



EHESP

**Directeur d'Établissement Sanitaire,
Social et Médicosocial**

Promotion : **2018-2019**

Date du Jury : **octobre 2019**

**Garantir la scolarité des mineurs
accueillis en Foyer d'Accueil
d'Urgence : une mission devant être
poursuivie prioritairement par le Foyer
Départemental de l'Enfance de
Savoie ?**

Alixia BOULANGER

“J’ai en tête un gamin qui avait une place en ULIS en Maurienne et il a eu une famille d’accueil dans l’Avant-Pays Savoyard. Le gamin n’a pas eu de scolarité pendant 8 mois car la famille d’accueil était trop éloignée de la classe ULIS. J’ai été horrifiée par cette situation, personne ne s’en est inquiété pendant 8 mois. Je crois que c’est parce que chaque acteur avait sa priorité : le FDE a dit que sa priorité avait été d’évaluer et d’orienter l’enfant, l’EJF de lui trouver une place, la MDPH de lui trouver une orientation médicosociale, l’Education Nationale de lui trouver une place en ULIS, l’Assistante Familiale de lui faire une place. En attendant, le gamin n’a jamais occupé sa place, celle d’aller à l’école”. **Un professionnel de la Maison Départemental des Personnes en situation de Handicap de la Savoie.**

Remerciements

Je remercie l'ensemble des acteurs qui ont participé aux entretiens et ont contribué à enrichir mon travail de réflexion : Mme AUZOU représentant la MDPH, Mme CAVASIN, Mme DE GUARDIA et l'ensemble des professionnels de l'IDEA de Perpignan, M. HOTIER, M. POUCHAIN représentant le Conseil Départemental, Mme OMAM et l'ensemble des professionnels du CDEF de Nantes, les directeurs, chefs de services et professionnels des MECS et autres établissements interviewés.

Tout particulièrement, je remercie les professionnels du FDE de la Savoie et la cheffe de service Mme BONNEFOY qui m'ont accompagnée durant ces huit mois de stage et dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également Mme DREINA, directrice du FDE de la Savoie et maître de stage, sans qui je ne serais pas ressortie aussi grandie personnellement et professionnellement.

Et pour finir, je remercie, Madame Judith BENDRAOUI, sa famille et mes proches pour leur soutien, leurs conseils et leur regard bienveillant durant l'élaboration de ce mémoire.

S o m m a i r e

Introduction.....	1
1 Un droit à l'éducation et à la scolarisation reconnu, mais non prioritaire au sein du FDE de la Savoie.....	5
1.1 La reconnaissance d'un droit à l'éducation ne garantissant pas l'accès à la réussite scolaire des mineurs accueillis en FAU dits à hauts risques.....	5
1.1.1 La reconnaissance d'un droit à l'éducation offrant un statut d'élève à chaque mineur accueilli en FAU.....	5
1.1.2 Un droit à l'éducation ne garantissant pas l'accès à la réussite scolaire pour les enfants placés en FAU dits « à hauts risques d'échecs, de retards et de décrochages scolaires ».....	8
1.1.3 Une perception des risques ne transparaissant pas dans les orientations à l'échelle départementale et à l'échelle du FDE	12
1.2 La non priorisation de la scolarité des mineurs accueillis en FAU paradoxalement à la reconnaissance de leurs droits et besoins spécifiques.....	14
1.2.1 L'impossible priorisation de la scolarité des enfants en vertu des missions dévolues aux FAU.....	14
1.2.2 L'incompatible priorisation de la scolarité de l'enfant accueilli en FAU en vertu des modalités d'exercice de l'accueil d'urgence	17
1.2.3 La légitime priorisation de la scolarité par les lieux d'accueils au long cours justifiant un renvoi de la responsabilité scolaire par les FAU	23
2 L'évaluation et l'accompagnement de la scolarité des mineurs accueillis au FDE favorisant une réussite éducative aux pratiques à parfaire.....	25
2.1 Une scolarité pensée sous l'angle d'une évaluation pluridisciplinaire à parfaire...25	
2.1.1 Les difficultés de l'enfant : La porte d'entrée d'une évaluation tendant prioritairement à évaluer les effets de la situation familiale sur la scolarité de l'enfant	25
2.1.2 Une évaluation s'appuyant sur un recueil d'informations multiples limitée par l'absence de bilan scolaire et d'investigation de l'antériorité.....	28

2.1.3	La traçabilité des éléments recueillis et leur conflictualité à l'épreuve de la stigmatisation	30
2.2	L'accompagnement de l'enfant vers la réussite scolaire au moyen du soutien à sa réussite éducative à parfaire	33
2.2.1	Un accompagnement scolaire limité, dépendant et minimisé ne poursuivant pas la réussite scolaire des enfants accueillis au FDE.....	33
2.2.2	La place privilégiée de la réussite éducative comme favorisant la réussite scolaire de l'enfant en FAU	37
2.2.3	Une place relative des parents dans le soutien à la réussite éducative de leur enfant	40
3	La nécessité d'impulser la scolarité des mineurs accueillis comme priorité au sein du projet d'établissement	43
3.1	Une priorisation nécessaire au regard des dysfonctionnements et insuffisances dans l'accompagnement des enfants déscolarisés	43
3.1.1	Les causes conjoncturelles favorisant les dysfonctionnements dans l'accompagnement des enfants en situation de déscolarisation	44
3.1.2	Des causes structurelles à l'origine des difficultés d'accompagnement des enfants en situation de déscolarisation ET de scolarisation	46
3.2	Le projet d'établissement : l'opportunité d'impulser une réussite éducative et scolaire dépassant les dysfonctionnements et renforçant l'ancrage de l'enfant dans un parcours scolaire.....	49
3.2.1	Concevoir et donner un statut d'élève à chaque enfant accueilli au FDE en s'inscrivant dans les missions dévolues aux FAU	49
3.2.2	Renforcer les partenariats sur le champ scolaire, sur le champ du handicap et sur le champ citoyen comme garanties de réussite éducative et scolaire.....	52
3.2.3	Mettre en œuvre une politique RH répondant aux enjeux institutionnels autour de la scolarité des enfants : du professionnel du quotidien, au professionnel du devenir	53
	Conclusion.....	57
	Bibliographie.....	59
	Liste des annexes.....	I

Annexe I – Questionnaire proposé aux professionnels interviewés ayant permis d'établir un diagnostic	II
Annexe II – Tableau retraçant les données recueillies à partir des dossiers des enfants afin d'établir le profil scolaire des enfants accueillis au FDE – L'exemple de deux situations .	VI
Annexe III – Les trois premières pages du Programme Pygmalion de SOS Village d'enfants.....	VIII
Annexe IV – Comparaison d'écrits professionnels sur la scolarité des mineurs accueillis entre une MECS et le FDE.....	IX
Annexe V – Evaluation scolaire réalisée par les professionnels d'un FAU	X
Annexe VI – Diagnostic réalisé par un professeur des écoles au sein d'un accueil de jour d'un FAU	XI
Annexe VII - Les quatre piliers de l'apprentissage vus par les neurosciences	XII

Liste des sigles utilisés

AESH : Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap
AP : Accueil Provisoire
CD : Conseil Départemental
CIDE : Convention Internationale des Droits de l'Enfant
FDE : Foyer Départemental de l'Enfance
FAU : Foyer d'Accueil d'Urgence
GEPSO : Groupement National des Etablissements Publics Sociaux et médicosociaux
IDEA : Institut Départemental de l'Enfance et de l'Adolescence
IME : Institut Médico-Educatif
JAE : Jugement en Assistance Educative
MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social
MDPH : Maison Départementale des Personnes en situation de Handicap
MNA : Mineur Non Accompagné
OPP : Ordonnance de Placement Provisoire
PAG : Plan d'Accompagnement Global
PAPE : Projet d'Accompagnement Pour l'Enfant
PPE : Projet Pour l'Enfant
PRE : Programme de Réussite Educative
RAPT : Réponse Accompagnée Pour Tous
RH : Ressources Humaines
ULIS : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire
SASEP : Service d'Accompagnement Social et Educatif de Proximité

Introduction

Le 27 mars 2019, le Secrétaire d'Etat auprès de la Ministre des Solidarités et de la Santé, Adrien Taquet, lançait une concertation sur la prise en charge des enfants au titre de l'Aide Sociale à l'Enfance. Parmi les six groupes de travail qui ont été mis en place, le groupe de réflexion « Promouvoir l'ambition scolaire des enfants » a particulièrement fait écho au Foyer Départemental de l'Enfance de Savoie (FDE) qui accompagne au quotidien plus d'une douzaine d'enfants de moins de quatorze ans, en âge de scolarisation. De prime abord, l'intérêt du sujet semblait dépasser les enjeux du FDE dans la mesure où avant de s'intéresser à l'ambition scolaire, l'établissement doit d'abord faire face, aujourd'hui, à des difficultés d'accompagnement des enfants en situation de déscolarisation. Pourtant, d'après le retour d'expérience des anciens enfants de l'ASE, présents dans le groupe de travail, il est vite apparu que l'enjeu dépassait la seule situation des enfants déscolarisés et devait s'inscrire dans une logique plus globale de soutien à la scolarité et la réussite éducative de tous les enfants accueillis.

Cependant, au regard des missions dévolues aux foyers de l'enfance, il s'est posé la question de savoir si le FDE devait garantir prioritairement la scolarité des enfants accueillis pour ceux en âge d'obligation scolaire ?

Pour contextualiser, le Foyer Départemental de l'Enfance de la Savoie est un établissement public, social, non personnalisé, rattaché au Conseil Départemental. En tant qu'outil de la Direction Générale Adjointe de la Vie Sociale (DGAVS), plus particulièrement à la Délégation Enfance Jeunesse Famille (EJF), l'établissement est habilité à poursuivre les missions suivantes qui s'inscrivent dans la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance et dans le respect de la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale :

Tout d'abord, le foyer de l'enfance assure une mission de prévention au sein de son service d'action sociale éducative de proximité. Ce service comporte trente trois places. Au sein de ce service, les mineurs et leurs représentants signent un contrat d'objectifs garantissant leur investissement dans cet accompagnement préventif.

Par ailleurs, le FDE assure aussi une mission d'accompagnement familial en suivant une cinquantaine de situations par an au sein de la Maison de la Famille. Les titulaires de l'autorité parentale visitent leurs enfants en présence d'un tiers. Durant cette visite, les professionnels protègent les enfants et accompagnent le lien entre les enfants et leurs parents.

Enfin, le FDE réalise une mission d'accueil d'urgence en hébergement 24 heures sur 24 et 365 jours par an. En internat, le foyer de l'enfance de Savoie dispose de huit places en pouponnière (0-3 ans), huit places au Jardin-d'Enfants (3-6 ans) et douze places au Tremplin (7 à 13ans, majorité pour les fratries). Les mineurs sont admis au foyer soit dans le cadre d'une mesure judiciaire de placement prononcée par le juge des enfants sans l'accord des parents (leur adhésion étant possible), soit dans le cadre d'une mesure administrative de placement prononcée par le président du Conseil départemental avec l'accord des parents.

Le terrain d'enquête a été celui des services accueillant les enfants en situation d'obligation scolaire de six à quatorze ans¹.

Aucune réponse n'aurait pu être formulée sans avoir mené au préalable un travail d'enquête, de recueil de données quantitatives, au moyen d'entretiens semi-directifs, auprès d'acteurs concernés par la scolarité des mineurs sous mesure de protection :

Tout d'abord, auprès des professionnels exerçant au sein de d'autres foyers de l'enfance² afin de déterminer comment les autres FAU (Foyers d'Accueil d'Urgence) pensent et accompagnent la scolarité à la fois sur le territoire de la Savoie et sur d'autres territoires ? Pourquoi ils la priorisent et pourquoi ils ne la priorisent pas ?

Puis, auprès des quatre MECS (Maisons d'Enfants à Caractère Social) du territoire de la Savoie, habilités ou non à réaliser des ateliers scolaires, à former ou non les enfants confiés aux métiers de service. Ainsi, les directeurs, les chefs de service et les professionnels socioéducatifs ont été interviewés afin de mettre en perspective leurs principes et pratiques autour la scolarité des mineurs accueillis et mettre en lumière leurs

¹ L'étude n'a pas concerné le public adolescent puisque le FDE accueille des enfants jusqu'à 13 ans révolus.

² Entretiens réalisés au sein de l'Institut Départemental de l'Enfance et de l'Adolescence des Pyrénées Orientales et Centre Départemental Enfance-Famille de Loire-Atlantique ainsi qu'au sein d'une association réalisant l'accueil d'urgence des adolescents sur le territoire de la Savoie.

représentations, croyances et attentes concernant le travail réalisé par le FDE sur la scolarité des mineurs accueillis.

Ensuite, auprès des acteurs du secteur médicosocial tels que la MDPH (Maison Départementale des Personnes en situation Handicap) de la Savoie ou encore l'Institut Médico-Educatif Saint Louis du Mont.

Après, auprès des acteurs l'Education Nationale positionnés au sein des accueils de jour des FAU ou au sein des dispositifs relais du territoire de la Savoie ou encore au sein de l'Administration Académique.

Par ailleurs, les entretiens ont aussi réalisés auprès du Conseil Départemental, plus exactement auprès du cadre représentant les questions scolaires.

De plus, les entretiens ont été aussi largement réalisés auprès des professionnels du FDE de la Savoie et de sa Directrice.

Enfin, auprès des premiers intéressés, les enfants et parents du FDE de la Savoie dans le cadre d'un entretien collectif lors de l'élaboration du projet d'établissement ou d'entretiens individualisés.

Ainsi, plus d'une trentaine d'entretiens semi-directifs ont été menés à partir d'un questionnaire et ont permis de mettre en exergue les pratiques et enjeux entourant la scolarité des mineurs confiés (**Annexe I**). L'analyse des entretiens a donné lieu à un retraitement qualitatif des données qui ont été complétées par un important travail de diagnostic à partir des dossiers des mineurs accueillis sur le territoire de la Savoie de janvier 2018 à Juin 2019 L'objectif a été d'élaborer le profil scolaire des mineurs accueillis afin de déterminer de quels mineurs il est question lorsque le sujet de la scolarité est abordée ? Quels sont les besoins en matière d'accompagnement scolaire pour les mineurs accueillis au FDE ? (**Annexe II**)

De plus, les données ont aussi été complétées par des observations de terrain réalisées sur les services ou lors des réunions pluridisciplinaires.

Enfin, elles ont aussi été confortées par un important travail de recherches juridiques, sociologiques, psychologiques, etc.

L'analyse des entretiens, le diagnostic, les observations de terrain ainsi que le travail de recherche ont permis d'affirmer que tout enfant accueilli au FDE de la Savoie dispose d'un Droit à l'Education recouvrant un Droit et une Obligation de scolarisation qui ne sont pas la garantie d'un accès à la réussite scolaire pour ces enfants dits « à hauts risques d'échecs, de retards et de décrochages scolaires ». Or, le FDE de la Savoie ne priorise pas la scolarité des enfants dans le cadre des missions qu'il accomplit (1).

Cependant, si la scolarité n'est pas priorisée et identifiée comme une mission à part entière, les pratiques professionnelles tendent à soutenir la réussite éducative et scolaire de l'enfant en pensant et en accompagnant leur scolarité bien que ces pratiques soient à parfaire (2). En effet, l'accompagnement ou plutôt l'absence d'accompagnement des enfants déscolarisés ont réinterrogés les pratiques en mettant en lumière des dysfonctionnements et des insuffisances qui ont nécessité d'impulser un changement. Ainsi, l'actualisation du projet d'établissement est apparue comme l'opportunité de repenser la place de la scolarité en évitant deux écueils : Tout d'abord, de ne traiter que la seule situation des enfants déscolarisés. Et ensuite, de dépasser le cadre des missions dévolues aux foyers de l'enfance (3).

1 Un droit à l'éducation et à la scolarisation reconnu, mais non prioritaire au sein du FDE de la Savoie

Le droit à l'éducation et à la scolarisation est reconnu à tout enfant accueilli au sein d'un établissement de la protection de l'enfance dans la mesure où son statut d'enfant lui confère un statut d'élève (1.1). Néanmoins, si ce droit est reconnu, il n'en reste pas moins vrai que la scolarité n'occupe pas une place prioritaire parmi les missions dévolues aux foyers de l'enfance (1.2).

1.1 La reconnaissance d'un droit à l'éducation ne garantissant pas l'accès à la réussite scolaire des mineurs accueillis en FAU dits à hauts risques

La loi reconnaît à chaque enfant, un droit à l'éducation comprenant un droit à la scolarisation. Par conséquent, c'est en ayant un statut d'enfant que les enfants accueillis au FDE bénéficient du statut d'élève lorsque leur accès à l'école est respecté (1.1.1).

Cependant, la reconnaissance de ce droit ne leur garantit pas un accès à la réussite scolaire. Cela est d'autant plus vrai que les mineurs accueillis au FDE sont exposés à des risques d'échecs, de retards scolaires et de décrochages scolaires du fait de leur héritage familial mais aussi de ce qu'ils héritent après le placement (1.1.2). Paradoxalement, les orientations réalisées au niveau départemental et à l'échelle de l'établissement ne semblent pas prendre en compte ces risques (1.1.3).

1.1.1 La reconnaissance d'un droit à l'éducation offrant un statut d'élève à chaque mineur accueilli en FAU

En 1989, au sein d'une Convention Internationale des Droits de l'Enfant, l'Assemblée Générale des Nations-Unies a reconnu à chaque enfant un droit à la scolarisation contenu plus largement dans un droit à l'éducation³.

Ainsi, en son article 29, la Convention dispose que l'éducation de l'enfant doit « *viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et aptitudes mentales et physiques dans toute la mesure de ses potentialités ; (...) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes (...)* ».

³ (Organisation des Nations-Unies 1989)

Au regard de cet article, le droit à l'éducation dépasse le simple droit à la scolarisation prévu à l'article 28 de la Convention : « *Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances (...) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles (...) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire* ».

De plus, en vertu d'une Décision, le Comité européen des droits sociaux a reconnu que « *L'accès à l'éducation revêt une importance cruciale pour la vie et le développement de tout enfant, quel que soit sa situation administrative et que lui refuser cet accès, c'est le rendre plus vulnérable encore*⁴ ».

En France, les premières lois sur l'enseignement n'évoquent pas un droit à la scolarisation mais plutôt une obligation de scolarisation. Effectivement, dès 1882, la Loi du 28 mars 1882 dispose que l'école est obligatoire de six ans à treize ans. De plus, les lois qui se sont succédées ont davantage contribué à élargir l'obligation scolaire jusqu'à seize ans⁵ plus qu'à reconnaître à l'enfant un droit à l'éducation.

Il faudra attendre le Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 pour voir promulguer un droit à l'instruction plutôt qu'une obligation d'instruction. Ainsi, l'article 13 dispose que « *La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture*⁶ ». Par la suite, l'Education comme priorité nationale et le droit à une formation scolaire ont été reconnus au sein des articles L111-1 et L111-2 du Code de l'éducation. Ainsi, tout enfant, doit pouvoir accéder à une scolarité.

Conséquemment, les enfants accueillis au FDE de la Savoie disposent d'un droit à la scolarisation contenu dans un droit élargi à l'éducation. En effet, c'est en ayant un statut d'enfant que la loi leur garantit un statut d'élève. Néanmoins, l'affirmation de ce droit n'est pas la garantie d'un accès à l'école.

Bien que le droit à l'éducation ait été affirmé et reconnu pour tous les enfants, à la fois au niveau national et international, l'accès à l'école n'est pas toujours garanti pour les enfants notamment pour les enfants en situation de handicap et les enfants confiés au titre de la protection de l'enfance administrative ou judiciaire. En effet, plusieurs obstacles ne

⁴ (Comité européen des droits sociaux 2009)

⁵ (Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire s.d.).

⁶ (Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946)

leurs permettaient pas d'accéder à l'école : le manque de places dans le secteur médicosocial, l'éloignement des établissements médicosociaux du domicile parental ou encore l'absence de référence parentale permettant d'orienter l'enfant vers un établissement médico-social⁷.

Afin de remédier à cette situation, le législateur a promulgué deux lois affirmant à nouveau le droit à l'éducation pour les enfants en situation de handicap et les enfants sous mesure de protection.

D'une part, la Loi du 11 février 2005 a posé le principe du droit à la scolarité pour tout jeune en situation de handicap, et ce, dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile. Depuis 2006, les effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ont augmenté de 80 %, soit 123 600 élèves de plus. Cette hausse est d'ampleur plus prononcée en classe ordinaire (+ 83 %) qu'en ULIS (+ 72 %). Dans le même temps, les effectifs scolarisés en établissements spécialisés n'ont augmenté que de 4 % (+ 2 800 élèves)⁸.

D'autre part, concernant plus spécifiquement les enfants confiés, la Loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant a réaffirmé l'obligation de respecter les droits de l'enfant relevant de l'Aide Sociale à l'Enfance en garantissant la prise en compte de ses besoins fondamentaux, l'éducation en faisant partie⁹.

Ainsi, en vertu de l'article 2 de la Loi pour la refondation de l'école de la République, « *le service public veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction* » puisque l'école apparaît comme le seul lieu où les enfants se retrouvent en raison de l'obligation scolaire et dans lequel ils font l'apprentissage des différences et de la tolérance¹⁰.

Si ces lois favorisent la scolarisation des enfants sous mesure de protection ou non, elles ne garantissent pas toujours l'accès à la réussite scolaire notamment pour les enfants placés dits à « *hauts risques de retards, d'échecs et de décrochages scolaires* » (1.1.2).

⁷ Les IME (Instituts Médico-Educatifs) n'admettent pas les enfants de la protection de l'enfance avant leur orientation en MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social) ou chez un Assistant Social car leur internat ne serait pas un internat social mais de soin. De ce fait, pour que l'enfant puisse bénéficier de l'internat, il doit avoir des besoins spécifiques en soin.

⁸ (Kabla-Langlois et Rosenwald 2018)

⁹ (Loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant)

¹⁰ (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République)

1.1.2 Un droit à l'éducation ne garantissant pas l'accès à la réussite scolaire pour les enfants placés en FAU dits « à hauts risques d'échecs, de retards et de décrochages scolaires »

En France, peu d'études ont été réalisées sur le parcours scolaire des enfants placés. Parmi les études réalisées, une partie d'entre elles démontrent que les enfants placés sont affectés par des facteurs les exposant à des risques d'échecs, de retards et de décrochages, hérités d'avant le placement (1.1.2.1). De plus, le placement peut aussi s'avérer comme un facteur de risque d'échecs¹¹, de retards¹² et de décrochages¹³, hérités d'avant le placement (1.1.2.2), notamment pour les enfants en situation de handicap qui cumuleraient les risques en étant à l'intersection de politiques publiques (1.1.2.3).

De ce fait, au regard des risques et de besoins spécifiques, les enfants confiés nécessitent un accompagnement particulier puisque la seule reconnaissance d'un droit à l'éducation paraît bien insuffisante pour accéder à la réussite scolaire.

1.1.2.1. Des facteurs de risques d'échecs, de retards et de décrochages hérités d'avant-placement

Des études démontrent que bien avant le placement, les enfants confiés ont connu des difficultés affectant la scolarité et pouvant entraîner l'échec scolaire : pauvreté, mal-logement/surpeuplement, manque de soutien familial, carences éducatives ou maltraitances¹⁴.

Concernant le lien entre pauvreté et échecs scolaires, *« du point de vue des scolarités dans le primaire et au collège, tout se passe comme si les enfants naissant dans les familles appartenant aux 20% les plus riches partaient avec une ou deux années d'avance sur les enfants naissant dans les familles appartenant aux 20% les plus*

¹¹ « L'échec scolaire ferait référence à un phénomène social avant d'être un phénomène scolaire... désignant le statut d'un enfant en grandes difficultés scolaires ». (Best 1996)

¹² Le retard scolaire pourrait être défini comme le fait pour un enfant d'être dans une classe scolaire ne correspondant pas à sa classe d'âge.

¹³ Le décrochage scolaire désignerait le « processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution. Et il s'oppose à la démission, qui explicite le départ volontaire de l'élève et à l'exclusion acte par lequel une autorité reconnue vous démet de vos fonctions » (Guigue 1998) ou encore « le processus de dés-adhésion au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à une désaffection, un décrochage dont l'étape ultime est la déscolarisation » (Blaya et Hayden 2004).

¹⁴ (DREES 2013)

pauvres »¹⁵. En vivant dans des familles où les revenus seraient moins élevés, les enfants de la protection subissent un facteur de risque d'échecs scolaires plus élevé.

Par ailleurs, « *le surpeuplement (et le mal-logement) du logement est un facteur à part entière des difficultés scolaires : à revenu et diplôme des parents donnés, les adolescents vivant dans un logement où les enfants sont au moins deux par chambre souffrent nettement plus souvent de retard scolaire que les autres enfants. Au total, plus de la moitié des adolescents de quinze ans vivant dans un logement surpeuplé sont en retard au collège contre un tiers seulement des adolescents disposant d'une chambre à part entière* »¹⁶. Les enfants de la protection seraient particulièrement concernés.

Enfin, la maltraitance parentale est aussi reconnue comme un facteur pouvant compromettre la sécurité et le développement de l'enfant, dont le parcours à l'école¹⁷. Dès les premières années du primaire, les enfants victimes de maltraitance, notamment les enfants maltraités entre l'âge de un à trois ans¹⁸ sont susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture et en mathématiques, cela prédit alors des retards scolaires ainsi que des redoublements¹⁹.

En effet, les enfants victimes de carences éducatives sont plus susceptibles, dès l'entrée à la maternelle, d'avoir des difficultés d'apprentissages que les enfants victimes de maltraitance physiques. Effectivement, ce n'est pas le type de maltraitance qui influencerait sur les difficultés scolaires mais l'absence de supervision parentale²⁰.

Pour finir, les difficultés en lecture seraient plus importantes chez les enfants qui seraient à la fois victimes de maltraitance et éprouveraient aussi des difficultés émotionnelles, cognitives ou comportementales, comparés aux enfants victimes de maltraitance mais sans ces difficultés²¹. Ces difficultés entravent leur capacité à gérer efficacement les situations d'apprentissage et à réussir à l'école.

Au regard de ces facteurs affectant la scolarité des enfants bien avant placement, il n'est pas étonnant de constater qu'à l'entrée au collège, le retard scolaire est déjà très fréquent parmi les enfants sous mesure de protection et placés. Selon l'étude de la DREES,

¹⁵ (Goux et Maurin 2000)

¹⁶ (Goux et Maurin 2002)

¹⁷ (Maltais et Normandeau 2015)

¹⁸ (Scarborough et McCrae 2010)

¹⁹ (Rouse et Fantuzzo 2009) (Rouse et Fantuzzo 2009)

²⁰ (Coohey, et al. 2011)

²¹ (Haight, et al. 2013)

« à 11 ans, âge théorique du passage en sixième, seulement 33,9 % des enfants sont dans une classe du second degré, comparés aux 79,6 % en population générale. 50,1 % sont toujours en enseignement élémentaire, 10,9 % en ASH et 1,1 % sont déscolarisés ».

Ensuite, les enfants confiés sont aussi plus souvent orientés vers des formations professionnelles afin qu'ils puissent acquérir rapidement une autonomie financière au détriment de l'allongement de leurs années d'études afin d'obtenir un diplôme plus élevé. Ce qui peut procurer parfois un sentiment d'échecs pour les enfants placés.

Les enfants accueillis au FDE de la Savoie sont soumis à l'ensemble de ces facteurs de risques qu'il semble difficile d'endiguer. Dès lors, il serait tentant de ne mettre en place aucun accompagnement spécifique dans la mesure où tout semble joué d'avance pour le parcours scolaire des enfants confiés. Or, les échecs, retards et décrochages scolaires peuvent aussi être générés par le placement (1.1.2.2).

1.1.2.2 Des risques d'échecs, de retards et de décrochages construits et acquis pendant le placement

Le moment du placement correspond pour l'enfant, au-delà de la séparation avec ses parents et sa fratrie, à autant de ruptures avec son environnement habituel, social, amical et scolaire. Les risques de ruptures sont donc particulièrement élevés la première année du placement.

Dès 1999, la chercheuse Catherine SELLENET émet l'hypothèse que *« les trajectoires scolaires chaotiques de ces enfants ne seraient pas seulement la conséquence d'un héritage culturel difficile à endiguer pour l'ASE mais également celle d'un retard construit et acquis après le placement »*²².

La chercheuse constatait en effet une forme de *« résignation acquise »* aussi bien du côté des professionnels de la protection de l'enfance et de l'école, que du côté des enfants eux-mêmes.

L'étude de la DREES semble corroborer cette hypothèse puisqu'elle met en exergue qu'au sein des établissements *« il est difficile de s'isoler pour trouver la concentration nécessaire aux devoirs, les sollicitations de la part des autres enfants peuvent être nombreuses si elles sont mal encadrées et l'accompagnement individuel est*

²² (Sellenet 1999)

moins aisé pour les éducateurs que dans un cadre familial » ainsi ces situations participent au retard, aux échecs et au décrochage scolaire des enfants placés.

De plus, durant la première année de placement, le taux de déscolarisation est plus élevé mais tend à diminuer les années suivantes. En effet, *« les enfants placés depuis moins d'un an sont six fois plus souvent déscolarisés que ceux placés depuis cinq ans ou plus »*.

Plus spécifique aux foyers de l'enfance, les enfants sont *« 2,9 fois plus souvent déscolarisés que les enfants en MECS »*. Selon cette même étude, *« ce constat correspond aux missions des foyers de l'enfance, qui, même si elles se sont élargies, ont pour priorité l'accueil des mineurs nécessitant une aide d'urgence »*. De ce fait, l'aide d'urgence engendrerait plus souvent une période de déscolarisation.

Par ailleurs, une enquête de la Haute Autorité de Santé a mis en lumière que le taux de décrochage scolaire s'élève à *« 10% parmi les enfants accueillis dans l'ensemble des établissements de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et de la Protection de l'Enfance. Au sein des foyers de l'enfance, le taux de décrochage scolaire (enfants en âge scolaire obligatoire) s'élève à 7% tandis que : 2% des enfants sont en apprentissage, 4% sont scolarisés en SEGPA ou EREA, 5% sont en formation professionnelle, 10% sont en enseignement adapté dans un établissement médicosocial et 35% sont scolarisés dans un cursus classique »*²³.

1.1.2.3. Le cumul des risques pour les enfants en situation de handicap et confiés à la protection de l'enfance

Les risques d'échecs, de retards et de décrochages seraient encore plus importants pour en situation de handicap et confiés à l'ASE.

Une étude conduite dans le Département des Bouches-du-Rhône note que les notifications seraient sept fois plus importantes pour les enfants de l'ASE avec une prévalence de 17 % contre 2,5 % pour la population générale²⁴.

Ce chiffre est cohérent avec les estimations du rapport du défenseur des droits qui évoque que *« 50 % des notifications MDPH concernent une orientation vers un ESMS ; 35,9 % concernent des déficiences du psychisme et 71 % des troubles mentaux et du*

²³ (Haute Autorité de Santé 2018)

²⁴ (Montaigne, et al. 2015)

comportement. 30,6 % des enfants relèvent de l'accueil familial, contre 48 % pour les MECS »²⁵.

Selon cette même étude, ces enfants seraient au nombre de 70 000 en France en 2018 mais ne feraient pas l'objet d'attentions particulières alors même qu'ils cumulent les risques et parce qu'ils se trouvent à l'intersection de politiques publiques distinctes.

Sur le territoire de la Savoie, selon la référente de la mission RAPT (Réponse Accompagnée Pour Tous), au cours de l'année 2017-2018, il y a eu treize demandes de PAG (Plan d'Accompagnement Global) pour des mineurs dont dix bénéficiaient d'une mesure de protection. Sur les quatre PAG signés, trois concernaient des mineurs sous mesure de protection²⁶.

Dans le même ordre d'idée, l'un des IME (Institut Médico-Educatif) de la Savoie vers lequel les enfants du FDE sont orientés, accueillera à la rentrée scolaire 2019-2020, quinze enfants sous mesure de protection. La directrice de cet IME constate d'année en année l'augmentation du nombre d'enfants admis sous mesure de protection.

Au FDE, en 2018, les professionnels ont accompagné dix enfants ayant une notification de la MDPH. Leur prise en charge nécessite un accompagnement spécifique dans la mesure où ils cumulent les risques de rupture à la fois dans leur parcours scolaire mais aussi dans leur parcours de vie.

1.1.3 Une perception des risques ne transparaissant pas dans les orientations à l'échelle départementale et à l'échelle du FDE

A l'échelle du FDE, le projet d'établissement ainsi que les projets de services ne comprennent pas d'actions concernant la scolarité des mineurs accueillis au FDE. Plus encore, les profils scolaires des enfants accueillis n'ont pas été définis au sein du FDE, ce qui rend difficile la mise en lumière de besoins justifiant la formation d'actions.

L'absence d'actions à l'échelle du FDE pourrait être le corollaire de l'absence d'orientations au niveau départemental concernant la scolarité des mineurs confiés à l'aide sociale à l'enfance de la Savoie.

²⁵ (Défenseur des droits, Jacques Toubon 2015)

²⁶ Il y a eu aussi cinq demandes de plan d'accompagnement global pour des majeurs. Sur les quatre PAG signés, trois concernaient des majeurs ayant eu un parcours en protection de l'enfance.

En effet, au sein du schéma enfance-famille 2014-2018 (prorogé jusqu'en 2019) ne compte aucune action en faveur de la scolarité/scolarisation des mineurs confiés. Plus, le schéma social 2019-2023 ne comptera pas d'actions sur la scolarité des mineurs au profit de plusieurs axes de travail sur la prévention des sorties sèches des enfants confiés à l'ASE au regard des politiques nationales.

1.2 La non priorisation de la scolarité des mineurs accueillis en FAU paradoxalement à la reconnaissance de leurs droits et besoins spécifiques

Le FDE de la Savoie accueille des mineurs dont les risques d'échecs, de retards et de décrochages scolaires sont élevés du fait d'un héritage familial difficile à endiguer.

En accueillant en urgence des mineurs en danger ou en risque de danger, le FDE de la Savoie admet des enfants particulièrement exposés à ces risques puisque ce primo-placement est bien souvent synonyme de séparation et de ruptures (amicales, sociales, scolaires, etc.).

Face à ces constats, la scolarité des mineurs accueillis aurait pu être élevée au rang des missions prioritaires poursuivies par les foyers de l'enfance.

Or, si juridiquement les missions des foyers de l'enfance ne sont pas définies, la scolarité des enfants accueillis au FDE n'est pas priorisée au regard des missions qui semblent dévolues aux foyers de l'enfance (1.2.1).

Plus encore, la priorisation de la scolarité des mineurs peut s'avérer incompatible avec l'exercice des missions d'accueil, d'évaluation et d'orientation des foyers de l'enfance, par conséquent du FDE (1.2.2).

Dès lors, les foyers de l'enfance renvoient la responsabilité de la scolarité de l'enfant vers les lieux d'accueil au long cours tels que les Maisons d'Enfants à Caractère Social (1.2.3).

1.2.1 L'impossible priorisation de la scolarité des enfants en vertu des missions dévolues aux FAU

En tant que foyer de l'enfance, le FDE de la Savoie réalise une activité d'accueil d'urgence dont les moyens et les modalités de fonctionnement sont pensés et organisés à l'échelle départementale en vertu de l'article L221, alinéa 1 et 2, du CASF : *“Le service de l'aide sociale à l'enfance est placé sous l'autorité du président du conseil départemental. Le département organise sur une base territoriale les moyens nécessaires à l'accueil et à l'hébergement des enfants confiés au service. Un projet de service de l'aide sociale à l'enfance est élaboré dans chaque département. Il précise notamment les possibilités d'accueil d'urgence, les modalités de recrutement par le département des assistants familiaux ainsi que l'organisation et le fonctionnement des équipes travaillant avec les assistants familiaux, qui en sont membres à part entière. Le département doit, en outre, disposer de structures d'accueil pour les femmes enceintes et les mères avec leurs enfants”*.

Cette disposition tend davantage à identifier l'acteur responsable de l'organisation de l'accueil (en urgence ou non) et l'hébergement des mineurs, des femmes enceintes et leurs enfants, qu'à circonscrire les missions qui sont allouées aux établissements réalisant une activité d'accueil d'urgence.

Néanmoins, dans le cadre de cette activité d'accueil d'urgence, il semblait incontournable et opportun d'interroger la place de la scolarité, au sein du FDE de la Savoie, au regard des missions poursuivies par les foyers de l'enfance.

En vertu des dispositions juridiques, il aurait été aisé d'imaginer l'ancrage scolaire, l'accompagnement scolaire ou encore le soutien de la réussite scolaire et éducative comme étant des missions poursuivies par les foyers de l'enfance dans un cadre légal bien défini. Or, juridiquement, les missions dévolues aux foyers de l'enfance ne sont pas spécifiquement définies. Par conséquent, il n'est ni possible d'inclure ou d'exclure des missions relatives à la scolarité incombant aux foyers de l'enfant et de ce fait, il n'est pas non plus possible de définir quel serait le périmètre de ces missions si elles étaient actées : Maintenir l'enfant dans son statut d'élève ? Ancrer l'enfant dans un parcours scolaire ? L'accompagner vers une réussite éducative et scolaire ?

En effet, les textes juridiques n'établissent pas une liste exhaustive de missions poursuivies exclusivement par les foyers de l'enfance mais ancrent les missions des foyers de l'enfance dans le champ de l'action sociale et des familles, du droit civil et de la protection de l'enfance.

Ainsi, concernant le champ de l'action sociale et des familles et le champ de la protection de l'enfance, les actions du FDE de la Savoie s'inscrivent, comme pour tout autre établissement de la protection de l'enfance, dans l'article L221-1 du CASF : *“Le service de l'aide sociale à l'enfance est un service non personnalisé du département chargé des missions suivantes : 1° 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 ; 3° Mener en urgence des actions de protection en faveur des mineurs mentionnés au 1° du présent article. ; 4° 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 ; 6° 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.”

Concernant, le champ du droit civil, l'activité réalisée par le FDE s'inscrit dans une disposition prévue à l'article L375 du Code Civil : *“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, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par le juge à la requête des père et mère conjointement, ou de l'un d'eux, de la personne ou du service à qui l'enfant a été confié ou du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public...Le juge peut se saisir d'office à titre exceptionnel...»*

En ce sens, en vertu des articles précités, il semblerait que les foyers de l'enfance aient un périmètre de missions étendues en menant en urgence des actions de protection en faveur des mineurs en danger ou en risque de danger.

Pour cela, les dispositions juridiques indiquent qu'ils pourvoient aux besoins des mineurs et veillent à leur orientation, sans préciser exactement les besoins dont il s'agit. Par conséquent, les dispositions juridiques pourraient être largement appréciées en ne définissant pas précisément les missions dévolues au foyer de l'enfance. Ainsi, si l'accompagnement scolaire, l'ancrage scolaire n'apparaissent pas comme une mission à part entière ou comme faisant parties des missions poursuivies par les foyers de l'enfance, l'appréciation des textes ne l'exclue pas pour autant.

Cependant, l'appréciation élargie des missions des foyers de l'enfance en l'absence de cadre juridique limité doit être nuancée. En effet, dès 2008, un rapport portant sur le contrôle des dispositifs d'accueil d'urgence, de l'Inspection Générale de l'Action Sociale précise que *“l'urgence découle de la nécessité de soustraire l'enfant à son environnement familial pour assurer sa protection. A été considéré, dans le cadre de cette mission, comme en urgence une situation dans laquelle l'ASE doit assurer, dans l'immédiat ou au plus tard pour la fin de la journée, un accueil qui comporte, au minimum le gîte et le couvert à un mineur ou à une mère accompagnée d'un enfant de moins de trois ans. A cette sécurisation immédiate du mineur s'ajoutent une évaluation de sa situation et le choix de*

son orientation, en effet la prise en charge en urgence ne saurait se limiter à l'hébergement, même si ce dernier est indispensable"²⁷.

Dès lors, l'urgence figure comme étant l'accueil immédiat d'un mineur, suivi de l'évaluation de sa situation et de son orientation. De ce fait, l'accueil d'urgence n'est pas limité à la sécurisation du mineur mais comprend une mission d'évaluation et une mission d'orientation incombant, par conséquent, aux foyers de l'enfance exerçant une telle activité.

Dans le même ordre d'idée, une étude de la DREES, en 2010, confirme le périmètre des missions dévolues aux foyers de l'enfance réalisant une activité d'accueil d'urgence en précisant que les foyers de l'enfance sont des *"établissements départementaux de l'enfance qui accueillent, à tout moment, les mineurs en situation difficile nécessitant une aide d'urgence"* et ont pour missions *"d'observer et d'évaluer les enfants durant leur séjour, afin d'amorcer un travail éducatif avec les enfants et les parents et de préparer leur orientation (retour à la famille, placement en famille d'accueil, placement en établissement, adoption)"*²⁸.

Egalement, institutionnellement, les foyers de l'enfance se reconnaissent comme accomplissant ce triptyque de missions : accueillir, évaluer et orienter les mineurs accueillis au foyer de l'enfance.

En ce sens, les professionnels du FDE considèrent que l'accompagnement scolaire et l'ancrage scolaire des mineurs accueillis ne peuvent pas être considérés comme une mission à part entière dévolue aux foyers de l'enfance puisque, d'une part, les missions qui leurs sont reconnues sont celles d'accueillir, d'évaluer et d'orienter les mineurs.

D'autre part, les modalités d'exercice de ces missions ne permettraient pas de prioriser la scolarité, voire seraient incompatibles avec une priorisation de la scolarité des enfants accueillis au foyer de l'enfance (1.2.2).

1.2.2 L'incompatible priorisation de la scolarité de l'enfant accueilli en FAU en vertu des modalités d'exercice de l'accueil d'urgence

Le FDE de la Savoie poursuit un triptyque de missions qui rendraient incompatibles la priorisation de la scolarité des mineurs accueillis : Accueillir, Evaluer et Orienter.

²⁷ (Penaud 2008)

²⁸ (Mainaud 2012)

Concernant l'accueil et l'évaluation du mineur, ces missions auraient vocation à s'exercer dans un laps de temps limité bien qu'aucun texte juridique ne précise une borne basse ou haute de la durée d'un accueil d'urgence.

Ainsi, au FDE, les mineurs accueillis sont voués à être accueillis entre deux et quatre mois afin d'avoir le temps nécessaire pour procéder à un travail d'évaluation donnant lieu à des préconisations d'orientation.

Selon les professionnels du FDE, il est nécessaire que la durée d'accueil d'urgence soit courte afin d'orienter rapidement l'enfant vers un lieu de vie plus stable et sécurisant. Dès lors, les professionnels priorisent l'évaluation, non la scolarité, de l'enfant durant cette période car il y aurait une incertitude relative à la décision de placement et une (in)certitude relative à la durée du placement.

L'incertitude relative à la décision de placement résulte du fait, qu'avant la signature d'une décision de placement provisoire (placement administratif) ou le prononcé d'un jugement en assistance éducative (placement judiciaire), le FDE peut être amené à accueillir des mineurs dans le cadre d'un accueil dit "72 heures"²⁹ en faveur des mineurs en rupture familiale ou dans le cadre de l'OPP (Ordonnance aux fins de Placement Provisoire) lorsqu'il y a suspicion de danger³⁰.

Dans les deux cas précités, la temporalité de la mesure ne permettrait pas aux professionnels d'ancrer l'enfant dans un parcours scolaire et de penser l'accompagnement scolaire puisque le placement définitif de l'enfant est incertain dans l'attente du jugement ou du placement provisoire.

En effet, "l'accueil 72H" ainsi que l'OPP ne donnent pas forcément lieu au placement de l'enfant par la suite et lorsqu'il donne lieu au placement, il n'y a aucune certitude que l'enfant soit confié à l'ASE, par conséquent au FDE. Il est vrai par exemple que l'enfant puisse être remis à sa famille ou qu'il puisse être confié à un tiers-digne de confiance.

²⁹ Article L. 223-2 alinéa 5 du CASF : « En cas de danger immédiat ou de suspicion de danger immédiat concernant un mineur ayant abandonné le domicile familial, le service peut, dans le cadre des actions de prévention, pendant une durée maximale de soixante-douze heures, accueillir le mineur, sous réserve d'en informer sans délai les parents, toute autre personne exerçant l'autorité parentale ou le tuteur, ainsi que le procureur de la République. Si au terme de ce délai le retour de l'enfant dans sa famille n'a pas pu être organisé, une procédure d'admission à l'aide sociale à l'enfance ou, à défaut d'accord des parents ou du représentant légal, une saisine de l'autorité judiciaire est engagée. »

³⁰ Article L375-5 du CASF : " à titre provisoire mais à charge d'appel, le juge peut, pendant l'instance, soit ordonner la remise provisoire du mineur à un centre d'accueil ou d'observation, soit prendre l'une des mesures prévues aux articles [375-3](#) et [375-4](#). En cas d'urgence, le procureur de la République du lieu où le mineur a été trouvé a le même pouvoir, à charge de saisir dans les huit jours le juge compétent, qui maintiendra, modifiera ou rapportera la mesure."

En conséquence, les professionnels du FDE mettent prioritairement en œuvre leur mission d'accueil qui s'apparente alors à une mise à l'abri de l'enfant, une sécurisation et une protection face au danger ou risque de danger.

Par la suite, les professionnels se mobilisent pour recueillir les éléments les plus pertinents à transmettre au juge et à l'ASE afin qu'ils puissent appuyer leur décision (placement ou non) sur les éléments observés par le FDE dans un laps de temps très court. Ces éléments portent alors sur différents points : les premiers éléments d'observation sur l'accueil de l'enfant (sur ce que le placement a fait vivre à l'enfant à l'accueil, son adaptation...), ses liens aux titulaires de l'autorité parentale (observés lors des visites médiatisées ou non, lors des appels médiatisés ou non...), ses liens à sa fratrie, ses liens aux autres enfants du groupe, sa santé physique et psychique...

Sur ce laps de temps limité, il semblerait que les professionnels ne puissent pas donner une place à la scolarité de l'enfant et à son ancrage dans un parcours scolaire. Bien souvent, dans l'attente de la décision de placement définitif, l'enfant n'est pas inscrit à l'école pour diverses raisons mentionnées par les professionnels :

Tout d'abord, l'enfant ne serait pas scolarisé car son observation serait plus aisée sur le groupe en journée, en l'absence des autres enfants scolarisés. Ensuite, un temps de déscolarisation permettrait d'éviter à l'enfant, en attendant la décision, une nouvelle rupture engendrée par un changement d'école nécessaire lorsque le domicile des parents est éloigné du FDE. Les professionnels interrogent le sens d'inscrire l'enfant dans une nouvelle école alors qu'il est possible qu'il ne reste que 72 heures ou 15 jours sur le FDE.

De plus, les professionnels considèrent que cette période de déscolarisation permettrait à l'enfant de se poser sur le collectif, de trouver des repères et de s'apaiser. Pour finir, les professionnels considèrent que le placement et la situation de l'enfant ne lui permettraient pas de se mobiliser à l'école au regard de l'incertitude de sa situation. Une partie des professionnels considèrent même comme préjudiciable de réinscrire l'enfant dans une nouvelle école s'il devait connaître à nouveau une rupture dans le cas où il y aurait un retour en famille prononcé.

Il serait cohérent d'imaginer que la scolarité soit davantage pensée et priorisée lorsque le placement au FDE ne s'exerce pas dans le cadre d'une OPP ou d'un accueil 72H mais résulte directement d'un jugement en assistance éducative ou de la signature d'un accueil provisoire dans la mesure où il n'y a plus d'incertitude quant au placement de l'enfant pour

évaluation au FDE. Il est vrai que la scolarité de l'enfant est davantage pensée et accompagnée dans ces configurations mais n'est pas priorisée.

D'une part, les professionnels du FDE maintiennent en pratique une période durant laquelle l'enfant n'est pas scolarisé afin d'évaluer l'enfant dans le quotidien, en dehors du groupe, et de lui permettre de s'apaiser, de se poser et de trouver des repères sur le collectif.

Cette période est plus ou moins longue (deux à quinze jours) en fonction de s'il y a eu ou non un changement d'école engendré par le placement, du rapport qu'à l'enfant à son école d'origine... il n'y a pas de principe posé d'un établissement à l'autre (plutôt cinq jours à Perpignan, plutôt quinze jours à Nantes), cela peut différer en fonction de l'âge des enfants (plus l'enfant est jeune, plus cette période peut être longue), des motifs d'admission (plus les carences et maltraitances ont un caractère de gravité, plus c'est long), des moyens mobilisés au sein des établissements (l'accueil de jour induit une prolongation de cette période). Durant cette période l'évaluation est priorisée.

D'autre part, la durée du placement conduit les professionnels à « sélectionner » et prioriser des axes d'accompagnement reléguant la scolarité à une place facultative au profit de la priorisation des enjeux éducatifs. Pour illustration, une fratrie de trois enfants a été admise au FDE en accueil provisoire pour une durée initiale de deux mois. Très rapidement, l'équipe éducative a mis en lumière la nécessité de constituer un dossier MDPH pour les deux aînés diagnostiqués dyslexiques, dysorthographiques, dyscalculiques et ayant des troubles au niveau des apprentissages. Au regard de la temporalité de cet accueil d'urgence, les équipes ont investi l'accompagnement autour des liens aux titulaires de l'autorité parentale et au sein de la fratrie en partant du principe que la durée du placement serait trop courte pour porter un dossier MDPH. Or, l'accueil provisoire a été prolongé de quatre mois et les enfants ont terminé l'année scolaire sans bénéficier d'une scolarité adaptée à leurs besoins et recommenceront une année scolaire sans la constitution du dossier MDPH.

Dans cette situation, la certitude de la temporalité du placement a conduit à ne pas prioriser la scolarité comme axe d'accompagnement alors même que les professionnels reconnaissent que l'incertitude est intrinsèque à la temporalité de l'urgence. Cela est d'autant plus vrai que les durées d'accueil au foyer de l'enfance s'élèvent à six mois cette situation résulte des difficultés à trouver des solutions de sortie pour les enfants alors qu'ils ne devraient pas dépasser six mois selon les principes posés. L'allongement des durées

d'accueil se retrouve aussi au sein des autres foyers de l'enfance puisque chacun d'eux affichent des durées de séjour supérieures à six mois. Dès lors, les professionnels s'accordent à dire qu'il est difficile de ne pas porter la scolarité d'un enfant lorsque la durée de séjour s'allonge.

Ainsi, en principe, les professionnels estiment que la scolarité ne peut pas être priorisée, voir devient facultative lorsque l'enfant est admis pour une durée qui est estimée courte, de transit. En pratique, ne sachant pas combien de temps les enfants resteront et au regard des durées de séjour qui s'allongent, il semble difficile de continuer à reléguer à une place non prioritaire la scolarité des enfants accueillis. Selon les professionnels, l'absence de solution de sortie biaiserait l'analyse car, si effectivement les solutions de sortie étaient existantes, alors les enfants seraient orientés rapidement en moins de quatre mois (le temps que l'évaluation soit réalisée) et ne pas être scolarisé durant deux à quatre mois ne leur porteraient pas, ou peu, préjudice.

Concernant la mission d'orientation, elle intervient suite aux préconisations d'orientation. Dans l'idéal, les professionnels souhaiteraient orienter l'enfant vers le lieu de vie, où il était scolarisé avant le placement ou durant son accueil au FDE afin qu'il soit inscrit dans l'école qui fait ou qui a fait repère pour lui.

En pratique, les décisions d'orientation relèvent de l'EJF, non des équipes pluridisciplinaires du FDE, et dépendent de réalités humaines et territoriales rendant impossible la prise en compte des orientations du FDE tel que l'ancrage de l'enfant dans son parcours scolaire d'origine.

En effet, parmi les réalités humaines et territoriales, le Conseil Départemental de la Savoie fait face aux difficultés de recrutement des assistants familiaux ou à l'absence de places au sein des maisons d'enfants à caractère social. De ce fait, lorsqu'une place se libère chez un assistant familial ou au sein d'une maison d'enfants, l'orientation est priorisée bien qu'elle induise un changement d'école pour l'enfant et/ou que cette orientation ne corresponde pas au projet scolaire porté par l'équipe éducative. Pour illustration, les professionnels du FDE souhaitaient orienter un enfant chez un assistant familial, proche de l'école d'origine dans laquelle l'équipe éducative avait fermement décidée de maintenir sa scolarité car cette école faisait repère pour l'enfant et répondait à ses besoins : besoin de maternage, de sécurité dans un petit collectif, d'un accompagnement personnalisé dans une classe de dix élèves. Or, l'orientation de l'enfant n'a pas pu être réalisée sur le territoire où se situait cette école car l'assistant familial était trop éloigné de cette école. De ce fait, l'orientation

chez l'assistant familial a été priorisé quand bien même l'orientation avait pour conséquence la déscolarisation de l'enfant de son école d'origine et sa scolarisation au sein d'une classe de vingt élèves.

Selon les professionnels, bien que regrettable pour l'enfant, il est impossible de prioriser la scolarité des mineurs accueillis puisqu'ils donnent toujours lieu à des arbitrages en faveur des projets d'orientation au risque « d'être dans une logique de place plutôt que dans une logique de projet »³¹. De plus, ils considèrent que la priorisation du projet scolaire sur un projet d'orientation pourrait être encore plus préjudiciable pour l'enfant. En effet, l'orientation de l'enfant doit lui permettre de trouver un lieu de vie stable, source d'apaisement, qu'il ne peut trouver à long terme au sein du FDE qui est une plateforme d'évaluation, de « transit ».

Face aux réalités humaines et territoriales ainsi qu'aux arbitrages devant être réalisés, les équipes ne peuvent porter prioritairement un projet scolaire, un ancrage scolaire, quand bien même l'école ferait repère pour l'enfant.

Cependant, les pratiques sont différenciées lorsque le projet d'orientation concerne un enfant bénéficiant d'une scolarité adaptée ou spécialisée. En effet, dans ces situations, l'EJF et les équipes n'orientent pas l'enfant vers un nouveau lieu de vie qui entraînerait une rupture de la scolarité alors même que les places en scolarité adaptée ou spécialisée sont très difficiles à obtenir. Dans de rares exceptions, lorsque l'intérêt de l'enfant le nécessite, ou qu'une place en scolarité adaptée ou spécialisée a été trouvée proche du lieu de vie, le projet d'orientation sera prioritaire. Selon un professionnel rencontré, « *les enfants en situation de handicap ont souvent plus de chance de vivre des parcours scolaires sans rupture car il est très difficile d'obtenir une place, et il y a aussi un argument financier, les transports sont pris en charge, alors quand il y en ont une, tous les acteurs se battent pour qu'ils la gardent tandis que pour ceux qui sont scolarisés en milieu ordinaire, qui ne font pas de bruit, il n'y a pas d'aides financières et on peut se permettre de leur faire vivre une nouvelle rupture car ils n'ont pas de besoins spécifiques et ça sera aux mecs, aux familles d'accueil, aux parents de s'occuper de la scolarité, ça ne sera plus de notre responsabilité (1.2.3).*

³¹ Entretien chef de service MECS

1.2.3 La légitime priorisation de la scolarité par les lieux d'accueils au long cours justifiant un renvoi de la responsabilité scolaire par les FAU

Majoritairement, il ressort des entretiens réalisés que les lieux de vie au long court auraient pour missions, à la fois légale et légitime, de maintenir l'enfant dans un statut scolaire, d'assurer son ancrage dans un parcours scolaire en lui évitant des ruptures tout en l'accompagnant vers une réussite scolaire et éducative.

En matière de scolarité, il semblerait que les MECS ainsi que les assistants familiaux aient un périmètre d'actions élargies allant du maintien de l'enfant dans son statut d'élève à son accompagnement vers la réussite éducative. Selon les professionnels interrogés, les MECS seraient plus légitimes à assurer cette mission dans la mesure où, d'une part, les enfants et les titulaires de l'autorité parentale seraient plus disposés à travailler autour de la scolarité contrairement au temps de l'urgence où la séparation, la décision de placement ne permettraient ni à l'un, ni à l'autre de se mobiliser (sentiment de colère, punition). *« L'école passe alors en deuxième, voir troisième face aux conflits avec les parents »* selon le référent scolaire du Conseil Départemental.

D'autre part, les MECS et assistants familiaux peuvent accompagner les enfants et parents sur le long terme (plusieurs années), ce qui serait une temporalité plus adaptée pour penser les projets scolaires contrairement à la temporalité de l'urgence qui laisse apparaître un conflit entre l'urgence et l'incapacité à prévoir au delà de l'urgence.

Enfin, les MECS et assistants familiaux auraient des moyens pour répondre aux besoins des enfants en matière de scolarité car les moyens sont alloués à l'accompagnement de l'enfant dans le quotidien et non plus à l'évaluation et l'orientation de l'enfant.

Nonobstant, légalement, les dispositions juridiques ne précisent pas de missions spécifiques dévolues aux MECS relatives à la scolarité des mineurs confiés. En effet, tout comme pour les foyers de l'enfance, l'action des MECS s'inscrit au sein des articles précités tels que l'article L221-1 du CASF³².

En effet, le législateur est resté silencieux quant aux missions qui seraient spécifiquement attribuées aux MECS.

³² *“Le service de l'aide sociale à l'enfance est un service non personnalisé du département chargé des missions suivantes : 1° Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique... 4° Pourvoir à l'ensemble des besoins des mineurs confiés... 6° 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.”*

Or, en pratique et institutionnellement, les MECS se reconnaissent comme étant des établissements assurant des missions relatives à la scolarité des mineurs confiés en faisant parfois de la scolarité le cœur de leur projet d'établissement. A l'image de SOS village d'enfants (ANNEXE III), l'accompagnement scolaire des mineurs accueillis est une mission devenue prioritaire par le déploiement d'une politique d'actions favorisant la réussite éducative des mineurs confiés. Ainsi, selon SOS village d'enfants, l'association peut infléchir les parcours scolaires des enfants grâce à un facteur majeur : la durée moyenne de séjour des enfants s'élève à sept ans³³. Cet argument corrobore l'idée que la durée de séjour influe sur les pratiques professionnelles mises en œuvre pour accompagner la scolarité des enfants. Plus les durées de séjours sont amenées à se prolonger, plus la mobilisation autour de la scolarité de l'enfant est importante. Cela expliquerait alors que la scolarité ne soit pas priorisée par les foyers de l'enfance habilités à accueillir en urgence.

Plus encore, sur le territoire de la Savoie, des MECS sont spécifiquement habilités à réaliser des missions relatives à la scolarité des mineurs confiés en développant des ateliers scolaires ou des classes scolaires internes à la structure. Pour illustration, le centre socio-éducatif La Plantaz est une MECS habilitée et financée par le Conseil Départemental pour accompagner les mineurs déscolarisés, en âge d'obligation scolaire, autour d'ateliers scolaires. Au sein de cet établissement, un environnement scolaire a été recréé (aménagement de classes, sonnerie, emploi du temps...) afin de travailler avec l'enfant, non pas sur les apprentissages mais plutôt sur son statut d'élève, son savoir être ou encore sur sa capacité à rester assis plusieurs heures en classe. L'objectif est d'emmener l'enfant à réintégrer le droit commun. Ainsi, la scolarité des mineurs accueillis fonderait, en partie, l'identité des MECS. Au surplus, « *les foyers de l'enfance n'ont pas pour mission de porter la scolarité des mineurs accueillis. Dans le meilleur des cas, ils peuvent contribuer à l'ancrage de l'enfant en procédant au diagnostic, à l'évaluation de l'enfant au niveau du soin, des apprentissages...* », selon un directeur de MECS du territoire de la Savoie.

Conséquemment, cela conforte l'idée que la scolarité des mineurs accueillis doit être portée légitimement et prioritairement par les MECS, non par les foyers de l'enfance puisque les MECS revendiquent cette mission et admettent qu'elle ne peut être priorisée par un foyer de l'enfance. Cependant, si la scolarité des mineurs accueillis au FDE n'est pas priorisée, il n'en reste pas moins vrai qu'elle est pensée et accompagnée (2).

³³ (SOS VILLAGES D'ENFANTS 2014)

2 L'évaluation et l'accompagnement de la scolarité des mineurs accueillis au FDE favorisant une réussite éducative aux pratiques à parfaire

La scolarité des mineurs accueillis est pensée sous l'angle de l'évaluation. Cela signifie que les professionnels investissent le parcours scolaire de l'enfant dans le cadre de l'évaluation pluridisciplinaire qui reste à parfaire (2.1).

Par ailleurs, leur scolarité est aussi accompagnée par l'ensemble des professionnels du FDE qui accompagnent davantage les enfants vers une réussite éducative n'incluant pas systématiquement leur réussite scolaire (2.2).

2.1 Une scolarité pensée sous l'angle d'une évaluation pluridisciplinaire à parfaire

L'évaluation du parcours scolaire de l'enfant favorise la qualité de sa prise en charge en réalisant des préconisations répondant aux besoins de l'enfant déterminés dans le cadre l'évaluation. Cependant elle est à parfaire dans la mesure où les difficultés de l'enfant restent la porte d'entrée de l'évaluation (2.1.1), qu'elle s'appuie sur des informations limitées (2.1.2) et qu'elle peut contribuer à stigmatiser l'enfant et son parcours scolaire (2.1.3).

2.1.1 Les difficultés de l'enfant : La porte d'entrée d'une évaluation tendant prioritairement à évaluer les effets de la situation familiale sur la scolarité de l'enfant

La scolarité de l'enfant est un champ investi dans le cadre de l'évaluation pluridisciplinaire de la situation et des besoins de l'enfant. Ainsi, la scolarité apparaît comme un champ indistinct de l'évaluation globale de l'enfant et de sa famille tels que les besoins psychiques et physiques de l'enfant, son environnement familial, son environnement socio-économique, etc. L'atout majeur de l'évaluation au FDE, est qu'elle repose sur un important plateau technique. Il est vrai que l'équipe médico-psychologique est composée d'un pédopsychiatre vacataire (12H/mois), d'un pédiatre (0,5 ETP), de deux psychologues (1,5 ETP), d'une infirmière (1 ETP) et d'une psychomotricienne (0,4 ETP) qui peuvent à la fois réaliser des bilans et des suivis cliniques. Parmi les bilans réalisés, les

psychologues du FDE procèdent à des bilans psychométriques³⁴ et projectifs³⁵. A partir des bilans réalisés, les professionnels peuvent élaborer des préconisations, notamment sur le champ du soin.

Le premier objectif de l'évaluation reste celui d'évaluer les effets de la situation familiale, des liens parents-enfants sur la scolarité de l'enfant. Selon les professionnels, l'école est la vitrine de l'histoire de l'enfant. Dès que les liens parents-enfants sont compliqués, cela se passe mal à l'école. L'enfant se trouve dans « *une difficulté à se mobiliser et apprendre relève du défi car il est en prise, parasité avec ses problématiques familiales* »³⁶. L'école apparaît alors comme une preuve que « *ça se passe mal ou que ça se passe bien* », une preuve infirmant ou confirmant les observations déjà réalisées sur la situation familiale.

Le second objectif est d'observer et d'évaluer les ressources mobilisables et mobilisées par les titulaires de l'autorité parentale autour de l'accompagnement scolaire de leur enfant en analysant le rapport du parent à l'école au regard de son propre parcours scolaire, le rapport du parent à la scolarité de son enfant et à son suivi, de la capacité du parent à assurer la présence scolaire de l'enfant, des liens précédemment établis avec l'instituteur et les professionnels de l'école de leur enfant.

En dernier lieu, l'évaluation du champ de la scolarité porte sur l'enfant, ses ressources et son rapport à l'école. Ainsi, lorsque cette dimension est investiguée, elle tend à évaluer : le rapport de l'enfant à l'école, le rapport de l'enfant aux autres enfants et aux adultes lors du temps scolaire, le niveau et les acquis de l'enfant ainsi que ses besoins en matière d'accompagnement scolaire.

Concernant l'évaluation du rapport de l'enfant à l'école, elle tend à déterminer si l'école fait repère pour l'enfant ou si l'école éprouve l'enfant, l'insécurise ou le dévalue en questionnant l'enfant sur ce qu'il pense de l'école, de ce qu'elle lui apporte ou ne lui apporte pas ou pourrait lui apporter.

Concernant, le rapport de l'enfant aux autres enfants et aux adultes, l'évaluation met en lumière la capacité de l'enfant à être dans un lien de socialisation adapté envers les autres

³⁴ Déterminent le quotient intellectuel de l'enfant au moyen d'un test évaluant l'efficacité intellectuelle. Ce test diagnostique la précocité intellectuelle ou un retard des fonctions cognitives de l'enfant en comparaison à ce qui est attendu par tout enfant de sa classe d'âge, du type WPPSi pour les plus jeunes et WISK pour les plus grands.

³⁵ Déterminent la personnalité de l'enfant.

³⁶ Entretien médico-psychologique et directrice du CSE la Plantaz

enfants et les autres adultes, sa capacité à se protéger des liens nocifs pour lui (influence, dispute, bagarre), sa capacité à tisser des liens d'amitié, sa capacité à être dans le jeu, sa capacité à respecter le cadre de l'école, etc.

Concernant l'évaluation des acquis et du niveau scolaire, l'évaluation de l'enfant peut révéler des ressources ou difficultés scolaires, difficultés dans le processus d'apprentissages, des retards scolaires, etc.

Au regard de l'observation de l'enfant et de son rapport à l'école, aux autres enfants, aux adultes, de ses apprentissages, l'équipe pourra évaluer des besoins en accompagnement et préconiser des mesures pouvant mieux accompagner l'enfant sur le champ de la scolarité. Les besoins en accompagnement peuvent être de l'ordre de la mise en place d'une AVS, par exemple.

Au FDE, la réalisation de l'état des lieux du parcours scolaire de l'enfant s'appuie sur des pratiques diversifiées. Tout d'abord, la scolarité de l'enfant n'est pas toujours une thématique évaluée par l'ensemble des professionnels et, lorsqu'elle l'est, les professionnels peuvent faire le choix d'évaluer l'ensemble des thématiques précitées (les effets du placement sur la situation familiale, le rapport de l'enfant et des titulaires de l'autorité parentale à l'école...) ou une seule des thématiques qui leur semble souvent plus incontournable qu'une autre au regard de la situation de l'enfant et des difficultés qu'il rencontre à l'école.

En effet, les difficultés rencontrées par l'enfant à l'école, apparaissent comme la porte d'entrée de l'évaluation. En ce sens, quasi-systématiquement le parcours scolaire de l'enfant est investigué pour les enfants dont les difficultés (de socialisation, comportementales et d'apprentissage) et les besoins spécifiques (notification MDPH, besoin d'une AVS...) sont préalablement connus avant le placement. Dès lors, l'évaluation du champ scolaire n'est pas effectuée lorsqu'aucune information, laissant penser que l'enfant puisse être en difficulté, n'a été portée à la connaissance des professionnels du FDE soit par l'école, les titulaires de l'autorité parentale ou l'enfant lui-même.

Or, une partie des professionnels reconnaissent que ces pratiques peuvent créer des situations discriminantes, ne permettant pas de prévenir les situations de décrochage scolaire pour des enfants qui ne "feraient aucun bruits" ou de repérer les besoins scolaires pour des enfants pour lesquels tout semble aller pour le mieux.

Par ailleurs, ces pratiques n'offrent pas la possibilité de prendre en compte les éventuels effets positifs et négatifs que pourraient induire le placement sur la scolarité de l'enfant, sans lien avec la situation familiale vécue par l'enfant. Selon les professionnels interrogés, le placement pourrait induire à lui seul, une baisse ou augmentation des résultats de l'enfant, de sa motivation et son accrochage scolaire. Cependant, ils notent une difficulté de distinction entre les effets qui seraient induit par le placement lui-même et les effets qui seraient induits par la situation familiale, la séparation ou encore l'incertitude de l'orientation, qui nécessite d'être un professionnel en capacité d'évaluer et d'observer les effets du placement sur la scolarité de l'enfant.

Cela expliquerait alors les raisons pour lesquelles, le curseur de l'évaluation est mis sur le traitement des difficultés de l'enfant et non sur la prévention des difficultés et des effets du placement.

De ce fait, si les difficultés de l'enfant restent la porte d'entrée de l'évaluation, cela interroge les modalités de diagnostic du champ scolaire afin de déterminer sur quelles informations l'évaluation s'appuie (2.1.2).

2.1.2 Une évaluation s'appuyant sur un recueil d'informations multiples limitée par l'absence de bilan scolaire et d'investigation de l'antériorité

L'évaluation pluridisciplinaire est réalisée principalement à partir d'éléments que les professionnels du FDE ont pu recueillir sur la scolarité de l'enfant au sein d'écrits (rapports, bilans de prise en charge) communiqués par les professionnels de l'Aide Sociale à l'Enfance, du secteur social et médicosocial ayant accompagnés ou accompagnant l'enfant et sa famille. Les éléments recueillis peuvent être de l'ordre d'informations administratives (nom de l'école, classe de l'enfant, etc.) ou plus précises concernant le rapport de l'enfant à l'école (absentéisme, phobie, difficultés dans le lien aux adultes, enfants etc.), les informations sur le niveau scolaire de l'enfant (les acquis, difficultés, etc.), sur ses besoins.

Les éléments sont complétés par les informations apportées par les titulaires de l'autorité parentale sur la scolarité de leur enfant.

Par ailleurs, les professionnels peuvent aussi établir des observations en recueillant des informations auprès de l'ancienne école où l'enfant était scolarisé avant le placement (ou durant le placement dans l'hypothèse où la scolarité a été maintenue dans l'école de

l'enfant) ainsi qu'après de la nouvelle école dans laquelle l'enfant a été scolarisé suite à son admission au FDE. Pour cela, dans la majorité des cas, le professionnel référent de l'enfant prend contact avec l'ancienne école et/ou rencontre l'équipe éducative (y compris le directeur/principal dans certaines situations) de la nouvelle école ou nouveau collègue afin de déterminer comment l'enfant vit sa scolarité.

Cependant, dans le cadre de l'évaluation, les professionnels du FDE ne réalisent pas de bilan scolaire et n'évalue pas systématiquement l'antériorité scolaire de l'enfant.

Concernant le bilan scolaire³⁷, il est possible d'affirmer qu'aucun bilan scolaire n'a été réalisé en deux ans sur le FDE de la Savoie en raison notamment de la méconnaissance des professionnels, d'une part, de ce qu'est un bilan scolaire et d'autre part, de la possibilité de s'en saisir. Plus encore, lorsque les professionnels ont connaissance de l'existence des bilans scolaires, ils ne savent pas quels sont les apports d'un tel bilan (apprentissage, socialisation, etc...), à quel moment le mettre en œuvre ? Pour quel âge ? Cela est tout aussi vrai pour les professionnels des autres foyers d'accueil d'urgence ainsi que des maisons à caractère social. Or, cela semble étonnant dans la mesure où les professionnels des foyers de l'enfance sont formés à la réalisation de l'évaluation et au pré-diagnostic.

Néanmoins, cette donnée n'est pas si isolée et correspond à un constat national mis en exergue par une enquête de la HAS sur la bientraitance. En effet, plusieurs établissements de la protection de l'enfance réaliseraient des bilans scolaires puisqu'ils seraient mis en place pour près de cinq mineurs sur les dix derniers accueillis dans l'ensemble des établissements. Les établissements de la PJJ le font pour un peu plus de six mineurs sur dix, ce qui peut être mis en lien avec la problématique spécifique du taux important d'adolescents. Dans les foyers de l'enfance, ces bilans sont réalisés pour environ quatre

³⁷ « Un bilan scolaire est centré sur les performances de l'enfant à l'école. Il ne s'agit pas de montrer les connaissances spécifiques de l'enfant mais plutôt de mettre à jour ses modes de pensée et l'efficacité des capacités cognitives impliquées dans le processus d'apprentissage. Il est aussi important de constater si les précurseurs de la lecture, de l'écriture et du calcul ont été bien intégrés pour en permettre l'apprentissage adéquat. Un bilan scolaire sert à évaluer : les capacités perceptuelles visuelles et auditives de base (perception et mémorisation des formes, des sons), l'articulation entre les chaînes auditives et visuelles, les capacités phonologiques et morphologiques, les composantes du langage et de la pensée, la grapho-motricité, l'aisance et la qualité de la lecture et de l'écriture, la compréhension, l'attention, etc. » (Bettan)

mineurs, près de cinq mineurs pour les MECS et de quatre mineurs sur dix dans les MECS ayant une double habilitation³⁸.

Par ailleurs, l'évaluation ne comporte pas systématiquement une évaluation de l'antériorité du parcours scolaire. Tout d'abord, les professionnels évoquent des difficultés à avoir accès aux informations sur l'ancienne école de l'enfant notamment lorsque les titulaires de l'autorité parentale leurs refusent cet accès, que l'ancienne école ne souhaite pas les informer ou que l'ancienne école préfère envoyer directement les informations à la nouvelle école. Puis ils évoquent des difficultés à avoir accès à un professionnel connaissant assez bien l'enfant pour répondre à leurs questions. De ce fait, une partie des professionnels ne rechercherait pas l'antériorité au profit de l'évaluation de l'antériorité du parcours de vie de l'enfant et de ses titulaires de l'autorité parentale permettant d'évaluer et observer les liens d'attachement.

Néanmoins, les professionnels reconnaissent que l'évaluation de l'antériorité permettrait d'enrichir les données sur le parcours scolaire de l'enfant.

Dans tous les cas, l'ensemble des éléments recueillis est majoritairement tracé et porté par le professionnel référent de l'enfant lors des réunions pluridisciplinaires ainsi que lors des synthèses (2.1.3).

2.1.3 La traçabilité des éléments recueillis et leur conflictualité à l'épreuve de la stigmatisation

Les éléments recueillis sur le parcours scolaire du mineur accueilli au FDE sont tracés au sein du dossier de l'enfant et donnent lieu à des débats contradictoires.

Concernant la traçabilité des éléments recueillis dans le dossier informatisé de l'enfant, elle n'est pas toujours réalisée et lorsqu'elle est réalisée, elle n'est pas toujours qualitative.

En effet, les professionnels écrivent beaucoup sur la scolarité de l'enfant lorsque celui a des difficultés scolaires, lorsqu'il y a eu des faits de violence à l'école. Lorsque l'enfant n'a pas de difficultés scolaires, la traçabilité est souvent absente ou alors succincte. Pour

³⁸ (Haute Autorité de Santé 2018)

illustration, dans les situations où l'enfant ne présente pas de difficultés à l'école, la classe de l'enfant n'est pas toujours précisée.

Cependant, dans la majorité des cas, les dossiers comportent une information sur la scolarité de l'enfant. Ainsi, parmi les établissements accompagnant plus de 30 % de MNA, cette information est présente dans le dossier de huit parmi les dix derniers accueillis ; en revanche, cette information est présente dans la totalité des dossiers des établissements accompagnant moins de 5 % de MNA, tel quel le FDE de la Savoie.

A contrario, en MECS, la traçabilité du parcours scolaire est de meilleure qualité (**Annexe IV**). Selon le directeur d'une MECS, « *cette différence qualitative s'expliquerait par le fait que les MECS réalisent un travail de mémoire³⁹ pour les enfants amenés à rester plusieurs années chez eux, contrairement aux foyers de l'enfance* ».

Cependant, il évoque des difficultés à retracer le parcours scolaire des enfants lorsqu'ils sont orientés par les foyers de l'enfance. Selon lui, il y a des informations incontournables que devraient transmettre les foyers de l'enfance comme un bilan scolaire.

Concernant les éléments tracés, ils sont conflictualisés au sein de différents espaces⁴⁰. Au sein de chacun de ces espaces, les professionnels croisent leurs regards et leurs compétences afin d'évaluer le plus finement possible la situation de l'enfant. La majorité du temps est alloué à l'évaluation des liens parents-enfants, au quotidien de l'enfant sur le groupe, aux temps de visites médiatisées. Globalement, lors d'une réunion pluridisciplinaire et lors d'une synthèse, le chef de service introduit la situation de l'enfant en reprenant le cadre de la mesure tandis que le référent de l'enfant développe le quotidien de l'enfant, les professionnels médico-psychologiques complètent les informations sur le champ de la santé de l'enfant.

Si la scolarité fait partie du champ intégral de l'évaluation, elle n'est pas ce qui est le plus débattu lors des réunions, sauf lorsqu'une problématique scolaire est soulevée, elle renforce même parfois la stigmatisation du jeune lorsqu'il est difficile de définir ce qui relève du trouble, du social, de la situation familiale ou encore de la déficience sur le champ scolaire.

En effet, les informations sur la situation sociale du jeune, sur ses difficultés individuelles identifiées, son placement mais également son dossier scolaire, constituent un stigmate qui va influencer l'interprétation de ses capacités scolaires et peuvent ainsi contribuer à sa

³⁹ Les usagers présents au sein des groupes de travail de la concertation nationale ont notamment mis en exergue qu'ils regrettaient de ne pas avoir plus d'informations sur leur scolarité au sein de leur dossier ASE. Leurs témoignages ont été reversés dans le cadre d'échanges au sein du GEPSO (Groupement d'établissements publics sociaux et médicosociaux).

⁴⁰ Réunion de synthèse, réunion pluridisciplinaire, réunion d'équipe, etc.

disqualification⁴¹ en se positionnant dans une situation de toute puissance où le FDE pourrait dire: tel enfant peut aller à l'école, tel enfant ne peut pas aller à l'école. Le risque est d'autant plus réel, qu'au regard du plateau technique du FDE, la majorité des bilans, diagnostics et suivis cliniques sont réalisés en interne, ce qui n'invite pas l'ouverture d'un regard extérieur. Le revers de la conflictualité, notamment réalisé en interne, serait donc de léser l'enfant en le stigmatisant. L'accompagnement de la scolarité de l'enfant peut permettre de dépasser cette évaluation en soutenant sa réaussite éducative et scolaire (2.2).

⁴¹ (Goffman 1975)

2.2 L'accompagnement de l'enfant vers la réussite scolaire au moyen du soutien à sa réussite éducative à parfaire

La réussite éducative a été définie comme « *la recherche du développement harmonieux de l'enfant. Elle est plus large et englobant que la seule réussite scolaire car elle concilie : l'épanouissement personnel, la relation aux autres, la réussite scolaire. Elle permet l'articulation de tous les temps du jeune et lui donne les moyens de s'intégrer pleinement dans la société. Elle s'adresse prioritairement à ceux qui sont le plus en difficulté et dans les territoires les plus défavorisés* » (Peillon 2013).

Au FDE de la Savoie, la scolarité de l'enfant est accompagnée et tend à favoriser la réussite scolaire de l'enfant davantage par un accompagnement soutenant sa réussite éducative (2.2.2) que par un accompagnement scolaire soutenant sa réussite scolaire (2.2.1)

2.2.1 Un accompagnement scolaire limité, dépendant et minimisé ne poursuivant pas la réussite scolaire des enfants accueillis au FDE

L'accompagnement scolaire réalisé par les professionnels du FDE ne chercherait pas à favoriser la réussite scolaire de l'enfant puisqu'il se limiterait à des actes administratifs et au quotidien de l'enfant (2.2.1.1). Plus encore, cet accompagnement semble dépendre de l'intérêt du professionnel pour la réussite scolaire ainsi que de l'âge des enfants accueillis, ce qui ne l'inscrit pas dans une logique de réussite scolaire (2.2.1.2)

2.2.1.1 Un accompagnement scolaire caricaturalement limité aux actes administratifs et au quotidien de l'enfant

De prime abord, les professionnels du FDE caractérisent limitativement et caricaturalement l'accompagnement scolaire. Ils n'inscrivent pas systématiquement l'accompagnement scolaire et la scolarité de l'enfant dans une logique de soutien à la réussite scolaire mais l'associent à des actes administratifs et au quotidien de l'enfant. Cet accompagnement scolaire peut reposer sur l'ensemble de l'équipe ou sur le référent de l'enfant et donne lieu à un ensemble de pratiques diversifiées. Ainsi, l'accompagnement scolaire nécessite de multiples compétences pouvant mettre en difficulté les professionnels.

Premièrement, le premier objectif de l'accompagnement scolaire en FAU serait de maintenir l'enfant dans un statut scolaire en réalisant différentes tâches administratives

telles que l'inscription à l'école, la rencontre avec les professeurs, la constitution du dossier MDPH. Cette tâche purement administrative est réalisée soit par un professionnel de l'équipe, soit par le référent de l'enfant.

Deuxièmement, l'accompagnement consiste pour le référent, à soutenir l'enfant dans sa scolarité en lui fixant un cadre (respect d'une heure de coucher et de levée, préparation anticipée du sac d'école, etc.) et des repères (réalisation d'un emploi du temps semainier avec l'enfant définissant les plages horaires où il est à l'école, au FDE, avec ses parents, etc.).

Troisièmement, l'accompagnement scolaire consisterait à réaliser le suivi scolaire de l'enfant au sein d'un environnement adapté. Ainsi, le suivi scolaire est caractérisé par le temps d'aide aux devoirs assuré par l'ensemble de l'équipe éducative dans des espaces dédiés (salle d'activités, chambre). Ces espaces doivent permettre d'individualiser la prise en charge de l'enfant et favoriser sa réussite scolaire en veillant à ce qu'il réalise bien ses devoirs, qu'il ait de bonnes notes à l'école, qu'il progresse dans les apprentissages, qu'il puisse parler de sa journée à l'école, de ses difficultés, etc.

Cependant, cette aide s'avère parfois insuffisante et ne permettrait pas d'individualiser la prise en charge de l'enfant au sein du collectif. En effet, les équipes énoncent qu'ils auraient maximum trente minutes par enfant pour réaliser l'aide aux devoirs alors même que certains enfants auraient besoin d'un accompagnement plus renforcé. Parfois, les devoirs des enfants ne seraient pas suivis puisque *« les devoirs passent à la trappe car on est que deux sur le service le soir donc on doit aider douze gamins à faire leurs devoirs alors qu'il faut aussi gérer les douches, le repas, des retours d'enfants... pas possible »*.

Par ailleurs, ils estiment aussi qu'ils ne sont pas toujours compétents pour réaliser ce suivi scolaire pour des enfants dont les difficultés scolaires sont soumises au déterminisme et sur lesquels il est pratiquement impossible de travailler sur le temps du collectif. Les difficultés rencontrées par les jeunes ne sont pas considérées comme des éléments à travailler mais plutôt comme des attendus, en effet, les professionnels s'attendent à accompagner des jeunes en difficulté⁴².

D'autre part, les professionnels semblent rencontrer des difficultés à accompagner la scolarité de l'enfant dans toutes les dimensions précitées (inscription, dossier MDPH, suivi

⁴² (Denecheau et Blaya 2014)

scolaire, etc.) car cela nécessite des compétences polyvalentes, voire très spécialisées comme pour la constitution du dossier MDPH.

Selon un chef de service sur un dispositif accueillant des MNA, on « *demande aux éducateurs d'être des couteaux suisse, d'être spécialisés dans tout, la santé, l'école...alors que ce n'est pas possible* ». Par conséquent, au sein des quatre autres foyers de l'enfance où les entretiens ont été réalisés, la direction a fait le choix de positionner des référents scolaires sur chaque groupe de vie après que l'Education Nationale ait fait part de leur incompréhension concernant les raisons pour lesquelles les enfants entrent et partent du foyer et leur difficulté de lisibilité des personnes à contacter du fait de la multiplicité de leurs interlocuteurs.

De ce fait, des référents scolaires, professionnels socio-éducatifs ont été missionnés, à minima, comme interlocuteurs privilégiés concernant les questions touchant au parcours et à l'accompagnement scolaire des enfants. Selon les foyers de l'enfance, les référents scolaires ont un champ de compétence plus ou moins élargi. Globalement, ils ont pour mission d'être l'interlocuteur unique et privilégié des écoles où les enfants sont scolarisés, de représenter l'institution auprès des acteurs tels l'Education Nationale, de la MPDH, des centres de formations, des entreprises d'alternance, tout en ayant la capacité à comprendre et mobiliser le vocabulaire de l'Education Nationale et tout en construisant un réseau de partenaires pouvant répondre aux besoins des enfants.

Au sein des foyers, une telle configuration a eu pour avantages de faire monter en compétences des professionnels sur des sujets très techniques et administrativement contraignant tels que la constitution des dossiers MDPH et de décharger ainsi les équipes éducatives, plus proches des enfants dans le quotidien.

Cependant, les professionnels interviewés ont reconnu que la mise en place des référents scolaires avait induit un relâchement et une déresponsabilisation de l'accompagnement scolaire par les équipes éducatives. Or, l'accompagnement scolaire dans le quotidien devait toujours être réalisé par l'ensemble de l'équipe éducative, et non par le seul référent scolaire.

2.2.1.2 Un accompagnement scolaire dépendant de l'intérêt du professionnel et minimisé par un effet d'âge

D'un professionnel à l'autre, l'intérêt porté à la scolarité du mineur et les exigences qui lui sont inhérentes seront plus ou moins conséquents.

Selon une étude comparative Angleterre-France, les professionnels des foyers de l'enfance auraient des attentes peu élevées pour les jeunes⁴³.

En Angleterre beaucoup de documents enjoignent les professionnels de travailler la scolarité des jeunes, d'avoir de l'ambition pour eux même si aucun outils, aucune méthode ne leur est donnée pour travailler la scolarité. En France, rare sont les textes nationaux, départementaux ou au sein des établissements qui enjoignent les professionnels à travailler sur la scolarité de l'enfant à l'image de SOS Village d'Enfants, bien qu'ils doivent répondre aux besoins de l'enfant qui comptent le besoin de socialisation (consensus des droits de l'enfant). Or, les professionnels du FDE ne corrélaient pas directement le besoin de socialisation à l'obligation d'être ancré dans un parcours scolaire, au soutien à la réussite scolaire. Cela est d'autant plus vrai que, le consensus sur les besoins de l'enfant élève la sécurité au rang de méta-besoin et n'évoque pas la scolarisation, en tant que telle, au sein du besoin de socialisation.

De ce fait, il y a un risque à voir baisser les exigences scolaires, de ne pas concevoir de pratiques autour de l'accompagnement scolaire ou bien à accepter des périodes de déscolarisation.

Néanmoins, lorsque l'intérêt du professionnel pour la scolarité et son accompagnement sont importants et qu'il perçoit l'école comme une école émancipatrice, alors il peut permettre à l'enfant de s'inscrire dans un parcours de réussite scolaire. Une minorité de professionnels pensent que les enfants doivent aller régulièrement à l'école, et que cela doit faire partie de la culture de l'établissement que de pousser l'enfant à viser le meilleur pour lui, de croire en une école émancipatrice qui est la seule porte de sortie pour les enfants. L'accompagnement autour de la scolarité peut permettre à l'enfant de préparer son orientation scolaire en lien avec son projet d'orientation vers une MECS par exemple. Pour illustration, une éducatrice spécialisée a porté le projet d'orientation scolaire d'un jeune de quatorze ans qui souhaitait être orienté vers une formation de cuisinier. Pour cela, elle a démarché différents établissements de la protection de l'enfance proposant des formations de cuisinier, elle l'a aidé le jeune à rédiger des CV et préparer des entretiens, elle l'a accompagné lors des entretiens et a été présente lors de l'admission au sein de l'établissement. Pour cette professionnelle, *« il était important d'accompagner X, de porter le projet de X en associant aussi ses parents même si j'ai dû parfois prendre sur mon temps personnel. Si X avait eu un autre référent, il ne l'aurait peut être pas porté le projet, ça dépend, certains le font car ils trouvent ça important, d'autres ne le font pas. Rien n'est acté. Pour X, son projet scolaire, son projet professionnel a été la priorité de l'axe*

⁴³ (Op. cité)

d'accompagnement, la priorité de son projet d'accompagnement pour l'enfant. Moi je tiens à le fixer dans un projet ».

Par ailleurs, les tranches d'âges accueillis au FDE semblent influencer sur l'intérêt que les professionnels peuvent porter à la scolarité des mineurs accueillis. Effectivement, le FDE accueille des jeunes enfants ou préadolescents de moins de quatorze ans, en âge d'obligation scolaire, scolarisés de la petite section à la 3ème. La majorité des mineurs accueillis n'est pas concernée par des problématiques d'orientations scolaires, d'insertion professionnelle contrairement à des établissements habilités à accueillir des adolescents jusqu'à dix-huit ans. De ce fait, les professionnels n'accompagnent pas, selon eux, d'enfants dont les enjeux autour de l'orientation scolaire et professionnelles sont déterminants, à court terme, pour leur avenir. Alors que, sur les FAU rencontrés, les professionnels accompagnent des adolescents sur ces problématiques déterminantes pour l'avenir du jeune et font l'objet de politiques publiques plus marquées⁴⁴.

De plus, ils évoquent l'importance d'investir très tôt la scolarité des mineurs confiés parce qu'ils sont les témoins des difficultés éprouvées par le jeune sorti très jeune du système éducatif ou qui n'a pas bénéficié d'un accompagnement adapté sur le champ scolaire.

Enfin, la présence d'adolescents déscolarisés sur un service incite plus fortement les professionnels à penser et accompagner les jeunes dans leur parcours scolaire au sein d'un projet pour l'enfant.

Cet « effet âge » ne peut donc être négligé puisqu'elle susciterait l'intérêt ou le désintérêt des professionnels s'agissant des questions scolaires.

En ayant des attentes réduites en matière de réussite scolaire, le risque de marginaliser les jeunes confiés au FDE est important. Néanmoins, ce risque est à nuancer puisque, si la réussite scolaire n'est pas visée dans le cadre de l'accompagnement scolaire au FDE, elle est favorisée au moyen d'un soutien à la réussite éducative (2.2.2).

2.2.2 La place privilégiée de la réussite éducative comme favorisant la réussite scolaire de l'enfant en FAU

« Comme état, on pourrait avancer que la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et

⁴⁴ (Taquet et Dubos 2019)

psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui.

Comme processus, la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni »⁴⁵

Au FDE, la réussite scolaire de l'enfant est davantage inscrite et accompagnée dans le cadre du soutien à la réussite éducative plutôt qu'au moyen d'un accompagnement scolaire renforcé. Pour les professionnels socio-éducatifs, le soutien à la réussite éducative serait leur cœur de métier. Ainsi, le soutien à la réussite éducative doit aider l'enfant : à s'épanouir, à être en relation avec les autres en s'ouvrant sur le monde. Il doit aussi permettre à l'enfant d'être écouté et accompagné dans sa situation. Et enfin, il doit lui permettre d'être disponible pour entrer dans les apprentissages au moyen du soin afin de réussir, par la suite, à l'école.

Concernant l'ouverture de l'enfant sur le monde, celle-ci se réalise à travers la participation de l'enfant à des activités extérieures, à des camps organisés par le FDE (camp mer, montagne, etc.) ou encore à des actions culturelles. En effet, au sein du FDE, la direction a impulsé le développement d'une politique culturelle en mettant en place des actions culturelles telles que l'accueil d'une exposition itinérante au sein du FDE.

D'une part, ces activités et actions ont pour objectif de permettre à l'enfant d'entrer en relation avec d'autres enfants et adultes, en dehors du FDE. D'autre part, elles offrent à l'enfant la possibilité de s'ouvrir au monde comme tout autre enfant qui ne serait pas placé.

Concernant l'accompagnement éducatif autour de la situation de l'enfant, l'ensemble des professionnels, notamment le référent, adopte des postures professionnelles adaptées aux besoins de l'enfant (besoin de maternage, de contenance, de repères, de retrouver l'estime de soi, d'être accompagné sur son handicap, etc.). Les professionnels écoutent l'enfant, l'aident à mettre des mots sur ce qu'il ressent, sur sa souffrance, ses peurs, ses difficultés mais aussi ses forces sans limiter leurs pratiques au champ scolaire.

⁴⁵ (Glasman 2007)

Le référent accompagne aussi l'enfant en l'informant sur ce qui est dit de lui globalement et sur ce qui est dit de sa scolarité lors des instances (synthèses, réunions pluridisciplinaires etc.) et lors des éventuelles rencontres avec l'école et les titulaires de l'autorité parentale.

Par ailleurs, plus spécifiquement au champ scolaire, l'accompagnement éducatif a pour fonction de recueillir et porter la parole de l'enfant sur ce qu'il dit de ses vœux d'orientation et de réorientation professionnelle et scolaire, de ses forces, difficultés, besoins, etc.

Enfin, le soutien à la réussite éducative s'appuie principalement sur l'accompagnement de l'enfant au niveau du soin. Cet accompagnement comprend plusieurs modalités : le suivi clinique de l'enfant par un psychologue, le psychomotricien, le pédopsychiatre, au sein FDE afin que son bien-être psychique et physique soit pris en charge.

De plus, les professionnels accompagnent aussi l'enfant dans ses prises en charge à l'extérieur (orthophonie, etc.).

Initialement, le soin est pensé comme un levier permettant à l'enfant de s'épanouir psychiquement et physiquement en dépassant aussi des difficultés telles que les DYS. Néanmoins, les professionnels reconnaissent que le soin peut-être aussi être un levier pour la scolarité dans la mesure où les enfants où il permet à l'enfant de dépasser des difficultés notamment psychologiques, orthophoniques, afin de pouvoir se mobiliser sur les apprentissages à l'école.

Cependant, les prises en charges au niveau du soin peuvent aussi affecter la scolarité lorsque les prises en charge sont nombreuses et se réalisent sur les temps scolaires. Ainsi, selon un éducatrice, *« il y a toujours 2 ou 3 enfants qu'on ne scolarise pas plusieurs après-midi par semaine car ils ont des rendez-vous avec la psy, des bilans à faire, des accompagnements chez l'orthophoniste, le dentiste... ces enfants l,à parfois ils ont pas vu de médecin pendant des années, quand ils arrivent on essaie de leur faire tous les bilans, de mettre en place tous les accompagnements. On priorise leur santé, comment un enfant peut réussir à l'école s'il ne voit pas bien car il n'a pas de lunettes ? Si on n'accompagne pas sa dyslexie ? On ne peut pas donc on priorise le travail éducatif autour du soin »*. Dès lors, les professionnels cherchent au maximum à éviter de réaliser les bilans et les accompagnements sur les temps scolaires.

Pour la psychologue du FDE, il est vrai que « *les accompagnements santé impactent la scolarité de l'enfant, ont des effets sur la scolarité mais les impacts et effets ne sont pas forcément négatifs, ils existent, c'est tout. Ce qui est le plus problématique c'est quand les équipes font tout reposer sur le soin* ». En effet, les professionnels estiment les traumatismes (impact de la maltraitance) comme étant la première cause des difficultés scolaires et d'apprentissage. Conséquemment, ils estiment qu'ils ne sont pas capable de soutenir la scolarité car c'est au soin, aux psychologues, aux médecins, et aux professionnels du secteur médicosocial de prendre en charge l'enfant⁴⁶, voir aux parents auxquels ils laissent une place relative (2.2.3).

2.2.3 Une place relative des parents dans le soutien à la réussite éducative de leur enfant

Les titulaires de l'autorité parentale disposent de droits et obligations sur leurs enfants jusqu'à leur majorité, notamment l'obligation d'assurer l'éducation de leur enfant⁴⁷.

Lorsque l'enfant est confié à l'Aide Sociale à l'Enfance et par la suite au FDE, les titulaires de l'autorité parentale conservent l'exercice des attributs de l'autorité parentale⁴⁸, sauf lorsque leurs droits sont réservés dans l'intérêt de l'enfant⁴⁹.

En ce sens, la HAS a élaboré une recommandation⁵⁰ invitant les professionnels à associer les parents à la vie de l'enfant et plus spécifiquement à sa scolarité en s'assurant que les carnets de liaison sont « dans les cartables » pour chaque droit de visite, en encourageant le parent à s'associer à la rentrée des classes ou encore en invitant le parent à se rendre seuls aux réunions scolaires, en informant le parent sur ce qui est dit lors des réunions scolaires en son absence, etc. De plus, les droits du parent sont confortés au niveau national

⁴⁶ (Blaya et Hayden 2004)

⁴⁷ Article 371-1 du Code Civil : « *L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne* ».

⁴⁸ Article 375-7 du Code civil, alinéa 1 : « *Les père et mère de l'enfant bénéficiant d'une mesure d'assistance éducative continuent à exercer tous les attributs de l'autorité parentale qui ne sont pas inconciliables avec cette mesure. Ils ne peuvent, pendant la durée de cette mesure, émanciper l'enfant sans autorisation du juge des enfants* »

⁴⁹ Article 375-7 du Code civil, alinéa 2 : « *Sans préjudice de l'article 373-4 et des dispositions particulières autorisant un tiers à accomplir un acte non usuel sans l'accord des détenteurs de l'autorité parentale, le juge des enfants peut exceptionnellement, dans tous les cas où l'intérêt de l'enfant le justifie, autoriser la personne, le service ou l'établissement à qui est confié l'enfant à exercer un acte relevant de l'autorité parentale en cas de refus abusif ou injustifié ou en cas de négligence des détenteurs de l'autorité parentale, à charge pour le demandeur de rapporter la preuve de la nécessité de cette mesure* ».

⁵⁰ L'implication et la participation des parents dans la vie de l'enfant : repères thématiques

notamment parce qu'il sont destinataires de tous documents liés à la scolarité de leur enfant selon la circulaire n°2006-137 du 25 août 2006 relative au rôle et à la place des parents à l'école et circulaire ministérielle du 22 novembre 2001 relative aux relations entre les services de l'Éducation nationale et les parents d'élèves séparés ou divorcés.

Dès lors, il serait cohérent d'imaginer l'association des titulaires de l'autorité parentale au projet de réussite scolaire et éducative de leurs enfants. Or, au FDE, la place des parents concernant le champ de la scolarité des enfants est relative. Pour illustration, ils ne sont pas systématiquement associés aux entretiens avec les écoles ou encore au suivi scolaire de leur enfant.

Cette situation s'expliquerait par le fait que bien souvent, d'une part, les parents sont en conflit avec l'école. D'autre part, du fait de leur propre parcours scolaire, les parents peuvent être éloignés des questions scolaires et se déresponsabiliseraient en arguant que c'est à l'école de gérer les questions scolaires ou au FDE. Enfin, les professionnels n'associeraient pas les parents car les difficultés scolaires proviendraient d'eux, d'un destin social.

Pour autant, les professionnels reconnaissent la nécessité d'associer les parents à la scolarité de l'enfant car ils restent titulaires de l'autorité parentale et sans leur accord, les projets scolaires ne peuvent pas être mis en œuvre, sauf en passant par le juge.

Le soutien éducatif mis en place par les professionnels favorise la réussite éducative et scolaire des enfants accueillis au FDE. Cependant, ces pratiques se sont avérées insuffisantes dans l'accompagnement des enfants en situation de déscolarisation (ou partiellement scolarisés). En effet, des dysfonctionnements ayant des origines plus ou moins structurelles ont conduit à une situation de crise au sein du FDE.

De ce fait, la Direction a saisi l'opportunité de l'actualisation du projet d'établissement afin d'impulser la scolarité comme un axe de travail prioritaire à la fois pour les enfants déscolarisés et scolarisés. Ainsi, l'objectif a été d'éviter deux écueils : d'une part, de traiter la seule situation des enfants déscolarisés. D'autre part, de sortir du périmètre des missions dévolues aux foyers de l'enfance (3).

3 La nécessité d'impulser la scolarité des mineurs accueillis comme priorité au sein du projet d'établissement

Au regard des différents dysfonctionnements et insuffisances dans l'accompagnement des enfants déscolarisés (3.1), il a été nécessaire d'impulser la scolarité comme priorité en se saisissant de l'opportunité de l'actualisation du projet d'établissement (3.2).

3.1 Une priorisation néssaire au regard des dysfonctionnements et insuffisances dans l'accompagnement des enfants déscolarisés

Auparavant, l'accompagnement et/ou l'absence d'accompagnement scolaire et éducatif des enfants accueillis au FDE, en situation de descolarisation ou partiellement scolarisés, avait déjà interrogé les pratiques au sein des équipes éducatives.

Pour illustration, au sein des trois derniers rapports d'activité, l'équipe éducative du Tremplin a mis en exergue leurs difficultés à accompagner les enfants descolarisés ou partiellement scolarisés notamment lorsqu'ils nécessitent des prises en charge spécifiques qui mobilisent les ressources humaines (IME, ITEP...). En effet, lorsqu'un seul éducateur est présent sur le groupe, il ne peut pas toujours proposer à l'enfant déscolarisé un accompagnement de qualité lorsqu'il doit par exemple réaliser des accompagnements santé pour d'autres enfants, écrire ses rapports ou bien encore assurer des rencontres avec les familles.

Cependant, les difficultés pointées par l'équipe n'avaient jamais donné lieu à une réflexion institutionnelle et n'avaient jamais été considérées comme un axe de travail au sein des projets de service.

Ainsi, au moyen d'actions éducatives imaginées, « *créées de toutes pièces* », pensées ou non en équipe pluridisciplinaire. Les professionnels tentaient de proposer différentes activités scolaires ou non aux enfants déscolarisés ou partiellement scolarisés ; qui s'inscrivaient alors dans la logique de soutien à la réussite éducative et scolaire, en attendant leur retour à l'école. Ainsi, le professionnel pouvait par exemple proposer à l'enfant de préparer un gâteau afin de travailler les mathématiques avec lui lorsque l'enfant était très éloigné de l'école. L'objectif était d'amener l'enfant à prendre plaisir à apprendre, à progresser au moyen d'un pédagogie décalée de celle de l'apprentissage pur et simple.

Or, le soutien à la réussite éducative et scolaire est apparu insuffisant pour accompagner les enfants en situation de déscolarisation. En effet, plus exactement, trois situations ont entraîné au sein du FDE un contexte de crise obligeant la direction ainsi que les professionnels à réinterroger les pratiques professionnelles autour de l'accompagnement des enfants déscolarisés ou partiellement scolarisés.

La première situation concernait un enfant âgé de 6 ans, en âge d'obligation scolaire, qui n'avait jamais été scolarisé avant l'admission au FDE. L'équipe éducative a fait le choix de ne pas scolariser cet enfant qu'ils ont évalué à besoin spécifique. Selon l'équipe éducative, il aurait été plus préjudiciable à l'enfant d'aller à l'école alors qu'il n'était pas encore prêt.

La seconde situation concernait un enfant de 11 ans, scolarisé en EREA. Afin d'éviter à l'enfant un conseil de discipline pour des faits de violence, il a été déscolarisé de l'EREA et est resté dans cette situation de déscolarisation jusqu'à son orientation en MECS, faute de place dans un nouvel EREA et au regard de son dossier difficile.

La troisième situation concerne un enfant de 12 ans ayant connu de multiples ruptures de scolarité, en prise à des addictions. Il a été accueilli au FDE suite à une fugue d'une MECS et au transfert de son dossier dans le département de la Savoie. Il a été déscolarisé durant plusieurs mois.

L'accompagnement de ces trois situations aurait fait l'objet de dysfonctionnements conduisant à la déscolarisation volontaire de ces enfants sur plusieurs mois et rendant difficile, pour ne pas dire impossible, leur orientation.

3.1.1 Les causes conjoncturelles favorisant les dysfonctionnements dans l'accompagnement des enfants en situation de déscolarisation

De prime abord, des causes conjoncturelles auraient été à l'origine des dysfonctionnements dans l'accompagnement des enfants déscolarisés.

Premièrement, l'impossibilité de parvenir à un consensus sur l'inscription ou non des enfants déscolarisés dans un parcours scolaire ainsi que les modalités de leur accompagnement seraient à l'origine des dysfonctionnements.

En effet, d'une part, les positions auraient été clivées au sein des équipes et entre les équipes sur la question de savoir : si oui ou non l'enfant doit être scolarisé ? Si oui ou non l'enfant peut être scolarisé ? Pour l'équipe médico-psychologique, la situation de ces enfants était inconcevable car leur place devait être à l'école et il n'était pas normal d'interroger celle-ci. Tandis que, une partie des professionnels considérait que ces enfants n'étaient pas prêts à aller à l'école ou, pas fait pour l'école au regard d'un risque important qu'ils implorent ou fassent tout exploser comme cela avait déjà été le cas par le passé ou non.

D'autre part, les positions auraient été clivées au sein des équipes et entre les équipes sur la question de savoir si l'accompagnement de ses enfants relevait du soin donc de l'équipe médico-psychologique ou relevait de l'éducatif ? Les équipes semblaient renvoyer la responsabilité de la prise en charge vers les autres équipes.

Enfin, les positions auraient été clivées au sein des équipes et entre les équipes sur la question de savoir si oui ou non il fallait proposer des activités aux enfants déscolarisés ou les laisser s'ennuyer ? Pour une partie des professionnels, il fallait proposer des activités, des pédagogies « décalées » et adaptées pour que l'enfant ne perde pas sa capacité à se mobiliser et lui redonner le goût de l'école ou d'un quelconque apprentissage. Pour l'autre partie des professionnels, il ne fallait pas proposer d'activités car l'ennui serait source de liberté et l'ennui permet à l'enfant de se rendre compte que sa situation de déscolarisation n'est pas la norme.

Ces clivages auraient conduit à un statut quo, source de dysfonctionnement, empêchant l'accompagnement des enfants vers l'école, leur ancrage dans un parcours scolaire adapté.

Deuxièmement, « un effet taille »⁵¹ avec faits de violences serait à l'origine des dysfonctionnements et de la situation de crise. En effet, les professionnels ont eu des difficultés à accompagner en parallèle plusieurs enfants en situation de déscolarisation et ayant exercés des actes de violence sur d'autres enfants ou envers l'institution (agression, transgressions, dégradation des locaux, etc.) donnant le sentiment d'un débordement.

Pour finir, l'arrivée d'un nouveau chef de service en charge des groupes des enfants en âge d'être scolarisé a créé une brèche dans les modalités d'accompagnement dans la mesure où il n'a pas pu tout de suite se positionner sur chacune des situations en l'absence de réflexion institutionnelle sur le sujet et au regard de la temporalité de sa prise de fonction.

⁵¹ Le fait de devoir gérer plusieurs situations difficiles de front

Selon les professionnels interviewés, les clivages, l'effet taille avec faits de violence et l'arrivée du nouveau chef de service semblent être à l'origine des dysfonctionnements concernant l'accompagnement de ces trois enfants déscolarisés ayant abouti à une situation de crise. Or, il semblerait que les causes soient plus structurelles et profondes, sans lien direct avec les trois situations et qu'elles ne concerneraient pas seulement les enfants déscolarisés mais l'ensemble des enfants accompagnés au FDE.

3.1.2 Des causes structurelles à l'origine des difficultés d'accompagnement des enfants en situation de déscolarisation ET de scolarisation

D'une part, l'absence de formation des professionnels sur le développement cognitif de l'enfant et l'inclusion scolaire pourrait expliquer leurs difficultés à accompagner les enfants en situation de déscolarisation mais aussi en situation de scolarisation. En effet, en n'ayant pas bénéficié de la formation continue sur ces sujets, les professionnels ont évoqué leurs difficultés à proposer des activités scolaires ou non aux enfants dans la mesure où ils ne possèdent pas les outils et qu'ils n'ont pas été sensibilisés à l'apprentissage cognitif.

Au sein des autres foyers de l'enfance, ces formations n'ont pas non plus été proposées aux professionnels alors même qu'ils reconnaissent ce constat paradoxal dans la mesure où ils ont toujours au moins un enfant déscolarisé sur le groupe ou qu'ils ont toujours au moins un enfant scolarisé sur le groupe qui nécessite un accompagnement renforcé au niveau de la scolarité.

Selon l'une des directrices d'un FAU, « *pour les formations, la priorité est mise sur l'observation du bébé, les outils d'évaluation, la formalisation des écrits... Pour que les professionnels puissent répondre à leurs missions : accueillir, observer et orienter. C'est vraiment le cœur de métier donc on les forme pour ça, en MECS je pense qu'ils sont plus formés que nous* ». De ce fait, les formations autour de l'accompagnement scolaire, l'ancrage scolaire ne sont pas proposées aux professionnels des FAU alors même qu'à la question « *Que proposez-vous aux enfants déscolarisés ou partiellement scolarisés ?* », le directeur d'une MECS répond « *On improvise, on n'est pas du tout dans quelque chose de construit, on n'est pas formé pour cela* »⁵².

⁵² Entretien avec chef de service d'une MECS

D'autre part, les relations et le travail partenarial avec l'Education Nationale pourraient expliquer les difficultés d'accompagnement des enfants scolarisés et déscolarisés.

Dans un premier temps, au FDE, il y a eu une volonté de créer des liens avec les écoles en proposant notamment au directeur et professeurs de l'école de la circonscription une rencontre formelle. Il semblerait que cette action n'ait pas été reconduite les deux dernières années.

Lors des entretiens réalisés, il a été constaté une méconnaissance par les professionnels du FDE du fonctionnement de l'Education Nationale et des dispositifs proposés pour les élèves dits « décrocheurs ». Les professionnels du FDE estiment que le travail partenarial entre le FDE et les écoles est compliqué du fait d'une méconnaissance du fonctionnement de la protection de l'enfance par l'Education Nationale.

Du côté de l'Education Nationale, la référente explique que les professionnels de l'Education Nationale ne sont pas spécifiquement formés aux questions touchant la protection de l'enfance et qu'ils n'ont pas forcément sensibilisés aux enjeux des foyers de l'enfance. Cela explique par exemple que le FDE ait pu faire le choix de déscolariser un enfant pour lui éviter un conseil de discipline, alors même que si cet enfant avait été en conseil de discipline, le collège aurait été responsable de son orientation scolaire vers un autre collège. Or, en ayant fait le choix de la déscolarisation, le FDE s'est trouvé mis en responsabilité de trouver un collège pour un enfant dont le dossier scolaire a rendu très difficile sa re-scolarisation.

Du côté du FDE, le retour d'expérience sur cette situation, a permis de mettre en exergue le fait que les professionnels du FDE méconnaissent aussi le fonctionnement, les enjeux ainsi que les dispositifs de l'Education Nationale. Cette méconnaissance est préjudiciable pour les mineurs accueillis en FAU. En effet, de par la méconnaissance des dispositifs proposés, les élèves décrocheurs ne sont pas orientés vers des dispositifs qui pourraient leur permettre de ne pas décrocher ou de raccrocher à l'école. Pour illustration, sur le territoire de la Savoie, il existe des dispositifs relais pour les élèves décrocheurs ou en voie de décrochage. Ainsi, l'enfant peut être accompagné individuellement ou collectivement, en classe relais ou sur des semaines relais, par des professeurs de l'Education Nationale spécifiquement formés pour ces profils d'enfants⁵³.

⁵³ Entretien référent classe relais

Ensuite, les professionnels méconnaissent les personnes ressources au niveau de l'éducation Nationale. Ainsi, la direction reconnaît que le FDE n'a jamais fait le lien avec l'inspecteur académique référent parcours scolaire des enfants en situation de handicap alors même que cette personne aurait pu être une ressource concernant la situation d'un enfant.

Par conséquent, les professionnels s'appuient davantage sur les ressources internes alors même que les mineurs pourraient être accompagnés vers l'extérieur, par des ressources internes à l'Education Nationale.

Ces situations mettent en lumière des cultures professionnelles différentes alors même que la référente protection de l'enfance au sein de l'Académie reconnaît que maintenant on ne parle plus du ministère de l'Instruction Publique mais du ministère de l'Education Nationale. Cela suppose que le rôle de l'école n'est pas simplement d'instruire (« remplir la tête ») mais aussi d'éduquer (« pas éducation au sens de la protection de l'enfance »), l'école a donc une mission éducative indéniable.

Pour autant, la direction a tenté, ces dernières années, d'impulser des rencontres formelles, sans lien avec les situations suivies, entre le directeur, les professeurs de l'école du quartier et l'équipe de direction du FDE. Cependant, ces actions ne semblent pas avoir été suffisantes, dans le sens où elles ont été réalisées ponctuellement à l'échelle locale et ne relèvent pas de directives formelles de l'Education Nationale.

Les conséquences et les risques encourus sont importants au regard des dysfonctionnements dans la prise en charge des enfants déscolarisés mais aussi scolarisés. Au-delà des risques juridiques de ne pas scolariser les enfants, qui ne sont pas moindres, le FDE s'expose aussi, d'une part, au risque de contribuer à la marginalisation des enfants confiés au FDE (retard dans les apprentissages, stigmatisation des enfants déscolarisés, etc.) et aux ruptures de parcours (non ancrage de l'enfance dans un parcours scolaire, non repérage des difficultés scolaires, non constitution des dossiers MDPH pour ancrer l'enfant dans un parcours scolaire adapté à ses besoins, etc.)

D'autre part, il s'expose au risque de voir progresser les violences institutionnelles⁵⁴, les clivages au sein des équipes ou encore des pratiques professionnelles inadaptées aux besoins des enfants en matière de soutien à la réussite éducative et scolaire.

⁵⁴ « L'oisiveté est mère de tous les vices ». Une partie des professionnels explique que la hausse des violences est le corollaire des situations de déscolarisation. L'enfant s'ennuie et pour s'occuper, il transgresserait.

Par conséquent, en évitant l'écueil de traiter la seule problématique des enfants déscolarisés, il a été nécessaire de mettre en place des actions pour mieux accompagner les enfants accueillis au sein du FDE de la Savoie afin de soutenir leur scolarité et leur réussite éducative. En ce sens, l'élaboration du projet d'établissement a été l'opportunité d'améliorer l'accompagnement scolaire et éducatif des enfants accueillis en FAU.

3.2 Le projet d'établissement : l'opportunité d'impulser une réussite éducative et scolaire dépassant les dysfonctionnements et renforçant l'ancrage de l'enfant dans un parcours scolaire

L'actualisation du projet d'établissement du FDE a été l'opportunité d'impulser une réflexion autour de la scolarité des mineurs accueillis tout en évitant l'écueil de traiter la seule problématique de l'accompagnement des mineurs déscolarisés ou de dépasser le périmètre des missions dévolues aux foyers de l'enfance, en impulsant une stratégie institutionnelle favorisant l'ancrage de l'enfant dans un parcours scolaire, en renforçant les partenariats et en dotant cette stratégie d'une politique RH.

Lors de l'élaboration du projet d'établissement, les enjeux autour de la scolarité des enfants ont été d'identifier les outils et les bonnes pratiques pour les professionnels sociaux qui accompagnent les enfants afin de donner à chaque enfant un statut d'élève et concevoir avec lui un projet de réussite scolaire, de renforcer le repérage des risques de difficulté scolaire et sur l'évaluation de ses besoins et capacités, de renforcer les partenariats, de garantir la participation de l'enfant et de ses parents dans la construction de ce projet tout en donnant les moyens aux équipes d'avoir les outils pour accompagner les enfants accueillis en FAU sur le champ de la scolarité.

3.2.1 Concevoir et donner un statut d'élève à chaque enfant accueilli au FDE en s'inscrivant dans les missions dévolues aux FAU

Tout d'abord, en partant du droit de l'enfant à l'éducation et à une scolarité, il a été ancré qu'un statut d'élève doit être garanti à chaque enfant accueilli au FDE.

Par conséquent, la question n'est plus de savoir si l'enfant peut aller à l'école ou s'il doit aller à l'école mais de questionner les points suivants : comment l'enfant peut-il être scolarisé ? Où peut-il être scolarisé ? A partir de quand peut-il être scolarisé ? Ainsi, le FDE reconnaît à tout enfant un statut scolaire qui ne peut être discuté que dans les

modalités d'exercice de ce statut (scolarité adaptée, scolarité partielle, scolarité en milieu ordinaire, etc.).

Cette responsabilité incombe à l'ensemble des professionnels bien que le directeur d'établissement sanitaire, social et médicosocial reste le garant du respect du cadre légal.

Dès lors, en FAU, l'ancrage de l'enfance dans un parcours scolaire, tout comme le soutien de sa réussite éducative et scolaire, doit être poursuivi.

Cependant, la consécration de ce principe ne doit pas faire obstacle aux missions poursuivies par les foyers de l'enfance : l'accueil, l'évaluation et l'orientation. En effet, l'objectif n'est pas d'instaurer une hiérarchie entre l'école et le triptyque de missions dévolues aux FAU puisque cela conduirait à opposer un droit fondamental, l'Education, à un autre droit fondamental, la Protection. Conséquemment, l'objectif est bien de penser et accompagner la scolarité dans le périmètre défini qui est celui de l'accueil d'urgence en renforçant la dimension évaluative et éducative sur les questions de scolarité, dont le directeur se porte garant.

Concernant le renforcement de la dimension évaluative, les actions entreprises dans le cadre du projet d'établissement doivent permettre de renforcer l'évaluation du champ scolaire afin que les professionnels soient en capacité de se doter d'un outil d'évaluation capable de repérer les difficultés scolaires de tout enfant, pas seulement lorsqu'il y a déjà des difficultés.

De ce fait, il est nécessaire que les difficultés de l'enfant ne soient plus la seule porte d'entrée de l'évaluation. Pour cela, chaque enfant du FDE doit systématiquement bénéficier d'une évaluation de son parcours scolaire, antérieur et actuel, ainsi que d'un bilan scolaire. Ensuite, les objectifs de l'évaluation ne doivent plus être centrés sur les effets produits par la situation familiale sur la scolarité de l'enfant car cela conduit à positionner la scolarité comme un outils d'évaluation de la situation familiale.

Puis, l'évaluation du parcours scolaire doit pouvoir s'appuyer sur les ressources internes et externes afin d'éviter les risques de conflictualité en vase clos, de stigmatisation et d'épuisement des ressources internes.

Enfin, les axes à travailler concernent la traçabilité dont les modalités ont commencé à être travaillé lors d'un groupe de travail qualité.

Concernant le renforcement de la dimension éducative, les actions définies au sein du projet d'établissement doivent permettre de renforcer la réussite scolaire des enfants

tout en soutenant plus globalement leur réussite éducative au sein du projet pour l'enfant co-construit entre eux et leurs parents.

En axant les objectifs sur le soutien de la réussite scolaire et éducative, il est reconnu à chaque enfant la possibilité de réussir à l'école, grâce au placement.

En effet, si les études ont démontré que le placement pouvait participer à l'échec scolaire, il est tout aussi vrai qu'il peut contribuer à la réussite de l'enfant. En ce sens, une étude réalisée auprès d'enfants aux États-Unis (Caroline du Nord) a décrit les trajectoires scolaires des enfants maltraités de la maternelle à la 6^e année du primaire, soit celle de Leiter⁵⁵. En mesurant annuellement le nombre de jours d'absence à l'école et la moyenne du rendement scolaire, les analyses ont montré que le nombre de jours d'absence des élèves augmente à la suite de l'intervention des services de protection de la jeunesse, alors que le rendement scolaire a tendance à moins décliner lorsque les enfants reçoivent des services de protection, comparativement à ceux qui n'en bénéficiaient pas. Cette étude est importante puisqu'elle suggère que l'intervention psychosociale mise en place par les services de protection de la jeunesse peut contribuer à améliorer la qualité de l'expérience scolaire des enfants victimes de maltraitance bien qu'elle contribue en parallèle à augmenter l'absentéisme.

Pour illustration, lors de l'entretien avec H. un enfant accueilli au FDE, celui-ci a pu expliquer que : *« grâce au placement je vais pouvoir faire le métier que je veux, je vais pouvoir être cuisinier. Si je n'avais pas été placé, je n'aurai pas pu savoir ce que je veux faire. C. m'a accompagné, m'a tout expliqué, m'a écouté sur ce que je voulais faire et elle a tout expliqué à mes parents, ils n'auraient pas su faire les dossiers je crois. Ça les a aidé. Moi je crois que j'ai encore envie d'être placé, de ne pas retourner chez moi car si je retourne chez moi alors je ne pourrai plus faire la formation car la formation est dans une MECS. Si je n'avais pas été placé, je n'aurai pas eu ce projet, pour moi le projet est lié au placement »*.

Pour beaucoup d'enfants comme H. le placement peut être un levier pour la scolarité lorsqu'il est soutenu dans son projet. Par exemple, selon le chef de service d'un dispositif accueillant en urgence 80 MNA (Mineurs Non Accompagnés) *« la première question que pose les MNA est : quand est ce que je pourrai aller à l'école ? »*. Pour eux, la scolarité fait partie intégrante de leur projet car ils pensent rester sur le territoire français en étant scolarisés.

En ce sens, la construction d'un projet scolaire avec l'enfant mais aussi ses parents est incontournable au sein de son projet pour l'enfant.

⁵⁵ (Leiter 2007)

L'association des parents à la scolarité de leur enfant peut se réaliser dans le cadre de la définition des besoins de l'enfant et du projet pour l'enfant.

Au sein du projet d'établissements, les axes de travail définis doivent conduire à redonner aux titulaires de l'autorité parentale une place en faisant de la scolarité un support de la relation éducative. Ainsi, les pratiques professionnelles tendent à reconnaître une place au parent à l'école en l'associant aux rencontres avec les professeurs, en l'invitant à inscrire son enfant à l'école, en s'assurant que les documents essentiels lui soient transmis. De plus, les professionnels doivent encourager les parents à accéder seul à l'école, à se réconcilier avec le système éducatif. Pour cela, il est essentiel que les professionnels du FDE aient de prime abord, des relations solides avec l'Education Nationale.

3.2.2 Renforcer les partenariats sur le champ scolaire, sur le champ du handicap et sur le champ citoyen comme garanties de réussite éducative et scolaire

Sur le champ scolaire, si une différence de culture professionnelle existe entre l'Education Nationale et les professionnels de la protection de l'enfance, il en est pas moins vrai qu'ils disposent de compétences complémentaires pouvant faire reculer le décrochage scolaire et ancrer les enfants dans des parcours scolaires, en se donnant les moyens d'apprendre l'un de l'autre⁵⁶. Pour illustration, les professionnels de l'EN réussissent à transmettre aux enfants les savoirs mais se trouvent parfois en difficulté lorsqu'il s'agit d'entrer en relation avec les enfants, or les études démontrent l'importance de la qualité de la relation enseignant-élève dans la réussite scolaire. Tandis que les professionnels de la protection de l'enfance ont un investissement limité dans le développement des savoirs des enfants et priorisent d'avantage le fait d'entrer en relation avec le jeune, de tisser un lien relation de qualité avec lui. Ainsi, il pourrait être envisagé que les professionnels de l'EN et de la protection de l'enfance apprennent l'un de l'autre en permettant aux premiers d'améliorer la qualité de leur relation à l'élève et aux suivants de développer leur dimension de pédagogues. Pour cela, l'un des axes de travail proposé dans le projet d'établissement concernera le renforcement du partenariat avec l'Education Nationale.

Sur le champ du handicap, l'un des axes de travail sera aussi de renforcer les liens avec la MDPH de la Savoie qui reconnaît aujourd'hui avoir peu de relations avec les

⁵⁶ Youf 2015

établissements de la protection de l'enfance alors même que : les liens entretenus avec le Département sont forts et 90% du personnel de la MDPH de la Savoie est constitué du personnel de l'Education Nationale, ce qui est un atout pour l'ancrage scolaire des enfants en situation de handicap. Selon le référent du service enfance de la MDPH, « *il y aurait un travail à conduire avec la protection de l'enfance* ».

Sur le champ citoyen, le FDE se situe aujourd'hui aux prémises du développement d'un politique culturelle formalisée pouvant soutenir la réussite éducative de chaque enfant accueilli. Cette politique culturelle a été formalisée au sein du projet d'établissement dans un volet intitulé : Garantir un parcours citoyen à tout enfant accueilli au FDE. L'enjeu sera conséquent, il s'agira, dans les années à venir de développer ce parcours citoyen en formalisant des partenariats solides qui permettront au FDE de s'ouvrir sur la cité, à l'image du projet développé par l'IDEA de Perpignan.

En effet, ils ont mis en place un pôle action jeunesse qui a travaillé sur la construction d'un parcours citoyen qui axe sur les valeurs de la République (élaboration d'un livret citoyen intitulé livret des curiosités, stand lutte contre l'homophobie, etc.), qui ouvre le jeune sur son environnement (participation à des ateliers développement durable et au forum des métiers, découverte de sites patrimoniaux, etc.), le sport, sa santé (sensibilisation à l'hygiène alimentaire, etc.) ou encore la culture (participation au cours cinéma avec montage d'un projet vidéo).

Ce parcours citoyen s'appuie sur le développement de partenariats (Collectivités locales, départementales, musées, etc.) permettant au jeune de s'intégrer à la société. Le parti pris de l'IDEA a été de construire ce parcours citoyen afin que le jeune puisse se sentir intégré, « capable de » pour pourvoir l'accrocher ou le raccrocher à une scolarité. Ainsi, « si le jeune est capable de gagner un prix cinéma alors cela lui redonne confiance en lui. On lui dit : si tu as été capable de monter ce projet alors tu es aussi capable de retourner à l'école » selon une éducatrice spécialisée de l'IDEA de Nantes.

3.2.3 Mettre en œuvre une politique RH répondant aux enjeux institutionnels autour de la scolarité des enfants : du professionnel du quotidien, au professionnel du devenir

La succession des lois sur le droit à l'éducation nous enseigne qu'il n'est pas suffisant d'inscrire le droit au sein d'un projet d'établissement pour que celui-ci soit

effectif. En effet, il ne saurait suffire de dire que tout enfant accueilli au FDE a droit à l'éducation et doit aller à l'école pour que celui-ci y aille. Afin que le droit à l'éducation devienne effectif au foyer de l'enfance, il a été nécessaire d'assortir des moyens et ressources, notamment RH (Ressources Humaines), au projet d'établissement. Dans l'optique d'améliorer l'accompagnement des enfants scolarisés et déscolarisés, la Direction a mis en place plusieurs actions.

Tout d'abord, les plans de formation ont été repensés afin de pouvoir proposer aux professionnels socio-éducatifs des formations sur le développement cognitif de l'enfant, les enjeux éducatifs et scolaires des enfants placés, tandis qu'au niveau de l'équipe médico-psychologique, le médecin a pu bénéficier d'une formation au diagnostic des troubles de l'apprentissage (**Annexe V et IV**).

Ces formations ont pour objectif de sensibiliser les professionnels aux questions touchant la scolarité des enfants tout en les dotant d'outils leur permettant d'accompagner les enfants déscolarisés mais aussi de renforcer l'évaluation et le repérage des difficultés scolaires.

L'enquête du HAS a mis en lumière que « *le nombre d'enfants et d'adolescents repérés comme présentant des troubles de la compréhension est plus important dans les établissements où la part de professionnels formés au repérage de ces troubles est également plus élevée* »⁵⁷. Les professionnels estiment dans cette enquête, que « *quatre mineurs sur les dix derniers accueillis auraient des troubles de la compréhension. Par ailleurs, la part de mineurs, parmi l'ensemble de ceux accueillis au moment de l'étude, pour lesquels les professionnels repèrent une altération physique, sensorielle ou cognitive, est comprise environ entre 10 % au sein des MECS double habilitation et 20 % au sein des EPJJ* ».

En étant dotés d'outils de repérage et en ayant connaissance des enjeux autour de la scolarisation des enfants placés, les professionnels pourront porter plus d'intérêt à la scolarité des enfants placés et ainsi mieux les accompagner vers la réussite scolaire en s'engageant pro-activement auprès d'eux. En ce sens, une étude auprès d'enfants de maternelle et de première année placés en famille d'accueil, vérifie le rôle médiateur de l'engagement d'une figure parentale⁵⁸ dans la relation entre la maltraitance et la réussite scolaire en lecture, et entre la maltraitance et l'autorégulation socio-émotionnelle⁵⁹. Les résultats ont montré que la relation entre la maltraitance et la réussite scolaire des enfants,

⁵⁷ (Haute Autorité de Santé 2018)

⁵⁸ Pouvant être un professionnel socio-éducatif du FDE

⁵⁹ Pears et ses collaborateurs,

de même que la gestion socio-émotionnelle dans une situation d'apprentissage, transite par la qualité de l'engagement de la figure parentale dans le suivi scolaire. Ces résultats sont importants puisqu'ils suggèrent qu'un engagement scolaire élevé d'une figure parentale favorise une gestion efficace et autonome des situations d'apprentissage chez les enfants qui ont été victimes de maltraitance parentale.

Ensuite, l'équipe de jour a aussi été renforcée d'un équivalent temps plein dont la mission sera d'accompagner dans le quotidien les enfants déscolarisés en leur proposant des activités dont la pédagogie est adaptée à leurs besoins.

Conclusion

En conclusion, si la scolarité des mineurs accueillis en FAU n'est pas priorisée au regard des missions dévolues aux foyers de l'enfance, il n'en reste pas moins vrai que ces mineurs disposent d'un droit à l'éducation qui comprend à la fois un droit à la scolarisation et une obligation de scolarisation.

L'effectivité de ces droits repose sur le Directeur et les professionnels des foyers de l'enfance qui pensent et accompagnent les mineurs dans leur scolarité, vers une réussite éducative et scolaire. L'enjeu semble de taille puisque ces mineurs sont particulièrement exposés aux échecs, retards et décrochages scolaires construits et acquis avant le placement mais aussi pendant le placement. De ce fait, les pratiques professionnelles doivent être pensées et accompagnées afin de favoriser l'ancrage de l'enfant dans un parcours scolaire même lorsqu'il semble, de prime abord, « pas fait, pas prêt pour l'école », « pas capable de », diminuant ainsi l'intérêt porté à sa scolarité.

Cela suppose alors que les professionnels soient formés et qu'ils aient les outils nécessaires pour repérer les difficultés de l'enfant et l'emmener vers le chemin de la réussite au moyen d'une pédagogie adaptée.

Pour se faire, l'actualisation du projet d'établissement apparaît comme l'opportunité de placer la scolarité au rang des axes prioritaires tout en respectant le cadre des missions dévolues aux foyers de l'enfance et en évitant l'écueil de traiter les seules problématiques découlant de l'accompagnement des mineurs en situation de déscolarisation.

Ainsi, en vertu des principes posés dans le projet d'établissement et des moyens alloués, le placement peut alors se révéler comme un véritable levier de réussite éducative et scolaire même sur la temporalité courte qui est celle de l'urgence, à condition d'associer l'enfant et ses parents dans la construction d'un projet scolaire préparant l'enfant à rebondir dans la vie, dans sa scolarité en favorisant les piliers de l'apprentissage (**ANNEXE VII**).

Bibliographie

- Best, Francine. «Peut-on définir l'échec scolaire ? » *L'échec scolaire*, 1996: 16-37.
- Bettan, Fabienne. «Le bilan scolaire.» *fabienneb*. <https://fabienneb.com/> (accès le mai 3, 2019).
- Blaya, Catherine, et Carol Hayden. «Décrochages scolaires et absentéismes en France et en Angleterre.» *La déscolarisation*, 2004: 265-295.
- Comité européen des droits sociaux. «Décision DEI c/ Pays-Bas.» 20 octobre 2009.
- Conseil économique, social et environnemental. «Prévenir les situations de rupture dans les parcours en protection de l'enfance.» juin 2018.
- Coohy, Carol, Lynette Renner, Lei Hua, Ying Zhang, et Stephen Whitney. «Academic achievement despite child maltreatment : A longitudinal study.» *Child Abuse and Neglect*, 2011: 688-699.
- Défenseur des droits . «Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun.» Rapport droits de l'enfant, 2016, 152.
- Défenseur des droits, Jacques Toubon. *Handicap et Protection de l'Enfance : des droits pour des enfants invisibles*. Rapport annuel, Paris: Défenseur des droits, 2015, 132.
- Denecheau, Benjamin, et Catherine Blaya. «Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles à minima.» *"Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle"*, 2014: 69-92.
- DREES. «Echec et retard scolaire des enfants hébergés.» *Etudes et résultats*, juillet 2013: 845.
- Glasman, Dominique. «Il n'y a pas que la réussite scolaire ! : Le sens du programme de "réussite éducative".» *Informations sociales*, 2007: 74-85.
- Goffman, Erving. *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Minuit, 1975.
- Goux, Dominique, et Eric Maurin. «La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire.» 2000: 87-98.
- Goux, Dominique, et Eric Maurin. «Surpeuplement du logement et retard scolaire des enfants.» *La société française*, 2002: 455-459.
- Guigue , Michèle. «Le décrochage scolaire.» Édité par Chroniques sociales. *Les lycéens décrocheurs*. Lyon: Bernard Gerbe et Cécile Bloch , 1998. 25-38.
- Haight, Wendy, Misa Kayama, Tamara Kincaid, Kelly Evans, et Nam Kim. «The elementary school functioning of children with maltreatment histories ans mild cognitiv

or behavioral disabilities : A mixed methods inquiry.» *Children and Youth Services Review*, 2013: 420-428.

- Haute Autorité de Santé. *Résultats de l'enquête sur les pratiques professionnelles contribuant à la bientraitance des enfants accueillis dans les établissements de la protection de l'enfance et de la protection judiciaire de la jeunesse*. Haute Autorité de Santé, 2018, 64-66.

- Kabla-Langlois, Isabelle, et Fabienne Rosenwald. «La scolarisation des élèves en situation de handicap.» *Repères et références statistiques*, Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2018, 16.

- Leiter , John. «School performance trajectories after the advent of reported maltreatment.» *Children and Youth services Review*, 2007: 363-382.

- Lhéréty, Héroïse. «Comment devient-on bon élève ? .» *Réussir à l'école*, Octobre 2019: 30-33.

- «Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire.»

- «Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.»

- «Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.»

- «Loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant.»

- Mainaud, Thierry. «Les établissements et services en faveur des enfants et adolescents en difficulté sociale : activité, personnel et clientèle au 15 décembre 2018.» *Série statistiques*,

- Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, 2012, 97-160.

- Maltais, Christine, et Sylvie Normandeau. «Le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance : recession d'études entre 2007 et 2014.» (*Revue de psychoéducation*) 44, n° 2 (2015): 317-350.

- Montaigne, L, et al. *Etude des notifications à la Maison départemental des personnes handicapées chez les enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance dans les Bouches-du-Rhône*. Archives de Pédiatrie, Elsevier, 2015, 12.

- «Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire.»

- Organisation des Nations-Unies. «Convention Internationale des Droits de l'Enfant.» 20 novembre 1989.

- Peillon, Vincent. «Pacte de réussite éducative.» *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse : pour une école de la confiance*. 6 novembre 2013. https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74631 (accès le mai 2019, 23).

- Penaud, Pascal. «Contrôle du dispositif d'accueil d'urgence de l'aide sociale à l'enfance.» Inspection générale des affaires sociales, 2008, 13.
- Perier, Pierre. *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différent*. Rennes: Presses universitaires de Rennes , 2005.
- «Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946.»
- Rouse, Heater, et John Fantuzzo. «Multiple risks educational wellbeing : A population-based investigation of threats to early school success.» *Early Childhood Research Quaterly*, 2009: 1-14.
- Scarborough, Anita, et Julie McCrae. «School-age education outcomes of infants and toddlers investigated for maltreatment.» *Children and Youth Services Review*, janvier 2010: 80-88.
- Sellenet, Catherine. «La scolarité des enfants placés à l'aide sociale à l'enfance.» *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1999: 28-40.
- SOS VILLAGES D'ENFANTS. «Les actions France- Le programme Pygmalion .» *SOS VILLAGES D'ENFANTS FRANCE*. 2014. <https://www.sosve.org/> (accès le mai 22, 2019).
- Taquet, Adrien, et Christelle Dubos. «En finir avec les sorties sèches de l'aide sociale à l'enfance.» *Communiqué de presse: 5 engagements retenus pour en finir avec les sorties non accompagnées*. 2019.
- Youf, Dominique. «Protection de l'enfance et Education Nationale : apprendre de l'autre pour lutter contre le décrochage scolaire.» *Les cahiers dynamiques : Décrochage et raccrochage scolaires*, 2015: 4-5.

Liste des annexes

ANNEXE I – Questionnaire proposé aux professionnels interviewés ayant permis d'établir un diagnostic

ANNEXE II – Tableau retraçant les données recueillies à partir des dossiers des enfants afin d'établir le profil scolaire des enfants accueillis au FDE – L'exemple de deux situations

ANNEXE III – Les trois premières pages du programme pygmalion de l'association SOS Village d'enfants

ANNEXE IV – Comparaison d'écrits professionnels sur la scolarité des mineurs accueillis entre une MECS et le FDE

ANNEXE V – Evaluation scolaire réalisée par les professionnels d'un FAU

ANNEXE VI – Diagnostic réalisé par un professeur des écoles au sein d'un accueil de jour d'un FAU

ANNEXE VII - Les quatre piliers de l'apprentissage vus par les neurosciences

Annexe I – Questionnaire proposé aux professionnels interviewés ayant permis d'établir un diagnostic

Partie 1 : Profil scolaire des enfants accueillis

Question 1 : Avez-vous des enfants déscolarisés ? Si oui pour quelles raisons ? Quelle tranche d'âge ? Combien de temps restent-ils déscolarisés ? Quelles difficultés ? Quels leviers (accueil de jour, mise en place de partenariat face à ce constat...source d'innovation...)

Question 2 : Combien d'enfants scolarisés ? Milieu ordinaire avec ou sans scolarité partielle dans une classe spécialisée ou non ?

Question 3 : Combien de temps les enfants sont pris en charge ?

Question 4 : La perception que les enfants ont de l'école ?

Partie 2 : Accueil et scolarité

Question 1 : Quelles informations avez-vous sur la scolarité de l'enfant à son arrivée ?

Question 2 : Que recueillez-vous comme information sur sa scolarité ?

Question 3 : Scolarisez-vous l'enfant dans une école proche de l'IDEF ? Pour quelles raisons ? Quelles conséquences (transport, rupture scolaire, RH, organisationnelles...)

Question 4 : Qui réalise l'inscription scolaire ?

Question 5 : Pensez-vous que le placement peut conduire à la rupture sur le champ scolaire ?

Question 6 : Le placement peut-il être bénéfique à la scolarité de l'enfant ?

Partie 3 : L'accompagnement des enfants scolarisés ou déscolarisés

Question 1 : L'accompagnement scolaire des enfants scolarisés consistent en quoi ? (aide aux devoirs...)

Question 2 : Que proposez-vous aux enfants déscolarisés ? Les éducateurs leurs proposent quoi (planning des apprentissages...) ? D'autres professionnels interviennent-ils auprès d'eux (cuisine, lingerie...) ? Réalisent-ils des stages ?

Partie 4 : Evaluation et scolarité

Question 1 : La scolarité est-elle évoquée lors des réunions pluridisciplinaires ? La scolarité est-elle abordée lors des synthèses ?

Question 2 : La scolarité, outil d'évaluation ? Support de la relation éducative ? Ou objectif ?

Question 3 : Scolarité et document d'accompagnement ? Scolarité et PPE ?

Question 4 : Scolarité et bilan de fin d'accompagnement (quantitatif et qualitatif) ?

Question 5 : Le parcours scolaire de l'enfant (bulletin, mots...) est-il retracé dans le dossier de l'enfant ? Pourquoi ?

Partie 5 : Orientation et scolarité

Question 1 : Comment la scolarité est pensée par rapport à l'orientation ?

Question 2 : Penser d'abord le projet scolaire avant le projet au long court ?

Question 3 : Avez-vous déjà abandonné un projet scolaire au profit d'une orientation mecs, ASSFAM... ?

Question 4 : Les parents sont-ils parfois un frein à l'orientation de leur enfant sur le champ scolaire

Partie 6 : Santé et scolarité

Question 1 : Quels effets de la santé sur la scolarité ?

Question 2 : Quels effets des accompagnements santé sur la scolarité ?

Question 3 : Quels effets de la scolarité sur la santé ? Sur les accompagnements santé ?

Partie 7 : Les équipes

Question 1 : Leur perception de l'école ? De l'accompagnement scolaire ?

Question 2 : Les leviers ?

Question 3 : Les freins ?

Question 4 : La formation ?

Question 5 : Le référent scolaire ? Leviers et difficultés ?

Question 6 : Connaissez-vous la démarche SOS village d'enfants ?

Partie 8 : Les parents

Question 1 : Perception de l'école par les parents ? L'école permet ou ne permet pas quoi ?

Question 2 : Le niveau social des parents ?

Question 3 : Le parcours scolaire des parents ?

Question 4 : Les rapports entre l'école et les parents avant le placement ?

Question 5 : Les rapports entre l'école et les parents pendant le placement ?

Question 6 : Sont-ils invités aux rdv que vous organisez avec eux ? Retracer-vous la rencontre dans le dossier de l'enfant ?

Question 7 : L'école réalise-t-elle un bilan scolaire ?

Partie 9 : Education nationale

Question 1 : Lien formel et informel avec les écoles ? Rencontre hors des situations ?

Question 2 : Lien avec l'Education nationale ?

Question 3 : Responsabilité de l'éducation nationale ?

Question 4 : Lien avec les établissements médicosociaux ?

Partie 10 : Conseil Départemental

Question 1 : Schéma jeunesse, enfance et famille ?

Question 2 : Lien formel et informel sur le champ de la scolarité ?

Partie 11 : L'établissement

Question 1 : Considérez-vous que l'établissement prône l'ambition scolaire ?

Question 2 : Comment permettez-vous aux équipes de faire de la scolarité un objectif ?

Question 3 : La scolarité est-elle inscrite dans le projet d'établissement ?

Question 4 : La scolarité et la recherche ?

**Annexe II – Tableau retraçant les données recueillies à partir des dossiers des enfants
afin d'établir le profil scolaire des enfants accueillis au FDE – L'exemple de deux
situations**

L'enfant				Dates clés		
Nom	Prénom	Caractéristiques de l'enfant	Fratrie	Date naissance	Date admission FDE	Date sortie FDE
S	M	Important troubles psychique ayant conduit à hospitalisation + traitement psy	1 frère + 2 demies sœurs (lère) + 1 demie sœur	21/02/2006	10/09/2018	
H	H	troubles émotionnelles, personnalité et sexualité Relation fusionnelle mère voire incestuelle	1 demi frère et 1 demie sœur	11/01/2005	07/08/2018	

La mesure					Statut des parents
Type de mesure actuelle	Demande de judiciarisation ou passage en AP	Réfèrent EJEF	Motifs mesures	Mesures précédentes	
JUDICIAIRE		MME V (DT Saint Jeanne de maurienne)	Lien parents-enfants nocifs	2014-2016 : placement gai logis 2016-2018 : FA + FA relais FDE : FA relais	séparés
JUDICIAIRE		MME V (DT Saint Jeanne de maurienne)	Suspicion inceste père sur H Agression sexuelle d'H sur sa nière de 6 ans demande expertise psy éloignement de l'environnement familial	Accueil de jour à priorité enfance	couple

Père						Mère						Handicap		
Profession père	Age	Territoire père	DVH	Autorité parentale	Situation maritale	Situation mère	Age	Territoire mère	DVH	Autorité parentale	Situation de cœur	Dossier MDPH avant placement	Dossier MDPH au cours du placement	Type de handicap
thermoz assainissement		THONON	visite en présence d'un tiers au début puis 3 visites par mois + hébergement durant vacances scolaires	OUI		Adecco à domicile		SAINT ETTIENNE DE CUINES	visite accompagnée à domicile mais par d'hébergement	OUI		OUI	NON	COMPORTEMENT
sans profession dû incarcération mais livreur avant		aiton	droits réservés depuis incarcération mais au début VM	oui		emballeuse (ouvrier)		AITON	VPT une fois tous les 15 jours + appel médiatisé une fois tous les 15 jours	oui		NON	OUI	INTELLECTUEL

Scolarité avant admission						
L'enfant était scolarisé	Date début descolarisation ou dire si période de déscolarisation	Ville lieu scolarité	Milieu scolarité	Niveau	Type de classe	Internat
OUI		MONTCEL	SCOLARITE SPECIALISEE		ADAPTEE	NON
OUI		AIGUBELLE	SCOLARITE ORDINAIRE	5ème	normal mais aménagé car PPRE	

Scolarité avant admission					
Faits à retenir	Difficultés apprentissages	Difficultés comportement	Difficultés socialisation	Redoublement	Classe redoublement
Lors des récréations, M. règle les conflits avec ses camarades de façon violente et nécessite une vigilance rapprochée et permanente de l'adulte. » M. demande un accompagnement individuel et contenant, ce qu'une école ordinaire ne peut pas mettre en place. Une nouvelle réunion est organisée le 13 octobre 2015 entre les partenaires. L'ITEP propose alors d'intervenir une heure de plus le lundi matin et de sortir M. du contexte scolaire le jeudi matin et après-midi car il est observé que M. a besoin de s'extérioriser de la classe, du collectif pour éviter « les crises ». Le 29 octobre 2015, M. a révélé des actes d'agression sexuelle qu'il a subit par un autre jeune accueilli dans l'établissement. M. ayant montré une très grande souffrance par des comportements inadaptés depuis juin 2014, le service gardien fait l'hypothèse que l'aggravation des comportements serait peut-être en lien avec ces faits. Suite à ces révélations, M. demande à la Juge des Enfants de ne plus être placé à la MECS du Chaudan en expliquant « s'y sentir mal ».	oui	oui	oui		
	oui	oui	oui		

Admission et scolarité, des éléments recueillis		
Des infos recueillis à l'admission	Les éléments recueillis	Sur quels documents
OUI	Enfant scolarisé ITEP	
OUI	Classe scolaire	AP

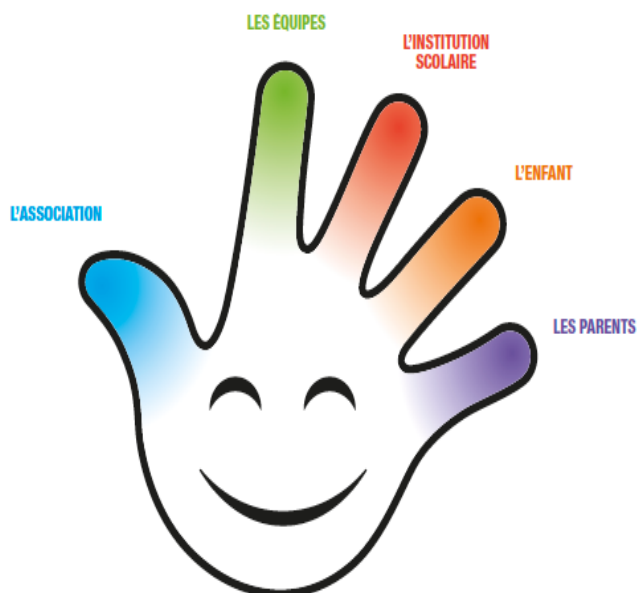
Le tableau contient d'autres rubriques telles que : les accompagnements santé mis en place avant le placement, pendant et après le placement, les accompagnements scolaires mis en place avant, pendant et après le placement, la scolarité de l'enfant durant le placement, l'orientation scolaire, les écrits sur sa scolarité...

Annexe III – Les trois premières pages du Programme Pygmalion de SOS Village d'enfants

INTRODUCTION

L'ambition de l'association SOS Villages d'Enfants en matière d'accompagnement scolaire est de permettre à chaque enfant qu'elle accueille dans ses villages de cheminer vers la réussite scolaire. Convaincue qu'une partie de leurs difficultés scolaires est liée à la situation de placement, l'association entend tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite des enfants qu'elle accompagne. La durée des accueils en villages d'enfants (en moyenne 7 ans) constitue, de ce point de vue, un atout certain pour infléchir les parcours scolaires.

Pour concrétiser cette ambition collective et accompagner le changement qu'elle implique, un programme baptisé « PROGRAMME PYGMALION » va se déployer progressivement dans les villages d'enfants entre 2014 et 2016. Ce programme contient une vingtaine d'actions concrètes concernant cinq acteurs-clé de la réussite scolaire :



Ce guide présente les grandes lignes et les actions prévues par ce programme dans chacun de ces domaines.

Certaines de ces actions, déjà expérimentées en 2012/2013, peuvent d'ores et déjà être mises en place dans l'ensemble des villages d'enfants. Dans cette perspective, des fiches-action à destination des équipes de terrain sont insérées à la fin du guide. D'autres fiches-action viendront progressivement enrichir ce document au fur et à mesure du déploiement du programme.

Ce document est le fruit d'un travail associatif conduit par le « groupe scolarité » mis en place auprès de la Direction des activités en 2011 et composé de professionnels représentant les principaux métiers concernés par l'accompagnement scolaire en village d'enfants (voir encadré p16).

Dans sa version opérationnelle incluant les fiches-action, il s'appuie sur des travaux de référence sur ce thème au niveau national, notamment ceux du Ministère de l'Éducation nationale¹.

NOTRE VISION

Ne pouvant être maintenus dans leur milieu familial, les enfants placés sur décision du juge des enfants ont besoin de soins et d'attention particuliers. La mission qui nous est confiée par les pouvoirs publics pour la prise en charge de ces enfants se décline en quatre points essentiels :

- pourvoir à l'ensemble des **besoins** fondamentaux de l'enfant ;
- favoriser son **développement** physique, intellectuel, affectif et social ;
- assurer son **éducation** dans sa globalité ;
- veiller à son **Intérêt** supérieur dans toutes les décisions qui le concernent et au respect de ses **droits** de manière générale.

Dans cette approche, la scolarité occupe nécessairement une place importante. L'engagement sur le long terme qui caractérise la prise en charge en village d'enfants renforce cette responsabilité et offre de nombreuses opportunités : présents en moyenne 7 ans dans nos structures, les enfants ont la possibilité de se projeter et la continuité de l'accompagnement permet d'envisager un suivi de la scolarité sur le long terme.

Pourtant, dans le secteur de la protection de l'enfance, toutes les études concernant la scolarité des enfants placés montrent que ces enfants ont généralement des parcours scolaires très difficiles¹. Les enfants accueillis au sein de notre association n'échappent malheureusement pas à ce constat général comme nous l'ont montré les études conduites par l'association sur ce sujet².

Placer la réussite scolaire des enfants qui nous sont confiés au cœur des priorités de notre intervention préfigure sans doute un changement de paradigme dans le secteur professionnel de la protection de l'enfance.

En effet, c'est à la fois :

> **ACCEPTER** l'idée que l'efficacité de l'intervention en protection de l'enfance se mesure aussi à l'aune de la scolarité et que la finalité avouée des mesures n'est plus seulement la protection de l'enfant, mais aussi son épanouissement personnel et son insertion sociale et professionnelle future ;

> **REFUSER** le discours encore dominant qui tend à établir un lien de causalité simple et linéaire entre le traumatisme du placement et la trajectoire scolaire de l'enfant ;

> c'est donc **POSTULER** qu'une partie des difficultés est évitable et accepter de revisiter nos pratiques professionnelles en matière d'accompagnement de la scolarité.

¹ Voir l'étude de la DREES
« Échec et retard scolaire des enfants hébergés à l'aide

Annexe IV – Comparaison d’écrits professionnels sur la scolarité des mineurs accueillis entre une MECS et le FDE

Exemple en MECS :

Scolarité

Luana est scolarisée à l'IME Saint Louis du Mont et accompagnée sur le groupe de demi-pension (DP2). Elle est en classe C en français et D en mathématiques et découverte du monde. Elle est toujours autant investie dans ses apprentissages.

En français : bonne attitude et motivation. Appétence pour les apprentissages. Son vocabulaire s'enrichit. Elle demande ce qu'elle ne comprend pas. En orthographe, elle travaille avec soin.

En mathématiques : Luana a le meilleur niveau de la classe.

Luana est polie et respectueuse. Elle travaille en collaboration et en soutien avec les autres. L'enseignante relève de la tristesse et de l'abattement depuis les dernières fragilités éprouvées par sa mère, son beau-père et sa grand-mère.

Elle réagit à l'humour mais reste discrète.

Sur le groupe éducatif de l'IME (DP2), Luana a toujours un comportement positif. Au départ discrète, elle prend du recul sur le fonctionnement. Ses relations aux autres sont conformes et apaisantes pour les autres. Elle affirme de plus en plus son caractère et ne se laisse pas faire. Elle verbalise mieux ses émotions. Elle initie des activités et fédère les autres. Elle est ressource pour les autres jeunes.

Luana est créative, elle a goût pour la mode et le stylisme. Ses productions sont soignées et finies. En sport, elle s'investit et est enthousiaste.

Elle a besoin de montrer des marques d'affections aux éducateurs et aux maitresses.

L'environnement familial peu stable ne lui permet pas de stabiliser son état. Elle est souvent triste et éprouve le besoin de s'isoler quelques temps. Elle avance entre espoir et désillusion.

A la rentrée de septembre 2019, Luana devrait passer en classe D toute la journée et il est envisagé un passage en classe E sur le deuxième trimestre. Il semble possible que des intégrations en classe F (classe délocalisée au collège de Saint Alban-Leysse) soit organisées sur le dernier trimestre.

Sur le plan éducatif, un travail sur l'autonomie dans les transports s'effectuera à la rentrée pour permettre l'inclusion en classe F.

Exemple en FDE :

Les résultats sont plutôt mitigés. Léna doit approfondir son travail personnel mais le collège se montre très compréhensif au vu de ce qu'a pu traverser Léna cette année (changement de collège à deux reprises et placement en Foyer). Léna se montre attentive en classe et participe dans certaines matières.

La chorale a été un point bénéfique pour Léna et il est proposé qu'elle puisse à nouveau s'y inscrire l'an prochain. L'assistante sociale s'engage auprès de Léna à continuer à suivre Léna si elle en ressent le besoin et l'aider à s'inscrire dans ces instances (chorales et aide aux devoirs). Le collège remarque une évolution positive sur la fin de l'année pour Léna mais constate que l'état de

Lors des récréations, M. règle les conflits avec ses camarades de façon violente et nécessite une vigilance rapprochée et permanente de l'adulte. » M. demande un accompagnement individuel et contenant, ce qu'une école ordinaire ne peut pas mettre en place. Une nouvelle réunion est organisée le 13 octobre 2015 entre les partenaires. L'ITEP propose alors d'intervenir une heure de plus le lundi matin et de sortir M. du contexte scolaire le jeudi matin et après-midi car il est observé que M. a besoin de s'extérioriser de la classe, du collectif pour éviter « les crises ». Le 29 octobre 2015, M. a révélé des actes d'agression sexuelle qu'il a subi par un autre jeune accueilli dans l'établissement. M. ayant montré une très grande souffrance par des comportements inadaptés depuis juin 2014, le service gardien fait l'hypothèse que l'aggravation des comportements serait peut-être en lien avec ces faits. Suite à ces révélations, M. demande à la Juge des Enfants de ne plus être placé à la MECS du Chaudan en expliquant « s'y sentir mal ».

Annexe V – Evaluation scolaire réalisée par les professionnels d'un FAU

Nom : ██████████

Prénom : ██████████

Date: 07/02/19

OBSERVATION DES COMPETENCES

Comportement social de l'élève.

Rapport aux règles	Les règles sont perçues, lues dans le règlement mais doivent être rappelées par l'adulte. #	Règles respectées en classe mais pas à l'extérieur (cour, couloir...)	Règles connues et globalement respectées.	La loi est connue, les règles et les personnes sont respectées.
Rapport aux pairs	Inhibition : ne partage avec ses pairs que les activités collectives.	Partage les activités collectives et « suit » quelques pairs. #	Ecoute et s'intéresse aux autres.	Leader.
Rapport aux adultes	En opposition.	Echange avec l'adulte sans maîtriser les règles sociales de mise à distance.	Echange avec l'adulte avec respect des règles de mise à distance.	Echange et perçoit le rôle de l'adulte.

Comportement face à la tâche.

Consigne	Refuse la consigne.	Ignore la consigne.	Consigne comprise et appliquée que partiellement.	Consigne appliquée.
Entrée en action	Se précipite.	Attend de faire avant de commencer.	Entrée difficile.	Ne commence que quand il est sûr d'avoir compris.
Dans la durée Réactions aux difficultés d'apprentissage	Abandon rapide. Copie sur un camarade.	Doit être relancé. Reste sans aide.	Se laisse distraire. Demande à un camarade.	Persévère. Demande à l'adulte.
Réaction en situation nouvelles	Angoissé. #	Refait une situation connue.	Indifférent.	Adapté.
Réaction face à l'échec	Sanctifié. #	Se bloque.	Doit être encouragé.	Recommence.

Vie affective

Expression des affects, des émotions	Ris de contrôle, expression brute et imprévisible. #	Sensibilité exacerbée qui peut nécessiter l'intervention de l'entourage.	Face à certaines situations la personne est débordée.	Gère ses émotions.
Capacité à nouer des relations affectives	Pas ou peu d'amis. #	Relations de type « copains » changeantes.	Une à deux relations de confiance inscrites dans la durée.	Tissu amical riche.
Affirmation de soi	Elève effacé qui ne s'exprime pas.	Elève qui s'exprime sur sollicitation.	Participe mais peu de confiance.	Participation active et assurée.
Position dans les conflits	Ignore le conflit.	Réagit sans réfléchir, de manière émesurée.	Reste calme, peut demander de l'aide à l'adulte.	Essaie de raisonner les acteurs, demande de l'aide.

Conduite scolaire

Ordre et soin	Brouillon. #	Maniaque.	Fluctuant.	Soigneux.
Rythme de travail	Expéditif. #	Lent.	Irrégulier.	Rapide.
Ecoute	N'écoute jamais. #	Ecoute si sollicité.	Ecoute en petit groupe.	Ecoute attentivement.
Langage	Problèmes d'prononciation, d'articulation.	Syntaxe imprévisible.	Pas toujours correct et adapté.	Correct et adapté.
Attention	Agité, ne peut se fixer. #	Limitée.	Variable.	Soutenue.
Mémoire	Ponctuelle, superficielle. #	Sélective.	Immédiate.	Efficace.
Organisation	Ne connaît pas son emploi du temps, ses cahiers. #	Des difficultés à gérer les imprévus.	Bonne organisation journalière.	Bonne organisation hebdomadaire.
Créativité	Pauvre. #	Imitation.	Répétition.	Riche.
curiosité	Peu de curiosité pour les choses nouvelles, intérêt centré sur des satisfactions personnelles. #	Peu de centre d'intérêt.	Plusieurs centres d'intérêt mais dispersion.	Centres d'intérêts variés et font l'objet d'approfondissement.

Annexe VI – Diagnostic réalisé par un professeur des écoles au sein d'un accueil de jour d'un FAU

Nom prénom : ██████████ Service d'accueil : Nénuphars Samuel et Alexandra	Date de naissance : 18/04/2010 (8 ans) Mesure en cours : AP du 18/10 au 26/10/2018 JAE jusqu'au 26/10/2019	Nationalité : française Date entrée ateliers de mobilisation : 09/11/2018
Besoins spécifiques : prise de médicaments prise en charge extérieure CMP lundi matin Demande reconnaissance MDPH en cours Tercion 3/4 fois par jour Scolarisation à temps partiel en CE2 au Douet (mardi mercredi -jeudi -vendredi matins)		

Parcours scolaire

Classes/formations fréquentées stages effectués	Difficultés repérées	Points d'appui
Septembre /nov 2018 : CE2 Saint Jean de Boiseau	Troubles du comportement et de l'attention Violence sur la cour de récréation Entrée difficile dans les apprentissages	Jeux de manipulations /constructions Jeux de mathématiques Le papa/les grands -parents restent présent dans le placement de Keygen qui peut être sensible à leurs remarques

Evaluation début de prise en charge école interne

Les objectifs	Les adaptations /aménagement	Remarques
Evaluations des acquis scolaires Maintien des apprentissages de CE2	Séance courte : 45 minutes en individuel 2/3 fois par semaine Dictée à l'adulte. Utilisation d'étiquettes de QCM Varier les supports, les domaines d'apprentissages Finir la séance par un jeu de société	Keygen a des difficultés à entrer dans l'activité à se poser

Les quatre piliers de l'apprentissage

Pour le neuroscientifique Stanislas Dehaene, le cerveau humain s'est doté au fil de l'évolution de quatre fonctions majeures qui maximisent la capacité d'apprentissage.

● L'attention

L'attention joue un rôle fondamental dans la sélection des informations. Le système attentionnel se met en alerte et déclenche la vigilance grâce à certains neuromodulateurs. Dans les jeux vidéo d'action notamment, le circuit de la dopamine s'enflamme, se traduisant par une augmentation de la vitesse de concentration.

Faire attention, c'est aussi choisir ce que l'on décide de négliger : le cerveau filtre les informations pertinentes. Dans une expérience célèbre, on présente à des sujets un match de basket (en vidéo) en leur demandant de compter le nombre de passes entre les joueurs. Aucun ne voit l'acteur déguisé en gorille qui traverse plusieurs fois le terrain ! Tout un ensemble de processus mentaux (appelé « contrôle exécutif ») permet de choisir le plan d'action pour activer les informations appropriées à la tâche. Apprendre à l'enfant à se concentrer est donc une fonction essentielle.

● L'engagement actif

Pour bien apprendre, il faut avoir une idée claire du but à atteindre. Adhérer à cet objectif est essentiel. Pour mieux assimiler les connaissances, l'élève doit être actif : il a intérêt à reformuler ces savoirs en mots et en pensées qui font sens pour lui.

En revanche, un élève passif n'apprend rien, car son cerveau ne met pas à jour ses modèles mentaux. L'un suit le cours activement, l'autre décroche.



que de regrouper dans un contrôle l'ensemble de connaissances requises. L'imagerie cérébrale montre que l'espace-ment et la répétition des apprentissages augmentent l'activité du cerveau.

● La consolidation

Un bon élève en fin de CP aura appris à lire. Il s'est engagé dans la lecture avec curiosité et enthousiasme. Il a appris à prêter

Rendre les conditions d'apprentissage plus difficiles peut porter ses fruits. Faire l'effort de comprendre une phrase soi-même, sans que l'enseignant donne la solution, entraîne une bien meilleure fixation en mémoire.

● Le retour sur erreur

L'apprentissage ne survient que si le sujet fait attention, réfléchit, anticipe, avance des hypothèses au risque de se tromper. Le retour sur erreur permet de confronter ses représentations avec la réalité et d'ajuster ses modèles du monde. Toutes les aires cérébrales émettent des messages d'erreurs (auditives, visuelles, cognitives...). Des expériences montrent que l'apprentissage par correction d'erreurs est déjà présent chez les nourrissons qui manifestent de la surprise lorsque l'on provoque une situation inattendue. En classe, la qualité et la précision d'une correction déterminent la rapidité d'apprentissage. Une note globale constitue un « piètre retour sur erreur ». Une règle d'or consiste à fractionner et espacer les tests plutôt

attention à chaque mot, et au fil des mois, à corriger ses erreurs pour décrypter les correspondances lettres-sons et reconnaître les mots irréguliers. Mais sa lecture n'est pas encore fluide : il lit lentement et avec effort. Il lui reste à consolider son apprentissage pour rendre automatique et inconsciente cette activité. Au départ, tout apprentissage exige des efforts intenses. Avec la pratique, un circuit spécialisé du cerveau se met en place pour automatiser l'activité, libérant ainsi les ressources du cortex pour d'autres tâches. Ce processus de routinisation est le même pour pratiquer un instrument de musique, faire de l'arithmétique ou conduire une voiture...

Le sommeil joue aussi un rôle essentiel : pendant que nous dormons, les neurones de l'hippocampe s'activent, permettant au cerveau de rejouer les événements de la journée et de consolider ce qu'il a appris pour le transférer en mémoire. ■ sur.

D'après Stanislas Dehaene, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob, 2018.

Octobre 2019 | SCIENCES HUMAINES |
N° 318

BOULANGER

Alixia

Octobre 2019

Directeur d'Etablissement Sanitaire, Social et Médicosocial

Promotion 2018-2019

Garantir la scolarité des mineurs accueillis en FAU : une mission devant être poursuivie par le Foyer Départemental de l'Enfance de Savoie ?

Résumé :

Quelle place est faite à la scolarité au sein d'un Foyer d'Accueil d'Urgence ? Comment les professionnels pensent et accompagnent la scolarité des mineurs dans le cadre des missions qui leurs sont dévolues : Accueillir – Evaluer – Orienter ?

Comment les professionnels soutiennent la réussite éducative et scolaire de ces mineurs dits « à hauts risques d'échecs, de retards et de décrochages scolaires » mais aussi ceux pour qui les bancs de l'école sont déjà éloignés ?

Les entretiens réalisés auprès d'acteurs concernés par la scolarité des mineurs confiés, les observations de terrain, un travail de diagnostic et de recherche ont permis d'affirmer que la scolarité n'est pas priorisée au sein des FAU bien qu'elle soit pensée et accompagnée au regard du droit de l'enfant à bénéficier d'une éducation et d'une scolarisation.

Si les pratiques professionnelles restent à parfaire, notamment en ce qui concerne l'accompagnement des enfants déscolarisés, le placement peut se révéler comme un véritable levier de réussite scolaire, à condition de : porter cet engagement au niveau institutionnel, de respecter le périmètre des missions dévolues aux foyers de l'enfance et d'associer les enfants et les titulaires de l'autorité parentale à ce projet de réussite scolaire à définir sur la temporalité courte qui est celle de l'urgence.

Mots clés :

Scolarité, scolarisation, déscolarisation, protection de l'enfance, foyer d'accueil d'urgence, foyers de l'enfant, rupture de parcours, Education Nationale, MDPH, MECS.

L'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.