps professionnel paraît indispensable pour permettre une diffusion progressive des spécificités de chaque champ et donc faciliter la compréhension concernant l'organisation de chaque secteur. Des modules de formation dédiés aux besoins spécifiques des enfants accompagnés par les services de la Protection de l'enfance sont par ailleurs indispensables pour permettre à chaque professionnel d'identifier les vulnérabilités de ces enfants et adapter leurs réponses en tenant compte de leurs besoins spécifiques.

¹⁷ Module « Prévenir l'échec scolaire », 12h en présentiel ; Module « Ces enfants pour qui l'école est douloureuse ou ennuyeuse », 18h en présentiel ; Module « Faciliter l'inclusion de l'enfant à l'école », 12h en présentiel.

Il nous semble que ce n'est qu'avec ces meilleures connaissances que les professionnels des différents secteurs pourront mieux comprendre les champs de compétences et les objectifs de chacun, qui doivent également être plus explicites.

9.4 L'explicitation des compétences et des objectifs de chaque acteur

9.4.1 L'explicitation et la précision des objectifs de la mesure

Le rapport de la cour des comptes de 2009 soulignait le manque de clarté des objectifs fixés par les mandants aux services chargés de la mise en œuvre, tant dans le cas des mesures administratives que judiciaires. On pourrait attendre, selon Anne Oui et ses collaborateurs, que « l'autorité judiciaire mandante, par l'exposé des motifs du jugement [qu'elle fixe] un cadre originel au déroulement de la mesure : son objectif, les points saillants de la problématique familiale ou du jeune, les éléments de contexte permettant de fixer des priorités dans la prise en charge » (Oui *et al.*, 2013, p. 11). Les auteurs ajoutent que les attendus de la décision sont souvent présentés au jeune et à sa famille lors du premier entretien, ce qui a pour but de fixer des objectifs opérationnels et concrets. Une des difficultés réside dans l'énoncé d'objectifs qui ne contraignent pas trop les éducateurs pour leur laisser suffisamment de marge de manœuvre selon leur champ de compétences. Ce manque d'explicitation peut se retrouver lors de l'intervention croisée de plusieurs services ou différents secteurs, qui ne savent pas toujours précisément quels sont les objectifs visés et les moyens développés pour les atteindre.

Expliciter les éléments relatifs à la mesure d'accompagnement (objectifs, précisions sur les fragilités familiales...) permettrait une meilleure prise en charge des situations par les professionnels et une meilleure coordination entre les services qui interviennent le cas échéant auprès de l'enfant et de sa famille.

Cette explicitation peut toutefois se confronter à un fort désaccord des professionnels. Cette préconisation n'est pas nouvelle, Anne Oui et ses collaborateurs relèvent dans les différentes études dont ils font la revue que cette demande d'explicitation des « techniques utilisées dans le cadre de la mesure d'AEMO est fortement critiquée par certains professionnels » (Oui *et al.*, 2013, p. 29). Les auteurs relient cette critique au contexte d'évaluation des mesures et du travail social qu'ils perçoivent comme un contrôle croissant. Ils évoquent une remise en cause de leur autonomie, et d'un risque de formatage des pratiques, au détriment des capacités d'adaptation selon leur analyse de la situation (Oui *et al.*, 2013, p. 29). Cette question rejoint également l'accès aux écrits des travailleurs sociaux pour les familles suivies en protection de l'enfance, qui change le rapport des professionnels à ces écrits.

En 2002, deux textes de loi ont bouleversé la transparence dans le travail social et plus particulièrement en protection de l'enfance. Le premier, la loi du 2 janvier 2002, a permis aux usagers (ou, dans certains cas, leurs proches) qui le souhaitent d'accéder « à toute information ou document relatif à sa prise en charge, sauf dispositions législatives contraires ». Le second, le décret du 15 mars 2002, concerne plus spécifiquement la protection de l'enfance, sur son versant judiciaire. En effet, ce texte permet aux parents qui le souhaitent de venir lire « leur » dossier au tribunal pour enfants, en amont de l'audience devant le juge des enfants et selon des modalités définies par le tribunal (horaires, durée de consultation, etc.). Alors que les écrits circulaient jusqu'alors dans l'entre soi professionnel, voici donc les parents autorisés à prendre connaissance de la manière dont ils sont décrits, ainsi que leurs pratiques éducatives et leurs comportements. Des travaux de Fabien Deshayes portent sur cette question (2014), les prochains paragraphes s'appuient sur ce qu'ils mettent au jour.

La mise en œuvre de cet accès, qui faisait suite notamment à une décision de la Cour de justice européenne datant de 1995, s'est accompagnée d'un certain nombre de réflexions

autour du contenu des écrits qui a parcouru tant le monde judiciaire que le travail social. Du côté des acteurs judiciaires, cela a été l'occasion de plaider pour une refonte des écrits des travailleurs sociaux, afin que ceux-ci produisent des écrits plus « factuels » et moins analytiques. Du côté des travailleurs sociaux, les écrits ont acquis une place plus importante dans les formations. Des manuels possèdent désormais des chapitres entiers avec des techniques pour « mieux » écrire. Il s'agit désormais de produire des écrits acceptables pour les parents, donc de réfléchir aux manières de les désigner et de décrire leurs pratiques éducatives.

Cette nouvelle donne a-t-elle durablement transformé les relations entre les différents professionnels et les familles ? Peu d'enquêtes ont été menées pour voir comment le contradictoire se met en place au sein des tribunaux pour enfants. Des observations issues des travaux de Deshayes (2014) montrent que les juges des enfants ont majoritairement tendance à s'opposer à ce que la salle d'audience devienne un espace de discussion autour du contenu des écrits des travailleurs sociaux. Cela tient sans doute à la place accordée au contradictoire dans la procédure d'assistance éducative : pour une majorité d'acteurs institutionnels, il ne s'agit pas d'une procédure classique, durant laquelle les versions des uns et des autres doivent être entendues pour faire émerger une vérité. Il s'agit plutôt, dans une forme d'alliance entre magistrats et travailleurs sociaux, de faire adhérer les familles aux mesures proposées et l'accès aux écrits est censé encourager cette adhésion. C'est ainsi que le rapport Deschamps, qui a préfiguré l'accès aux dossiers au tribunal pour enfants, en justifiait la nécessité : « Ainsi les familles, invitées à adhérer aux mesures imposées, doivent-elles se mobiliser pour y mettre fin dans les meilleurs délais. Le respect des règles de droit et plus particulièrement du caractère contradictoire de la procédure est de nature à favoriser ce mouvement : c'est la connaissance de tous les éléments du dossier qui peut permettre à tous les acteurs de ce dossier et plus particulièrement aux parties de le faire évoluer dans un sens favorable à la famille et à l'enfant. » (Deschamps, 2001, pp. 6-7). Concernant les services éducatifs, cet accès au dossier a donné lieu à un certain nombre de transformations durables : contrôle accru du contenu des écrits par les chefs de service avant envoi au juge des enfants ; restitution de tout ou partie des rapports aux parents, en amont des audiences, afin de ne pas remettre en cause la confiance créée au fil des rencontres et d'amortir l'effet de surprise, par exemple en cas de demande de placement de l'enfant ; modifications des modalités d'écriture, parmi lesquelles l'usage massif des *verbatim*.

Dans le service A comme dans tout service d'assistance éducative, l'écriture occupe une place importante dans le quotidien des professionnels. Ceux-ci doivent planifier les moments d'écriture, mais aussi les soumettre au chef de service, en charge de leur relecture. Par ailleurs, l'association à laquelle le service A appartient a créé un groupe d'écriture interservices, afin de diffuser de bonnes pratiques d'écriture, et les chefs des différents services sont en relation avec les juges des enfants pour échanger sur la qualité des écrits qui leur sont transmis. À ce titre, au cours d'une réunion de service, le chef de service a pu faire le compte rendu suivant auprès de ses collègues éducateurs spécialisés : « *Ce qui est apparu, c'est que ça roule, globalement, avec notre association. Là où il y a un petit problème, c'est de recevoir des rapports de 20 pages. Ce qu'ils attendent, c'est le descriptif et l'évolution de l'enfant, et davantage d'analyse* ». Si l'enquête n'a pas spécifiquement approfondi cet aspect, il paraît significatif que, près de vingt ans après l'accès au dossier pour les familles, des magistrats requièrent davantage d'analyse aux travailleurs sociaux.

9.4.2 Le partage d'outils communs d'évaluation et d'accompagnement

Nous avons constaté que certains outils présents dans les textes officiels depuis plusieurs années ne sont pas forcément mis en place. C'est notamment le cas du Projet pour l'enfant (PPE), institué par la loi du 5 mars 2007 réformant la Protection de l'enfance et renforcé par celle du 14 mars 2016. Il vise à « accompagner l'enfant tout au long de son parcours au titre de la protection de l'enfance et à garantir la cohérence des actions conduites auprès de

l'enfant, de sa famille et de son environnement ». L'article D.223-13 du CASF précise que « le PPE, est établi dans un objectif de construction commune entre les titulaires de l'autorité parentale, l'enfant, les tiers impliqués dans sa vie, les services départementaux et, le cas échéant, le service ou l'établissement auquel le juge a confié la mesure ». Cette absence de mise en place du PPE rejoint les constats de plusieurs rapports, dont celui de l'IGAS, pour les interventions de protection à domicile qui précise que « le PPE supposé s'appliquer à l'ensemble des mesures et prestations d'aide sociale à l'enfance, hors aides financières, n'est que marginalement mis en œuvre pour les interventions à domicile et en particulier pour les AEMO » (Gueydan et Séverac, 2019, p. 37). Afin de faciliter la mise en place de ces PPE au sein des services, la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS) a proposé en décembre 2016 une proposition de trames de PPE¹⁸ qui introduit en pages 9 et 10 une rubrique sur « la scolarité et la vie sociale de l'enfant ». Les services enquêtés mettent d'ailleurs en avant l'importance d'interroger systématiquement la question scolaire lors des instances de préparation et de formalisation des projets. L'absence de formalisation peut limiter le repérage de tous les acteurs impliqués auprès de l'enfant (famille et professionnels) et accentuer les risques de déperdition d'informations et de confusions dans les périmètres d'intervention de chacun.

Une évaluation de cet outil, de son utilisation et de ses freins, reste à faire pour comprendre pourquoi il reste peu utilisé, et quand il l'est, s'il permet effectivement de soutenir la concertation et de clarifier et d'explicitier les objets de travail. Cela pourra permettre de résoudre ce problème pour permettre enfin à chaque famille et professionnel de connaître précisément les objectifs d'intervention et leurs modalités de mise en place.

Enfin, rappelons qu'une attention particulière doit être portée lors du partage d'outils communs : les modalités de traitement des données à caractère confidentiel doivent être systématiquement respectées. Une vigilance particulière sur les informations communiquées doit être appliquée afin d'éviter tout risque de stigmatisation de l'enfant accompagné et de sa famille.

¹⁸ Proposition de trames de Projet pour l'enfant et de Rapport de situation, DGCS, décembre 2016, https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/proposition_de_trames_de_projet_pour_l_enfant_et_de_rapport_de_situation.pdf

Conclusion

Les familles que nous avons rencontrées ne semblent pas être dans des situations foncièrement différentes de celles qui ont été enquêtées par d'autres recherches portant sur les familles en Protection de l'enfance (Anton Philippon, 2017 ; Denecheau *et al.*, 2017 ; Gueydan et Séverac, 2019 ; Potin, 2012). Bien qu'elles soient issues de différents milieux sociaux, elles vivent pour la plupart dans des conditions socio-économiques précaires dont les conséquences pèsent directement sur les enfants. Ces conditions précaires, ainsi que les raisons qui ont déclenché une mesure, permettent de comprendre en quoi les scolarités des enfants concernés sont marquées par les difficultés. Si les familles sont identifiées par des institutions qui visent à agir, voire soutenir leur situation, les ressources apportées semblent insuffisantes pour résoudre les problématiques sociales subies. À ce propos, le rapport de l'IGAS soulignait d'ailleurs une « insuffisante capacité correctrice des politiques de droit commun (éducation, santé, handicap...) et une faiblesse des politiques de prévention que les interventions au titre de la protection de l'enfance ne sauraient pallier seules, avec des moyens limités » (Gueydan et Séverac, 2019, p. 7).

Notre recherche met au jour plus finement les difficultés rencontrées, et qu'elles ne sont pas toujours identifiées ni par les familles, ni par les travailleurs sociaux. Le manque de ressources ne permettant pas toujours de soutenir la scolarité (dans les demandes quotidiennes de l'école) est bien identifié, mais les propositions pour y pallier restent limitées. Par ailleurs, les distances des parents avec l'école, qu'elles prennent racine dans leur propre rapport à l'école, ou dans les pratiques éducatives qui n'incorporent pas suffisamment une familiarité au mode scripturale, restent invisibles. Ces distances sont fatales face à une école qui peine à s'adresser aux élèves qui lui sont distants.

Nous distinguons l'émergence de difficultés (dans le travail scolaire, les relations avec les pairs et/ou les enseignants) qui se traduisent déjà pour certains enfants suivis par les services enquêtés par de premières prises en charge qui peuvent être des orientations hors du circuit ordinaire. À la sortie du primaire, ces premières difficultés peuvent être beaucoup plus importantes, le collège étant un pallier qui peut les renforcer (Blaya, 2010 ; Millet et Thin, 2005a). À l'inverse, pour reprendre les préconisations du CNESECO : « Un primaire réussi est le pilier d'une scolarité réussie, particulièrement pour les élèves défavorisés pour lesquels le contexte de scolarisation est plus important » (CNESECO, 2016, p.43).

Par ailleurs, l'analyse de la configuration des services de milieu ouvert de la protection de l'enfance met au jour des capacités limitées pour travailler sur chaque situation. Si l'action porte principalement sur l'évaluation des situations de danger pour l'enfant et sur la médiation des relations intrafamiliales, elle n'intègre que peu la question scolaire. Ainsi, si les premières difficultés au niveau primaire sont identifiées, les travailleurs sociaux n'ont que peu de moyens pour les inclure dans leurs objectifs de travail. Sans des moyens supplémentaires pour pouvoir consacrer plus de temps de travail sur chaque situation, sans temps de formations qui peuvent étayer leurs connaissances et compétences sur cette question, rester seuls face à cette problématique ne peut que maintenir les inégalités de prise en compte et de traitement de la question scolaire.

C'est bien dans les partenariats, qui peuvent viser des alliances éducatives, c'est-à-dire en assurant la concertation des acteurs concernés et la convergence vers des objectifs explicites communs ou complémentaires, qu'il y a à chercher les solutions à ces problèmes. La scolarité des enfants passant par les dispositifs de Protection de l'enfance, et ici par le milieu ouvert, n'est pas de la seule responsabilité des travailleurs sociaux, mais aussi celle de l'école, et d'un ensemble d'acteurs qui peuvent se mobiliser contre ces tendances inégalitaires.

La pandémie et ses réactions – politiques, sociales – auront généré des bouleversements dont on percevra encore longtemps les effets. En ce qui concerne le milieu ouvert, les ruptures auront été fortes et brutales, d’abord parce que considéré comme non prioritaire, il a dû tenir un temps à distance, hors du face-à-face habituel, voire fondamental pour ces professionnels. Il est encore trop tôt pour identifier et comprendre les effets durables de ces événements et changements. Notre première lecture est de considérer comme Anne Lambert et Joanie Cayouette-Remblière que la crise sanitaire a d’abord autant révélé qu’exacerbé les inégalités sociales (2021). Cela a d’abord été le cas pour une part importante des familles concernées par une mesure de milieu ouvert, dont on a pu apercevoir certaines situations, directement par entretien auprès de certaines d’entre elles, indirectement par les entretiens auprès des professionnels, ou des écrits insérés dans les dossiers. Ces inégalités se sont également exacerbées par les difficultés auxquelles ont été confrontés les professionnels du milieu ouvert et leurs partenaires. Avec des moyens réduits et des contraintes plus fortes, le travail de soutien ou d’accompagnement éducatif a été souvent ralenti, temporisé. Pour autant, c’est bien un révélateur d’une situation qui reste limitée par ses moyens et ses ressources et qui doit être considérée comme un enjeu majeur, pour que la question de la scolarité des enfants ne reste pas à la périphérie des dispositifs de la Protection de l’enfance.

Bibliographie

- ALDGATE J., HAWLEY D., 1986, *Recollections of Disruption: A study of Foster Home Breakdown*, London, National Foster Care Association.
- ALDGATE J., JONES D., 2006, « The place of attachment in children's development », dans ALDGATE J., JONES D., ROSE W., JEFFERY C. (dirs.), *The developing World of the Child*, London, Jessica Kingsley Publishers, p. 67-96.
- ALEXANDER K., ENTWISLE D., HORSEY C., 1997, « From first grade forward: Early foundations of high school dropout », *Sociology of Education*, 70, 2, p. 87-107.
- ANDRE G., BORIOSI M., BRISSARD E., DEBIEVE H., JOLY D., RIONDET A.-V., AVENEL C., 2015, « La décentralisation des politiques sociales à l'aune des récentes réformes territoriales: bilan et perspectives », Étude INET, Ministères des affaires sociales et de la santé, INET.
- ANTON A., BLAYA C., 2018, « Sentiment d'affiliation et accrochage scolaire en famille d'accueil : une approche par les facteurs de protection », *Revue française de pédagogie*, 205, 4, p. 103-115.
- 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 de Sciences de l'éducation, Nice, Université Côte d'Azur.
- BARRERE A., 2013, « La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 36, p. 95-116.
- BEBBINGTON A., MILES J., 1989, « The background of children who enter local authority care », *British Journal of Social Work*, 19, p. 349.
- BEN AYED C., 2011, « À qui profite le choix de l'école ? », *Revue Française de Pédagogie*, 175, p. 39-58.
- BERRIDGE D., 2007, « Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children », *Child & Family Social Work*, 12, p. 1-10.
- BERRIDGE D., DANCE C., BEECHAM J., 2008, *Educating difficult adolescents: effective education for children in public care or with emotional and behavioural difficulties*, London, Jessica Kingsley Pub.
- BERTHET, T., ZAFFRAN, J. (dirs.), 2014, *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, PUR.
- BIEHAL N., CLAYDEN J., STEIN M., 1992, « Prepared for living? A survey of young people leaving the care of three local authorities », Leeds, Leaving Care Research Project, Leeds University [in association with] National Children's Bureau.
- BLANCHARD M., CAYOUILLE-REMBLIERE J., 2011, « Penser les choix scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, 175, p. 5-14.
- BLAYA C., 2010, *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.
- BLAYA, C., TIECHE CHRISTINAT, C., ANGELUCCI, V. (dirs.), 2018, *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire. Continuité et alliances éducatives*, Louvain la Neuve, EME Editions.
- BODIN R., 2009, « Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 178, 3, p. 80-87.
- BODIN R., 2011, « Une éducation sentimentale. Sur les ambiguïtés de l'accompagnement social en éducation spécialisée », *Déviance et Société*, 35, p. 93-112.
- BONNERY S., 2007, *Comprendre l'échec scolaire: élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute/SNEDIT.
- BONNERY, S., DOUAT, E. (dirs.), 2020, *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute.
- BOUESSEUL G., 2010, « La segmentation par l'orientation ? Comment l'orientation préfigure les inégalités d'emploi », *Formation Emploi*, 109, p. 53-70.
- BOUJUT S., 2005, « Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle », *Déviance et Société*, 29, 2, p. 141-153.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOUTANQUOI M., 2004, « Travail social, psychologisation et place du sujet », *Connexions*, 81, 1, p. 75-87.

- BRANCHU C., BUCHTER J., EMMANUELLI J., ROBINEAU F.-M., 2018, « Evaluation du fonctionnement des Centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP), des Centres médico-psychopédagogiques (CMPP), et des Centres médico-psychologiques de psychiatrie infant-juvénile (CMP-IJ) », Paris, IGAS.
- BRAY M., ADAMSON B., MASON M., 2010, *Recherche comparative en éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation et formation), 416 p.
- BREUGNOT P., 2011, « Des pratiques vraiment innovantes ? », dans BREUGNOT P. (dir.), *Les innovations socio-éducatives: Dispositifs et pratiques innovants dans le champ de la protection de l'enfance*, Rennes, Presses de l'EHESP, p. 241-273.
- BREUGNOT P., DURNING P., 2001, « L'AEMO, objet de recherche en émergence : analyse de 25 rapports (1990-2000) », dans DURNING P., CHRETIEN J. (dirs.), *L'A.E.M.O. en recherche. L'état des connaissances, l'état des questions*, Vigneux-sur-Seine, Matrice (collection points d'appui), p. 15-92.
- BRUNOT S., 2007, « Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires », dans FLORIN A., VRIGNAUD P. (dirs.), *Réussir à l'École: les effets des dimensions conatives en éducation (personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales)*, Rennes, PUR, p. 201-219.
- BRYDERUP I.M., TRENTEL M., 2010, « Young people in public care: Pathways to education in Denmark », Danish report, WP6, London, YIPPEE Project.
- BUHS E.S., LADD G.W., 2001, « Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. », *Developmental psychology*, 37, 4, p. 550.
- CARDON V., PERDONCIN A., 2021, « Comment la crise sanitaire devient-elle une crise sociale ? », dans MARIOT N., MERCKLE P., PERDONCIN A. (dirs.), *Personne ne bouge. Une enquête sur le confinement du printemps 2020*, Grenoble, UGA Editions, p. 73-81.
- CASHMORE J., PAXMAN M., TOWNSEND M., 2007, « The educational outcomes of young people 4–5 years after leaving care: An Australian perspective », *Adoption & Fostering*, 31, 1, p. 50-61.
- CASTEL R., 1981, *La gestion des risques*, Paris, Les éditions de minuit.
- CAYOUILLE-REMBLIERE J., 2016, *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, PUF.
- CHARLAP C., GROSSETTI M., 2021, « Femmes et hommes égaux face aux contraintes du confinement ? », dans MARIOT N., MERCKLE P., PERDONCIN A. (dirs.), *Personne ne bouge. Une enquête sur le confinement du printemps 2020*, Grenoble, UGA Editions, p. 125-131.
- CHARREL M., BEAUVAIS M.-C., DA SILVA E., 2009, « Étude sur les enfants confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance de Maine et Loire », Rapport n°615, Grenoble, Conseil Général Département de Maine et Loire - Centre Rhône-Alpes d'Epidémiologie et de Prévention Sanitaire.
- CHASE, E., SIMON, A., JACKSON, S. (dirs.), 2006, *In care and after: a positive perspective*, Abingdon, Routledge.
- CHAUVEL S., 2015, « Processus d'orientation en fin de collège : le principe d' "autonomie" face à deux modèles d'évaluation des élèves », dans JACQUES M.-H. (dir.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes (Des sociétés), p. 179-187.
- CHAUVIÈRE M., FABLET D., 2001, « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue française de pédagogie*, 134, p. 71-85.
- CHERONNET H., 2001, « Le rapport au projet des travailleurs sociaux en AEMO », dans DURNING P., CHRETIEN J. (dirs.), *L'A.E.M.O. en recherche. L'état des connaissances, l'état des questions*, Vigneux-sur-Seine, Matrice (collection points d'appui), p. 143-147.
- CNESCO, 2016, « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? », Rapport scientifique, Paris, CNESCO.
- COLLET A., GIRAUD C., STEINMETZ H., 2021, « Faut-il télétravailler pour être heureux ? », dans MARIOT N., MERCKLE P., PERDONCIN A. (dirs.), *Personne ne bouge. Une enquête sur le confinement du printemps 2020*, Grenoble, UGA Editions, p. 47-55.
- COUR DES COMPTES, 2009, « La protection de l'enfance », Paris, Cour des comptes.
- COUR DES COMPTES, 2020, « La protection de l'enfance : une politique inadaptée au temps de l'enfant », Rapport public, Paris, Cour des comptes.
- DECHAUX J.-H., 2014, « Le sacre de l'enfant. Regards sur une passion contemporaine », *Revue française de sociologie*, 55, 3, p. 537-561.
- DEFFOZEZ A., GROSSETTI M., MERCKLE P., 2021, « Fatigués, inquiets, détendus ou heureux... Qu'ont ressenti les Français pendant le confinement ? », dans MARIOT N., MERCKLE P., PERDONCIN A. (dirs.), *Personne ne bouge. Une enquête sur le confinement du printemps 2020*, Grenoble, UGA Editions, p. 97-105.

- DENECHÉAU B., 2013, *Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire*, Thèse de doctorat, Bordeaux, Université de Bordeaux Segalen.
- DENECHÉAU B., 2015, « La rationalisation des possibles : le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque », dans JACQUES M.-H. (dir.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, PUR, p. 323-333.
- DENECHÉAU B., BLAYA C., 2013, « Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire », *Éducation & formation*, e-300, p. 53-62.
- DENECHÉAU B., BLAYA C., 2014, « Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima », *Les Sciences de L'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 47, 4, p. 65-87.
- DENECHÉAU B., GASQUET M., JOIN-LAMBERT H., MACKIEWICZ M.-P., ROBIN P., 2017, « Représentations et soutien de la scolarité en villages d'enfants SOS », Rapport de recherche, Paris, OUIEP, Université Paris Est Créteil, Université Paris Nanterre, Association SOS Villages d'Enfants.
- DESHAYES F., 2014, *Au coeur du dossier, le raisonnement éducatif : étude sur les pratiques professionnelles en protection de l'enfance*, Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Bobigny, Université Paris 8.
- DESLANDES R., 2013, « Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève », dans *Traité d'éducation familiale*, Paris, Dunod (Psycho Sup), p. 313-329.
- DESQUESNES G., BEYNIER D., 2012, « Parcours de vie et réseaux personnels de familles dites maltraitantes », *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31, 1, p. 97-121.
- DETIENNE M., 2000, *Comparer l'incomparable*, Seuil.
- DEVINEAU S., 2009, « Les enseignants et les parents d'élèves », dans DEMAZIERE D., GADEA C. (dirs.), *Sociologie des groupes professionnels*, Paris, La Découverte.
- DOUAT E., 2011, *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute/SNEDIT (L'enjeu scolaire).
- DUMARET A.-C., COPPEL-BATSCH M., 1996, « Evolution à l'âge adulte d'enfants placés en familles d'accueil », *La Psychiatrie de L'Enfant*, 39, 2, p. 613-671.
- DUMARET A.-C., RUFFIN D., 1999, « Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial, comportements et perceptions des adultes », Lyon, Convention de recherche SLEA - CERMES INSERM U.502.
- DUPAYS S., LANOUZIERE H., LEGRAND-JUNG B., THOMAS F., BOUYASSE V., 2019, « Evaluation de la politique de prévention en protection de l'enfance », rapport interinspections IGAS n°2018-047R / IGAENR n°2019-003 / IGEN n°2019-003, Paris, IGAS, IGAENR, IGEN.
- DURKHEIM E., 1895, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, F. Alcan.
- DURLER H., 2015, *L'autonomie obligatoire: sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, PUR.
- DURNING P., 1995, *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF.
- DURNING, P., CHRETIEN, J. (dirs.), 2001, *L'A.E.M.O. en recherche. L'état des connaissances, l'état des questions*, Matrice (Points d'appui).
- DURU-BELLAT M., 2004, « La ségrégation sociale à l'école: Faits et effets », *Diversité ville-école-intégration*, 139, p. 73-78.
- ÉMOND I., FORTIN L., PICARD Y., 1998, « Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs [Perceptions of social support of students with learning disabilities and dropping out] », *Canadian Journal of Education*, 23, 3, p. 237-250.
- ENGLANDER H., 2007, « Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience », *École et résilience*, p. 227-250.
- ESSEN J., LAMBERT L., HEAD J., 1976, « School attainment of children who have been in care », *Child: care, health and development*, 2, p. 339-351.
- ESTERLE-HEDIBEL M., 2004, « Précarité, stratégies familiales et déscolarisation », dans *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, SNEDIT, p. 201-218.
- FABLET D., 2008, « L'émergence de la notion de parentalité en milieu (x) professionnel (s) », *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 5.
- FARGES G., 2017, *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, PUF (Coll. Éducation & Société).

- FERLEY J.-P., CHARREL M., 1998, « Étude descriptive de l'état général des enfants et adolescents confiés au service d'aide sociale à l'enfance de Paris », Rapport n°223, Grenoble, Département de Paris, Direction de l'action sociale, de l'enfance et de la santé - Centre Rhône-Alpes d'Epidémiologie et de Prévention Sanitaire.
- FLYNN R.J., DUDDING P.M., BARBER J.G., 1998, *Promoting resilience in child welfare*, University of Ottawa Press.
- FONTAINE A.M., ANTUNES C., 2007, « Famille et résilience en milieu scolaire: l'influence des attitudes parentales sur l'estime de soi et les résultats scolaires des adolescentes », dans CIRULNIK B. (dir.), *École et résilience*, Odile Jacob, p. 299-325.
- FORTIN L., MARCOTTE D., ROYER É., POTVIN P., 2005, « Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, p. 79-88.
- FORTIN L., PLANTE A., BRADLEY M.-F., 2011, « Recension des écrits sur la relation enseignant-élève », *Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Disponible en ligne http://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation_maitre-eleve.pdf (page consultée en juin 2013).*
- FRANDJI D., ROCHEX J.-Y., 2011, « De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux "besoins spécifiques" », *Éducation & Formations*, 80, p. 95-108.
- FRECHON I., 2001, *Être placées à l'adolescence... et après ?*, Vaucluse, AERES-Diffusion/CNFE-PJJ (Collection « Études et recherche »).
- FRECHON I., MARQUET L., 2016, « Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ? », 227, Paris, INED.
- FUSULIER B., 2011, « Le concept d'ethos. De ses usages classiques à un usage renouvelé », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42, 1, p. 97-109.
- GARANDEAU C.F., POSKIPARTA E., SALMIVALLI C., 2014, « Tackling Acute Cases of School Bullying in the KiVa Anti-Bullying Program: A Comparison of Two Approaches », *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 6, p. 981-991.
- GARCIA S., 2018, *Le goût de l'effort: la construction familiale des dispositions scolaires*, Presses Universitaires de France.
- GILLES, J.-L., POTVIN, P., TIECHE CHRISTINAT, C. (dirs.), 2012, *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Peter Lang.
- GIRAUD F., BERTRAND J., NICAISE S., 2019, *Habiter quelque part: la trame spatiale des inégalités*, Seuil.
- GLASMAN D., 1992, *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF.
- GLASMAN D., 2013, « Effets familiaux et usages parentaux des offre d'aide à la scolarité », dans BERGONNIER-DUPUY G., JOIN-LAMBERT H., DURNING P. (dirs.), *Traité d'éducation familiale*, Paris, Dunod, p. 349-366.
- GOUDEAU S., 2020, *Comment l'école reproduit-elle les inégalités?: Égalité des chances-Réussite-Psychologie sociale*, PUG.
- GUEYDAN G., SEVERAC N., 2019, « Démarche de consensus relative aux interventions de protection de l'enfance à domicile », n°2019-036R, Paris, IGAS.
- GUIGUE M., 2019, « Le partage du travail éducatif et ses contrepoints, partenariat et alliances », dans BLAYA C., TIECHE CHRISTINAT C., ANGELUCCI V. (dirs.), *Au coeur des dispositifs d'accrochage scolaire. Continuité et alliances éducatives*, Louvain la Neuve, EME Editions.
- HANTRAIS L., 2009, *International comparative research: theory, methods and practice*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- HARKER R., DOBEL-OBBER D., LAWRENCE J., BERRIDGE D., SINCLAIR R., 2003, « Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress », *Child & Family Social Work*, 8, p. 89-100.
- HAY D.F., 2005, « Early Peer Relations and their Impact on Children's Development », *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- HENRI-PANABIÈRE G., 2010, *Des héritiers en échec scolaire*, Paris, La Dispute.
- HENRI-PANABIÈRE G., 2013, *Éducation familiale et milieux sociaux: inégalités et socialisations différenciées*.

- HERNANDEZ L., OUBRAYRIE-ROUSSEL N., PRETEUR Y., 2012, « Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60, 2, p. 87-93.
- HOJER I., JOHANSSON H., HILL M., CAMERON C., JACKSON S., 2008, « The educational pathways of young people from a public care background in five EU countries. London: Thomas Coram Research Unit », *Institute of Education, University of London*.
- ICHOU M., 2010, « Rapprocher les familles populaires de l'école : Analyse sociologique d'un lieu commun », *Dossiers d'études*, 125, CNAF.
- IRWIN S., ELLEY S., 2013, « Parents' hopes and expectations for their children's future occupations », *The Sociological Review*, 61, 1, p. 111-130.
- JACKSON S., CAMERON C., 2012, « Leaving care: Looking ahead and aiming higher », *Children and Youth Services Review*, 34, 6, p. 1107-1114.
- JACKSON S., MARTIN P., 1998, « Surviving the care system: education and resilience », *Journal of Adolescence*, 21, p. 569-583.
- JACQUES M.-H., 2015, *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (Des sociétés).
- JANOSZ M., LEBLANC M., BOULERICE B., TREMBLAY R., 1997, « Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples », *Journal of Youth and Adolescence*, 26, p. 733-762.
- JIMERSON S., EGELAND B., SROUFE L.A., CARLSON B., 2000, « A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development », *Journal of School Psychology*, 38, p. 525-549.
- JOIN-LAMBERT H., 2011, « Le soutien à la scolarité dans les interventions socio-éducatives », 95, 1, p. 167-178.
- JOIN-LAMBERT H., DENECHÉAU B., ROBIN P., 2019, « La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? », *Éducation et sociétés*, 44, 2, p. 165-179.
- JOIN-LAMBERT H., EUILLET S., BODDY J., STATHAM J., DANIELSEN I., GEURTS E., 2014, « L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes », *Revue Française de Pédagogie*, 187, 2, p. 71-80.
- KAKPO S., 2012, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF (Éducation et société), 214 p.
- KAKPO S., NETTER J., 2013, « L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues en classe ? », *Revue Française de Pédagogie*, 182, p. 55-70.
- KUSSEROW A.S., 2004, *American Individualisms. Child Rearing and Social Class in Three Neighborhoods*, New York, Palgrave MacMillan.
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard-Le Seuil.
- LAHIRE B., 2010, « La transmission familiale de l'ordre inégal des choses », *Regards croisés sur l'économie*, 7, 1, p. 203-210.
- LAMBERT A., CAYOUILLE-REMBLIÈRE, J. (dirs.), 2021, *L'explosion des inégalités. Classes, genre et générations face à la crise sanitaire*, La Tour d'Aigues, L'aube (Monde en cours).
- LAMBERT A., DIETRICH-RAGON P., BONVALET C., 2018, *Le monde privé des femmes. Genre et habitat dans la société française*, Paris, INED éditions (Questions de populations).
- LANDRIER S., NAKHILI N., 2010, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 109, p. 23-36.
- LARREAU A., 2003, *Unequal childhoods: class, race and family life*, Berkeley, University of California Press.
- LAUTREY J., 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
- LE PAPE M.C., 2009, « Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives », *Informations Sociales*, 154, p. 88-95.
- LEBRUN P.-B., DERVILLE G., RABIN G., 2020, *Aide-mémoire-La protection de l'enfance en 25 notions*, 4ème édition, Dunod.
- LEROUX, I. (dir.), 2018, *L'aide et l'action sociale en France*, édition 2018, Paris, DREES (Panoramas de la DREES social).
- MAÏLAT M., 1999, « Enfant de famille pauvre : l'épreuve du placement », *Informations Sociales*, 79, p. 56-63.

- MAINAUD T., 2013, « Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance », *Études et résultats*, n°845, Paris, DREES. Ministère de l'économie et des finances, Ministère des affaires sociales et de la santé, Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social.
- MARIOT, N., MERCKLE, P., PERDONCIN, A. (dirs.), 2021, *Personne ne bouge. Une enquête sur le confinement du printemps 2020*, Grenoble, UGA Editions (Carrefour des idées).
- MARTIN-BLANCHAIS M.-P., 2017, « Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance », Paris, Ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes, DGCS.
- MATTHEWS K.A., JENNINGS J.R., PARDINI D.A., 2017, « Bullying and Being Bullied in Childhood Are Associated With Different Psychosocial Risk Factors for Poor Physical Health in Men », *Psychological Science*, 28, 6, p. 808-821.
- MCAULEY C., DAVIS T., 2009, « Emotional well-being and mental health of looked after children in England », *Child & Family Social Work*, 14, p. 147-155.
- MHF, 2002, « The mental health of looked after children - Bright futures: working with vulnerable young people », London, Mental Health Foundation.
- MICHINOV E., 2004, « L'influence des relations entre élèves », *Revue Sciences Humaines*, 45, p. 52-55.
- MILLET M., THIN D., 2005a, *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- MILLET M., THIN D., 2005b, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, 54, p. 153-162.
- MINGAT A., 1991, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, 95, p. 47-63.
- MONTMOULINET E., 2008, « Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés », *Sociétés et Jeunesses en difficulté*, 6.
- OBERTI M., RIVIERE C., 2014, « Les effets imprévus de l'assouplissement de la carte scolaire. Une perception accrue des inégalités scolaires et urbaines », *Politix*, 107, 3, p. 219-241.
- OCDE, 2015, « Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? PISA à la loupe », 50, Paris, Editions OCDE.
- OCDE, 2018a, *Equity in education: breaking down barriers to social mobility*, Paris, France, OECD Publishing (PISA), 188 p.
- OCDE, 2018b, « Résultats de l'enquête PISA 2015 (Volume III) : le bien-être des élèves. », Paris, Editions OCDE.
- ODAS, 2003, « La décentralisation et la protection de l'enfance, quelles réponses pour quels dangers ? », Paris, ODAS.
- ŒUVRARD F., 2011, « Quels choix ? Pour quelle école ? », *Revue française de pédagogie*, 175, p. 73-76.
- O'HIGGINS A.A., SEBBA J., LUKE N., 2015, *What is the relationship of being in care on the educational outcomes of children? An international systematic review*, The Rees Centre.
- ONED, 2013, « Huitième rapport au Gouvernement et au Parlement », Paris, Observatoire National de l'Enfance en Danger.
- ONPE, 2020, « Les connaissances pour agir en protection de l'enfance : de leur production à leur appropriation. Quatorzième rapport au Gouvernement et au Parlement », Paris, ONPE.
- OUI A., CHARLET X., FOURCADE C., LACROIX I., PICAR-MONTAGARD A., 2013, « L'action éducative en milieu ouvert : état des lieux et perspectives », Extrait du rapport publié en mai 2013 : Huitième rapport annuel au Gouvernement et au Parlement, Paris, Observatoire National de l'Enfance en Danger.
- ØYEN E., 1990, *Comparative methodology: Theory and practice in international social research*, London, International Sociological Association/ISA.
- PALHETA U., 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF, 360 p.
- PERIER P., 2005, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR (Le sens social).
- PERIER P., 2010, *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, PUR (Le sens social).
- PERIER P., 2019, *Des parents invisibles: L'école face à la précarité familiale*, Paris, PUF.
- PERRENOUD P., 2003, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Enfances & Psy*, 24, 4, p. 9-17.

- PIRUS C., 2017, « Le changement d'établissement au collège : quel effet sur l'évolution des résultats scolaires ? », *Éducation & formations*, 95, p. 107-138.
- POTIN E., 2012, *Enfants placés. Enfants déplacés. Enfants replacés. Des parcours nuancés en Protection de l'enfance*, Paris, Erès (Pratiques du champ social).
- POTVIN P., ROUSSEAU R., 1993, « Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, p. 132-149.
- POULLAOUËC T., 2004, « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Économie et statistique*, 371, p. 3-22.
- POULLAOUËC T., 2010, *Le diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute.
- POULLAOUËC T., 2021, « La "continuité pédagogique" a-t-elle fonctionné ? », dans MARIOT N., MERCKLE P., PERDONCIN A. (dirs.), *Personne ne bouge. Une enquête sur le confinement du printemps 2020*, Grenoble, UGA Editions, p. 117-123.
- REMAUD O., SCHAUB J.-F., THIREAU I., 2012, « Pas de réflexivité sans comparaison », *Faire des sciences sociales. Comparer*, 21.
- RIVIERE C., 2017, « Propriétés sociales des parents et socialisation urbaine des enfants », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 216-217, p. 64-79.
- ROCHEX, J.-Y., CRINON, J. (dirs.), 2011, *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR.
- SELLENET C., 1994, « Le devenir scolaire des enfants de l'ASE », *Le journal des psychologues*, 121.
- SELLENET C., 1999, « La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance », *La nouvelle revue de l'AS*, 7, p. 28-40.
- SERVICE DES ÉTUDES JURIDIQUES, 2007, « Les structures de protection de l'enfance », n°LC 170, Sénat.
- SIBLOT Y., CARTIER M., COUTANT I., MASCLÉ O., RENAHY N., 2015, *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin (U Sociologie).
- SOUTO-LOPEZ M., 2011, « La stigmatisation comme processus combinatoire », *Éducation & Formation*, e-295, p. 59-78.
- TARDIF M., LEVASSEUR L., 2010, *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, PUF.
- TARDIF M., MARCEL J.-F., BAGNOUD D.P., PIOT T., 2017, *L'organisation du travail des acteurs scolaires: points de repères sur les évolutions au début du XXIe siècle*, Laval, Presses de l'Université Laval.
- TERRAIL J.-P., 1990, « L'issue scolaire: de quelques histoires de transfuges », dans *Destins ouvriers—La fin d'une classe*, p. 223-258.
- TERRAIL J.-P., 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La dispute/SNEDIT.
- THIN D., 1998, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.
- THIN D., 2009, « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires », *Informations Sociales*, 154, 4, p. 70-76.
- TILLARD B., RURKA A., 2013, « Trajectoires résidentielles familiales et interventions sociales à domicile », *Recherches familiales*, 10, 1, p. 75-89.
- TRONCIN T., 2015, « La question des redoublements scolaires », dans JACQUES M.-H. (dir.), *Transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, PUR (Des sociétés).
- VAN ZANTEN A., 2009a, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF.
- VAN ZANTEN A., 2009b, « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants », *Informations Sociales*, 154, p. 80-87.
- VANHOFFELÉN A., 2010, « Les bacheliers du panel 1995: évolution et analyse des parcours »,.
- VERHOEVEN M., 2018, « Médiateurs scolaires et travailleurs de l'accrochage scolaire en Belgique francophone : interprétations et négociations autour du partage du travail socioéducatif », *Raisons éducatives*, 22, 1, p. 103-126.
- VIGNERON A., 2017, *Un nouveau départ pour l'enfant en échec scolaire : l'accompagnement à l'école avec l'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre*, Thèse de doctorat Spécialité psychologie, Angers, Université d'Angers.
- VINCENT, G. (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

- WOOLLVEN M., VANHEE O., HENRI-PANABIERE G., RENARD F., 2019, « Le langage comme capital », dans LAHIRE B. (dir.), *Enfances de classe*, Paris, Seuil.
- ZAFFRAN J., 2010, « Entrer en segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées », *Formation Emploi*, 109, p. 85-97.
- ZANTEN A. VAN, OBIN J.-P., 2010, *La carte scolaire*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France (Que sais-je ?), 128 p.

Annexe : liste des situations étudiées

Prénom	Sexe	Âge	Classe	Ent. Enfant	Ent. Educ.	Ent. Père	Ent Mère	Ent. Enseignant	Service
Ousmane	M	9	CM1	Non	Formel	Non	Non	Non	A1
Kylian	M	9	CM1	Non	Formel	Non	Non	Non	A1
Nicolas	M	4	MS	Informel	Formel	Informel	Non	Non	A1
Pharel	M	11	CE2	Informel	Informel	Non	Formel	Non	A1
Selma	F	8	CE1	Informel	Informel	Non	Formel	Non	A1
Sarah	F	8	CE1	Informel	Formel	Non	Non	Non	A1
Mickaël	M	8	CE1	Informel	Non	Non	Formel	Non	A1
Louna	F	9	CM1	Formel	Non	Non	Formel	Non	A1
Sophie	F	9	CE2	Formel	Non	Non	Formel	Non	A1
Nour	F	6	CP	Informel	Non	Non	Formel	Non	A1
Kévin	M	10	CM2	Non	Formel	Non	Formel	Non	B1
Élodie	F	10	CE2	Formel	Formel	Formel	Formel	Formel	B1
Léa	F	10	CM1	Formel	Formel	Non	Formel	Formel	B2
Gauthier	M	12	CM2	Formel	Formel	Formel	Non	Formel	B2
Yoann	M	11	CM1	Formel	Formel	Formel	Formel	Formel	B2
Nathan	M	11	CM1	Formel	Formel	Formel	Formel	Non	B1
Arthur	M	10	CM1	Formel	Formel	Formel	Formel	Formel	B3
Lili	F	10	CM1	Formel	Formel	Informel	Non	Formel	B3
Étienne	M	13	6 ^{ème}	Formel	Formel	Non	Formel	Non	B3
Eliott	M	11	CM2	Formel	Formel	Non	Formel	Formel	B3

Scolarisation et Protection de l'enfance

La question scolaire à la périphérie de l'intervention en milieu ouvert

Recherche coordonnée par Alice Anton¹ et Benjamin Denecheau²

Avec la contribution de Pierre Artigau, Adelaïde Blavier, Stéphanie Chartier, Fabien Deshayes, Margaux Desvergez, Irene Pochetti

synthèse

En France, les enfants concernés à un moment de leur vie par une mesure en Protection de l'enfance rencontrent des difficultés plus prononcées dans leur scolarité que le reste de la population (Berridge, 2007 ; Denecheau, 2013 ; Frechon et Marquet, 2016). Parmi les pistes de compréhension de ces différences, on peut citer les situations sociales des familles concernées, au sein desquelles on constate une surreprésentation de situations précaires au niveau des ressources économiques, du logement et de l'emploi (Dumaret et Ruffin, 1999 ; Esterle-Hedibel, 2004 ; ODAS, 2003), mais aussi des difficultés individuelles et familiales qui ont justifié la mesure. Toutefois, les recherches ont identifié des fragilités générées par les interventions de protection de l'enfance elles-mêmes, qui peuvent générer des ruptures et des distances avec l'école.

Cette recherche vise à compléter celles sur les espaces de protection de l'enfance (Anton Philippon, 2017 ; Denecheau, 2013 ; Join-Lambert, Denecheau et Robin, 2019) en s'intéressant aux mesures de milieu ouvert, lorsque l'intervention se fait en maintenant l'enfant dans son milieu de vie ordinaire. Quelle place prend la scolarité dans ces interventions ? Comment les temporalités de la mesure et de la scolarité se conjuguent-elles ? Pour explorer cet objet, cette recherche est constituée de deux entrées. La première vise à comprendre la configuration du milieu ouvert. Quels sont les acteurs qui le constituent, comment travaillent-ils avec les enfants, leur famille, et d'autres secteurs ? La deuxième se concentre sur la scolarité des enfants concernés par une mesure de nature administrative (dans le cadre d'une Aide éducative à domicile) ou judiciaire (lors d'une Action éducative en milieu ouvert), et scolarisés au niveau élémentaire. Un croisement des regards permet de mieux comprendre les perceptions, les expériences, et les rapports avec le monde scolaire tout au long des mesures. Nous avons interrogé le suivi de la scolarité lors d'une mesure d'intervention en milieu ouvert et étudié les moments où cette question intervient dans les pratiques et le travail sur la mesure, dans les interactions entre les professionnels de la protection de l'enfance, les enfants, leurs parents et leurs enseignants.

Confrontés dès l'entrée sur le terrain à la pandémie de Covid-19, nous avons adopté une démarche comparative en recueillant les perceptions des acteurs sur les bouleversements de cette période. C'est en interrogeant et en recueillant les analogies et les différences que l'on comprend ce qu'impacte le confinement et les mesures sanitaires, mais aussi, par contraste, ce qui constituait l'ordinaire avant cette période.

¹ ITS Pau, Lasalé

² Univ Paris-Est Créteil, LIRTES

L'enquête porte sur 4 services. Nous avons mené des observations pendant 24 demi-journées, mais aussi pendant 25 réunions. Nous avons rencontré 14 familles et avons mené des entretiens avec 16 chefs de service, 16 parents, 18 travailleurs sociaux, 9 enseignants.

Les familles que nous avons rencontrées ne semblent pas être dans des situations foncièrement différentes de celles qui ont été enquêtées par d'autres recherches portant sur les familles en protection de l'enfance (Anton Philippon, 2017 ; Denecheau et al., 2017 ; Gueydan et Séverac, 2019 ; Potin, 2012). Bien qu'elles puissent être issues de différents milieux sociaux, elles vivent pour la plupart dans des conditions socio-économiques précaires dont les conséquences pèsent directement sur les enfants. Ces conditions précaires, ainsi que les raisons qui ont déclenché une mesure, permettent de comprendre en quoi les scolarités des enfants concernés sont marquées par les difficultés.

Notre recherche met au jour plus finement les difficultés rencontrées, et qui ne sont pas toujours identifiées ni par les familles, ni par les travailleurs sociaux. Le manque de ressources ne permettant pas toujours de soutenir la scolarité (dans les demandes quotidiennes de l'école) peut être identifié par les professionnels, mais les propositions pour y pallier restent limitées. Par ailleurs, les distances des parents avec l'école, qui peuvent prendre racine dans leur propre rapport à l'école, se traduisent par des pratiques éducatives qui restent peu familières des attendus de l'école (notamment la familiarisation au mode scriptural). Elles restent souvent invisibles pour les travailleurs sociaux. Ces distances entretiennent ou aggravent les difficultés non pas à cause d'une déficience générant un retard dans l'acquisition des compétences, ni du fait d'un désintérêt parental pour la scolarité de leurs enfants, mais bien par le manque de familiarité avec la culture d'une école qui peine à s'adresser aux élèves qui lui sont distants.

Les enfants constituant l'échantillon de cette recherche cumulent la plupart des difficultés identifiées chez les enfants des classes populaires. Ces difficultés sont souvent exacerbées par des ruptures biographiques résultant de situations de violences, de handicap/maladie d'un ou des deux parents, d'un contexte de précarité économique. Nous distinguons l'émergence de difficultés (dans le travail scolaire, les relations avec les pairs et/ou les enseignants) qui se traduisent déjà pour certains enfants suivis par les services enquêtés par un retard dans les acquis, par des redoublements pour certains, voire des orientations hors du circuit ordinaire (en parcours spécialisé par exemple). À la sortie du primaire, ces premières difficultés peuvent être beaucoup plus importantes, le collège étant un palier qui peut les renforcer (Blaya, 2010 ; Millet et Thin, 2005).

Nos données permettent de mieux comprendre comment les professionnels du milieu ouvert appréhendent la scolarisation de ces enfants. Pour cela, nous détaillons la configuration des services et abordons ce qui cadre ou constitue leurs pratiques. Plusieurs recherches ont déjà relevé des ambiguïtés dans les objectifs de l'AEMO qui est une mesure d'intervention éducative contribuant également à l'évaluation des situations (ONED, 2013). Nos observations permettent d'ailleurs de mettre au jour cette évaluation continue, qui est transmise au juge aux étapes prévues. Cette ambiguïté tient tout au long de la mesure, et maintient une contradiction forte pour les familles qui sont autant accompagnées que surveillées.

Pour autant, le travail éducatif se met en place à partir de cette évaluation et porte sur les pratiques éducatives parentales et les relations familiales. Nous détaillons comment les professionnels travaillent sur la relation aux enfants et à leur famille. À partir de nos observations et de l'analyse des entretiens, nous identifions l'ensemble des questions évaluées et mises au travail par l'intervention. La scolarité, bien que présente, y prend peu de place. Quand ils y font attention, c'est surtout pour gérer les désordres scolaires au sujet desquels l'école attend une réponse (des comportements en décalage avec les attentes scolaires, un absentéisme, etc.), ou pour évoquer les questions d'orientation avec les enfants et leur famille.

Le temps que les travailleurs sociaux peuvent consacrer à chaque situation reste limité. Le travail sur une mesure attribuée à un service de milieu ouvert en Protection de l'enfance s'établit en fonction du nombre de mesures dont le travailleur social a la charge, et des autres charges dont il a à s'acquitter. Cela les contraint à travailler de façon intermittente et à un rythme espacé sur chaque situation. Ce travail se situe principalement sur la relation avec les enfants et familles suivis, en privilégiant les situations de face-à-face. Le contraste généré par la situation sanitaire permet d'identifier sous un angle nouveau le poids donné à ce travail de la relation, appuyé par des outils tels que l'entretien éducatif ou la visite à domicile. Les difficultés générées par la mise à distance d'une partie de leur activité permettent de mettre au jour des spécificités dans la configuration de ce travail, notamment ses temporalités, les articulations entre ce qui relève du travail individuel et ce qui est partagé avec d'autres membres de l'équipe, ou encore le cadre administratif, voire judiciaire, qui est sans cesse maintenu, perpétuant l'asymétrie de la relation entre les familles et les travailleurs sociaux.

Ainsi, les professionnels du milieu ouvert restent à l'écart de la question scolaire, du fait d'un manque de temps, d'une évaluation qui ne porte pas sur cette question, ou encore parce que la scolarité est considérée comme relevant du champ d'intervention de l'école et de la responsabilité des parents. Leur position dans un travail éducatif plus divisé que partagé (Tardif et al., 2017) ne résout pas les difficultés que nous identifions. La collaboration entre les travailleurs sociaux, les enseignants et les familles reste difficile, empreinte de malentendus. Les travailleurs sociaux entrent peu en relation avec les enseignants, et le font d'abord pour recueillir des informations en vue de leur diagnostic, ou pour régler des problèmes déjà avancés. À l'inverse, les enseignants peinent à les contacter, et lorsqu'ils sont au courant de la mesure, restent désemparés dans la façon de la prendre en compte.

Nous percevons pourtant des attentes et l'identification du besoin de faire davantage de part et d'autre. Les acteurs semblent d'abord mis en difficulté par le manque de ressources et de connaissances pour initier et soutenir des partenariats durables, basés sur une meilleure connaissance du point de vue de chacun, qui est un premier pas vers la concertation nécessaire pour viser des alliances éducatives.

Enfin, cette recherche, réalisée dans un contexte singulier du fait de la crise sanitaire mondiale, nous amène à interroger ses conséquences pour la population enquêtée et le milieu ouvert en général. En effet, la pandémie et ses réactions – politiques, sociales – auront généré des bouleversements dont on percevra encore longtemps les effets. En ce qui concerne le milieu ouvert, les ruptures auront été fortes et brutales. D'abord, parce que considéré comme non prioritaire, il a dû se tenir un temps à distance, hors du face-à-face habituel, considéré comme fondamental pour ces professionnels. Il est encore trop tôt pour identifier et comprendre les effets durables des mesures sanitaires, mais il nous semble que la crise a d'abord autant révélé qu'exacerbé les inégalités sociales et fragilisé les populations déjà les plus en difficultés dont les familles concernées par une mesure de milieu ouvert. Ces inégalités se sont également exacerbées par les difficultés auxquelles ont été confrontés les professionnels du milieu ouvert et leurs partenaires. Avec des moyens réduits et des contraintes plus fortes, le travail de soutien ou d'accompagnement éducatif a été souvent ralenti, temporisé. Pour autant, cette crise est bien un révélateur d'un mode d'intervention qui reste limité par ses moyens et ses ressources et qui doit être considéré comme un enjeu majeur, pour que la question de la scolarité des enfants ne reste pas à la périphérie de l'intervention en milieu ouvert.

Scolarisation et Protection de l'enfance

La question scolaire à la périphérie de l'intervention en milieu ouvert

Recherche coordonnée par Alice Anton¹ et Benjamin Denecheau²

Cette recherche porte sur les scolarités pendant une mesure suivie par le milieu ouvert en Protection de l'enfance. Quelle place et quel temps sont accordés à cette question lorsque l'enfant est suivi, mais reste dans son milieu de vie ordinaire ? Nous explorons la configuration du milieu ouvert, ses pratiques et ses temporalités. Nos analyses permettent de mieux comprendre son appréhension de la question scolaire et son positionnement dans la division du travail éducatif.

L'enquête porte sur 5 services. Nous avons mené des observations pendant 24 demi-journées, et pendant 25 réunions. Nous avons rencontré 14 familles et avons mené des entretiens avec 16 chefs de service, 16 parents, 18 travailleurs sociaux, 9 enseignants.

Les situations individuelles et familiales des enfants enquêtés cumulent un ensemble de difficultés (précarité, tensions familiales) et leurs scolarités sont marquées par les difficultés (retard scolaire, redoublement, orientation vers l'enseignement spécialisé). Les distances des parents avec l'école sont prononcées, aggravent les difficultés scolaires, mais sont peu visibles pour les travailleurs sociaux. Cette question reste à la périphérie de leur travail du fait d'un manque de temps, d'une évaluation qui ne porte pas sur cette question, ou parce qu'elle serait le champ d'intervention de l'école.

Leur position dans un travail éducatif divisé ne résout pas ces difficultés. Le travail entre les travailleurs sociaux, les enseignants et les familles reste difficile, empreint de malentendus. Pourtant, nous percevons l'identification du besoin de faire davantage de part et d'autre. Les acteurs semblent d'abord mis en difficulté par le manque de ressources et de connaissances pour initier des partenariats durables, portés par une réelle concertation.

Schooling and Child Protection

Education at the periphery of family support

This research focuses on schooling during a family support from child welfare services (because the family ask for it or because of a court order). What place and time is given to this question when the child is monitored but remains in his or her ordinary living environment? We explore the configuration of this support, its practices and temporalities. Our analyses allow us to better understand how education is managed, and how this support deals with the division of educational work.

The research covers 5 services. We conducted observations during 24 half-days, and during 25 meetings. We met 14 families and conducted interviews with 16 heads of department, 16 parents, 18 social care workers and 9 teachers.

The children's situation combined many difficulties (precarity, tension or violence in the family) and their schooling experience also contain numerous difficulties (they can have repeated a school year, be moved to special education). Their parents are not very familiar with the school world. This could reinforce educational difficulties at school, make difficult to understand what teachers implicitly expect, and it is not perceived by social workers. This issue remains on the periphery of the work to support families in their parenting due to a lack of time to work on each situation, an evaluation that does not address this issue, or because they consider that it is the responsibility of the school. Their place in the educational work does not solve these difficulties. The work between social workers, teachers and families remains difficult, with a lot of misunderstandings. However, we perceive the identification of the need to do more on both sides. The actors seem to be hampered by the lack of resources and knowledge to initiate sustainable partnerships, supported by real consultation and cooperation.

¹ ITS Pau, Lasalé

² Univ Paris-Est Créteil, LIRTES