Soutenir la scolarité des enfants suivis en milieu ouvert

Alice Anton, Benjamin Denecheau

▶ **To cite this version:**

Alice Anton, Benjamin Denecheau. Soutenir la scolarité des enfants suivis en milieu ouvert. 2022, pp.1-4. hal-03787225

HAL Id: hal-03787225
https://hal.science/hal-03787225

Submitted on 24 Sep 2022

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.

ONPE SYNTHÈSES

ÉCHOS DE LA RECHERCHE
EN PROTECTION DE L'ENFANCE

Numéro 9
Septembre-octobre 2022

Soutenir la scolarité des enfants suivis en milieu ouvert

En 2019, en France, 312 700 mineurs étaient suivis par l'Aide sociale à l'enfance, dont environ la moitié (49,2 %) *via* une mesure de milieu ouvert [1]. Si la scolarité peut faire partie des éléments pris en compte dans l'accompagnement, elle n'est pas centrale. Pour autant, les difficultés scolaires de ces enfants sont fréquentes. Comment les travailleurs sociaux appréhendent-ils la scolarité de l'enfant et les difficultés qu'elle peut poser ? Comment travaillent-ils ce sujet avec les parents et les enseignants ?

Par Alice Anton

Docteure en sciences de l'éducation, directrice des formations à l'Institut du travail social Pierre Bourdieu de Pau, membre du Laboratoire accrochage scolaire et alliances éducatives à la Haute École pédagogique, Canton de Vaud (Suisse)

et Benjamin Denecheau

Maître de conférences en sociologie, université Paris Est Créteil (UPEC), et membre du laboratoire LIRTES

d'après une recherche soutenue par l'ONPE dans le cadre de son appel à projets thématiques 2019

Quelle place occupe la scolarité de l'enfant lors d'une mesure en milieu ouvert ? Comment est-elle investie par les professionnels et par les familles ? Une telle mesure implique un accompagnement de l'enfant (ou des enfants quand plusieurs sont concernés par la mesure) et de ses parents au domicile familial pendant plusieurs mois, par une équipe pluridisciplinaire de professionnels ; elle se distingue d'une mesure de placement qui, elle, implique un hébergement hors du foyer familial. Au 31 décembre 2020, selon la DREES [5], 31 % des mesures de milieu ouvert sont des actions éducatives à domicile (AED) c'est-à-dire des mesures administratives établies avec l'accord des parents, et 69 % des actions éducatives en milieu ouvert (AEMO), mesures judiciaires prononcées par le juge des enfants. C'est principalement dans le face à face, *via* des entretiens individuels, que le travail est mis en œuvre avec l'enfant et sa famille. Au rythme des entretiens menés, les échanges abordent plusieurs sujets, selon les objectifs de travail des professionnels et les besoins des enfants et des parents. Parmi ces sujets, la scolarité peut être abordée, non sans difficulté. L'enjeu pour les professionnels est d'abord de pouvoir estimer la scolarité, et d'identifier les difficultés éventuelles qui s'y rapportent. La recherche montre qu'elles sont fréquentes, alors qu'elles ne sont pas au centre du travail au cours de la mesure.

Des difficultés scolaires comparables à celles des enfants confiés

Dans le cadre d'une mesure de milieu ouvert, l'enfant reste dans son milieu de vie (souvent la famille) et si c'est une équipe qui est responsable du suivi, le travail sur la situation est d'abord assuré par un travailleur social (souvent un éducateur spécialisé) qui a en charge entre 26 et 32 mesures selon les services. Le temps consacré à chaque mesure est donc relativement restreint et correspond à environ deux heures de face à face par mois au cours desquelles le travailleur social va discuter et travailler sur les éléments qui ont été identifiés comme problématiques. Ce face à face est aussi un moyen pour le professionnel de faire une analyse des situations en

MOTS CLÉS

SCOLARITÉ – TRAVAIL SOCIAL
MILIEU OUVERT – SOUTIEN SCOLAIRE
ORIENTATION SCOLAIRE – ENSEIGNANTS

s'appuyant sur ses observations et sur les indicateurs établis par l'équipe (l'état des relations familiales, l'état du logement, l'hygiène, etc.). Les actions menées auprès de la famille sont partagées avec l'équipe (qui est également constituée de psychologues et d'un chef de service) lors d'échanges informels et de réunions pour confronter les analyses et définir les orientations qui fondent le projet de l'enfant accompagné.

Parmi les questions travaillées, la scolarité n'est pas prioritaire. Pourtant, les résultats de la présente étude font écho aux difficultés scolaires des enfants confiés étayées par les recherches. L'analyse de 118 dossiers d'un service fait apparaître certaines caractéristiques des situations scolaires des enfants tel qu'un absentéisme quasi inexistant à l'école élémentaire (1/40), mais qui est plus présent dans le secondaire (12/58) notamment dans l'enseignement professionnel (6/10). De même, sur les 118 situations, le nombre de redoublements est élevé (23) et les soutiens psychologiques (30) et orthophoniques (7) sont relativement fréquents.

L'analyse qualitative menée en complément, par le biais d'entretiens réalisés auprès des enfants, de leurs parents, de leur(s) enseignant(s) et du travailleur social référent confirme ces résultats en affinant les parcours et les difficultés rencontrées par les dix enfants de l'échantillon qualitatif. Les scolarités des enfants sont parsemées de multiples ruptures que ce soit en matière de changements d'établissements scolaires, de redoublements et/ou d'orientations vers un enseignement spécialisé. La majorité des enfants (8/10) bénéficient de soutien scolaire en parallèle d'un accompagnement psychologique dans un centre médico-psycho-pédagogique (8/10). Lorsque les solutions inhérentes au système scolaire ordinaire ne semblent plus adaptées, des orientations vers le milieu spécialisé sont envisagées. C'est le cas de la moitié des enfants (5/10) qui ont une reconnaissance de handicap et pour lesquels le parcours scolaire s'oriente vers une classe d'unité localisée d'inclusion scolaire ou une scolarisation en structure médico-sociale. Par ailleurs, certains d'entre eux évoquent des problématiques relationnelles avec leurs pairs à l'école (tensions, discriminations), et/ou un manque de confiance en eux.

Ces difficultés prononcées se retrouvent dans les parcours des parents, qui sont marqués par un rapport distant à l'école, ce qui permet de comprendre une partie des problématiques des enfants et donne à voir ce qui rend plus difficiles leurs relations avec les professionnels de l'école.

UNE LITTÉRATURE CENTRÉE SUR LES ENFANTS CONFIÉS

Les recherches sur la question de la scolarité des enfants confiés sont unanimes pour identifier des difficultés scolaires fréquentes et plus importantes qu'en population générale. Ces difficultés se caractérisent par exemple par une tendance plus élevée aux retards scolaires, ou par des scolarisations en classes spécialisées plus nombreuses. À la fin du collège, les orientations vers les cycles professionnels sont plus importantes. Les choix d'orientation sont contraints par les faibles ressources dont les jeunes disposent à la sortie de la prise en charge, et les voies qui semblent présenter les moindres risques peuvent être privilégiées pour atteindre une indépendance financière plus rapidement. Dès 16 ans, la fin de l'obligation scolaire entraîne une sortie du système éducatif plus rapide pour les enfants protégés que pour l'ensemble de la population même quand il y a une volonté de poursuivre vers des études supérieures [2].

Les recherches ont mis en évidence des éléments explicatifs de ces tendances. Bien qu'il s'agisse d'une population aux situations et parcours hétérogènes, les enfants confiés sont le plus souvent issus de familles qui cumulent des conditions précaires (liées au logement, à l'emploi et aux ressources, mais aussi en termes de situations de handicap) [3] et un éloignement de la culture scolaire. Les interventions en protection de l'enfance peuvent également alimenter les difficultés scolaires. La prise en charge génère souvent des ruptures qui fragilisent leur scolarité : multiples changements de lieu de vie, d'établissement scolaire, d'adultes en charge de leur quotidien, etc. De plus, les travailleurs sociaux ne sont pas formés pour travailler sur la scolarité et peuvent avoir un rapport distant avec l'école [4]. Enfin, les moyens mis à disposition peuvent manquer pour apporter un soutien, autant dans le quotidien qu'au moment des choix d'orientation scolaire. Si la scolarité des enfants confiés a fait l'objet de plusieurs recherches, l'absence de travaux portant sur la scolarité pendant une mesure de milieu ouvert est marquante. Les quelques recherches sur ces interventions à domicile n'ont que très peu, voire pas du tout, abordé cette question.

École et familles : des relations distantes et complexes

Les familles composant l'échantillon de la recherche vivent des situations complexes, qu'elles soient durables ou passagères, et rencontrent des difficultés qui peuvent laisser des traces sur l'histoire de chaque enfant et notamment sur son parcours scolaire.

Les difficultés repérées dans ces familles rejoignent également celles rapportées par les recherches sur les scolarités des enfants confiés. Ainsi, les enfants rencontrés vivent, pour la plupart, dans un contexte familial où peuvent se côtoyer des épisodes de ruptures (de lieu d'habitation et de scolarisation, de composition de la famille), de violences, des situations de handicap et/ou de maladie, des phénomènes de précarité et d'exclusion. Une part importante de couples parentaux sont séparés avec, pour certains, la présence d'importants conflits entre le père et la mère. Plusieurs enfants vivent au sein de familles monoparentales ou recomposées avec un nombre d'enfants souvent élevé, ce qui complique les temps de travail scolaire au domicile. Les logements sont parfois vétustes et/ou exigus au regard de la composition familiale, l'enfant ne disposant pas d'un espace dédié et au calme pour effectuer ses devoirs. Par ailleurs, les ruptures dans les parcours de vie génèrent des déménagements fréquents et répétés pour beaucoup d'enfants souvent contraints de changer d'école. Enfin, les situations professionnelles et financières des parents sont également fragiles avec des périodes fréquentes sans emploi ou des emplois précaires. Le cumul de ces difficultés marquées par la précarité gêne l'attention et la disponibilité des parents sur les attendus continus de l'école (suivre les devoirs, suivre les démarches administratives et au-delà échanger sur ce qu'il se passe à l'école, discuter des apprentissages, etc.).

Le niveau scolaire atteint par les parents est inférieur à la moyenne avec une minorité de parents détenteurs d'un diplôme équivalent au baccalauréat quand une majorité a un diplôme équivalent à un CAP ou un BEP. Certains parents (notamment les mères) n'ont aucun diplôme. Les sorties précoces du système scolaire, plus fréquentes, ont maintenu leurs difficultés avec l'écrit ; certains ne sachant ni lire ni écrire. Dans ce contexte, les enfants ont rarement accès à la lecture au sein du foyer familial. Très peu de livres sont présents dans les logements et il s'agit plus souvent de livres éloignés de la littérature enfantine valorisée par l'école.

De plus, les données recueillies montrent peu d'échanges entre les parents et leurs enfants autour de la question scolaire et, lorsqu'ils existent, ceux-ci semblent surtout d'ordre pratique comme le fait de demander le menu de la cantine. Les interactions entre les parents et les enfants ne donnent donc pas lieu à des explicitations, à des reformulations, à une réflexivité au regard des activités et expériences scolaires vécues par les enfants.

Ce sont pourtant ces échanges qui font du lien, remobilisent l'expérience scolaire et contribuent à renforcer les dispositions scolaires [6].

Au sein de leur famille, les enfants développent donc des habitudes et des pratiques éloignées de celles attendues et valorisées par le système scolaire. Pourtant, l'école et les enseignants attendent des élèves des compétences et savoir-être précis (autonomie, attention, auto-contrainte, discipline, soin, organisation) développés non seulement à l'école, mais surtout acquis en amont au sein de l'environnement familial [7]. Éloignés des codes valorisés par l'école et trop préoccupés par leurs difficultés quotidiennes d'adultes, les parents ne sont pas en mesure d'investir la scolarité de leurs enfants pour les aider dans l'acquisition du « métier d'élève » [8].

Le discours des parents concernant l'école et plus particulièrement les enseignants est dans l'ensemble positif et marque une confiance envers l'institution scolaire. Cependant, si les parents expriment la volonté que leurs enfants s'investissent à l'école pour réaliser un meilleur parcours scolaire que le leur, les attentes de certains d'entre eux restent limitées à leur propre expérience. Ayant eux-mêmes éprouvés des difficultés scolaires en tant qu'élèves qui les ont amenés à quitter le système scolaire de manière relativement précoce, ils espèrent pour leurs enfants un parcours scolaire leur permettant d'obtenir un premier diplôme, quand bien même celui-ci serait au plus bas de l'échelle scolaire. Loin de pouvoir résoudre ces difficultés, l'intervention des travailleurs sociaux a peu de prises sur celles-ci.

La question scolaire : un impensé du travail social en milieu ouvert ?

Dans les services de milieu ouvert, le nombre de mesures attribuées à chaque éducateur contraint le temps qu'il peut consacrer à chaque enfant. La fréquence constatée d'une rencontre (à domicile ou au service) est d'environ toutes les trois à quatre semaines. Cette configuration rend difficile la mobilisation sur cette question, dans un travail qui ne peut être qu'intermittent sur chaque situation. Ces temporalités viennent bousculer des équilibres déjà très fragiles entre les temporalités des familles de milieu populaire et celles des institutions qui s'imposent à elles [9]. 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'évènements faisant problème, auxquels il convient de faire face sans délai » [9].

Lorsque les travailleurs sociaux trouvent le temps de s'investir sur ces questions, ils ne travaillent pas directement sur les apprentissages scolaires, mais peuvent aborder certaines questions éducatives ayant des liens indirects avec les contenus vus à l'école : travailler à partir de jeux de société, dont on espère que des liens pourront être faits à l'école, ou proposer aux parents d'aller à la bibliothèque, pour soutenir l'activité de lecture. Ce travail sur la scolarité est fonction de l'appréciation et des compétences de chaque professionnel.

Pour autant, la question scolaire reste périphérique au travail en milieu ouvert que ce soit pour des raisons de temps, d'objectif non identifié comme relevant de leurs missions ou encore parce que les travailleurs sociaux considèrent que cette question relève du rôle et de la responsabilité des parents et des enseignants. Leur travail va d'abord consister à identifier d'éventuels besoins d'intervention ou d'orientations vers d'autres professionnels ou services. Les premières interactions entre le milieu ouvert et l'école sont le plus souvent initiées par le travailleur social pour établir un premier contact qui lui permet d'être identifié, recueillir des informations sur la situation, pour étayer son diagnostic et envisager les potentielles orientations de l'enfant. Les travailleurs sociaux cherchent à savoir si l'école a perçu des signes ou détient des éléments indiquant un danger. Ensuite seulement, ils s'enquièrent de la scolarité et des éventuelles préoccupations des enseignants (notamment en matière d'absentéisme ou de désordres scolaires).

Les échanges avec les enseignants se font dans un temps relativement contraint et sont espacés. Lorsque les travailleurs sociaux sont amenés à entrer à nouveau en contact directement avec l'enseignant, c'est souvent à la demande de l'école, suite à des problèmes de comportement ou des difficultés scolaires pouvant mener à un projet d'orientation anticipé vers une filière professionnelle qui n'était pas envisagée ou vers une filière spécialisée (en institut médico-éducatif ou en institut thérapeutique éducatif et pédagogique) ou adaptée (en section d'enseignement général et professionnel adapté, par exemple).

Une part importante des enseignants interrogés souhaiteraient davantage d'interactions avec les travailleurs sociaux. Sans connaissances précises de la protection de l'enfance, ils ne savent pas toujours à qui s'adresser, ni les informations qu'ils peuvent demander ou recevoir. À l'inverse, pris par un temps contraint, les travailleurs sociaux n'expriment pas le besoin de rendez-vous plus réguliers. Et lorsqu'ils existent, ils s'adressent en priorité aux autres travailleurs sociaux de l'Éducation nationale, ce qui ne facilite pas les échanges plus directs avec les enseignants.

Le partenariat est souvent cité par les travailleurs sociaux, mais il semble moins

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La recherche visait d'abord à analyser la configuration et l'organisation des services de milieu ouvert, ainsi que les pratiques des professionnels. Par ailleurs, l'enquête a également porté sur la question de la scolarité des enfants bénéficiant d'une mesure d'action éducative à domicile (AED) ou d'action éducative en milieu ouvert (AEMO). La perception des enfants, de leurs parents, mais aussi l'appréhension de cette question par les professionnels du milieu ouvert et par les enseignants de l'école élémentaire ont constitué le fil conducteur du travail mené par l'équipe de recherche.

L'enquête s'est appuyée sur différents outils méthodologiques :
- des observations réalisées dans 4 services de milieu ouvert ;
- des entretiens semi-directifs auprès de 14 familles dont 16 entretiens avec des parents et 17 avec des enfants principalement scolarisés du CE2 au CM2. Par ailleurs, 43 entretiens ont été réalisés avec des professionnels dont 16 avec des chefs de service, 18 avec des travailleurs sociaux et 9 entretiens avec les enseignants ;
- des analyses des dossiers des enfants accompagnés ;
- un croisement systématique des points de vue pour 10 situations de mineurs.

Menée entre 2019 et 2021, la recherche a été bousculée par la crise sanitaire. Par un effet de miroir inattendu, les chercheurs ont été confrontés, au même titre que les travailleurs sociaux enquêtés, à une mise à distance contrainte dans leurs pratiques d'enquête. Si le contexte a généré des difficultés (impossibilité ou report de certains recueils, obligation de faire des entretiens ou de suivre des réunions par vidéocommunication) il a permis de mieux percevoir les recompositions contraintes du travail social, ses indispensables, et a mis en question les principes d'action du travail en milieu ouvert. L'étude a par ailleurs relevé que le confinement avait pu constituer une parenthèse dans laquelle la question scolaire émergeait davantage dans les échanges et dans le suivi de certains travailleurs sociaux.

POUR ALLER PLUS LOIN

Sur la recherche

- Anton A., Denecheau B. (sous la dir.). Scolarisation et protection de l'enfance. La question scolaire à la périphérie de l'intervention en milieu ouvert. Rapport de recherche, ONPE, université Paris Créteil, 2021.
- Ce rapport d'étude a donné lieu à une web-conférence « Pratique et recherche » organisée par l'ONPE le 14 avril 2022. La vidéo est disponible sur la chaîne Youtube de l'ONPE.

Sur la même thématique

- Anton A., Blaya C. Sentiment d'affiliation et accrochage scolaire en famille d'accueil : une approche par les facteurs de protection. *Revue française de pédagogie*. 2018, n° 4, p. 103-115.
- Join-Lambert H., Denecheau B., Robin P. La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? *Éducation et sociétés*. 2019, n° 2, p. 165-179.
- ONPE. *La scolarité des enfants protégés*. ONPE, coll. Revue de littérature, septembre 2022.

systématique dans les faits qu'annoncé. Si un des enjeux principaux de la collaboration sur le travail éducatif repose sur la concertation, c'est-à-dire échanger sur la situation à partir des points de vue et des compétences de chacun, on constate que cette concertation reste peu travaillée entre les professionnels du travail social et ceux de l'Éducation nationale.

Si les moyens limitent le temps d'implication possible de chaque côté, il y a également des incompréhensions et des malentendus dus à une méconnaissance réciproque du cadre d'intervention de chacun et donc des attentes et des objectifs de travail inhérents qui diffèrent. La collaboration doit pouvoir reposer sur un langage commun et un climat de confiance [10]. Celui-ci 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 des institutions et des missions des uns et des autres. Cela suppose ensuite une connaissance interpersonnelle des professionnels qui doivent apprendre à travailler ensemble malgré des pratiques et des modèles professionnels différents.

L'envie et le besoin de faire davantage sont exprimés par plusieurs enseignants et travailleurs sociaux. Mais les acteurs semblent d'abord mis en difficulté par le manque de ressources et de connaissances pour initier et soutenir des partenariats durables.

À partir de ces analyses, la recherche propose des pistes pour réduire les difficultés rencontrées. La première porte sur les moyens financiers et humains alloués à ces suivis en milieu ouvert. Leur augmentation rendrait possible un suivi plus régulier, notamment pour attribuer du temps au travail sur la scolarité.

Par ailleurs, les formations des professionnels (travailleurs sociaux et enseignants) pourraient être renforcées sur cette question de la scolarité en protection de l'enfance. Outre une meilleure connaissance des problématiques, ces apports pourraient favoriser le travail entre les secteurs. La recherche confirme le manque de connaissance que les professionnels ont sur les autres secteurs et sur leurs compétences respectives.

Les difficultés scolaires ne peuvent pas être résolues seulement par les travailleurs sociaux ou par les enseignants (les difficultés sociales impactant les difficultés scolaires). C'est par des partenariats locaux, établis par les équipes (pédagogiques et de travailleurs sociaux), que les actions de chacun pourront trouver une convergence et viser des alliances éducatives. ■

ONPE
Observatoire national de la protection de l'enfance

Publication gratuite éditée par l'Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE) au sein du GIP Enfance en danger (Giped).

Direction de la publication : Violaine Blain • Responsable de la rédaction : Flore Capelier • Coordination de la rédaction : Marion Cerisuela, Caroline Touraut • Comité de rédaction : Françoise Delahaye, Aurélie Picot • Mise en page : Alexandra Fisch

Dépôt légal : septembre 2022 • ISSN 2780-6847

Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE), BP 30302, 75823 Paris Cedex 17.
www.onpe.gouv.fr

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

DÉPARTEMENTS DE FRANCE

GIP Enfance en danger

RÉFÉRENCES

[1] ONPE. La population des enfants suivis en protection de l'enfance au 31/12/2019 : les disparités départementales. Note statistique, février 2022.

[2] Frechon I., Marquet L. *Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ?* Ined, coll. Documents de travail, n° 227, 2016.

[3] Observatoire national de l'action sociale décentralisée (ODAS). Protection de l'enfance : Une plus grande vulnérabilité des familles, une meilleure coordination des acteurs. *La lettre de l'Odas*, 2007.

[4] Denecheau B., Blaya C. 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*. 2014, vol. 47 (4), p. 65-87.

[5] Jeu de données « Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale » dans l'Open Data de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) : https://data.drees.solidarites-sante.gouv.fr/explore/dataset/375_les-beneficiaires-de-l-aide-sociale-departementale/information/

[6] Garcia S. *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France, 2018.

[7] Lahire B. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard-Le Seuil, 1995.

[8] Perrenoud P. *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF, 1994.

[9] Millet M., Thin D. Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et Politiques*. 2005, 54, p. 153-162.

[10] Blain V. Une protection de l'enfance en partenariat ? *Vie sociale*. 2021, vol. 34 35 (2-3), p. 51-64.