

Pour la réussite scolaire des enfants confiés

Séverine Delaville et Amandine Isaïa

Pour la réussite scolaire des enfants confiés

Cette étude a été réalisée par Séverine Delaville, chargée d'études psychologue, et Amandine Isaïa, chargée de mission Éducation nationale, avec la contribution d'Aurélié Picot et Marion Cerisuela, chargées de mission à l'ONPE jusqu'en novembre 2023 et mai 2025.

Elle a bénéficié des apports de Canelle Campanella, chargée d'études, de Paul Marion-Gaber et d'Anne Oui, chargés de mission. Patrick Poupart, assistant administratif, a participé à l'examen des schémas départementaux. Gaëlle Castrec et Louise Genest, chargées d'études responsables de l'animation des réseaux, ont facilité les échanges avec les départements.

L'ONPE remercie vivement l'ensemble des partenaires qui ont permis l'élaboration de l'étude et tous les professionnels et les jeunes rencontrés au cours des visites et des différents entretiens.

Avant-propos

Cette étude fait suite à la revue de littérature de l'Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE) intitulée *La scolarité des enfants protégés* publiée en septembre 2022. En tant qu'institution, l'École¹ a pour mission de s'adapter à la diversité des situations et besoins des élèves, notamment les enfants confiés en protection de l'enfance. Ce travail s'inscrit pleinement dans les missions de la protection de l'enfance et de l'éducation nationale œuvrant à la normalisation de la scolarité de ces élèves. La pluralité et la complémentarité de ces champs d'intervention obligent les professionnels à collaborer pour apporter une réponse particulière et non-stigmatisante aux besoins spécifiques de l'enfant confié.

Cette publication aborde la réalité scolaire en quatre grands domaines. Chacun présente des ressources juridiques, cliniques, pédagogiques et organisationnelles à l'attention de la communauté éducative de tout enfant confié pour l'accompagner dans son parcours scolaire :

1. Répondre aux défis qui se posent à la communauté éducative en s'appuyant sur des références théoriques et cliniques éprouvées.
2. Donner des repères pratiques pour répondre aux points d'attentions et aux spécificités du parcours scolaire de l'entrée à l'école maternelle à la sortie du lycée.
3. Mettre à disposition des ressources professionnelles soutenant la réussite scolaire.
4. Présenter des supports et des modalités de travail en communauté pour fluidifier et renforcer les alliances éducatives.

Chaque partie de l'étude traite d'un sujet dans son ensemble et peut être utilisée de manière thématique et non linéaire.

Les focus présentent des pratiques et des organisations mises en œuvre par les professionnels rencontrés.

Enfin, des recommandations sont formulées pour soutenir concrètement le projet scolaire de l'enfant confié.

1. Dans cette étude, l'École indique le service public d'éducation et l'école un établissement scolaire du premier degré ou un courant pédagogique. De la même manière, l'Éducation nationale renvoie au ministère et l'éducation nationale au champ d'intervention.

Sommaire

Introduction	11
---------------------	-----------

1. Les défis actuels autour de la scolarité de l'enfant confié 17

1.1. Faire de l'École un maillon des réponses aux besoins fondamentaux 17

La notion de besoins fondamentaux universels de l'enfant	18
Le rôle indispensable de la protection et de la santé pour la scolarisation	19
La place centrale de la sécurité relationnelle et affective	22
L'accès aux apprentissages grâce aux capacités d'expériences et d'exploration	23
Les autres dimensions du développement de l'enfant en jeu dans la scolarité	26
Les besoins éducatifs particuliers propres à l'École	29

1.2. Garantir l'accès à une scolarité épanouissante pour l'enfant confié 30

Le droit à l'éducation et l'obligation scolaire	30
L'adaptation de l'École à tous les élèves	32
La réussite scolaire	35

1.3. Mobiliser l'ambition scolaire des adultes pour l'enfant confié 36

L'ambition scolaire	36
Une attention inscrite dans les politiques publiques nationales	37
La place de l'ambition scolaire dans les politiques départementales	38
L'ambition scolaire des personnes référentes du quotidien	40

1.4. S'organiser en communauté éducative autour de l'enfant confié 43

2. Les spécificités du parcours scolaire de l'enfant confié 49

2.1. Concevoir le parcours scolaire de l'enfant confié dans une approche globale 49

Le parcours scolaire	49
L'asynchronie des parcours	50

2.2. Accompagner le jeune enfant confié à son entrée à l'École 51

La continuité éducative	51
Le devenir élève	56

2.3. Penser les transitions du parcours de l'enfant confié	60
Le maintien de la scolarisation lors d'un nouveau placement	60
La continuité du parcours scolaire pendant le placement	65
L'accompagnement des transitions invisibles pendant le placement	69
2.4. Soutenir la construction de l'avenir de l'enfant confié dans son parcours scolaire	71
L'élaboration d'un projet de formation et professionnel	71
Les étapes du parcours d'orientation	76
L'accompagnement vers la vie d'adulte et la prise d'autonomie	79
Le maintien et le développement de liens pluriels et significatifs	84
2.5. Dépasser la complexité de la situation de handicap	89
La situation de double vulnérabilité	89
La reconnaissance administrative	92
Le pôle d'appui à la scolarité	93
D'autres réponses alternatives de droit commun	94
2.6. Remédier aux ruptures du parcours scolaire	95
La lutte contre l'absentéisme scolaire	96
La prévention à la déscolarisation et au décrochage scolaire	98
La remédiation à la déscolarisation et au décrochage scolaire	101
3. Des ressources professionnelles à l'appui de la réussite scolaire de l'enfant confié	109
3.1. Affirmer la place de la scolarité dans le projet pour l'enfant	109
Le récit et l'étayage de l'histoire scolaire	110
Un outil de référence au service de l'enfant	112
Une méthodologie de projet basée sur une communauté d'acteurs	113
Le projet personnalisé à l'échelle de l'établissement d'accueil	116
3.2. Prendre appui sur des démarches pédagogiques protectrices	119
Des pratiques du <i>care</i> aux pédagogies inclusives	119
Des réponses pédagogiques innovantes	126
Des réponses pédagogiques particulières	128
Des réponses non-stigmatisantes	129
3.3. Soutenir la réussite scolaire au quotidien	133

4. Des alliances éducatives au service de la réussite scolaire de l'enfant confié	139
4.1. Favoriser la participation des parents	139
La titularité et l'exercice de l'autorité parentale à l'École	140
L'engagement du parent dans la scolarité malgré le placement	144
4.2. Construire un maillage territorial protecteur	148
La territorialisation des politiques publiques	148
Un maillage local à initier dès l'école primaire	150
Un maillage à développer au collège et au lycée	156
4.3. Initier des alliances éducatives pérennes	160
Le développement d'un langage et d'une culture en commun	160
L'organisation du partage d'informations à caractère secret	162
L'interconnaissance et la formation commune	165
L'institutionnalisation des alliances éducatives	172
Recommandations	181
Glossaire des sigles et acronymes	187
Bibliographie	191
Annexes	199
Fiche navette ASE – Éducation nationale	199
Protocole d'inscription et de suivi de scolarisation des élèves accueillis en MECS	201
Dispositifs d'accompagnement scolaire de l'Éducation nationale	205
Plaquette de présentation de l'équipe mobile scolarité	206
Affiche et programme du colloque « Éducation spécialisée et parcours scolaire »	207
Fiche repère à destination des établissements scolaires	210
Fiche repère à destination des MECS et des assistants familiaux	212

Liste des focus

La pédagogie au service des besoins de repères et d'appartenance de l'élève	27
Le programme Découverte 5-12 ans	42
Le projet « Passerelles Été » petite enfance	53
Le jardin d'éveil et le jardin d'enfants	55
Des pratiques de maintien de la scolarisation lors du placement	61
La fiche navette entre l'aide sociale à l'enfance et l'Éducation nationale	63
Des pratiques favorisant la continuité du parcours scolaire	66
L'éducatrice spécialisée détachée aux écoles	70
L'accompagnement à l'orientation des enfants confiés	75
Des outils à l'accompagnement vers la majorité et l'autonomie	82
Un partenariat pour dépasser les situations complexes	91
Des dispositifs de raccrochage scolaire	103
Une constellation d'acteurs pour réaliser le projet personnalisé de l'enfant	117
Le programme « Vivre ensemble-Fri For Mobberi » en crèche et en école	123
Les actions de formation aux pédagogies protectrices	125
Les lignes directrices pour l'inclusion des enfants adoptés en Italie	131
Des dispositifs d'accompagnement scolaire pour l'enfant confié	135
Un professionnel du lien pour engager une continuité relationnelle avec les parents	145
Le travail de relation avec les parents	147
Le maillage territorial de Guebwiller	151
Des actions pour renforcer le maillage territorial	155
Le déploiement de référents scolarité protégée	158
Le déploiement de médiateurs scolaires dans les collèges	159
Le protocole de partage d'informations	164
Des actions d'interconnaissance	166
Des outils de diffusion de connaissances	167
Des formations communes	170
La commission locale de scolarisation alternative	174
Des postes dédiés à la scolarisation des enfants protégés	176

Introduction

Contexte et objet de l'étude

Selon la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) [ONU, 1989], l'éducation est un droit fondamental de tout enfant. Sa scolarisation inconditionnelle au sein de l'École est un défi sociétal en termes d'instruction, de formation, d'insertion sociale et plus largement, de réponse à ses besoins fondamentaux.

Ainsi, la recherche d'une scolarité effective et épanouissante pour l'enfant confié relève de l'application de ses droits en tant que sujet. La revue de littérature réalisée sur ce sujet par l'ONPE (Picot, 2022), complétée des données d'enquêtes nationales, indique néanmoins que la réalité vécue ne correspond pas toujours à la réalité attendue. Le constat de non-scolarisation, retard dans le parcours scolaire et de faible diplomation (Frechon et Marquet, 2018; Tarayoun *et al.*, 2025) des enfants confiés, fait de la scolarité l'objet d'une attention particulière dans les politiques publiques. Fin 2023, le troisième comité interministériel de l'enfance a formulé l'ambition, *via* la feuille de route *Scolarité protégée*, d'apporter un changement dans les pratiques et les regards sur la scolarité de ces enfants. Cette disposition a posé les bases d'un partenariat entre l'éducation nationale et la protection de l'enfance, et est rappelée dans la récente circulaire du ministre de l'Éducation nationale intitulée *Favoriser la réussite et l'ambition scolaires des enfants protégés* (circulaire du 11-02-2026).

L'ONPE, d'ores et déjà engagé sur le terrain de la scolarité des enfants protégés, a évalué le besoin d'accompagner ce sujet auprès des professionnels en croisant les pratiques, les langages et les cultures de ces deux institutions.

Questionnements

Les travaux exploratoires menés auprès des acteurs du parcours scolaire de l'enfant ont permis de formuler plusieurs questions :

- Comment l'École peut-elle devenir source de réussite et d'épanouissement pour l'enfant confié au service d'aide sociale à l'enfance ?
- Comment l'enfant confié peut-il suivre un parcours scolaire cohérent et stable ?
- En quelle mesure les besoins spécifiques de l'enfant confié nécessitent-ils des réponses éducatives particulières à l'École ?
- Quelles organisations et pratiques professionnelles et interprofessionnelles peuvent favoriser la réussite scolaire des enfants confiés ?

Ces questionnements trouvent un ancrage solide dans l'approche globale et écosystémique de la réussite scolaire. Le postulat formulé est que la réunion d'une communauté d'acteurs autour de l'enfant confié, ayant pour objectif commun la satisfaction de ses besoins fondamentaux, favorise sa réussite scolaire.

Méthodologie

La population d'étude sur laquelle se centre ce travail est celle des enfants confiés au service d'aide sociale à l'enfance (ASE), âgés de 3 à 16 ans et soumis à l'obligation scolaire. Elle inclut épisodiquement un regard sur les enfants de moins de 3 ans, les adolescents de plus de 16 ans et jeunes majeurs, et les enfants porteurs d'une double vulnérabilité.

Les enseignements portés dans cette étude sont produites à partir des apports de la littérature, d'une analyse du cadre juridique et d'un recueil de données quantitatives et qualitatives.

Analyse de la littérature

Les données de la revue de littérature de l'ONPE sur la scolarité des enfants protégés (Picot, 2022) et des recherches actuelles sont mobilisées afin de répondre aux questionnements et d'apporter des éléments complémentaires au travail d'observation des pratiques.

Analyse du cadre juridique

L'étude réalise un état des lieux de l'ensemble du cadre juridique qui régit la scolarité des enfants confiés et les pratiques des acteurs intervenant dans le parcours scolaire.

Volet quantitatif

Deux questionnaires spécifiques, portant sur les partenariats et le suivi de la scolarité des enfants confiés ont été adressés à l'ensemble des directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) et des services départementaux de l'ASE entre avril et octobre 2025 pour établir un état des lieux des pratiques :

- un questionnaire destiné aux conseillers techniques du service social (CT-SS) des DSDEN a recueilli 89 réponses dont 78 retenues dans l'analyse ;
- un questionnaire destiné aux directeurs enfance-famille (DEF) et responsables des observatoires départementaux de la protection de l'enfance (ODPE) a recueilli 65 réponses dont 57 retenues dans l'analyse.

Volet qualitatif

Plusieurs analyses ont porté sur la place de la scolarité au sein des politiques et organisations départementales de la protection de l'enfance :

- une analyse des schémas départementaux en vigueur en août 2023 et décembre 2025, pour identifier les axes et plans d'actions inscrits dans les politiques départementales ;
- une analyse exhaustive des enquêtes bisannuelles menées par l'ONPE auprès des ODPE entre 2016 et 2025 pour apporter un regard sur l'évolution de la mise au travail de cette thématique dans les départements ;
- un état des lieux de la scolarité des enfants confiés a été réalisé lors d'un atelier avec des professionnels des ODPE en novembre 2024, à l'occasion du séminaire annuel des ODPE ;
- un recueil d'expertises *via* 45 entretiens avec des chercheurs, des acteurs institutionnels et associatifs de la protection de l'enfance et de l'éducation nationale, organisés entre octobre 2022 et octobre 2025 ;
- une synthèse des conclusions et/ou recommandations formulées par les enfants et parents au sein des instances départementales et nationales de participation ;
- des visites de dispositifs réalisées pour observer des organisations spécifiques et des pratiques professionnelles développées en faveur de la réussite scolaire des enfants confiés.

Cet état des lieux des connaissances et des pratiques tente de répondre à un enjeu éthique qui consiste à mettre à profit des bénéficiaires les savoirs disponibles, à les mettre en cohérence et à en produire de nouveaux si besoin.

1. Les défis actuels autour de la scolarité de l'enfant confié

Le premier défi des personnes qui ont la responsabilité de l'enfant en général, et de l'enfant confié en particulier, réside dans le respect des quatre principes de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), rédigée par l'Organisation des nations unies (ONU) en 1989 et ratifiée par l'État français en 1990 : la non-discrimination (art. 2) ; l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3) ; le droit de vivre, survivre et se développer (art. 6) ; et le respect des opinions de l'enfant (art. 12).

Les études statistiques réalisées sur la scolarité des enfants confiés font état de l'ampleur des défis à surmonter. Tarayoun *et al.* (2025) montrent que 3 % des enfants accueillis en établissement d'accueil de la protection de l'enfance et soumis à l'obligation scolaire ne sont pas scolarisés, alors que ce chiffre est quasi-nul pour le reste de la population. Ils indiquent également que 40 % des enfants confiés âgés de 11 ans ont un retard scolaire à l'entrée au collège, contre 6,7 % pour l'ensemble de la population.

De plus, l'étude longitudinale sur l'accès à l'autonomie des jeunes placés (Élap) met en lumière la prépondérance des orientations en filières courtes et professionnelles des jeunes confiés (Frechon et Marquet, 2018). La même étude indique que 35 % des jeunes confiés n'obtiennent aucun diplôme ou seulement le diplôme national du brevet à la fin de leur scolarité (Ganne, Dietrich *et al.*, 2019).

Enfin, Abassi (2020) relève la précocité de la sortie du système scolaire de ces jeunes, 92 % des jeunes accueillis en établissement ne suivent pas de formation dans l'enseignement supérieur contre 48 % pour l'ensemble de la population.

La scolarité, sous la forme d'une scolarisation dans un établissement scolaire, constitue une période cruciale de la vie de l'enfant pour répondre aux défis autour de la scolarité de l'enfant confié.

1.1. Faire de l'École un maillon des réponses aux besoins fondamentaux

Le dispositif de protection de l'enfance a pour objectif de garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, ainsi que le soutien de son développement dans une approche globale (art. L. 112-3 du code de l'action sociale et des familles [CASF]). L'École, dans ses différentes fonctions – instructive, éducative, socialisante, identitaire –, participe à ces deux missions depuis l'entrée en scolarité de l'enfant jusqu'au passage à l'âge adulte.

L'accompagnement des élèves séparés de leurs parents par une décision de protection et bénéficiant d'un accueil en protection de l'enfance illustre particulièrement l'importance d'articuler connaissances et pratiques autour des besoins fondamentaux de l'enfant.

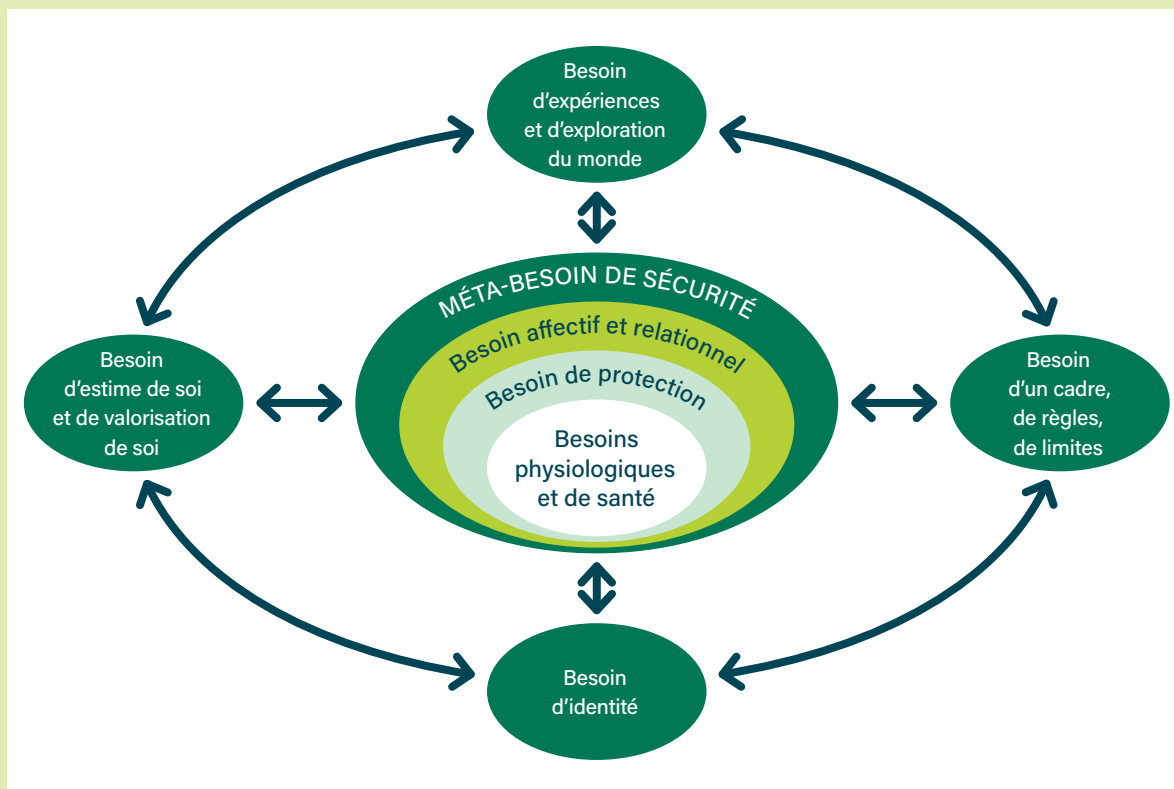
La notion de besoins fondamentaux universels de l'enfant

Les besoins fondamentaux de l'enfant s'inscrivent dans un corpus de connaissances dont la pierre angulaire est formée par la psychologie et la psychopathologie du développement. Les registres de connaissances empruntent notamment aux théories sur l'attachement pour comprendre la construction des liens interpersonnels, et aux neurosciences pour éclairer l'impact des traumatismes précoces sur la construction de l'enfant.

Le rapport de la démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance (Martin-Blachais, 2017) est aujourd'hui un document de référence en la matière et apporte une définition des « besoins fondamentaux universels ». Le terme « besoins » renvoie à ce qui est nécessaire à tout enfant tant pour exister que pour se développer. Ces besoins sont reconnus comme fondamentaux « dans le sens où leur satisfaction permet la construction du sujet dans la plénitude de ses potentialités, du respect de ses droits et au service de son développement et de son accès à l'autonomie et à la socialisation » (*ibid.*) Enfin, ils sont dits « universels », car partagés par tous les enfants, quels que soient leur situation et leur parcours de vie.

Cette démarche de consensus aborde l'enfant dans une perspective écosystémique et retient une lecture basée sur la reconnaissance d'un méta-besoin de sécurité comprenant trois dimensions : les besoins physiologiques et de santé, de sécurité affective et relationnelle, de protection. S'y ajoutent quatre autres besoins fondamentaux ressentis par l'enfant au cours de son développement que sont les besoins d'expériences et d'exploration du monde, d'un cadre de repères et de limites, d'estime et de valorisation de soi, d'identité **1**.

1 La carte des besoins fondamentaux universels de l'enfant



Source - Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance, Martin-Blachais, 2017.

La centralité du méta-besoin de sécurité conditionne les possibilités de l'enfant de tirer profit des réponses apportées à ses autres besoins. Par extension, la satisfaction de ses autres besoins fondamentaux participe à son développement global c'est-à-dire physique, affectif, intellectuel et social.

Les besoins spécifiques à l'enfant confié

Comme l'indiquent Bolter *et al.* (2017), « même si on peut identifier un corpus de besoins fondamentaux, cela ne signifie pas que "les besoins de l'enfant" soient une notion applicable de la même manière dans toutes des situations ». L'âge, la réalité évolutive ou les conditions de vie de l'enfant peuvent impliquer une attention différenciée à ses besoins.

Les mineurs pris en charge en protection de l'enfance voient leur développement compromis du fait des situations adverses auxquelles ils ont été confrontés. La démarche de consensus a ainsi mis en lumière l'existence de leurs besoins spécifiques, et précise qu'ils sont générés à deux niveaux. Le premier concerne la vulnérabilité de l'enfant résultant du contexte familial au sein duquel la nécessité d'accueil a émergé. Il prend en considération les effets sur son développement de carences, d'expériences relationnelles précoces délétères et de son exposition à un vécu traumatique (violences physiques, psychologiques, sexuelles, négligences, exposition aux violences conjugales). Le second niveau s'attache aux troubles susceptibles d'être générés par la séparation du milieu familial, les conditions de mise en œuvre du placement et plus globalement au parcours de prise en charge en protection de l'enfance.

Ces besoins spécifiques – propres à chaque enfant protégé – peuvent prendre la forme de besoins fondamentaux exacerbés ou de besoins d'une autre nature. Au regard de son âge, de ses caractéristiques, de son histoire personnelle, de la qualité de ses relations avec sa figure d'attachement, de sa capacité à disposer d'une base de sécurité interne efficiente, et enfin des conditions de l'environnement contextuel (facteurs de risques et facteurs de protection mobilisables), l'impact traumatogène est variable et singulier pour chaque enfant. Les défaillances de la réponse à leurs besoins s'expriment par une sémiologie clinique auxquelles les figures de suppléance doivent répondre pour compenser les conséquences et les effets négatifs sur le développement de l'enfant.

Le rôle indispensable de la protection et de la santé pour la scolarisation

Les observations réalisées dans le cadre de cette étude indiquent que deux dimensions du méta-besoin de sécurité – ceux relatifs à la protection et à la santé de l'enfant confié – ont parfois un impact direct sur la scolarisation, c'est-à-dire la possibilité de fréquenter régulièrement le cadre scolaire.

La protection est au cœur de la politique et de l'action menées auprès des enfants en danger ou en risque de l'être. Dans un sens commun, protéger l'enfant signifie l'aider de manière à le mettre à l'abri de mauvais traitements, d'un danger physique ou moral. Dans cette acception, l'enjeu premier du besoin de protection rejoint celui de la préservation de l'enfant des risques et des dangers qu'il encourt dans son milieu de vie quotidien, qu'il s'agisse du vécu de maltraitements intrafamiliaux (la violence physique, sexuelle, psychologique, l'exposition à la violence conjugale et la négligence) ou de toute atteinte à son éducation ou à son développement global, telles que prévues par l'article 375 du code civil (CC).

La protection de l'enfant (art. L. 112-3 du CASF)

L'article L. 112-3 du CASF définit les missions de la protection de l'enfance en France et précise qu'elle « vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits ».

Ce même article dispose que la protection de l'enfant comprend des actions de prévention en faveur de l'enfant et de ses parents, l'organisation du repérage et du traitement des situations de danger ou de risque de danger pour l'enfant, ainsi que les décisions administratives et judiciaires prises pour sa protection qui s'étendent d'actions de soutien et d'aide à la famille menées depuis le domicile jusqu'à une prise en charge partielle ou totale de l'enfant.

Ainsi, un enfant en danger peut être placé hors de son milieu familial. Cet éloignement de l'enfant de sa famille a alors pour fonction principale de lui apporter une protection en le mettant physiquement à distance du danger qu'il encourt dans son lieu de vie habituel, et de lui offrir un milieu plus adapté à son développement.

En France, le législateur prévoit que ce placement doit par principe intervenir dans un cadre dit administratif – c'est-à-dire contractualisé entre le service de l'ASE et les parents – mais peut être subsidiairement décidé dans un cadre judiciaire par le juge des enfants.

Lorsqu'un placement est décidé, une tension peut exister entre la nécessité de « mettre l'enfant à l'abri » et la préservation de ses conditions de scolarisation. Différentes questions se posent alors aux professionnels pour proposer une affectation scolaire adaptée à chaque enfant : « faut-il [le] changer (...) d'établissement scolaire pour le rapprocher de son nouveau lieu d'accueil ? Ou maintenir l'établissement scolaire pour ne pas créer une rupture supplémentaire ? Quel établissement scolaire privilégier pour un enfant en accueil d'urgence, qui va changer de lieu d'accueil dans quelques mois ? » (ODPE 93, 2022).

Penser la continuité du parcours scolaire de l'enfant est une démarche souvent contrainte par la disponibilité des places d'accueil, comme le souligne une responsable de service ASE :

« L'entrée en protection de l'enfance est une rupture. Rupture par le placement qui doit protéger l'enfant en le séparant de la famille, rupture aussi du lieu géographique. Pour nous [les professionnels des services ASE], il y a un principe de réalité très lié au manque de possibilités, de lieux où placer l'enfant. Alors il y a des choix qui s'imposent et des réalités impossibles à concilier. Ça oblige souvent à confirmer une place pour l'enfant à l'autre bout du département, loin de son école et de ses copains. Alors oui, ce n'est pas idéal parce qu'il va quitter son école, ses copains, la classe, son instit. Et en même temps à ce moment-là, clairement la priorisation est donnée à la protection et la sécurité physique de l'enfant, pas à sa scolarité » (responsable de service ASE).

Par ailleurs, l'entrée en placement est à la fois un évènement déstabilisant et un moment d'incompréhension pour certains enfants qui ne saisissent pas toujours les raisons du retrait de leur famille (Chaïeb, 2022). La littérature documente la « souffrance de la séparation » (David, 2014) et le « choc du placement » (Toussaint et Bacro, 2021) pour qualifier l'énergie psychique, le stress émotionnel et les adaptations qui s'imposent à eux pour trouver de nouveaux repères et une sécurisation dans le nouveau lieu d'accueil. La scolarisation de l'enfant dans un nouvel établissement scolaire consécutivement au placement pose donc la question des effets cumulatifs

de ces changements sur sa capacité à investir les apprentissages et de nouvelles relations. Du point de vue de la clinique de la séparation, il est important d'apporter une attention particulière à cette période afin de donner à l'enfant l'opportunité de négocier ces différents changements, de se stabiliser, de « se remettre des événements qui ont mené à [son] placement et accepter ce dernier avant de pouvoir reprendre [sa] scolarité » (ODPE 93, 2022).

Dans la suite du parcours en protection de l'enfance, la continuité de vie de l'enfant est gage de protection en ce qu'elle lui offre des supports durables pour grandir et s'épanouir. La littérature sur les enfants dits « déplacés » – c'est-à-dire qui changent à plusieurs reprises de lieu d'accueil – montre les effets d'une précarisation des liens, des apprentissages et des projets pour l'enfant confié. À ce propos, Potin explique que « le déplacement d'un lieu d'accueil à un autre implique dans la plupart des situations un déplacement d'un établissement scolaire à l'autre. Celui-ci entraîne de fait une réadaptation à un nouvel environnement, à une nouvelle culture d'établissement, à de nouveaux professeurs et camarades de classe ». De ce fait, les déplacements mettent « à l'épreuve les liens jusqu'alors créés et à mesure [qu'ils] se multiplient, le tissu se fragilise, ne pouvant s'inscrire dans des repères spatio-temporels stables » (Potin, 2013). Ce même phénomène de fragilisation du lien se constate dans les discontinuités de parcours scolaire. Outre les délais d'affectation dans un établissement scolaire ou la complexité de l'affectation des jeunes confiés en situation de double vulnérabilité, les acteurs de la protection de l'enfance alertent sur la situation des enfants confiés poly-exclus et la nécessité de « trouver des pistes d'amélioration sur le devenir des enfants après sanction d'exclusion scolaire » (cheffe de service ASE).

La santé somatique et psychique de l'enfant confié – et dans une acception large l' « état de complet bien-être physique, mental et social » (Organisation mondiale de la santé [OMS], 1946) de l'enfant – ont également une incidence sur la scolarisation et la continuité du parcours scolaire de l'enfant confié. Plusieurs travaux de recherche ont établi l'existence de problèmes de santé chez une part importante des enfants confiés en protection de l'enfance. En effet, si les enfants confiés ont les mêmes besoins en santé que ceux de la population générale, s'ajoutent, comme indiqué précédemment, les besoins spécifiques liés aux violences, négligences et traumatismes vécus et à leurs effets sur la santé à court, moyen et long terme. Pour certains enfants confiés, ce premier facteur de vulnérabilité peut se cumuler avec un second : la situation de handicap. Cette double source de vulnérabilité – protection de l'enfance et handicap – engendre des besoins dit « particuliers », nécessitant d'apporter des réponses articulées pour permettre le développement et la qualité de vie de l'enfant.

Que les troubles et handicaps de l'enfant bénéficient ou pas d'une reconnaissance administrative, ils sont surreprésentés en protection de l'enfance. La voix des acteurs est unanime pour exprimer la complexité accrue de proposer une réponse stable et cohérente aux besoins particuliers dans le cadre de la scolarité (voir 2.5.). L'enfant confié se trouve parfois au croisement de trois systèmes en tension : le système de protection de l'enfance, le système scolaire et le système médico-social.

« L'enfant est tributaire des carences des institutions qui s'occupent de la jeunesse. Les ruptures de soin font que c'est difficile d'avoir un suivi dans la scolarité. Nous déplorons des exclusions d'enfants très jeunes pour lesquels il existe une notification de la MDPH [maison départementale des personnes handicapées] et qui ne bénéficient pas de l'inclusion scolaire, ou trop peu (1 à 2 heures par semaine parfois), pesant entièrement sur le dispositif de la protection de l'enfance » (chargé de mission, service ASE).

La place centrale de la sécurité relationnelle et affective

La dimension relationnelle et affective du méta-besoin de sécurité trouve ses fondements dans les expériences interpersonnelles précoces et les liens d'attachement qui se structurent durant les premiers mois de vie de l'enfant. Ils lui procurent un sentiment de sécurité interne et de continuité d'existence lorsqu'il fait l'expérience répétée de soins fiables – c'est-à-dire prévisibles et cohérents –, réalisés dans une continuité relationnelle. Par ailleurs, comme le rappelle l'ONPE, les interactions avec l'adulte de référence doivent comporter deux autres qualités essentielles : « la disponibilité (qui est la capacité [...] à garder l'enfant à l'esprit, à être présent physiquement et émotionnellement pour répondre à ses signaux d'alerte) et la sensibilité (la capacité [...] à se mettre à la place de l'enfant, à percevoir ce qu'il ressent et à l'interpréter, à y donner du sens) » (Oui, 2024). Si les parents comptent parmi les premiers donneurs de soin, les contextes de maltraitance et de dysparentalité peuvent fragiliser le processus d'attachement. Il revient alors aux adultes référents du quotidien (éducateur, assistant familial, tiers accueillant) de suppléer à cette fonction dans le cadre de l'accueil en protection de l'enfance.

La sécurité des relations participe au développement du système d'attachement de l'enfant, c'est-à-dire des comportements qui lui permettent de réguler les affects négatifs associés aux expériences de vie stressantes – situations de danger, d'angoisse, de détresse – et de s'apaiser en retrouvant un état émotionnel tolérable (Thompson, 2016). Les travaux de Bowlby et Ainsworth relatifs à la théorie de l'attachement posent pour principe que la sensibilité et la disponibilité avec lesquelles l'adulte de référence répond aux besoins exprimés par l'enfant conditionnent son sentiment de sécurité, influencent sa représentation des relations avec les autres et le comportement qu'il adopte dans les différents environnements qu'il côtoie.

Les profils d'attachement de l'enfant

Les expériences relationnelles avec les figures d'attachement posent les bases, pour l'enfant, des représentations de soi, de l'autre et du monde (Toussaint et Bacro, 2021). De plus, toute personne qui s'engage dans une interaction durable avec l'enfant et qui répond à son besoin de réconfort est susceptible de devenir une figure d'attachement pour lui. Si l'enfant reçoit une réponse adaptée à ses besoins, il développe un attachement de type « sécuritaire ». Dans le cas inverse, il a recours à des types d'attachement dits « inséculaires », entraînant des stratégies d'adaptation aux effets délétères sur son estime et ses relations aux autres. Parmi ces attachements non sécuritaires, la littérature distingue :

- le type « évitant », caractérise l'enfant qui tente de masquer sa détresse émotionnelle et plus généralement ses émotions. Il essaie de garder le contrôle de soi et ne recherche pas le soutien de l'adulte même dans les situations de stress ;
- le type « ambivalent » ou « résistant » se manifeste à la fois par une dépendance et des comportements de rejet à l'égard de l'adulte. Ces enfants manifestent d'importants niveaux d'angoisse lors des moments de séparation, de la colère lors des retrouvailles, et des difficultés à être réconfortés en cas de détresse. Ils présentent une inhibition sociale et un faible degré d'autonomie ;
- le type « désorganisé » ou « désorienté » correspond à l'enfant pour lequel la figure d'attachement est à la fois source d'anxiété et de sécurité et pour lequel les relations sont plus généralement empreintes de méfiance et de crainte. L'enfant peut présenter des difficultés de régulation émotionnelle, de gestion des situations de stress et un risque accru de présenter des troubles du comportement. Ces enfants présentent des sentiments de culpabilité et d'impuissance.

Il est démontré que le profil d'attachement de l'enfant – en lien aussi avec le style d'attachement des adultes qui l'accompagnent – influence sa vie scolaire (Barbey-Mintz, 2015). Le système d'attachement en tant qu'indicateur du degré de sécurité interne de l'enfant et de sa confiance en ses figures de références est susceptible de se généraliser aux expériences sociales et relationnelles qui prennent place au sein de l'École. En effet, « l'enfant répète avec le maître d'école et ses pairs, les schémas de comportements sociaux expérimentés avec ses figures d'attachement » (Pierrehumbert, 2004), et le développement de ce nouveau réseau relationnel peut donc être stimulant ou générateur de stress pour l'enfant confié. Plus précisément, avec l'entrée à l'école maternelle (voir 2.2.) l'enfant étend ses expériences relationnelles : la séparation de ses figures de référence (primaires ou supplétives), la rencontre avec les adultes étrangers (enseignant, agent territorial spécialisé des écoles maternelles [Atsem], etc.) et ses pairs (Barbey-Mintz, 2015).

Par ailleurs, le système d'attachement de l'enfant va être activé plus ou moins intensément plusieurs fois dans une journée au cours de sa vie à l'École. Les attitudes et gestes professionnels de l'équipe pédagogique, et plus particulièrement de l'enseignant, peuvent contribuer à instaurer un climat de sécurité pour l'enfant. Les apports de la recherche croisent les observations réalisées dans le cadre de cette étude et indiquent, par exemple, que le fait d'accueillir l'enfant individuellement au sein de l'école, de l'encourager dans ses progressions, de l'aider à mettre des mots sur ses émotions constituent des ressources pour ce dernier. En effet, ce contexte relationnel pose les fondations d'une relation dyadique valorisante et protectrice entre l'enfant confié et l'enseignant. Le concept de base sécurisante permet d'« étudier les possibilités de réaménagement des liens au contact de figures d'attachement sécurisé (l'enseignant notamment), qui pourraient, alors, représenter des tuteurs de résilience » (Demogeot et Lighezzolo-Alnot, 2014).

Autrement dit, la compétence relationnelle que l'enseignant (et autres professionnels de l'École) met à disposition de l'enfant confié en portant de l'attention aux besoins relationnels et affectifs de ce dernier, lui permet d'être une base de sécurité pour l'accès aux apprentissages (Delage, 2015).

En résumé, pourvoir au méta-besoin de sécurité dans ses trois dimensions est indispensable pour permettre à l'enfant confié d'être disponible pour accéder aux apprentissages.

L'accès aux apprentissages grâce aux capacités d'expériences et d'exploration

L'enjeu du besoin d'expériences et d'exploration du monde « est le développement des compétences motrices, réflexives, expressives et ludiques de l'enfant » (Martin-Blachais, 2017). Outre le développement de compétences, l'activité d'exploration soutient la découverte d'intérêts, de goûts et de talents. En continuité, l'exploration et l'expérience structurent l'investissement des savoirs et des apprentissages, notamment ceux dispensés par l'École. Sur ce point, la recherche informe que les enfants confiés peuvent éprouver moins de plaisir à s'engager dans les apprentissages scolaires. Or le plaisir dans les apprentissages est lui-même lié à la qualité de vie de l'enfant à l'École, non seulement dans les activités didactiques mais plus largement dans l'environnement scolaire (Toussaint *et al.*, 2017).

Des professionnels de terrain travaillant au « raccrochage scolaire » des enfants évoquent cette dimension de plaisir à « venir à l'école et à entrer dans les apprentissages » (directeur, école de raccrochage scolaire). Le plaisir, le développement d'une appétence pour les apprentissages et d'une curiosité de l'enfant s'adosent au besoin fondamental de sécurité (Marquié-Dubié, 2021).

Autrement dit, l'acquisition d'une sécurité intérieure favorise l'exploration du monde extérieur, l'efficacité des initiatives de l'enfant, mais également le développement des apprentissages et l'acquisition des savoirs (Barbey-Mintz, 2015). Cette exploration contribue au développement de ressources chez l'enfant, lui permettant de « s'appuyer sur ses capacités, en dépit du risque et de la frustration, que génère toute situation d'apprentissage. L'enfant accepte ce défi et persiste dans la tâche, parce qu'il a confiance dans la qualité du soutien de ses figures d'attachement. (...) Pour accéder à la capacité de penser, qui ouvre à la compréhension du monde et à une place dans celui-ci, l'enfant a besoin de se forger une sécurité interne. C'est cette dernière qui soutient, à la fois, la croissance psychique et le fonctionnement psycho-affectif de la pensée et qui offre des aspects positifs, comme l'exploration intellectuelle, la possibilité de s'informer, de faire, de comprendre, d'apprendre à être. » (Demogeot et Lighezzolo-Alnot, 2014).

La théorie de l'attachement apporte un éclairage sur le fonctionnement du « cercle de sécurité » (Marvin *et al.*, 2000) de l'enfant. En sus, elle renseigne sur la manière dont les adultes de référence peuvent apporter une base de sécurité permettant à un enfant ou un adolescent d'être sécurisé dans son exploration et ses apprentissages, et de pouvoir y retourner tout en sachant qu'il sera bien accueilli, réconforté s'il est en détresse et rassuré s'il a peur (Bowlby, 1988).

Le triangle des apprentissages et de l'attachement

Le modèle du « triangle d'apprentissage » (Delage, 2015 ; Geddes, 2012) apporte une compréhension du comportement de l'enfant face à une activité scolaire au regard de son système d'attachement. Il se fonde sur la situation pédagogique et met en exergue la relation tripartite entre l'élève, l'enseignant et le savoir (Houssaye, 1994). Pour l'enfant dont l'attachement est de type sécure, ce modèle renseigne que la relation entre les trois composantes est plutôt équilibrée. Il peut s'investir dans les apprentissages en développant des stratégies lui permettant de surmonter la frustration, d'accepter l'incertitude ou la difficulté ; il peut prendre appui sur la relation pédagogique grâce à sa capacité à demander de l'aide à l'enseignant et à accepter cette aide lorsqu'il en a besoin.

A contrario, l'enfant dont l'attachement est non sécure « n'aborde pas la tâche scolaire avec la même confiance. (...) [Celle-ci] aggrave l'insécurité avec le risque qui l'accompagne de ne pas savoir faire. » (Delage, 2015). Dans cette situation l'élève se tourne préférentiellement vers l'activité scolaire ou vers la relation, mais peine à concilier les deux. Une lecture différenciée des comportements de l'enfant confié, à travers les types d'attachement identifiés dans cette approche théorique, peut guider la pratique des adultes (enseignants, accompagnants, assistants, éducateurs ou bénévoles) les accompagnant dans les apprentissages (enseignement, soutien scolaire, aide aux devoirs) :

- un enfant à l'attachement évitant tient à distance l'adulte dans les apprentissages. Le triangle d'apprentissage se déséquilibre au profit de l'investissement dans l'activité scolaire et au détriment de la relation avec l'adulte. Ce qui peut être perçu comme un désir d'indépendance de l'enfant peut revêtir une situation de stress lorsque celui-ci, laissé seul avec sa tâche, ne parvient pas à la réaliser. La gestion des émotions négatives ne permet pas à l'enfant d'investir la relation de soutien initiée par l'adulte ;
- un enfant à l'attachement ambivalent va chercher dans la relation à l'enseignant un soutien pour l'aider à gérer l'insécurité, sans pour autant être certain de sa disponibilité. Le triangle d'apprentissage se déséquilibre sur le versant relationnel, l'activité scolaire devenant secondaire. L'anxiété de l'enfant peut s'accroître en raison de la concurrence attentionnelle dans laquelle il se trouve avec ses pairs. L'enfant a ainsi tendance à chercher l'attention et l'exclusivité relationnelle. Dans cette situation, l'investissement des apprentissages dépend de la capacité de l'adulte à apaiser l'enfant ;
- un enfant à l'attachement désorganisé se montre hypervigilant et active un important niveau de stress. Son faible investissement dans l'activité scolaire peut se comprendre comme une peur de l'échec. De plus, par ses comportements réactifs et perturbateurs pour le groupe-classe il tente de contrôler son environnement pour le rendre moins stressant et apparaitre moins vulnérable. Il est à noter que les recherches ont montré la surreprésentation d'enfants à l'attachement désorganisé dans la population des enfants protégés.

Les autres dimensions du développement de l'enfant en jeu dans la scolarité

La démarche de consensus précise que « tout enfant a besoin pour grandir, de "s'individuer" et s'ouvrir au monde, d'une base de sécurité interne suffisante pour explorer et acquérir des habilités (physiques, psychologiques, langagière, d'apprentissage, d'estime de soi, et de relations aux autres), favorables à son autonomie et à sa socialisation » (Martin-Blachais, 2017). L'expérience scolaire est globale et mobilise de nombreuses ressources chez l'enfant. Au-delà des apprentissages académiques, elle réunit trois dimensions fondamentales : le besoin d'un cadre de règles et de limites, le besoin d'identité et le besoin d'estime de soi.

Le respect d'un cadre de règles et l'intériorisation de limites dans le cadre scolaire – que certains auteurs nomment la « forme scolaire » (Vincent, 1980) – associent pour l'enfant les exigences temporelles (temps dédiés à la classe, la récréation, ou à l'étude), spatiales (l'école, la salle de classe et son organisation spécifique) et les règles (immobilité, silence, écoute, tâches et consignes) de l'École. La découverte et l'acceptation du cadre scolaire sont une étape essentielle puisqu'elle permet à l'enfant confié de devenir élève (voir 2.2.).

L'intériorisation de cet ensemble de « codes et de valeurs sociales » contribue à son adaptation et son insertion sociale. Elle comprend également « la capacité de l'enfant à se réguler sur le plan émotionnel et comportemental de manière à ne pas être envahi par ses émotions, mais à pouvoir les reconnaître et les exprimer, sans agresser ses proches ou ses pairs (comportement d'agression/dominant), et sans se mettre à la merci d'autrui (comportement de victimisation/dominé) » (Martin-Blachais, 2017).

Là encore, la capacité de l'enfant confié à accepter cet ensemble de règles et de limites est à mettre en lien avec la sécurité ou l'insécurité de son système d'attachement. « Les enfants sécures, étant à l'aise pour exprimer leurs émotions négatives, donc leurs désaccords, vont échanger pour trouver des solutions acceptables pour chacun des protagonistes de la relation. (...) Les enfants insécures vont soit inhiber l'expression de leur besoin et se soumettre, soit exacerber cette expression et se mettre en colère ou entrer en conflit quand ils se sentent contraints ou frustrés » (Barbey-Mintz, 2015). Par prolongement, la relation de l'enfant confié avec l'adulte garant de ces règles dans la classe ou dans l'établissement peut être déterminante. Certains auteurs mentionnent, par exemple, que « cette capacité de partenariat [entre l'enfant et l'enseignant] va être le socle relationnel lui permettant de négocier les enjeux d'autorité, la frustration et plus généralement les contraintes avec les adultes mais aussi avec ses pairs » (*ibid.*).

Les observations réalisées pour cette étude montrent également l'importance que ces règles soient explicitées et mises en sens pour constituer des repères structurants. Si cela est important pour tout enfant, le besoin est accru pour l'enfant confié plus particulièrement sensible à la prévisibilité et à la cohérence des réponses de l'environnement.

Focus

La pédagogie au service des besoins de repères et d'appartenance de l'élève

École Pier Giorgio Frassati, Le Vésinet (78)

L'école élémentaire Pier Giorgio Frassati¹ accueille des élèves connaissant des difficultés persistantes dans le système scolaire tant sur le versant des apprentissages que sur celui des relations. Pour ces élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, la pédagogie institutionnelle développée dans l'école permet d'en faire un lieu de repères et de sécurité.

Pour créer un cadre protecteur et de confiance dont les règles de vie font sens, l'équipe place l'enfant comme acteur de la vie de la classe et de l'établissement. L'objectif éducatif est de lui permettre de faire l'expérience de la citoyenneté en participant aux « institutions » de l'établissement scolaire. Ces dernières correspondent à « l'ensemble de règles qui déterminent "ce qui se fait et ce qui ne se fait pas" en tel lieu, à tel moment » (Oury et Vasquez, 1967). Elles regroupent notamment les « lois de la classe » dont le but est de permettre au groupe (élèves et professionnels) de se réguler et de réguler les enseignements et apprentissages par la circulation de la parole et l'expression de chacun selon ses possibilités et les rituels qui en assurent l'efficacité.

Le « conseil de classe » – instance participative, hebdomadaire et basée sur un cadre partagé – est l'une de ces institutions. L'espace de circulation de la parole, de régulation et de décision permet à chaque élève et au groupe d'agir sur le fonctionnement institutionnel de la classe. L'ordre du jour aborde chaque semaine les mêmes rubriques : les élèves attribuent une note d'ambiance du groupe, mentionnent les élèves qui ont gêné le groupe et ceux qui méritent des félicitations (pour leur comportement, leur esprit de groupe, etc.), évoquent les incidents, disent ce qu'ils ont aimé durant la semaine et peuvent faire des propositions (la « boîte à injustices » par exemple). Les élèves animent et consignent les échanges.

La création et la valorisation des symboles et emblèmes de l'école participent également au développement du sentiment d'appartenance de l'élève à l'école et d'intériorisation des rituels et des règles. À titre d'illustration, le blason de l'école est choisi collectivement en début de chaque année scolaire et cousu par les élèves dans le cadre de petits groupes de travail. L'hymne de l'école sur le thème de la solidarité et de la persévérance est chanté par les adultes et les élèves lors de l'accueil matinal. Les règles de vie au sein de l'école sont explicitées. L'affichage dans le hall de l'école rappelle les droits et les devoirs de chacun au regard du fonctionnement adopté par l'établissement (mise en place des « ceintures de comportement »). L'ensemble de ces institutions sont des repères partagés par tous (incluant aussi bien les élèves que les adultes) et favorisent le développement de repères sécurisants.

1. Pratiques observées : L'école Pier Giorgio Frassati (ONPE, à paraître).

Outre l'intériorisation d'un cadre de règles et le respect des limites, cet exemple montre comment l'approche pédagogique peut être une ressource pour soutenir également les besoins d'identité et d'estime de soi des enfants confiés. Une dimension constitutive du besoin d'identité de l'enfant est le sentiment d'affiliation ou d'appartenance (Martin-Blachais, 2017) lui permettant de se sentir élève de « cette » école et camarade avec « ces » pairs. Ce sentiment d'appartenance se développe par le partage de valeurs associées à l'école ou au groupe-classe et contribue à l'estime de soi de l'élève, à sa motivation ainsi qu'à sa réussite scolaire.

En ce sens, l'École doit être envisagée « comme un espace de vie qui peut contribuer au bien-être de l'individu ou, au contraire, générer de l'insatisfaction et du stress. [Elle] concourt à l'édification de l'identité individuelle et sociale, par le biais des représentations qu'[elle] véhicule et des interactions sociales qu'[elle] favorise » (Fleury-Bahi *et al.*, 2009). La construction de l'image de soi dans l'institution scolaire se réalise en partie par le regard que l'entourage (enseignants, pairs, parents d'élèves) porte sur l'enfant. Parmi ces représentations se trouvent celles relatives au placement et au statut d'enfant confié. Des recherches menées sous l'angle du développement identitaire rapportent, par exemple, que certains stigmates liés au « statut de jeunes placés, tels qu'avoir un comportement perturbateur ou encore avoir une intelligence plus faible que la moyenne, (...) ont pu être intériorisés par ces jeunes et (...) affectent leur capacité à se projeter dans l'avenir » (Ziani et Goyette, 2022).

Par prolongement, les enfants dont la parole est recueillie dans les instances départementales et nationales de participation évoquent majoritairement la stigmatisation, les préjugés ou la méfiance dont ils peuvent être l'objet au cours de leur scolarité. Les propositions qu'ils formulent se rejoignent dans le sens d'une « discrétion » à apporter quant à leur statut ou leur histoire. Elles concernent également la réorganisation de pratiques « pour que les enfants ne soient plus identifiés comme étant de l'ASE » (conseil des jeunes du Puy-de-Dôme). Les professionnels des services départementaux d'aide sociale à l'enfance, dans un questionnaire qui leur a été adressé, évoquent également cette « image d'enfant placé » et la souffrance qu'elle génère chez les premiers concernés. Plusieurs éducateurs référents du quotidien rapportent le « besoin d'invisibilité » qui se développe progressivement pendant l'enfance et qui s'exprime plus particulièrement au moment de l'adolescence.

La constitution et le maintien de l'estime de soi sont pour partie liés à l'acceptation inconditionnelle de l'enfant tel qu'il est (Schofield et Beek, 2011), à ce qu'il perçoit de l'investissement de lui-même par les adultes de référence et de manière plus générale, par son entourage (Mazet, 2016). Martin-Blachais (2017) définit le concept de soi « comme étant la perception qu'un individu a de lui-même. [Il] comprend tout ce qui a trait à la connaissance de soi, l'évaluation de soi, de même que la description que l'individu pense que les autres font de lui » (Martin-Blachais, 2017).

La construction identitaire de l'enfant confié en tant qu'élève

L'image que l'enfant se forge de lui-même est centrale dans sa relation à l'École et aux apprentissages. Elle lui permet d'acquérir un sentiment de confiance en soi, de développer sa capacité « d'affirmer des préférences, des choix, et avec l'âge la capacité à projeter une trajectoire » (Martin-Blachais, 2017).

Une étude menée par Ziani et Goyette (2022) décrit les tensions identitaires des jeunes confiés qui peuvent apparaître au cours du parcours scolaire, et plus particulièrement lors de la réalisation d'un projet d'études supérieures. Ces tensions prennent place dans une recherche d'équilibre entre trois dimensions de l'identité : l'identité désirée (ce que le jeune confié aspire à être), l'identité assignée (ce que les autres attendent de lui) et l'identité engagée (ce qu'il réalise réellement). L'articulation de ces trois dimensions s'effectue dans un processus long et continu qui débute dès l'entrée en scolarité.

L'identité assignée de l'enfant confié est impactée par le milieu familial mais également par les stigmates du placement (Miller *et al.*, 2020). Ces stigmates contiennent « les fausses conceptions que peuvent transmettre le regard des pairs et des enseignants sur le parcours scolaire d'un jeune placé et le bagage émotionnel associé à ces dernières qui peuvent affecter [sa] construction identitaire » (Ziani et Goyette, 2022). De ce fait, l'identité désirée est façonnée par le désir de dépasser les stigmates associés au placement. De ce point de vue, l'École peut être perçue comme un moyen pour le jeune confié de se dissocier de cette image et peut lui servir de levier pour construire une identité plus valorisante. Enfin, l'identité engagée conduit idéalement à la capacité d'autoréalisation, c'est-à-dire à la concrétisation des attentes personnelles.

L'estime de soi en tant qu'élève occupe donc une place centrale dans cette construction identitaire, et peut rester fragile tout au long de l'enfance et de l'adolescence. Les expériences positives et les réussites que l'enfant peut connaître dans ses divers apprentissages et activités y participent. Dans une étude réalisée sur la qualité de vie des enfants accueillis en protection de l'enfance, Toussaint *et al.* (2017) observent que les enfants confiés présentent une moins bonne estime d'eux-mêmes que leurs pairs. Les chercheurs précisent que « les premiers sont moins fiers d'eux-mêmes, se sentent moins bien dans leur peau, sont moins créatifs et portent un regard moins positif sur eux. (...) En effet, ils ont dû affronter des situations difficiles qui impactent à long terme leur estime de soi et leur capacité à faire face aux défis développementaux » (*ibid.*). Les résultats d'autres recherches vont dans le même sens et déclinent l'ensemble des dimensions que recouvre l'estime de soi pour l'enfant confié : la croyance en la possibilité d'aimer et d'être aimé, la pleine acceptation de son identité, la capacité de supporter les différences, le sentiment de continuité, d'unité et de cohésion de soi ainsi que la confiance en soi. Cette dernière dimension « permet à l'enfant de mobiliser ses ressources et de surmonter les difficultés transitoires de l'apprentissage » (Mazet, 2016).

Les besoins éducatifs particuliers propres à l'École

Le champ scolaire a également développé une approche par les besoins pour répondre aux difficultés rencontrées à l'École par certains élèves. Par la notion de « besoins éducatifs particuliers » (apparue en 1978 en Angleterre sous l'expression *special educational needs*), l'École porte comme objectif de favoriser la réussite des élèves dits « fragiles » par la formulation de réponses à la fois pédagogiques et médico-sociales (Ciamborne, 2018). Les besoins éducatifs particuliers ne sont pas exclusifs des situations de handicap et incluent tout élève concerné par une « vulnérabilité spécifique » (Marsollier, 2023) durable ou passagère, susceptible de l'exclure des parcours ordinaires de scolarisation (Thomazet, 2008). Ces besoins éducatifs particuliers ont différentes origines : déficience (motrice, sensorielle), troubles (neurodéveloppementaux,

organiques ou psychologiques), haut potentiel, allophonie, difficultés familiales socio-économiques, culturelles, professionnelles, sociales. La situation de l'enfant confié et la spécificité de ses besoins fondamentaux sont des vulnérabilités à considérer dans le cadre de sa scolarité. Au regard de la littérature, les besoins spécifiques de l'enfant confié peuvent être considérés comme des besoins éducatifs particuliers à l'École.

La notion de besoins éducatifs particuliers s'accompagne d'une réflexion sur le « soutien supplémentaire » (Unesco, 2017) à apporter à ces élèves, tandis que le code de l'éducation établit l'obligation d'adaptation de l'École aux besoins de chacun d'eux. Comme l'indique Marsollier (2023), les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions uniquement si l'École leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins éducatifs qui leurs sont propres. Dès 2002, la direction de l'enseignement scolaire indiquait que la situation particulière de certains élèves, nécessitait pour une durée variable, la mise en œuvre de démarches pédagogiques adaptées, assorties, dans certains cas, d'accompagnements éducatifs, rééducatifs et thérapeutiques exigeant le concours de services ou de professionnels extérieurs à l'école (circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002).

La recherche de la performance scolaire pourrait résumer ce soutien à la mise en œuvre d'un service basé sur la « consommation de ressources additionnelles nécessaires à la réussite scolaire » (Ebersold et Detraux, 2013). Par ailleurs, catégoriser les réponses aux besoins éducatifs particuliers (projets, dispositifs, classes adaptées et spécialisées), crée un risque de stigmatisation pour l'élève en raison de la centration autour de son trouble ou de ses difficultés individuelles, le mettant alors « à l'épreuve de la norme scolaire » (Caraglio, 2017).

Ces différents apports indiquent l'importance du processus d'inclusion visant à instaurer (dans la forme et dans les pratiques) des « conditions pédagogiques qui réduisent les obstacles aux apprentissages » non seulement pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, mais également pour l'ensemble des élèves (Reverdy, 2019). L'enfant confié, éprouvant des besoins éducatifs particuliers, doit bénéficier de l'accroissement de l'inclusion à l'École.

1.2. Garantir l'accès à une scolarité épanouissante pour l'enfant confié

La CIDE et le code de l'éducation (CE) garantissent le droit à l'éducation, l'instruction et la formation, pour tout enfant. La possibilité d'être scolarisé à l'École publique est la condition *sine qua non* pour le respect de ce droit. L'accès à l'éducation ne se limite pas à celui des apprentissages cognitifs et intellectuels, et à la réussite académique. L'École a également pour responsabilité de proposer une scolarité épanouissante, c'est-à-dire tenant compte de la diversité des situations et besoins de l'enfant pour apporter des réponses respectueuses de son bien-être et de son développement global.

Le droit à l'éducation et l'obligation scolaire

L'article 28 de la CIDE reconnaît le droit fondamental à l'éducation. Il est réaffirmé dans la déclaration de Salamanque qui précise que ce droit doit permettre à « chaque enfant [d'] avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissance acceptable » (Unesco, 1994). Il appartient à l'État d'assurer l'exercice de ce droit pour tout enfant.

L'enfant confié, comme tout enfant, a le droit de recevoir un enseignement primaire et d'accéder aux enseignements secondaires et supérieurs. Sa scolarisation en tant qu'élève au sein de l'école de la République constitue l'application de son droit fondamental et la reconnaissance de son intérêt supérieur.

Le droit à l'éducation (art. 28 de la CIDE)

L'article 28 de la CIDE reconnaît le droit de l'enfant à l'éducation, et indique la nécessité pour les États signataires d'assurer l'exercice de ce droit sur la base de l'égalité des chances par :

- l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;
- l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;
- l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;
- l'accessibilité à tout enfant de l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;
- l'existence de mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

En France, l'obligation scolaire est établie par la loi depuis la fin du XIXe siècle. La loi Jules Ferry du 28 mars 1882 instaure l'obligation de l'instruction primaire, puis la loi Jean Zay du 9 août 1936 prolonge l'obligation d'instruction jusqu'à 14 ans, enfin l'ordonnance du 6 janvier 1959 la prolonge jusqu'à 16 ans révolus. Plus récemment, la loi pour l'école de la confiance du 26 juillet 2019 instaure l'instruction obligatoire de 3 à 16 ans.

La loi du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République établit que l'instruction obligatoire, de 3 à 16 ans, est donnée dans les écoles et établissements publics ou privés. Elle peut également, par dérogation, être dispensée dans la famille sur autorisation annuelle (art. L. 131-5 du CE). La formation est obligatoire jusqu'à 18 ans dans un établissement d'enseignement public ou privé, apprenti ou stagiaire de la formation professionnelle, en emploi ou en service civique, en dispositif d'accompagnement ou d'insertion sociale professionnelle (art. L. 111-4 du CE).

Les personnes responsables de l'application de l'obligation scolaire et de la formation sont « les parents, le tuteur ou ceux qui ont la charge de l'enfant, soit qu'ils en assument la charge à la demande des parents, du tuteur ou d'une autorité compétente, soit qu'ils exercent sur lui, de façon continue, une autorité de fait » (art. L. 131-4 du CE). Les personnes « qui ont la charge de l'enfant » ont l'obligation de procéder à l'inscription et au maintien de la scolarisation de l'enfant confié, entre ses 3 et 18 ans, dans un établissement scolaire ou une formation professionnelle. Le maire dresse la liste de tous les enfants résidant dans sa commune et soumis à l'obligation scolaire à chaque rentrée scolaire (art. L. 131-6 du CE). Les personnes responsables de l'enfant ne se conformant pas à la loi d'obligation scolaire encourent des sanctions pénales (art. L. 131-7 du CE). La loi du 24 août 2021 attribue à chaque élève un identifiant national élève (INE), numéro à 11 chiffres, dans le but de renforcer le suivi de l'obligation scolaire par le maire et l'autorité de l'État compétente en matière d'éducation (art. L. 131-6-1 du CE).

Concernant le défaut d'obligation scolaire, « les seuls motifs réputés légitimes sont les suivants : maladie de l'enfant, maladie transmissible ou contagieuse d'un membre de la famille, réunion solennelle de famille, empêchement résultant de la difficulté accidentelle des communications, absence temporaire des personnes responsables lorsque les enfants les suivent. Les autres motifs sont appréciés par l'autorité de l'État compétente en matière d'éducation » (art. L. 131-8 du CE).

L'adaptation de l'École à tous les élèves

Dans les instances de participation, les enfants confiés ont exprimé leur ressenti et leur souhait d'être des élèves « comme les autres ». Certaines pratiques, paroles ou gestes des professionnels peuvent parfois, sans intentionnalité de discriminer l'élève, conduire à une stigmatisation dans le cadre scolaire.

Or, le droit à la non-discrimination ne peut être dissocié du droit à l'éducation de l'enfant, particulièrement pour l'enfant confié. Les États s'engagent à « garantir les mêmes droits à tout enfant, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation » (art. 2 de la CIDE). Conformément à l'article premier du code de l'éducation, le service public de l'éducation veille à la scolarisation de tous les enfants sans aucune distinction.

La scolarisation pour tous (art. L. 111-1 du CE)

Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.

Dès 1994, la déclaration de Salamanque (Unesco) reconnaît que « chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres », et indique de ce fait que « les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins ». Cela signifie que tout enfant – porteur ou non de besoins éducatifs particuliers – doit être intégré dans un système pédagogique centré sur lui et capable de répondre à ses besoins.

Le ministère de l'Éducation nationale a développé le projet d'école inclusive pour répondre au large éventail de besoins des élèves pouvant affecter leur apprentissage et leur développement (OCDE, 2025). Selon Pelgrims (2016), « La notion d'école inclusive désigne les procédures et pratiques par lesquelles tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés ensemble avec leurs pairs de même âge et quartier de domicile dans des classes ordinaires relevant d'une seule et même école, tout en bénéficiant des mesures de pédagogie spécialisée dont ils ont besoin. Le principe qui guide le mouvement est celui d'une École pour tous, une École regroupant ensemble tous les enfants et adolescents en âge d'école obligatoire, quels que soient leurs déficiences, trouble, difficulté, ou différence. L'École étant obligatoire, elle ne peut opérer de ségrégation et a la responsabilité, l'obligation de prévoir au sein du milieu ordinaire les conditions correspondant aux différents besoins [éducatifs] particuliers ».

L'école inclusive préconise de rendre accessible un environnement physique, didactique et pédagogique en fonction des besoins d'un élève en particulier. L'enseignant identifie les difficultés de chaque élève et déploie les adaptations ou les compensations pour lui permettre de réussir. Le projet d'école inclusive établit l'obligation que cette adaptation s'effectue au plus près de l'enfant, dans son établissement scolaire et dans son environnement. « L'idée d'inclusion appelle un postulat (un principe), une finalité (un objectif) et une méthode (des moyens). Le postulat est celui de la possible participation liée à l'appartenance à une commune humanité. La finalité est la participation effective de toutes et tous, quelles que soient leurs caractéristiques (...). La méthode consiste à ancrer les politiques, dispositifs et pratiques par référence aux capacités restantes et émergentes (ressources, compétences), en tricotant une réponse ajustée (personnalisée) aux besoins, aspirations et projets de chacun » (Frétigné, 2013).

Ces dernières années, un changement de paradigme est encouragé par la recherche et le ministère : l'école inclusive devient l'école pour tous. Cette dernière a vocation à rendre l'environnement universaliste, accessible à l'ensemble des élèves, en anticipant et supprimant les obstacles en amont de la situation d'apprentissage (Gombert, 2024).

L'accès, l'accessibilité et l'accessibilisation de l'École

Selon l'article L. 111-1 du Code de l'éducation, le service public d'éducation doit s'adapter aux élèves. Sa mission est de contribuer à l'égalité des chances en matière de réussite scolaire et éducative, c'est-à-dire de permettre l'accessibilité universelle de l'École à tous les publics, sans exclusion.

Trois niveaux se dégagent de l'approche inclusive :

- l'accès qui est organisé autour de deux principes fondamentaux : la reconnaissance « que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et la nécessité de veiller à leur scolarisation « sans aucune distinction » (art. L. 111-1 du CE).
- L'accessibilité en tant que possibilité pour tous les publics de participer à égalité de droit à l'ensemble des services de la société sans que celui-ci ne reste réservé à une catégorie de personnes. Elle réside dans un aménagement de l'environnement permettant l'accès aux savoirs et aux biens communs. Il s'agit d'une perspective collective s'opposant à la perspective individuelle d'identification des difficultés empêchant l'insertion (Benoit, 2026).
- L'accessibilisation qui représente le processus de mise en œuvre de l'accessibilité. Elle tend à lever les obstacles qui s'opposent à la participation sociale en rendant l'environnement accessible à tous par anticipation. À l'École, il s'agit de répondre aux besoins des enfants sans ajouter de mesures compensatoires, additionnelles et individuelles, mais de lever les obstacles rencontrés par certains pour permettre les apprentissages de tous. Indépendamment de leurs besoins éducatifs, tous les élèves bénéficient de ces aménagements de l'École afin d'accéder à une scolarité épanouie (*ibid.*).

Ces développements relatifs à l'École pour tous rejoignent les textes internationaux en ce qui concerne la nécessité d'apporter des réponses à l'enfant sans discrimination. Comme l'indique la déclaration de Salamanque précitée, « cette orientation intégratrice [constitue] le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous » (Unesco, 1994).

Bien que les directives internationales et les lois nationales préconisent la scolarisation de tous les enfants dans les établissements scolaires quels que soient leurs besoins, les acteurs de la scolarité de l'enfant confié témoignent d'une réalité autre.

« [L'objectif pour certains] enfants, c'est tout simplement les rescolariser. Pourquoi? Parce qu'on est dans une telle urgence, que la première urgence c'est trouver un lieu de placement et faire en sorte que ça tienne » (directrice enfance-famille).

« On a tenté une scolarité, ça n'a pas fonctionné, donc [l'élève] est venu dans mon espace tous les jours pendant quasiment 6 mois et j'ai retravaillé une reprise de scolarité à la rentrée en septembre [l'année scolaire suivante] » (éducatrice scolaire, maison d'enfant à caractère sociale [MECS]).

« La déscolarisation ce n'est jamais total. Pour des enfants qui sont en situation de handicap où les situations sont vraiment critiques et les enseignants n'ont plus de gestion possible de la classe et de l'enfant en même temps, on déscolaire sur des périodes. Par exemple, l'enfant va quitter la classe à 10h et pas être là l'après-midi. Il va venir beaucoup moins de temps qu'un enfant lambda. Parfois c'est la seule solution, mais il faut vraiment avoir tout épuisé avant d'en arriver là » (conseillère pédagogique départementale, DSDEN).

Les premiers concernés, les enfants confiés, placent la scolarité parmi les thématiques prioritaires au sein de leurs instances de participation. Les résultats du questionnaire à destination des départements indiquent que 18 conseils départementaux de jeunes sur 23 identifiés font le choix d'aborder la scolarité en conseil de jeunes en 2025. Le collège des enfants, adolescents et jeunes majeurs (CEAJM) du Conseil national de la protection de l'enfance (CNPE) mène un travail sur cette thématique depuis 2024. L'accès à la scolarisation dite ordinaire, c'est-à-dire dans une classe en établissement scolaire, constitue une de leur première préconisation.

Dans son rapport final, la recherche Copia 75 (Join-Lambert *et al.*, 2022) rapporte la parole de parents dont les enfants sont suivis par les services parisiens de l'ASE. Plusieurs d'entre eux insistent sur le droit de l'enfant à être scolarisé tous les jours et à reprendre ses études lorsqu'elles ont été interrompues. La temporalité des démarches est également évoquée comme une dimension qui pénalise le droit à la scolarité de l'enfant et la continuité de son parcours scolaire.

L'accessibilisation de l'École s'impose donc comme un levier pour la scolarisation de l'enfant confié. Elle doit également permettre le développement de relations à soi et aux autres positives et sécurisantes pour soutenir son évolution, son bien-être et ses apprentissages.

La réussite scolaire

La CIDE préconise une éducation visant l'épanouissement et le développement des dons et des aptitudes de l'enfant, ainsi que le développement de valeurs humaines et citoyennes. L'atteinte de ces objectifs représente l'idéal de la réussite de l'éducation de l'enfant.

Les objectifs de l'éducation (art. 29 de la CIDE)

L'éducation de l'enfant doit viser à :

- favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations unies ;
- inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
- 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 et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;
- inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

La Déclaration mondiale de l'éducation pour tous (Unesco, 1990) place « la réussite des apprentissages pour tous » en priorité mondiale. Celle-ci est définie par « le développement de l'individu et de la société rendu possible par l'acquisition de connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir faire et des valeurs utiles ». Dans cette perspective, la réussite dépasse l'accomplissement purement académique (s'inscrire à une formation, la suivre jusqu'à son terme et obtenir le certificat qui la sanctionne). D'ailleurs, le code de l'éducation dispose que l'École doit s'adapter pour « contribuer à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire » (art. L. 111-1 du CE). La Haute autorité de santé (HAS) [2021] interroge également l'utilisation de l'expression « réussite scolaire » et encourage à dissocier celle-ci de l'idée de performance liée aux apprentissages du programme scolaire.

Ainsi, l'accès à la réussite scolaire intègre désormais la notion d'épanouissement. « Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme ou de femme et de citoyen ou de citoyenne » (art. L. 111-2 du CE).

La HAS propose une définition qui cible également le développement global de l'enfant et « une scolarité source d'épanouissement, c'est-à-dire qui lui donne accès aux apprentissages cognitifs, intellectuels, au développement physique, au développement des compétences psychosociales (gestion des émotions, développement de relations positives avec ses pairs, avec les adultes, etc.) » (HAS, 2021).

Parallèlement aux textes institutionnels, la notion de « réussite » est utilisée et étudiée dans la recherche scientifique. Bourgeois (2010) montre que l'expression « réussite éducative » est floue et inhérente aux représentations des acteurs locaux rassemblés autour de programmes de

réussite éducative. L'auteur pointe la confusion entre l'épanouissement de l'enfant et la performance scolaire de l'élève. Il préconise la mise en place d'un processus de définition commune entre les acteurs locaux en amont du travail d'élaboration des objectifs d'action en faveur de l'élève. Gagnon *et al.* (2020) ont une approche plus académique de la réussite scolaire qu'ils définissent comme le « parcours d'un individu inscrit dans un programme d'étude encadré par l'État menant à l'obtention d'un diplôme ». Ils la distinguent de la réussite éducative, offrant une vision élargie de l'élève à ses dimensions affectives, morales, intellectuelles, physiques ou spirituelles. Les auteurs soulignent les tensions possibles entre les acteurs institutionnels, associatifs et économiques, engendrées par les différentes représentations, dans l'utilisation de la réussite éducative. Ils proposent d'adopter une notion élargie de la réussite scolaire, participant à la réussite éducative, autour de laquelle les acteurs se rejoignent plus facilement.

Dans cette étude, la réussite scolaire est retenue dans son acception large en tant que source d'épanouissement et de contribution au développement global de l'enfant.

1.3. Mobiliser l'ambition scolaire des adultes pour l'enfant confié

L'ambition scolaire

La notion d'« ambition scolaire » ne dispose pas de définition juridique, scientifique ou même opérationnelle. Elle est toutefois couramment usitée par les professionnels tant de la protection de l'enfance que de l'éducation nationale. L'ambition scolaire renvoie dans son emploi à la question essentielle de l'avenir de l'élève, dans son parcours scolaire et d'insertion sociale, porté par l'École. Elle intègre les idées de « justice sociale », « d'émancipation individuelle » et d'« opportunités » pour l'élève (circulaire du 2-7-2025).

À la racine de cette notion, le terme polysémique d'ambition peut s'entendre à la fois comme un « vif désir de s'élever pour réaliser toutes les possibilités de sa nature » et une « recherche passionnée de la gloire, du pouvoir, de la réussite sociale » (dictionnaire de l'Académie française, 2026). Dans ces deux acceptions, l'ambition est associée à des dimensions de dynamisme, de dépassement de soi et de réussite. Elle ne doit pas être confondue avec le terme d'aspiration qui représente « la position visée ("j'aspire à devenir...") [quand] l'ambition met en relation la situation d'énonciation et celle qui se réaliserait par l'atteinte du point visé ("mon ambition est de devenir...") » (Saccomanno, 2016). Elle se différencie également de l'attente qui renvoie à une forme passive d'espérance ou d'appréhension.

Dans une approche sociologique, l'ambition est à considérer dans le contexte du processus de trajectoire personnelle : « L'ambition n'est donc pas un attribut relevant de l'essence des individus, mais une *dynamique d'action* tournée vers un changement, qui évolue avec les situations personnelles. L'ambition est cadrée par des contextes, des expériences et des séquences socialisatrices ; elle met en forme (une position à atteindre) et en projet (une succession d'opérations concrètes) d'avenirs souhaités et acceptables, qui la concrétiseraient ; la stabilisation et la qualification de ces avenirs sont obtenues à l'issue de négociations intimes au cours desquelles les individus questionnent le cours de leurs trajectoires. Ceci n'empêche pas la présence d'auditoires divers. Des échanges avec des tiers peuvent ainsi influencer sur les règles définissant les relations entre moyens et finalités des démarches de concrétisation des ambitions. La situation des proches peut aussi peser dans la stabilisation de ce que sera une ambition raisonnable » (Saccomanno, 2016).

Appliquée au domaine scolaire et au contexte de la protection de l'enfance, l'ambition scolaire pour l'enfant confié peut en partie être définie comme la forme institutionnelle qui encadre la mise en relation entre les ressources et les finalités d'un projet d'avenir (d'instruction, de formation, de profession), et qui en détermine la portée par le degré d'engagement et l'articulation temporelle. L'ambition scolaire se nourrit également des ambitions plurielles que l'enfant et les personnes qui lui sont proches (parents, référent du quotidien, professeurs, etc.) nourrissent pour son avenir.

Une attention inscrite dans les politiques publiques nationales

Interrogeant les perspectives d'avenir des enfants protégés, un rapport de la Cour des comptes a défendu, en 2020, la nécessité de mieux préparer leur prise en charge en termes d'études, de formation professionnelle et d'insertion. Ce rapport a notamment souligné l'importance de miser sur « la réactivité des institutions et leur investissement » pour permettre d'être « à la mesure du temps de l'enfant qui passe bien plus vite que celui des pouvoirs publics ». La Cour invitait ainsi à dépasser « l'effet couperet » de la fin de prise en charge de la protection de l'enfance pour permettre aux jeunes confiés d'investir des « parcours de formation et d'insertion au-delà de 18 ans et en prolongeant si besoin la prise en charge des jeunes majeurs au-delà de 21 ans » (Cour des comptes, 2020). Ce rapport a mis en lumière les besoins spécifiques des enfants confiés en termes de scolarité invitant à renforcer l'action de l'État à leur égard.

Concomitamment aux conclusions de ce rapport, la Stratégie nationale de prévention et de protection de l'enfance 2020-2022 a soutenu l'ambition d'un « accès à la scolarité et à un accompagnement scolaire adapté pour les enfants accompagnés » par les services de l'ASE. Cette stratégie est à l'origine d'une série de mesures visant à mobiliser – dans le cadre de la contractualisation entre État et départements – des dispositifs de droit commun et des outils de l'école inclusive au bénéfice des enfants confiés.

La HAS, se saisissant également du sujet, a publié en 2021 un recueil de recommandations sur le thème de l'accompagnement de la scolarité et de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap et des enfants pris en charge en protection de l'enfance. Ont à ce titre été partagés cinq principes d'action pour accompagner l'enfant confié dans sa scolarité : la participation de l'enfant à son projet scolaire, l'implication des parents, l'accompagnement de la scolarité, les relations avec les établissements scolaires, le partage d'informations, et le soutien des acteurs de l'éducation nationale.

Dans une même ambition pour l'avenir des enfants protégés, le troisième comité interministériel de l'enfance (CIE) du 20 novembre 2023 intègre un objectif relatif à « l'égalité des chances de tous les enfants notamment protégés » pour leur permettre de partager les mêmes possibilités d'insertion professionnelle que leurs pairs malgré leur vulnérabilité et le cumul des difficultés dans leur parcours de vie. La présentation de la feuille de route Scolarité protégée a posé les bases d'un partenariat renforcé entre l'éducation nationale et la protection de l'enfance, répondant ainsi à la préconisation de la Cour des comptes de porter pour les enfants pris en charge une ambition mue « par une mobilisation forte et par la volonté d'être opérationnel » (Cour des comptes, 2020). Cette feuille de route décrit une politique publique articulée autour des cinq objectifs suivants : « soutenir la réussite scolaire et le projet d'orientation des enfants protégés, pour éviter les choix par défaut, renforcer les dynamiques partenariales entre l'ASE et l'éducation nationale, simplifier le quotidien scolaire des enfants protégés, assurer la continuité pédagogique, améliorer l'information et la formation sur les spécificités du parcours des enfants protégés » (CIE, 2023). Par un plan d'actions associé, la feuille de route intègre le projet d'apporter un changement dans les pratiques professionnelles et les regards sur la scolarité de ces enfants.

Le cadre législatif et réglementaire se préoccupe également de l'avenir des enfants confiés. Il prévoit dans la loi du 2 février 2022 des dispositions renforçant la préparation à la majorité et l'accompagnement des enfants confiés post-majorité (voir 2.4.). Dans un autre champ, la récente circulaire du ministère de l'Éducation nationale définit comment « au sein de l'institution scolaire, un accompagnement adapté aux besoins particuliers » des élèves protégés peut être organisé. Les modalités de cette organisation sont énoncées : la sécurisation du parcours scolaire, la mise en cohérence des acteurs, la proposition d'outils à destination de la communauté éducative (circulaire du 11-2-2026).

La place de l'ambition scolaire dans les politiques départementales

Le travail d'analyse réalisé au cours de cette étude s'est également intéressé à l'ambition portée à la scolarité des enfants confiés au travers de son inscription dans les politiques départementales. Le croisement de plusieurs sources de connaissances a été réalisé. Ainsi l'ONPE a analysé l'ensemble des enquêtes relatives aux observatoires départementaux de la protection de l'enfance (ODPE) [ONPE, 2016, 2019, 2021, 2023, 2025] et complété cette investigation lors d'un atelier avec les professionnels des ODPE en fin d'année 2024 afin de recenser les thématiques au travail dans les départements sur le sujet de la scolarité. De plus, une analyse des schémas départementaux a été réalisée en 2023 et 2025 dans la perspective de repérer si la scolarité des enfants confiés y fait l'objet d'une attention particulière. Enfin, un questionnaire adressé aux directions enfance-famille et aux responsables des observatoires départementaux en 2025 a permis d'affiner les déclinaisons opérationnelles de ces politiques en termes de partenariats, dispositifs et outils.

Nombreux sont les acteurs des services départementaux qui déplorent le manque de visibilité fine sur la situation et le parcours scolaires des enfants confiés de leur département. Ils évoquent leur difficulté à produire des données chiffrées sur leur territoire permettant d'affiner le pilotage des politiques publiques menées au niveau local. Parmi les freins évoqués dans la production de données chiffrées à cette échelle, se trouve la saisie des informations relatives à la scolarité dans certains logiciels métiers.

« J'ai beaucoup de mal à donner des chiffres. Notre logiciel peut être renseigné par tous nos professionnels de l'aide sociale à l'enfance, mais il n'est pas encore aux normes en termes de scolarité pour apporter ces informations au sujet de l'enfant » (chargée de mission handicap et scolarité, ASE).

Un autre constat majeur concerne les difficultés de recueil et d'actualisation des informations dans les dossiers individuels des jeunes confiés. Les acteurs de la recherche travaillant sur ce sujet partagent en partie ce constat.

« La difficulté des recueils des données de parcours de scolarité des jeunes confiés est qu'ils présentent des trous, car les parcours ne sont pas linéaires voire parfois chaotiques, et la situation d'un jeune peut changer au cours d'une année scolaire. La difficulté dans Élap a également été l'appropriation des nomenclatures de l'éducation nationale concernant les niveaux de diplôme » (chercheuse, groupe d'étude Élap).

La production des données chiffrées nationales relatives à la scolarité des enfants confiés

L'enquête réalisée par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) auprès des établissements et services de la protection de l'enfance (ES-PE) contient des indicateurs concernant la scolarisation des jeunes accueillis dans les établissements collectifs de la protection de l'enfance (situation scolaire, retard, déscolarisation). À ce titre, elle permet d'obtenir des informations actualisées tous les quatre ans sur ce sujet.

L'étude Élap a permis le recueil de données riches et plus exhaustives sur le parcours scolaire d'un échantillon de jeunes protégés. Toutefois, les données sont plus anciennes (les recueils ont été réalisés en 2013-2014 pour la 1^{re} vague et 2014-2015 pour la 2^e vague).

Le dispositif Olinpe est un dispositif d'observation longitudinale des enfants suivis en protection de l'enfance qui prévoit de recueillir des informations sur les mineurs et jeunes majeurs bénéficiant d'une prestation ou mesure d'aide sociale à l'enfance (hors aides financières), qu'elle soit de nature administrative ou judiciaire (Guibert et Momić, 2025). Initié par l'ONPE en 2007, la collecte des données de ce dispositif est confiée à la DREES à compter du 1^{er} janvier 2023 (article L. 226-3-3 du CASF). Ce dispositif comporte des variables sur la scolarité du mineur, mais ces données sont peu renseignées par les départements.

Parallèlement, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), service statistique rattaché au ministère de l'Éducation nationale, réalise le recueil de données administratives et d'enquête sur le système éducatif français. Toutefois, les données recueillies ne permettent pas à ce jour d'isoler celles relatives plus spécifiquement aux enfants protégés ou confiés.

Pour étoffer l'offre de données, un travail (en cours) vise à tester la faisabilité d'un rapprochement de la base de données Olinpe avec celles de la DEPP. L'appariement de ces données permettrait de réaliser des analyses chiffrées plus complètes sur la situation et les parcours scolaires des jeunes suivis en protection de l'enfance.

L'analyse réalisée à partir des enquêtes bisannuelles relatives aux ODPE indique une prise en considération croissante de la thématique de la scolarité. Si la création progressive des observatoires départementaux favorise l'accroissement des travaux réalisés dans cette instance, elle met également en exergue la diversification des actions mises en place sur la scolarité (formations, études, groupes de travail, outils). De plus, la problématisation croissante des projets envisagés ou menés dans les observatoires départementaux sur cette thématique indique que les travaux en cours ou réalisés s'adossent à une identification des enjeux locaux, une lecture des points de vigilance et une démarche visant à produire des ressources professionnelles (guide, journée de formation).

L'engagement porté par les départements en faveur de la réussite scolaire des enfants confiés se manifeste également dans les axes, orientations et actions des schémas départementaux ainsi que dans les réponses au questionnaire qui leur a été adressé. Plusieurs départements déclinent des axes de travail ou des actions visant à consolider et à renforcer le tissage des relations partenariales ayant pour finalité d'améliorer la scolarisation des enfants confiés et la continuité de leur parcours scolaire. L'éducation nationale occupe logiquement une place centrale dans cette articulation partenariale et sa déclinaison opérationnelle concerne autant le volet administratif (affectation des élèves par exemple), social, pédagogique, que le parcours d'orientation des élèves confiés. D'autres acteurs concourant à la scolarité sont désignés dans les schémas et questionnaires. Ils sont principalement issus de services et dispositifs du secteur

médico-social, de la santé, de l'insertion et du champ associatif. L'amélioration des parcours d'études post-bac ou post-majorité est un autre axe de travail qui se déploie dans le sens d'une valorisation des réussites académiques (cérémonie de diplôme) ou du renforcement de l'offre de soutien aux jeunes majeurs. Quelques départements dépassant les obligations posées par le législateur concernant l'accompagnement des jeunes majeurs structurent une politique volontariste pour sécuriser le parcours d'études du jeune confié (parfois jusqu'aux 25 ans). Dans cette idée, un département propose un « contrat vers l'autonomie », et un autre, une « aide départementale aux études longues » en vue de permettre aux jeunes confiés d'avoir « les moyens de leur ambition » (responsable ODPE).

Enfin, portant le souhait d'une plus grande inclusion des enfants confiés au sein de l'École, des acteurs départementaux ont également évoqué l'importance d'avoir des interlocuteurs dans les DSDEN sur le plan scolaire, à l'instar des relations qui existent déjà avec les conseillers techniques du service social. Cette idée croise le constat formulé par quelques professionnels de l'éducation nationale témoignant qu'au sein de l'École, les représentations et pratiques conduisent à considérer la situation de l'enfant confié prioritairement au prisme de son statut. Ces mêmes professionnels rapportent néanmoins une meilleure articulation des dimensions sociale et scolaire sur les territoires co-portant un projet en faveur de la scolarité des enfants confiés.

« Pour favoriser la réussite des enfants qui sont confiés à la protection de l'enfance [il faut] les considérer sous le prisme scolaire, et plus uniquement sur le prisme social puisque c'était l'écueil de beaucoup d'entre nous. En fait ce sont des enfants qu'on ne considérait que par l'aspect social et pas du tout par l'aspect scolaire. Et quand on entend aspect scolaire, on entend bien sûr validation de compétences, préparation à l'orientation, orientation choisie, parcours - puisque les parcours sont émaillés de rupture à cause de plein de choses, relatives au placement ou pas. Et on s'est rendu compte qu'il y avait aussi des freins dans notre institution qui faisait qu'on ne mettait pas toujours les élèves confiés à l'ASE en situation de réussite » (inspectrice d'académie).

L'ambition scolaire des personnes référentes du quotidien

Les discontinuités qui peuvent caractériser les parcours de vie des enfants confiés posent deux questions fondamentales : « qu'est-il attendu de la scolarité de ces enfants placés ? (...) Si ces jeunes peinent à s'inscrire quelque part, comment pourraient-ils se convaincre que certains attendent d'eux quelque chose ? » (Potin, 2013). Le soutien à l'ambition scolaire dans la vie quotidienne implique des organisations et des temporalités pour permettre à l'enfant et aux adultes de référence de co-construire le sens donné à l'École. Idéalement, cette construction de sens va lui permettre de « se libérer et évoluer dans [sa] vie. [En cela], l'école c'est un levier indispensable » (professeure référente scolarité protégée, collègue).

Dans les différents modes d'accueil – collectif ou familial –, cette construction du sens s'effectue au quotidien à travers l'accompagnement dans la scolarité et le suivi des apprentissages. Souvent cette responsabilité incombe aux professionnels de première ligne : l'éducateur ou l'assistant familial.

Le sens que l'adulte de référence donne lui-même à l'École, et surtout les représentations liées à ses propres expériences et histoire avec l'institution scolaire, influent sur sa capacité à soutenir l'ambition scolaire de l'enfant. Parmi les éléments qui favorisent le processus d'ambition scolaire chez l'enfant confié, sont notamment repérés l'engagement de l'adulte auprès de lui, sa participation active dans l'aide aux devoirs et dans la mise en place d'un environnement

favorable à l'éducation au sens large, les attentes à l'égard de son « devenir scolaire » et les projections positives sur son avenir (Cheung *et al.*, 2012). Par extension, l'implication « active et optimiste dans le parcours scolaire » de l'enfant confié peut être un facteur déterminant dans le développement du sentiment d'autoréalisation de ce dernier (Ziani et Goyette, 2022).

« Les assistants familiaux ont cette capacité à faire un peu plus d'individuel. Ils ont ce ressenti d'échec plus probant. Quand il y a des difficultés, c'est tout de suite insurmontable et ça pèse sur leurs pratiques, ça pèse sur leur regard professionnel, ça pèse sur beaucoup de choses. En établissement, ce n'est pas pareil parce qu'ils projettent peut-être moins d'ambitions personnelles. L'assistant familial va faire de la réussite de l'enfant qui lui est confié sa propre réussite » (chargée de mission handicap et scolarité, ASE).

La capacité des professionnels à répondre adéquatement aux besoins scolaires de l'enfant ne se limite pas à l'accomplissement académique. Elle peut également intégrer une dimension sensible et émotionnelle, essentielle à prendre en considération dans l'accompagnement. *In fine*, l'intérêt porté à la scolarité peut être à la fois un élément facilitateur de l'ambition (la scolarité de l'enfant « compte pour » quelqu'un) et un frein lorsqu'elle est un enjeu relationnel (déception, souffrance) entre les adultes de référence et l'enfant.

À l'inverse, le lieu de placement collectif ne permet pas toujours d'offrir un temps suffisant de relation duelle entre l'enfant et l'éducateur, ni de disposer d'un cadre apaisé pour investir pleinement les questions ayant trait à la scolarité. Nombre d'établissements d'accueil partagent l'idée que l'école constitue un « point d'ancrage » (directeur, MECS) et posent la question suivante : « qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place pour donner [aux enfants confiés] la même chance que tous les autres enfants ? » (directrice enfance-famille). Proactifs sur le sujet, ils développent des pratiques pour créer un contexte favorisant cet ancrage :

- par la ritualisation de l'accompagnement scolaire et du suivi des apprentissages au sein du lieu d'accueil par les professionnels ou des bénévoles;
- par le renforcement des équipes éducatives avec des professionnels en interne dont les missions sont dédiées à la scolarité. Elles s'étendent sur un continuum allant du répétiteur au coordinateur scolaire, en passant par l'éducateur scolaire;
- par l'individualisation d'une relation avec un adulte extérieur bénévole ou mentor.

Focus

Le programme Découverte 5-12 ans

Association Im'pactes

L'association Im'pactes propose des actions d'accompagnement scolaire, artistique, culturel auprès des enfants pris en charge en protection de l'enfance pour leur donner les chances d'un épanouissement social et professionnel réussi et serein. Parmi les programmes de mentorat et parrainage proposés, le projet Découverte – qui s'adresse aux enfants de 5 à 12 ans – vise à encourager l'ambition scolaire dès le plus jeune âge : « Les enfants, s'ils n'ont pas de rêve, c'est fini. Pour ces jeunes-là qui n'ont pas assez d'ouverture sur les possibles, il faudrait pouvoir les ouvrir beaucoup plus tôt » (présidente de l'association).

L'objectif de ce programme précoce est de permettre à l'enfant de renforcer la confiance en soi, de lui offrir les bases des savoirs fondamentaux et de stimuler sa curiosité naturelle et intellectuelle. « C'est un parrainage avec de l'aide aux devoirs, avec une relation individuelle d'un parrain ou une marraine avec un enfant pendant au moins une année scolaire, voire plus, et avec aussi un aspect d'ouverture sur la culture pour éveiller au maximum la curiosité des enfants. Donc avec les tout-petits, ils vont faire beaucoup de lecture, de jeux, et créer un lien de confiance. Ensuite ils font des sorties en individuel avec leur parrain, leur marraine » (cheffe de projet).

L'existence de cette relation duelle entre l'enfant et un adulte de confiance est au cœur du projet. « On est parti du principe que, en fait, à la maison, souvent on a le papa, la maman quand on rentre de l'école qui s'intéressent à ce qu'on a fait à l'école. Je ne dis pas que les éducateurs ne s'y intéressent pas, mais il n'y a pas ce côté relation individuelle – enfin, duelle – où la personne va te demander "alors comment ça s'est passé cette semaine ?" Si on a une personne qui porte attention à ça, l'enfant va avoir envie d'investir pour raconter ensuite. Et puis au début, les petits travaillent quand même pour faire plaisir à un proche – à papa, maman, etc. – plutôt que réellement avoir conscience que ça va leur servir plus tard. Si l'enfant va à l'école avec plaisir, s'il parle avec les adultes, avec les enfants, sans que ça soit problématique pour lui, toutes ces choses-là... Ce qui en ressort c'est qu'ils ont gagné confiance en eux, ils ont en effet plein de rêves de métier » (cheffe de projet).

En plus de l'accompagnement individuel et des sorties collectives, le programme Découverte propose un concours intitulé « le métier de tes rêves où les enfants [présentent] le métier de leur rêve sous le schéma qu'ils [ont] choisi. Donc il y a des vidéos, des exposés, des dessins, etc. Et la journée de clôture c'est un événement festif. L'idée c'est de leur offrir un petit lot en lien avec le métier qu'ils ont choisi et si possible, de favoriser des rencontres avec des personnes qui exercent ces métiers-là, qui sont plus ou moins connues, mais avec l'idée de soutenir cette ambition-là et de leur dire que c'est possible » (cheffe de projet).

Enfin, parmi les adultes présents dans l'environnement proche de l'enfant, la participation des parents joue également un rôle déterminant dans l'ambition scolaire portée auprès de l'enfant confié (voir 4.1.). Cette ambition parentale pour l'École se manifeste en premier lieu par l'implication et l'intérêt qu'ils manifestent auprès de l'enfant, mais aussi dans la manière dont ils conçoivent et portent un projet d'avenir pour lui. Pour beaucoup de professionnels, les parents semblent « se désintéresse[r] du sujet ou nourri[r] des attentes irréalistes » (coordinatrice scolaire, village d'enfants). Dans ces situations caractérisées par une absence apparente de projet parental sur le plan scolaire, il convient alors de questionner la façon dont l'enfant se sent investi par ses parents comme « valeur scolaire » (Cheung *et al.*, 2012). L'absence d'attentes parentales – hormis celles induites par le placement de l'enfant – est à mettre en lien avec la relation que les parents entretiennent avec l'institution scolaire. Parmi les facteurs explicatifs de l'absence d'attentes parentales, la recherche met par exemple en avant la capacité des parents à concevoir l'École comme un ascenseur social et les difficultés rencontrées par l'enfant à l'École empêchant de penser « son devenir en termes scolaires » (Bergier et Francequin, 2011). Sans manifester d'ambition scolaire ou participer activement à la scolarité de l'enfant, les parents peuvent néanmoins transmettre à travers l'éducation « des modes de comportements valorisés par l'école (curiosité, goût pour le travail soigné, écoute de l'adulte...) » (*ibid.*).

1.4. S'organiser en communauté éducative autour de l'enfant confié

L'expression « communauté éducative » apparaît officiellement dans le décret portant sur les zones d'éducation prioritaire (ZEP), publié en 1982, préconisant la mise en œuvre d'une approche globale du suivi de l'élève. Elle constitue la reconnaissance d'une pluralité d'acteurs collaborant ensemble au service de la réussite de l'enfant.

L'article L. 111-3 du code de l'éducation dispose que « dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales, les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation. Dans le cadre d'une école inclusive, elle fonde sa cohésion sur la complémentarité des expertises ».

La communauté éducative réunit *a minima* l'enfant confié, les parents, le référent ASE, les personnes qui prennent soin de lui au quotidien (assistant familial, éducateurs, etc.), celles qui le prennent en charge au sein de l'établissement scolaire et toute autre personne ressource de l'enfant (mentor, parrain, intervenants de soutien scolaire, pairs). Selon les prises en charge de l'enfant, les professionnels des secteurs du médico-social et de la santé peuvent y être associés. Ponctuellement, toute autre personne intervenant dans le parcours scolaire (chef d'établissement, inspecteur de l'Éducation nationale, cadre ASE, juge des enfants, etc.) peut participer à la communauté éducative.

Comme le soulignent certains auteurs, « la décentralisation et la volonté d'inscrire l'école dans son environnement a progressivement élargi les membres potentiels de cette communauté éducative » (Gibert, 2018). La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 a réaffirmé cette dynamique « à penser collectif » préconisant le partage des valeurs et des principes fondamentaux, encourageant la coopération (en équipe, avec les parents, les partenaires) et la contribution à la communauté éducative.

Dans la circulaire de rentrée 2025, la ministre de l'Éducation nationale a réaffirmé le principe de la mobilisation d'une communauté éducative autour de chaque élève : « l'ensemble de la

communauté éducative est mobilisé pour garantir à chaque élève l'accompagnement nécessaire à l'expression de son plein potentiel. Cette mobilisation repose sur une coordination féconde entre, d'une part, la politique éducative nationale, garante de l'égalité de traitement et de la lutte résolue contre les déterminismes sociaux, territoriaux ou de genre, et, d'autre part, l'adaptation la plus fine possible des dispositifs aux spécificités locales, afin de répondre au plus près aux attentes des élèves, des équipes pédagogiques et des territoires » (circulaire du 3-7-2025).

La communauté-territoire

Gibert (2018) interroge le faible usage de l'expression « communauté éducative » dans les établissements scolaires. Selon l'auteur, l'expression est connotée et renvoie à des dimensions de fermeture et d'entre-soi, opposées aux valeurs universalistes de l'école républicaine. Or, le concept de communauté est polysémique et peut désigner à la fois un territoire donné, une identité commune ou des intérêts vécus et partagés par un groupe de personnes (Gagnon, 2019). Jacquier (2011) propose de dépasser cet usage et d'envisager la notion de « communauté-territoire » qui s'étend de la communauté géographique à la communauté virtuelle. Il réactualise une définition des années 1970 décrivant une communauté qui est « à la fois un endroit, des gens vivant en cet endroit, l'interaction entre ces gens, les sentiments qui naissent de cette interaction, la vie commune qu'ils partagent et les institutions qui règlent cette vie » (Médard, 1969). Cette définition rejoint la notion de la *community* nord-américaine et incite à dépasser l'approche communautariste. Jacquier (2011) invite à penser la communauté de façon écosystémique construite et organisée par trois éléments : les lieux (l'environnement), les gens (le social) et les institutions (l'économie). Le politique met en cohérence ces éléments structurés par des logiques différentes. Gibert (2018) affirme que l'approche par la communauté-territoire entraîne un « déplacement des enjeux et des activités vers les frontières (institutionnelles, politico-administratives, disciplinaires) où il est de plus en plus fait appel à des métiers fondés sur le métissage et l'hybridation des compétences ».

Gagnon *et al.* (2020) observent que les acteurs locaux proposent un partenariat en communauté quand les acteurs de l'institution scolaire envisagent « un partenariat visant la production de services en parallèle à ceux de l'école ». L'approche de développement de la communauté, en tant que forme d'action collective, intersectorielle et territoriale, demeure « méconnue dans le secteur de l'éducation ». Ils montrent que le travail en communauté éducative territoriale favorise les rencontres, les partages de perspectives sur l'élève et son contexte de vie, la mobilisation de ressources endogènes (locales) et exogènes (nationales) au service de la réussite de l'élève.

La définition de la communauté éducative retenue dans cette étude désigne un groupe de personnes d'un même territoire se rassemblant avec l'enfant et menant des actions communes pour sa réussite scolaire. Cette définition relève de l'approche écosystémique.

L'approche écosystémique de la communauté éducative

L'approche écosystémique intègre de multiples déterminants individuels, familiaux, environnementaux et temporels, permettant de décrire la situation individuelle de l'enfant en fonction des systèmes avec lesquels il se trouve en interaction.

Les professionnels prenant en charge l'enfant se rencontrent, se réunissent et collaborent pour approcher la singularité de la situation individuelle dans une dimension multidimensionnelle et multidisciplinaire. La théorie écosystémique, modélisée par Bronfenbrenner dans les années 1970, retient 5 niveaux systémiques :

- le microsystème référant au milieu de vie de l'enfant ;
- le mésosystème au premier réseau de sociabilité (crèche, école, aire de jeux de proximité...);
- l'exosystème à la famille élargie et du réseau de soutien formel des institutions et services ;
- le macrosystème à la loi commune, les habitus culturels et les valeurs sociétales partagées ;
- le chronosystème, inscrivant l'ensemble des systèmes précités dans une temporalité et l'enfant dans un parcours composé de changements et de transitions.

Dans cette théorie, « l'environnement le plus important pour l'enfant est constitué de « microsystèmes », c'est-à-dire des relations directes de l'enfant avec les adultes qui s'occupent de lui » (Cole *et al.*, 2019). Pour l'enfant confié, ces différents niveaux comportent des ressources complémentaires à la famille. L'environnement de l'enfant dans sa globalité est donc porteur de facteurs potentiels de protection et de résilience, à même de soutenir le développement et le bien-être de l'enfant (*ibid.*).

La multiplication des acteurs réunis en communauté au service de l'enfant nécessite une attention particulière, tant pour mettre en cohérence les discours que pour coordonner les actions (Dejaiffe, 2025). Des questions comme celles relatives au partage des informations apparaissent au sein de la communauté éducative afin de maintenir la logique d'apprentissage et la cohérence d'accompagnement de l'enfant. Dans le cadre de cette étude, les professionnels ont exprimé la nécessité de renforcer le travail de cohérence en communauté éducative.

« Je pense que ça fonctionne parce que dès la rentrée scolaire, on va rencontrer l'équipe scolaire. Maintenant on les connaît. Quand on ne les connaît pas, on intervient, on demande un rendez-vous, on explique comment est l'enfant, quelles sont ses difficultés, quelles sont ses forces » (assistante familiale).

« Il faut un lien étoffé avec les établissements scolaires, avec le professeur principal, que les professionnels aient toujours les codes ENT [espace numérique de travail], qu'ils communiquent, que l'enfant ait toujours le matériel dont il a besoin » (éducatrice scolaire, MECS).

« La communication quotidienne se fait *via* l'ENT de l'établissement à destination des parents et des directeurs de MECS. Les familles d'accueil et les référents scolaires ont également des codes d'accès à l'ENT. Les items " Personne en charge de l'élève " sont renseignés dans le dossier d'inscription papier et la fiche Pronote de l'élève » (chef d'établissement, collège).

Les membres de la communauté éducative de l'enfant confié partagent la responsabilité de sa réussite scolaire. Pour mener à bien cette mission, la connaissance des spécificités du parcours scolaire de l'enfant confié.

2. Les spécificités du parcours scolaire de l'enfant confié

Le parcours, emprunté du latin *percursus*, désigne à la fois le chemin que suit une personne que le trajet accompli d'un point à un autre. Dans le cadre scolaire, ce trajet part d'un point d'entrée, commun à tous les enfants, l'école maternelle, jusqu'à une multitude de points de sortie possibles. Chaque enfant suit son parcours scolaire personnel et influencé par la forme scolaire.

2.1. Concevoir le parcours scolaire de l'enfant confié dans une approche globale

Le parcours scolaire

L'École est une institution consacrée par des lois, des règlements et des politiques. Tyack et Tobin (1994) nomment « grammaire de l'école » les éléments essentiels de la forme scolaire : temps spécifique, espace spécifique, division des savoirs, relation pédagogique reposant sur le classement des apprenants par âge et par niveau, système de règles, évaluation et certification. Cette standardisation a permis la démocratisation de l'École, mais aussi l'uniformisation des parcours. Le parcours scolaire de l'enfant confié suit cette forme normée et s'articule avec ses parcours familial, social, de santé auquel s'ajoute celui de protection.

Ces parcours se croisent et s'influencent mutuellement. Blain (2021) affirme que « la logique de parcours de l'enfant inscrit dans le champ de la protection de l'enfance oblige les institutions et les professionnels à se mobiliser de manière intense et resserrée eu égard à la temporalité propre à son développement et à la nécessité d'apporter des réponses à ses besoins fondamentaux ».

La logique d'un parcours scolaire adapté à chaque élève est introduite par la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005). Elle rend nécessaire l'évaluation des besoins de l'enfant par une équipe pluridisciplinaire et la formalisation d'une action conjointe pour y répondre. Elle implique un travail collectif des différents acteurs réunis en communauté éducative pour approcher globalement l'enfant et son parcours. En ce sens, cette loi est un tournant dans la conception des politiques publiques d'éducation et la prise en charge des enfants éprouvant des besoins éducatifs particuliers dans leur parcours scolaire.

La scolarité de l'enfant est elle-même composée d'une pluralité de parcours. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation pour l'École de la République (2013) introduit le principe des parcours éducatifs adossés aux programmes et au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et personnalisés selon le vécu de chaque élève. Le premier parcours éducatif mis en œuvre a concerné l'éducation artistique et culturelle. À celui-ci

s'ajoutent désormais d'autres parcours éducatifs au sein de la scolarité : le parcours citoyen, le parcours de santé, le parcours numérique et le parcours Avenir. Ces parcours ont un impact sur le parcours global de l'enfant, notamment le parcours Avenir qui constitue le parcours d'orientation de l'entrée au collège à la sortie du lycée.

La protection de l'enfance s'inscrit également dans cette logique de parcours, considérant que la sécurisation du parcours de protection permet de garantir le développement physique, psychique, affectif, intellectuel et social de l'enfant. La réponse apportée au méta-besoin de sécurité est prioritaire dans cette approche du parcours de protection (Martin-Blachais, 2017). Les recherches montrent également l'importance de la sécurisation du parcours dans le bien-être de l'enfant, notamment celle de la continuité du placement quel que soit le type de placement (famille d'accueil et établissement).

Parmi de nombreux chercheurs, Llosada-Gistau *et al.* (2017) rapportent le besoin – pour le jeune confié – que le système de protection lui garantisse une stabilité de vie, directement liée à son bien-être subjectif. Cette stabilité implique de réduire les changements de type d'accueil, de maintenir les mêmes accueillants et éducateurs (tuteurs), mais également de garantir une stabilité en permettant à l'enfant confié de conserver les mêmes camarades, le même lieu de scolarisation ou les mêmes activités de loisirs.

Le parcours scolaire s'inscrit dans une temporalité qui n'est pas nécessairement synchrone avec celle du parcours de protection. Dans son approche écosystémique des besoins fondamentaux de l'enfant, Martin-Blachais (2017) rappelle que l'environnement de l'enfant est soumis au chronosystème, c'est-à-dire à la temporalité des événements de vie, comme à celle du développement de l'enfant lui-même.

L'asynchronie des parcours

L'asynchronie des parcours de protection, de santé et d'éducation de l'enfant confié peut entraîner des difficultés scolaires, voire des ruptures de parcours scolaire. Les acteurs de la protection de l'enfance rencontrés au cours de l'étude ont témoigné de ce risque. La connaissance et la prise en compte des temporalités des parcours spécifiques à l'enfant confié sont nécessaires dans sa scolarisation.

Par exemple, les instances de participation des jeunes protégés recommandent majoritairement une attention particulière de la part des professionnels de l'éducation nationale concernant les délais d'obtention des autorisations des détenteurs de l'autorité parentale relatives aux sorties et aux démarches d'orientation.

La recherche Copia 75 montre l'importance pour les parents des enfants protégés que la temporalité du parcours scolaire de l'enfant soit respectée. Concrètement, les parents préconisent de limiter les rendez-vous socio-éducatifs pendant le temps scolaire afin d'éviter les retards d'apprentissage et la différenciation par rapport à d'autres enfants (Join-Lambert *et al.*, 2022).

Des professionnels indiquent que l'asynchronie des parcours est source de difficultés pour le déroulement de la scolarité de l'enfant.

« L'éducation nationale et les acteurs de la protection de l'enfance ne sont pas dans la même temporalité. Par exemple, l'orientation scolaire au niveau éducation nationale c'est avril-mai avec les affectations potentielles. Pour les acteurs de la protection de l'enfance, on est dans le calendrier de la protection, échéances de mesure, notion d'urgence, travail de l'immédiat, gestion de la suppléance de référents conseil départemental ou MECS [maison d'enfants à

caractère sociale] absents, et pas forcément dans la projection d'une orientation scolaire réfléchi au long court avec le jeune » (chargée de mission accrochage scolaire des enfants confiés à l'ASE, département).

« Le père devait venir le vendredi [dans le cadre d'une rencontre médiatisée] pour signer et il n'est jamais venu. Et donc à 16h45, on se dit "on fait quoi ?" Je dis "on ne fait rien, je ne vais pas signer à la place du père, je n'ai pas le droit de signer de toute façon." Et le directeur d'école me dit "si je ne l'ai pas, il ne va pas en Segpa [Section d'enseignement général et professionnel adapté] l'année prochaine" » (chef de service, MECS).

L'entrée à l'école maternelle représente le début d'un nouveau parcours pour l'enfant. Ce dernier évolue alors entre différents lieux et personnes liés à ses différents parcours. Les personnes responsables de sa réussite scolaire, formant la communauté éducative, doivent porter une attention particulière à ces transitions.

2.2. Accompagner le jeune enfant confié à son entrée à l'École

La continuité éducative

L'entrée à l'école maternelle marque la première étape du parcours scolaire. Néanmoins, les regards croisés de la recherche et de la pratique invitent à utiliser préférentiellement l'idée d'une « transition », c'est-à-dire d'un passage progressif depuis le milieu de vie familial de l'enfant (pour l'enfant placé, la famille d'accueil ou l'établissement d'accueil collectif), de son éventuel lieu d'accueil à la journée (crèche, assistante maternelle) vers l'école.

Comme l'a souligné le rapport de la commission des 1000 premiers jours, un « fil rouge majeur » est à considérer : le temps. Cette perspective croise celle des besoins fondamentaux du jeune enfant et invite à veiller aux temporalités qui lui permettent de développer les bases d'une sécurité interne nécessaires pour interagir, découvrir et explorer le monde. Dans cette perspective, le rôle des adultes est d'apporter une attention à la continuité et aux transitions entre les différents temps vécus par l'enfant. Les rapporteurs précisent d'ailleurs l'importance d'« agir sur le temps présent pour infléchir avec bienfaits la trajectoire future » (Cyrulnik, 2020).

Le rapport relatif au développement de l'accueil des jeunes enfants remis par Sylviane Giampino à la ministre chargée de la famille en mai 2016 se situe dans une approche qualitative de l'accueil du jeune enfant. Cette approche retient une lecture des besoins fondamentaux du jeune enfant et des particularités de son développement en lien avec les sphères affective, éducative et sociale. Ainsi, ce rapport consacre une partie à la transition vers l'école. Il souligne notamment le bien-fondé d'instaurer une continuité éducative en amont de la première rentrée scolaire afin de mieux accompagner le passage d'une structure à une autre pour les enfants et les familles.

La notion de continuité éducative relève d'une pratique de politique publique visant à développer une approche globale de l'éducation de l'enfant depuis la petite enfance (voire la naissance) jusqu'à l'âge adulte. Elle s'appuie sur des coopérations et des articulations à l'échelle d'un territoire local entre une diversité d'acteurs issus du tissu social, médico-social, de la petite enfance, de l'éducation, de la santé, de l'animation et des loisirs, de la famille, etc. Elle part du postulat que ces acteurs regroupés en communauté éducative avec l'enfant concourent à son épanouissement. La continuité éducative est une approche intéressante pour répondre au méta-besoin de sécurité de l'enfant confié, et lui apporter un sentiment de permanence alors que son parcours de vie comporte de fait, des séparations qui peuvent être vécues comme des ruptures ou des discontinuités.

La notion de continuité éducative

Une première dimension, plutôt transversale, s'intéresse à l'articulation traversant les différents temps de l'enfant (scolaire, familial, de loisirs) et la cohérence des expériences qu'il réalise dans les lieux qu'il fréquente à une même étape de sa vie. Cette approche transversale bénéficie d'une définition opérationnelle au sein de l'éducation nationale qui aborde la continuité éducative « comme la recherche de plus de cohérence et de complémentarité entre l'éducation formelle (scolarité), non formelle (loisirs collectifs) et informelle (activités en familles, amis, tiers lieux). Sur un plan opérationnel, il s'agit de mieux articuler les temps scolaires, périscolaires et extra-scolaires en travaillant les liens entre les acteurs, les transitions et la complémentarité des différents temps (sur la journée, la semaine et les cycles scolaires) et les rythmes des enfants et des jeunes. Dans ce sens, la continuité éducative respecte et préserve pleinement les spécificités des missions, des compétences, des temps et des espaces des différents acteurs éducatifs d'un territoire donné » (circulaire du 24-4-2024).

Une dimension chronologique de la continuité éducative permet d'aborder les transitions entre des étapes de vie qui correspondent souvent aux étapes du parcours scolaire. Celle qui intervient entre la toute-petite enfance (0-2 ans) et la petite enfance (3-5 ans) revêt une importance particulière puisqu'elle s'opère entre deux cultures d'accompagnement de l'enfant : celle du *care* et celle de l'éducation (Brogère, 2015). Les pratiques visant à faire la liaison entre ces deux environnements se déploient sous la forme d'actions dites de « passerelles vers l'école » qui facilitent la transition d'un jeune enfant entre les structures d'accueil individuel ou collectif de la petite enfance ou la famille, et l'école maternelle. Ces actions interstitielles visent explicitement la préparation accompagnée du jeune enfant à l'entrée à l'école dans les meilleures conditions possibles.

La passerelle vers l'école peut prendre différentes formes pour l'enfant (visite de l'école, immersion dans une classe, décloisonnement d'activités crèche/école) en fonction du projet partenarial et des besoins du territoire. Toutefois, les retours de pratique indiquent des effets communs associés aux actions passerelles en termes de bien-être et d'engagement dans la scolarité. Pour les professionnels, la collaboration permet de développer une connaissance des pratiques, des relations de confiance et des actions éducatives complémentaires.

Focus

Le projet « Passerelles Été » petite enfance

Ville de Paris (75)

Ce projet développé conjointement par la Direction de la famille et de la petite enfance (DFPE) et la Direction de l'action scolaire (Dasco) de la Ville de Paris avec le concours de l'éducation nationale s'inscrit dans une volonté de continuité éducative entre des établissements d'accueil du jeune enfant (crèche, jardin d'enfants pédagogique) et l'école maternelle *via* la découverte du centre de loisirs. L'objectif de ce projet est de permettre aux enfants de s'immerger progressivement dans l'école maternelle pendant un temps de loisirs afin de mieux appréhender l'étape de la rentrée en construisant de premiers repères.

Concrètement, ce projet de passerelle prend la forme d'un centre de loisirs estival spécifique aux enfants âgés de 2 ans et demi à 3 ans. Selon les professionnels interrogés, l'approche retenue vise à accompagner « en douceur » la familiarisation de l'enfant avec de nouvelles règles de vie collective, une nouvelle structure (les locaux de l'école maternelle) et d'autres modalités d'accueil en amont de la première rentrée scolaire. Durant deux semaines au cours des vacances d'été, l'enfant est ainsi accueilli dans une école (qui n'est pas nécessairement son école d'affectation) par des professionnels formés sur le champ de la petite enfance issus des établissements d'accueil et des centres de loisirs du territoire. Le groupe d'enfants est limité pour apporter une réponse aux besoins individuels et proposer des activités au plus près des potentialités de chacun. L'espace et les activités du centre de loisirs sont aménagés de manière à permettre la libre circulation et soutenir l'activité autonome de l'enfant (Monteil, 2021).

En corollaire de la mise en œuvre de la Passerelle Été, des groupes de travail sont menés pour favoriser l'interconnaissance entre professionnels de la DFPE et de la Dasco. La continuité éducative se travaille dans un cadre partenarial pour élaborer des outils pédagogiques communs (fiches pédagogiques thématiques) et créer des « passerelles métiers » (formations, « visites inspirantes réciproques »). « On apprend à se connaître, ça se tisse au fil du temps. Le fait de se rencontrer et de travailler ensemble, cela permet de se rappeler qu'on est tous là pour l'enfant » (directrice d'un jardin d'enfants éducatif, Ville de Paris).

Dans cette logique de parcours évolutif et de continuité éducative, les acteurs du territoire parisien posent la question des possibilités de passerelle « lorsque les enfants sont accueillis à domicile ou gardés par leurs parents jusqu'à leurs 3 ans » (Monteil, 2021). Par prolongement, la même question se pose pour les jeunes enfants confiés, considérant l'acuité de leurs besoins de continuité relationnelle et de réassurance tant émotionnelle qu'affective.

A minima, un travail d'accompagnement progressif vers la scolarité est à réaliser avec l'enfant en amont de la première rentrée. Tout un étayage verbal doit lui être apporté, par lequel l'adulte de référence vient inscrire symboliquement cette étape, en fait un évènement repérant et en signifie les changements prévisibles sur son quotidien (rythmes, pairs, etc.). La visite de l'école est également la première occasion d'une rencontre réelle avec l'institution scolaire, offrant l'opportunité à l'enfant de découvrir cet environnement dans lequel il devra trouver toute sa place.

Par ailleurs, si l'accueil familial au sens large est de loin privilégié par rapport à l'accueil en établissement collectif pour les jeunes enfants, l'un comme l'autre influe sur les expériences de socialisation vécues avant l'entrée à l'école maternelle. Dans le cadre de l'étude *Penser Petit* (Cole *et al.*, 2019), l'ONPE apporte un éclairage sur le travail réalisé par les professionnels de protection de l'enfance sur le « vivre ensemble » et la préparation progressive des jeunes enfants confiés au collectif de la classe. Des dispositifs internes aux services et établissements de placement de la protection de l'enfance existent pour sécuriser le jeune enfant dans cette étape de transition, par la réaffirmation de la disponibilité et de la sensibilité de l'adulte auprès de lui. Comme l'expliquent ces auteurs, l'enjeu du côté des accueillants familiaux concerne la mise en place d'un cadre de règles et de limites. Plus particulièrement, il concerne l'intériorisation par l'enfant de ce cadre de règles commun à tous dans un même collectif. À ce titre, la présentation du dispositif *Bateau Volant*² – lieu d'accueil enfant-assistant familial interne à un service de placement familial et inspiré de l'expérience des Maisons Vertes créées par Françoise Dolto – est éclairant. Il donne à voir des pratiques de travail portant sur l'intériorisation des limites, l'appropriation des interdits et la gestion émotionnelle de la frustration.

A contrario, pour l'enfant ayant déjà une expérience du collectif – par sa prise en charge au quotidien en pouponnière ou en unité de vie tout-petits en MECS – l'étape de préparation à la maternelle doit permettre de se familiariser aux codes d'un groupe davantage centré sur une fonction éducative que sur la « sollicitude du soin » ou *care* (Rousseau, 2012). Des établissements d'accueil de la protection de l'enfance mettent en place un réel accompagnement des enfants en ce sens, tel que celui proposé par la pouponnière l'Ermitage visitée par l'ONPE en 2017³.

2. Pratiques observées : Bateau Volant, lieu d'accueil de l'unité d'accueil familial de l'association Jean Cotxet (ONPE, 2017). [\[en ligne \]](#)

3. Pratiques observées : Pouponnière l'Ermitage (ONPE, 2017). [\[en ligne \]](#)

Focus

Le jardin d'éveil et le jardin d'enfants

Pouponnière l'Ermitage, Mulhouse (68)

La pouponnière l'Ermitage accueille 29 enfants de la naissance à 3 ans (voire exceptionnellement 6 ans). Le principal référentiel de travail de l'équipe est la pédagogie Pikler-Lóczy centrée sur les besoins de l'enfant en collectivité : elle insiste sur les repères matériels et affectifs, la stabilité et la continuité dans la vie quotidienne de l'enfant.

Deux dispositifs internes, intermédiaires entre la pouponnière et l'école, sont proposés à l'enfant : le jardin d'éveil et le jardin d'enfants. Le premier, tourné vers le soutien des capacités d'exploration, s'adresse aux jeunes enfants jusqu'à 2 ans et demi, accompagnés individuellement ou en binôme par une éducatrice de jeunes enfants. Le principe retenu est celui de l'activité libre et spontanée, sans intervention de l'adulte pour stimuler ou faire à la place de l'enfant mais disponible dès que besoin. Pendant une heure environ, l'enfant accède à des activités autres que celles qu'il expérimente sur son groupe de vie (musique, activités psychomotrices, motricité fine, activités symboliques, etc.). Par le plaisir de la découverte, ces premières expériences au jardin d'éveil préparent les capacités de langage, de jeu et les fonctionnements cognitifs qui seront le socle des apprentissages futurs.

Le jardin d'enfants est un accueil en petit groupe dont l'objectif principal est de préparer l'entrée en scolarité. Animé par une éducatrice, cet accompagnement se différencie du premier en ce qu'il se déroule autour d'activités cadrées et construites vers des objectifs d'apprentissages qui préparent l'enfant à ce qu'il va découvrir à l'école maternelle.

Ces initiatives internes aux structures de protection de l'enfance favorisent l'établissement d'une base de confiance chez l'enfant confié, lui permettant d'aborder au mieux cette étape. D'autres actions – plus indirectes – sont également menées pour créer des conditions favorables à l'inclusion et au développement du réseau social du jeune enfant : ouvrir ce dernier à un environnement plus étendu et diversifié que celui de son quotidien d'accueil grâce à l'entrée à l'école.

Ainsi, plusieurs établissements collectifs de placement rencontrés dans le cadre de cette étude (un village d'enfants à Carros et deux MECS à Guebwiller) ont développé sur leur territoire une pratique partenariale en collaboration avec les acteurs de l'éducation nationale. Les modalités d'organisation encouragent la répartition des enfants confiés dans différents établissements de la circonscription (voir 4.2.) pour répondre au plus près des besoins de ces jeunes élèves :

- la volonté de limiter le transfert des effets de groupe depuis le collectif d'accueil jusque dans l'école et des effets de ségrégation, de façon à permettre à l'enfant confié de dissocier le placement de la scolarité, et d'investir de manière complémentaire ces deux environnements;
- l'importance accordée à la création de liens sociaux avec d'autres enfants, et l'expérimentation des relations amicales avec des camarades qui ne sont pas des « amis de placement »;
- l'accent mis sur la disponibilité des adultes (Atsem, enseignants) envers les jeunes enfants qui entrent à l'école, en favorisant leur capacité à apporter une réponse ajustée aux besoins éducatifs particuliers.

Le devenir élève

Depuis l'abaissement de l'âge obligatoire d'instruction par la loi du 26 juillet 2019, le parcours scolaire débute par la première rentrée à l'école maternelle. La rencontre de l'enfant avec l'école et la découverte d'un nouveau statut, celui d'élève, s'effectuent ainsi désormais au plus tard à l'âge de 3 ans.

Plusieurs registres de connaissance peuvent être mobilisés pour comprendre ce que signifie la première rentrée à l'école maternelle pour l'enfant. D'un point de vue administratif, institutionnel et surtout curriculaire, elle constitue le premier segment du parcours scolaire dont l'enjeu concerne autant l'acquisition d'un socle de connaissances qui sera mobilisé dans les différentes étapes de la scolarité que la construction d'une posture « dans » et « par » les apprentissages. Or, « tous les enfants n'entrent pas à l'école avec les mêmes références, les mêmes connaissances, les mêmes pratiques que celles qui y sont requises, c'est-à-dire que tous les enfants n'entrent pas déjà constitués en élèves » (Passerieux, 2008).

Les professionnels de l'éducation nationale rencontrés dans le cadre de cette étude ont d'ailleurs relayé – dans une large proportion – l'importance de cette étape pour tout enfant. Rejoignant les apports de la littérature, les acteurs de l'enseignement indiquent que ce vécu *princeps* influence « positivement ou négativement (...) l'avenir scolaire de l'enfant, dans son rapport à l'institution scolaire et à l'apprentissage » (Angéloz Huguenot, 2024). En ce sens, la première rentrée scolaire est désignée comme « extrêmement sensible » (conseillère technique de service social, DSDEN) au regard des adaptations et transformations qu'elle requiert de la part de l'enfant.

La posture de l'élève est la condition selon laquelle l'enfant va approcher les apprentissages à l'école, c'est-à-dire la manière de s'engager dans une activité, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner ou encore d'élaborer des réponses avec les autres.

L'école maternelle (art. L. 131-1 et D. 321-1 du CE)

L'article L. 131-1 du code de l'éducation indique que « l'instruction est obligatoire dès l'âge de trois ans » – et l'accueil de « tout-petits » possible dès l'âge de deux ans sous certaines conditions – ce qui correspond souvent au début de la scolarisation de l'enfant par son entrée à l'école maternelle. Comme le précise la circulaire 2012-202, « la première entrée à l'école maternelle est le début d'un parcours qui est souvent très dépendant de la réussite de cette première approche du milieu scolaire ».

Sa principale mission est de donner envie à l'enfant d'aller à l'école pour apprendre et également pour affirmer et épanouir sa personnalité, « développer toutes [ses] possibilités » (art. D. 321-1 du CE). L'objectif de l'école maternelle est de « donner [à l'enfant] les meilleures chances de réussir à l'école élémentaire et dans la vie en le préparant aux apprentissages ultérieurs ». En cela, elle constitue la première étape du parcours de l'élève dans la maîtrise des acquis fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui) à la fin de l'école élémentaire.

De manière concrète, « l'école maternelle permet aux jeunes enfants de développer la pratique du langage et d'épanouir leur personnalité naissante par l'éveil esthétique, la conscience de leur corps, l'acquisition d'habiletés et l'apprentissage de la vie en commun » (*ibid.*).

Enfin, pour les plus jeunes élèves (toute petite et petite sections), l'école prévoit la possibilité d'aménagements pour tenir compte du développement de l'enfant au regard de ses rythmes spécifiques et besoins physiologiques. En petite section, ces aménagements sont dérogatoires et portent uniquement « sur les heures de classe prévues l'après-midi » (décret n°2019-826). Ces aménagements, réalisés à la demande des personnes responsables de l'enfant, doivent tenir « compte des horaires d'entrée et de sortie des classes, du fonctionnement général de l'école et de son règlement intérieur » (*ibid.*).

Les postures d'élève et la capacité de régulation émotionnelle de l'enfant

Au cours de la scolarité, l'élève construit un éventail de postures (Bucheton et Soulé, 2009) :

- la posture dite « première » qui consiste pour l'enfant à se lancer spontanément dans une activité ;
- la posture scolaire, se caractérisant par un conformisme vis-à-vis de l'École, une inclination de l'enfant à entrer dans les normes scolaires et les attentes de l'enseignant ;
- la posture ludique-créative qui permet le détournement, la requalification d'une activité ou la résolution atypique d'une situation ;
- la posture dogmatique de l'enfant « qui sait », exprimant une absence de curiosité et de volonté d'exploration ;
- la posture de réflexivité qui se situe à la fois dans la réalisation d'expériences et leur appropriation par l'enfant ;
- la posture de refus de faire, d'apprendre, de se conformer au cadre proposé par l'École.

Les auteurs indiquent que la variété de ces postures et la flexibilité de leur utilisation permettent à l'enfant de s'adapter aux activités, contextes et situations d'apprentissage proposés par l'École. Or, l'éventail de postures disponibles est limité chez le jeune élève qui entre à l'école maternelle. Il s'étoffe au contact des apprentissages proposés, se développe dans la relation à l'enseignant (gestes professionnels et pédagogie) et à ses pairs, et grâce au discours porté par l'entourage (notamment la famille) sur l'École. Ainsi au collège, les élèves identifiés en réussite disposent d'une gamme variée de postures, les utilisent avec flexibilité lorsqu'ils rencontrent une difficulté et de ce fait, montrent de la persévérance et de l'engagement dans des tâches complexes et nouvelles (*ibid.*). Ces apports indiquent que des ponts existent entre le développement des postures d'élève et le développement de l'enfant dans ses dimensions sociale, affective, émotionnelle et cognitive.

En effet, ce constat sur les postures d'élève rejoint les enseignements de la psychologie développementale relatifs à la régulation émotionnelle des enfants. Vecteur d'adaptation se développant à partir de la période préscolaire, le processus de régulation intervient pour permettre à l'enfant de faire face adéquatement aux demandes de l'environnement (Cicchetti et Rogosch, 2002). Il se trouve particulièrement sollicité lorsque la situation est vécue comme difficile ou stressante. Dans le cadre scolaire, la capacité de l'enfant à réguler ses émotions se traduit par exemple sur la motivation, l'attention et les stratégies comportementales utilisées pour répondre aux défis liés aux apprentissages et/ou relations.

Une recherche comparative, menée auprès de 232 enfants et adolescents confiés et non confiés, met en évidence l'influence du parcours de vie (et notamment du vécu de maltraitance) sur le développement de la régulation émotionnelle (Delaville et Pennequin, 2019). Les résultats mettent en relief des vulnérabilités cognitives et émotionnelles chez les enfants et adolescents concernés par un placement, parmi lesquelles une résignation prononcée ou l'explosion émotionnelle dans une situation générant de la tension, des difficultés à élaborer des solutions pour résoudre un problème, une propension à subir une situation stressante plutôt que chercher des informations. Sur le plan tempéramental, ils se montrent à l'écoute des consignes et des règles mais possèdent une sensibilité exacerbée qui peut entraîner de l'« impulsivité, ainsi que des difficultés de concentration et de persévérance dans la poursuite d'une tâche estimée compliquée » (*ibid.*). En outre, le changement de repères dans leur environnement requiert davantage de temps d'adaptation et d'énergie que leurs pairs. En dépit de ces vulnérabilités, un point de ressource est identifié pour ces enfants : leur capacité à chercher du soutien social auprès d'adultes ressources pour apaiser leurs craintes.

Devenir élève se construit « dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire » de l'enfant (Bucheton et Soulé, 2019). L'accompagner vers l'École lorsqu'il présente des besoins spécifiques (par exemple en raison de l'anxiété, de la résistance ou de la rigidité d'adaptation liée à son parcours de vie et de placement) nécessite la constitution d'une « enveloppe partenariale » contenante et sécurisante (Parret et Iguenane, 2001) de la part de la communauté éducative pour soutenir cette construction. L'observation de ses postures d'élève peut constituer un indicateur de repérage précoce des dynamiques d'engagement ou de souffrance vis-à-vis de l'École.

En amont, la prévention des difficultés s'opère sur trois dimensions. La première est d'aller à la rencontre de l'enfant et de favoriser son adaptation sociale en l'aidant à intégrer ce nouvel environnement, à se confronter aux règles et aux contraintes, à intérioriser les rites de fonctionnement et les attentes le concernant. Certains déterminants psychologiques – dont la prévisibilité de l'expérience scolaire et le sentiment de sécurité interne – influent sur la capacité d'adaptation de l'enfant à cet environnement.

La deuxième dimension est d'accueillir non seulement l'enfant mais également les adultes significatifs de son quotidien (parents, éducateurs, assistant familial) dans l'École. Symboliquement, l'enfant est accueilli sur le seuil et introduit avec un double étayage : celui des parents et celui de l'équipe enseignante. Pour l'enfant confié, idéalement l'étayage est triple puisqu'il intègre en sus celui des personnes qui s'occupent de lui au quotidien. Or, près de 81 % des enfants confiés, en âge d'entrer à l'école maternelle, abordent cette étape depuis un contexte de vie à dimension familiale ². Si la responsabilité de cette préparation à l'école et de la sécurisation de l'enfant dans ses premiers pas d'élève revient en premier lieu à l'assistant familial, au tiers ou proche accueillant l'enfant, l'ensemble de l'écosystème familial d'accueil participe à l'inscription de l'enfant dans son rôle d'élève. Parallèlement, lors de cette même étape de vie 19 % des enfants sont accueillis dans un établissement collectif de la protection de l'enfance.

2 La répartition des enfants de 2 et 3 ans accueillis (hors placement direct et hors accueil mère-enfant) selon le mode de placement au 31 décembre 2024

	Famille d'accueil	Établissement	Autre	Total
2 ans	2 681 (65 %)	770 (19 %)	6 579 (16 %)	4 110
3 ans	3 095 (66 %)	887 (19 %)	736 (15 %)	4 719

Note - Sur l'ensemble des mesures de placement prononcées au 31 décembre 2024, 4 238 concernent des enfants de 2 ans et 4 892 des enfants de 3 ans. Les lieux d'accueils sont connus respectivement pour 4 110 et 4 719 d'entre eux. La catégorie « Autres » regroupe des dispositifs tels que les tiers bénévoles, les tiers dignes de confiance, le placement à domicile ou l'accueil par une famille dans le cadre d'un placement en vue d'adoption.

Champ - Enfants confiés à l'ASE dont la mesure de placement est effective au 31 décembre 2024, en France métropolitaine et DROM (hors Mayotte). 88 départements répondants.

Source - DREES, Open Data, 2024 (traitement ONPE).

Une troisième dimension de la prévention des difficultés est d'inscrire l'enfant dans la communauté éducative par l'instauration d'une cohérence, c'est-à-dire d'un accordage entre les différents acteurs. Chacun depuis sa place, son rôle et son cadre d'intervention doit être en mesure d'accompagner l'enfant « à être, apprendre, à savoir, à se réaliser dans le milieu scolaire » (Métra, 2008).

2.3. Penser les transitions du parcours de l'enfant confié

Le maintien de la scolarisation lors d'un nouveau placement

Le code de l'éducation préconise que tout enfant soumis à l'obligation scolaire soit inscrit dans un établissement scolaire à compter de la rentrée scolaire de l'année civile de ses 3 ans (voir 1.2.) et réinscrit « dans les huit jours qui suivent tout changement de résidence » dans la situation d'un changement de lieu de vie (art. L. 131-5 du CE).

Lorsqu'une mesure de placement provisoire est ordonnée, l'enfant est confié au service départemental de l'ASE qui place l'enfant en famille d'accueil, dans un établissement collectif, dans un lieu de vie ou chez un autre membre de la famille. Le lieu de prise en charge du mineur, possiblement éloigné de son lieu de vie habituel, nécessite souvent un changement de lieu de scolarisation. Cette période de placement peut entraîner une déscolarisation ponctuelle. Les professionnels rencontrés, dans le cadre de cette étude, indiquent des délais de rescolarisation largement supérieurs au délai prévu par la loi.

« À partir du moment où l'enfant est chez nous, pour les primaires [l'inscription] peut aller de trois à quatre semaines mais ça va prendre un peu plus de temps lorsqu'il y a une notification MDPH pour une classe Ulis. On essaie souvent d'avoir les certificats de radiation avant que l'enfant arrive, pour faire ce travail en amont. Quand on arrive à le faire, l'enfant peut reprendre sa scolarité assez rapidement [sous quinze jours]. Pour les collégiens, ça va prendre beaucoup plus de temps. Il y a parfois trois mois entre le moment où il arrive et le moment où il est scolarisé dans un nouvel établissement » (coordonnatrice de la continuité scolaire, MECS).

Lorsque les conditions d'admission de l'enfant dans un nouveau lieu d'accueil s'accompagnent d'un processus et d'un temps de préparation, les démarches de rescolarisation sont facilitées. Pour certains établissements d'accueil, cette démarche est pleinement intégrée au projet d'établissement.

La communication entre l'éducation nationale et la protection de l'enfance est essentielle et favorise la continuité scolaire lors du placement de l'enfant. Cette communication est souvent décrite par les acteurs comme étant personne-dépendante, elle est rarement formalisée sous la forme d'un protocole ou d'un outil. À titre indicatif, 3 % des directeurs enfance-famille et des responsables ODPE indiquent l'existence d'un outil de liaison entre les services de l'ASE et l'éducation nationale.

« Dans la pratique des professionnels, il y a un besoin de facilitation de la communication entre les lieux de vie et les établissements pour voir comment la continuité pédagogique pourrait se faire » (conseillère technique, DSDEN).

Focus

Des pratiques de maintien de la scolarisation lors du placement

Maison Jean Bru, Agen (47)

La Maison d'accueil Jean Bru est une MECS proposant une prise en charge spécifique pour des jeunes ayant subi des violences sexuelles intrafamiliales. Les jeunes sont originaires de l'ensemble du territoire français et l'accueil du jeune est préparé en amont. Le projet d'établissement est fondé sur six postulats parmi lesquels celui énonçant que « le quotidien doit constituer le point d'appui de l'accompagnement à la reconstruction » psychologique et sociale au quotidien. La rescolarisation et la réinsertion sociale répondent à ce postulat en s'appuyant sur la vie au sein de la maison, à l'école, dans les loisirs et avec la famille.

Considérant que « la scolarisation est un axe principal de la socialisation des jeunes » (coordinateur de l'équipe ressource incestes), l'équipe développe une démarche basée sur une rescolarisation prioritaire, dite la « rescolarisation du lendemain ».

La procédure d'admission est réalisée en deux temps : une préadmission pendant laquelle le jeune vient rencontrer l'équipe et une admission réalisée entre 15 jours et un mois et demi plus tard. « Nous mettons ce temps-là à profit pour commencer à trouver l'établissement scolaire. Parfois le jeune arrive, et dès le lendemain matin, il est scolarisé » (cheffe de service). La direction a créé un partenariat avec la DSDEN. Durant la période de préadmission à la MECS, une demande d'admission dans un établissement adapté au projet du jeune est adressée au secrétariat de la DSDEN. L'affectation en voie générale reçoit une réponse rapide. Des délais d'attente plus longs sont observés pour les demandes réalisées au mois d'août et celles concernant l'enseignement adapté ou spécialisé.

La normalisation du parcours scolaire est une priorité pour l'équipe et un travail partenarial est mis en place visant un accueil bienveillant des jeunes dans l'établissement scolaire. L'équipe témoigne de l'impact de la priorisation de la scolarisation dans le parcours des jeunes :

« On se rend compte que pour certains jeunes, l'école est un point d'ancrage important. C'est une ressource, un espace dans lequel ils peuvent s'épanouir avec des limites pour certains, pour d'autres peu de limites » (directeur).

Village d'enfants de Carros (06)

Le Village d'enfants de Carros accueille des jeunes de 0 à 21 ans dont le placement en fratrie est envisagé sur le long terme. Les modalités d'accompagnement prônent un cadre d'accueil stable – basé sur la continuité du parcours ainsi que sur la sécurité affective – et une approche globale de l'enfant. L'organisation au sein du Village place la scolarité au cœur des priorités de l'intervention éducative des pratiques et des représentations professionnelles. L'épanouissement scolaire de l'enfant est conçu comme un objectif à part entière dont la responsabilité est partagée par l'ensemble des professionnels et coordonnée par une éducatrice scolaire.

La rescolarisation de l'enfant dès son arrivée s'inscrit dans le projet d'accompagnement scolaire (PAS). Un travail préparatoire s'effectue avant l'admission visant une scolarisation effective dès l'arrivée de l'enfant au Village. L'accueil est envisagé sur le long terme, l'inscription de l'enfant

s'effectue dans un établissement proche, c'est-à-dire dans les écoles et le collège de Carros. Lors de cette étape, l'éducatrice scolaire du Village prend contact avec :

- le dernier établissement scolaire afin de rassembler les informations relatives à la scolarité ;
- la DSDEN pour orienter l'élève vers un nouvel établissement scolaire grâce à un aménagement de la carte scolaire permettant des affectations dans différents établissements de la commune ;
- le nouvel établissement scolaire, le directeur et l'enseignant de la classe, afin de présenter la situation de l'enfant et ses besoins.

Dans une même logique de respect de la continuité du parcours scolaire de l'enfant, l'équipe privilégie un retour en famille lors d'un temps de vacances scolaires. La synchronisation de ces deux temporalités pour l'enfant (retour en famille et changement d'établissement) facilite la rescolarisation dans un nouvel établissement scolaire.

Focus

La fiche navette entre l'aide sociale à l'enfance et l'Éducation nationale

Académie de Lille et conseil départemental du Pas-de-Calais (62)

La fiche a pour objectif de faciliter la coordination et la collaboration des acteurs dans le respect de la vie privée de l'enfant.

Elle comporte les informations suivantes :

- nom, prénom et date de naissance de l'enfant ;
- coordonnées du lieu d'accueil de l'enfant ;
- coordonnées de la Maison départementale des solidarités ;
- personnes à contacter (par ordre de priorité) au sein du lieu d'accueil et du service enfance-famille ;
- coordonnées des détenteurs de l'autorité parentale (père, mère, autre) ;
- historique du parcours scolaire de l'enfant.

Grâce à ces informations, le professionnel (enseignant ou conseiller principal d'éducation [CPE]) référent scolarité protégée de l'établissement scolaire prend contact avec les professionnels de la protection de l'enfance (assistant familial, éducateur, référent ASE) afin d'échanger sur la situation de l'enfant et son parcours scolaire. Le référent scolarité protégée transmet à l'équipe pédagogique les informations strictement nécessaires à l'accueil du jeune dans l'établissement scolaire et à sa scolarité. Cette fiche navette **Annexe 1** est déployée dans le cadre d'un protocole entre l'Éducation nationale et le département du Pas-de-Calais.

Dans certaines situations, le changement d'établissement scolaire ne peut être anticipé (par exemple dans le cas d'un placement en urgence). Si les enseignants font état de la « violence » des ruptures scolaires brutales liées au placement d'urgence et à l'impossibilité de maintenir la continuité scolaire, les professionnels de la protection de l'enfance rapportent que les délais de rescolarisation dans un nouvel établissement peuvent être longs. Pour pallier cette déscolarisation temporaire, les professionnels des deux champs réfléchissent à des réponses alternatives allant de l'organisation d'accueils de jour (dans l'établissements scolaire, l'établissement d'accueil collectif, la Maison des solidarités) à la mise à disposition d'un enseignant spécialisé au sein du lieu d'accueil. La préoccupation de tous les acteurs concerne le développement de propositions assurant la continuité scolaire :

« Serait-il possible parfois d'envisager un accompagnement à la MECS pour éviter des périodes de déscolarisation ? » (conseillère pédagogique départementale scolarisation des enfants protégés, DSDEN).

Plusieurs pistes de réponses alternatives et temporaires mises en place par l'établissement d'accueil semblent envisageables. La feuille de route Scolarité protégée (CIE, 2023) préconise « la mise à disposition gratuite de ressources pédagogiques sur la plateforme du Centre national d'enseignement à distance (Cned) pour les enfants protégés qui connaissent un épisode de déscolarisation pour éviter qu'ils ne "décrochent", tout en veillant à favoriser une rescolarisation dans les meilleurs délais ». Des professionnels rencontrés pour cette étude s'interrogent sur l'opportunité de recourir au Cned mais aussi à l'Apadhe afin d'assurer la continuité scolaire.

Les dispositifs de continuité scolaire lors d'une déscolarisation inévitable

Les ressources pédagogiques du Centre national d'enseignement à distance (Cned)

Opérateur public de l'enseignement à distance, Cned assure pour le compte de l'État la continuité de la scolarité des élèves ne pouvant pas se rendre en classe. L'inscription sous statut réglementé est soumise aux règles de l'instruction en famille et s'effectue entre juin et novembre. Elle permet de suivre la totalité de la scolarité à distance, d'obtenir un certificat de scolarité et une inscription aux examens sous statut scolaire.

Les cours du Cned permettent de suivre l'intégralité des programmes officiels pendant l'année scolaire. Les acquisitions de l'élève sont vérifiées régulièrement par le biais d'évaluations écrites et orales à envoyer entre septembre et juin. En fin d'année scolaire, le conseil de classe émet un avis d'orientation. Ces ressources pédagogiques constituent un support intéressant pour maintenir une continuité des apprentissages, pleinement opérant grâce à la présence d'un adulte ressource auprès de l'élève.

L'accompagnement pédagogique à domicile, à l'hôpital ou à l'école (Apadhe)

L'Apadhe a pour objectifs de garantir à l'élève empêché pour raison de santé, la poursuite de sa scolarité dans son lieu de vie (à domicile ou en établissement de santé) et d'optimiser les liens entre la famille, l'élève, les professionnels de l'école et les acteurs du soin. L'accompagnement est assuré prioritairement par les professeurs habituels de l'élève (en dehors de leur temps de service) pour garantir son lien avec la vie de la classe.

« De manière très exceptionnelle et dans les mêmes conditions, les enfants en situation de difficultés sociales majeures pris en charge par l'aide sociale à l'enfance (ASE) et empêchés temporairement de fréquenter leur école ou leur établissement scolaire » peuvent également bénéficier de cet accompagnement (circulaire du 3-8-2020). Il revient au référent ASE de saisir le conseiller technique du service social de la DSDEN afin de mettre en œuvre ce dispositif.

La continuité du parcours scolaire pendant le placement

Une des conditions nécessaires à la continuité du parcours scolaire réside dans l'assiduité de l'élève. Celle-ci répond à plusieurs niveaux d'obligations :

- celle de l'élève, telle que définie à l'article R. 511-11 du code de l'éducation, qui consiste à se soumettre aux horaires d'enseignement définis par l'emploi du temps de l'établissement (tant pour les enseignements obligatoires que facultatifs). L'assiduité scolaire de l'élève concerne principalement la réalisation des travaux écrits ou oraux demandés par les enseignants, le respect du contenu des programmes et le contrôle des connaissances ;
- celle des personnes responsables de l'effectivité de l'obligation scolaire (art. R. 511-11 du CE). L'article L. 131-4 du CE précise que ces personnes sont « les parents, le tuteur ou ceux qui ont la charge de l'enfant » notamment lorsqu'elle est confiée par une autorité compétente ;
- celle des services de l'Éducation nationale partageant la responsabilité de la continuité du parcours scolaire avec les personnes qui ont la charge de l'enfant (art. R. 511-11 du CE).

Pour permettre à chaque acteur de concourir à l'assiduité scolaire et d'engager une continuité scolaire pour l'enfant confié, des collaborations entre l'éducation nationale et la protection de l'enfance se développent. Dans ce sens, des professionnels construisent des projets locaux et innovants.

Focus

Des pratiques favorisant la continuité du parcours scolaire

Le protocole d'inscription et de suivi de la scolarisation des élèves confiés

Circonscription du premier degré, Guebwiller (68)

La circonscription du premier degré de Guebwiller (Collectivité européenne d'Alsace) comprend 42 écoles, 300 enseignants et 5 000 élèves sur un large territoire rural. La commune de Guebwiller accueille 3 MECS. La réalisation d'un audit consécutif à des remontées d'incidents a mis en lumière une situation de crise au sein des écoles de Guebwiller et la rupture de partenariat avec la protection de l'enfance conduisant à des difficultés dans l'accueil des enfants confiés. Les « crises » émotionnelles et comportementales de ces élèves amenaient les directeurs d'école à demander le retour de l'enfant à la MECS.

« À l'époque, personne ne se parlait. Les maisons d'enfants disaient que les enseignants ne savaient pas faire et qu'ils n'en pouvaient plus. Les enseignants, eux, disaient que les maisons d'enfants leur envoyaient des enfants [à] l'école dans [de mauvaises] conditions » (inspectrice de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

De premiers échanges conduits par l'inspectrice avec les équipes pédagogiques et les directions des MECS ont permis la création d'un comité de suivi réunissant l'adjointe aux affaires scolaires de la commune, les directeurs d'école, le psychologue scolaire, l'enseignante référente, les directeurs et chefs de service des MECS, la chargée de mission handicap et scolarité de l'ASE, et l'inspectrice de l'éducation nationale. Ce comité de suivi a priorisé la mise en place d'un protocole d'inscription et de scolarisation des enfants, nécessitant en amont, l'interconnaissance des professionnels et la définition des rôles de chacun.

« On a d'abord construit le protocole d'accueil des élèves, il fallait d'abord qu'on se mette d'accord sur le fait que ces enfants ont de toute façon leur place à l'école. Mais comment fallait-il qu'on adapte notre structure et notre organisation pour [qu'] un enfant qui venait d'être placé en urgence aille à l'école certes, mais qu'il aille dans une école prête à l'accueillir et avec le meilleur environnement possible ? » (inspectrice de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

Le déploiement du protocole s'est accompagné d'une nouvelle collaboration entre les écoles et les MECS, avec pour effet immédiat une diminution des retours des enfants sur leur lieu de placement et des déscolarisations ponctuelles.

« Avant on allait avec un glaive et un bouclier dans les écoles, à tel point que quand on nous contactait parce que c'était en crise, on y allait un peu à reculons. On a commencé à se dire, s'ils font des efforts, on va en faire aussi. Quand des enseignants sont en demande d'aide, on doit répondre présent. On sait qu'en amont [de l'appel à la MECS] il y a déjà tout un tas de choses qui ont été mises en place » (chef de service, MECS).

Ce protocole **Annexe 2** est établi entre les écoles, les MECS, l'inspection de circonscription de l'éducation nationale et la commune de Guebwiller. Il comporte huit articles dont ceux présentés ci-après portant spécifiquement sur la continuité du parcours scolaire des enfants confiés :

- les objectifs du protocole : améliorer l'intégration et le parcours scolaire des enfants confiés, définir une meilleure collaboration entre les écoles et les MECS (art. 1) ;
- les modalités d'inscription et d'accueil de l'enfant à l'école (art.2). Le directeur de la MECS transmet les informations sur la scolarité de l'enfant recueillie lors de son placement à l'inspecteur de l'éducation nationale afin de définir l'affectation la plus adaptée et de la transmettre à la commune. Un rendez-vous d'admission avec le directeur de l'école est organisé en présence de l'enfant. La date de début de scolarisation est arrêtée entre l'école et la MECS. Une scolarisation progressive peut être envisagée selon les besoins de l'enfant. Dans le mois qui suit le début de la scolarisation, une rencontre entre l'éducateur référent et l'enseignant est organisée ;
- une démarche de gestion des crises ponctuelles et non prévisibles et des crises régulières. L'objectif de cet article est le maintien de la scolarisation à temps complet (art.6).

Le partenariat tripartite de suivi de la scolarisation des élèves confiés

Circonscription du premier degré, Isbergues (62)

La circonscription se situe en zone rurale, elle comprend 300 enseignants et 4 500 élèves. 3 instituts médico-éducatifs (IME) et une MECS sont présents sur ce territoire.

À la suite d'une première collaboration au service de la scolarisation de deux enfants en situation de handicap, l'inspecteur, le directeur des IME et le directeur de MECS ont réuni leurs équipes respectives pour partager une matinée commune, puis ils ont ritualisé le déroulement de ces rencontres devenues mensuelles.

« Depuis un an, on essaie de structurer ces rencontres avec un ordre du jour qui est à peu près toujours le même. On commence par parler des situations d'enfants, si possible à double vulnérabilité. Ce sont toujours des enfants de la maison d'enfants et dont un tiers sont en situation de handicap. [Lors de la dernière rencontre], on a parlé de quatre situations d'enfants, tous en situation de double vulnérabilité. Des situations complexes face auxquelles autour de la table – que ce soit le monde de l'éducation nationale dont mon réseau d'aide, les personnels de l'IME et les personnels de la maison d'enfants –, personne n'a de solutions. À la question « qu'est-ce qu'on fait ? Comment on répond aux besoins ? », personne ne sait. Parfois on se dit qu'il nous manque des partenaires, des référents sociaux du département Pas-de-Calais, les MDS [maisons départementales de la solidarité]. Il nous manque ce partenaire-là. Bien souvent, il nous manque aussi des personnels Ditep [dispositif intégré d'institut thérapeutique éducatif et pédagogique qui est un établissement médico-social prenant en charge les enfants porteurs de troubles du comportement]. On a affaire avec des enfants en souffrance qui développent, par la souffrance, des troubles du comportement » (inspecteur de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

Outre cette présentation des enfants confiés scolarisés dans la circonscription, ces rencontres se poursuivent par la recherche de réponses adaptées à leurs besoins, puis se concluent par un temps de sensibilisation ou de formation sur les pratiques professionnelles des différents secteurs.

« On commence par échanger et réfléchir à ce qu'on pourrait faire pour mieux répondre aux besoins de ces enfants. Ensuite, on a une thématique du genre formation. Par exemple, une psychomotricienne est venue nous parler pendant 1 h de de toutes les techniques d'enveloppement et les gestes professionnels qu'elle peut faire pour apaiser. C'était passionnant et c'était nouveau pour nous – éducation nationale – d'entendre une psychomotricienne parler de ces gestes-là. On ne pourra pas le faire parce que ce n'est pas notre métier, mais on peut aussi adapter et transformer légèrement pour avoir des choses qui apaisent ou qui pourraient apaiser des enfants en stress ou avec de l'anxiété dans l'enceinte scolaire, en prévention, avant qu'une crise ne survienne » (inspecteur de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

Les directeurs d'école ont sollicité certains professionnels pour sensibiliser les équipes aux besoins des enfants confiés. Les directeurs des IME et des MECS ont organisé leurs services pour permettre aux personnels de participer à ces rencontres. Ce travail partenarial est encadré par une charte entre les IME, la MECS et l'inspection de l'éducation nationale du premier degré.

L'accompagnement des transitions invisibles pendant le placement

Le parcours de l'enfant confié est marqué par la diversité des lieux de ses prises en charge. L'enfant vit des transitions quotidiennes auxquelles il doit s'adapter. À la différence des autres élèves, l'enfant accueilli en établissement collectif transite d'une institution à une autre. Si l'enfant fréquente un établissement ou service médico-social (ESMS), il visite une troisième institution dans la même journée. Ces institutions ont chacune leur temporalité, leur organisation, leurs règles, leurs intervenants et leurs usagers. À chaque entrée et sortie, à chaque rendez-vous, l'enfant passe des frontières invisibles entre ses différents parcours. Ces transitions invisibles peuvent entraîner des difficultés à l'École et des besoins d'accompagnement spécifiques pour l'enfant confié.

Certains professionnels instaurent des gestes professionnels pour faciliter ces transitions. L'équipe éducative de l'école Pier Giorgio Frassati, sensibilisée au besoin de repères et de normalisation des enfants confiés, met en place un rituel chaque matin. Le directeur se positionne à la grille de l'école et salue individuellement chaque enfant à son entrée dans l'école. Tout enfant, confié ou non, endosse ainsi son statut d'élève en passant la grille de l'école.

D'autres transitions entre la vie privée et l'établissement scolaire peuvent se révéler sources de difficultés pour l'enfant. Les professionnels interrogés pour cette étude indiquent que certains événements entraînant des transitions ont un impact significatif sur la capacité de l'enfant à se mobiliser dans sa scolarité, tels que les rendez-vous avec la famille, le référent ASE, le juge, le psychologue, etc. L'accompagnement de ces transitions peut constituer une ressource pour l'enfant confié. La présence d'un professionnel référent, ayant connaissance de la tenue de ces événements, peut représenter une source de compréhension et de sécurisation pour l'enfant confié.

Les professionnels référents scolarité protégée déployés dans les établissements scolaires du second degré de l'académie de Lille peuvent assurer cet accompagnement. Ils sont alors des passeurs d'informations nécessaires (voir 4.3.) à la compréhension de l'équipe pédagogique et à l'accueil bienveillant du jeune confié.

« Quand il y a un placement d'urgence, je communique à l'équipe pédagogique. J'explique que tel élève va peut-être avoir un comportement un petit peu particulier dans les jours à venir parce qu'il y a eu un placement d'urgence et je leur demande d'être très attentifs. » (CPE référente scolarité protégée, lycée professionnel).

La présence d'un professionnel dédié à l'accueil et l'accompagnement des enfants rencontrant des difficultés lors des transitions (telles qu'un rendez-vous sur le temps scolaire, un événement familial, une difficulté rencontrée à la maison d'enfants) favorise le maintien de la scolarisation, l'insertion dans le groupe et l'entrée dans les apprentissages. Un professionnel fiable, disponible et repéré constitue un soutien pour l'enfant confié au sein de l'établissement scolaire pour sa réussite scolaire.

Au sein du territoire de Guebwiller, la réponse au besoin d'accompagnement des transitions est concrétisée par la mise en place d'un poste dédié, pensé comme une passerelle et une continuité entre chaque MECS et l'école.

Focus

L'éducatrice spécialisée détachée aux écoles

Guebwiller (68)

Les objectifs du poste d'éducatrice spécialisée détachée aux écoles sont de maintenir l'élève en milieu scolaire, d'assurer la sérénité des transitions pour permettre une continuité dans ses apprentissages, de lui permettre de rejoindre rapidement le groupe-classe en cas de pause (auto-exclusion, demande de sortie de classe), de favoriser la communication entre les écoles et les MECS pour construire une cohérence éducative autour de l'enfant. Le poste est financé par le département, rattaché à une des MECS de Guebwiller et placé sous l'autorité de l'inspectrice de l'éducation nationale.

Dans le temps scolaire, l'éducatrice intervient dans les 3 écoles élémentaires selon un emploi du temps défini avec les équipes en lien avec les besoins des enfants confiés. « C'est assez fluide. Même si on a un emploi du temps fixé avec certains enfants, si vraiment il y a un enfant qui est en crise, dans le couloir ou dehors, on fait un système de relais, ils [les enseignants] viennent me chercher, ils prennent l'enfant que j'ai en charge, le temps de dédramatiser la crise. C'est vrai que ça permet de protéger le reste de la classe et de continuer à travailler formellement » (éducatrice spécialisée détachée aux écoles, circonscription du premier degré).

L'éducatrice a pour missions d'intervenir auprès de l'enfant, de l'aider à construire ses compétences psychosociales, de l'apaiser et le rassurer lors des situations de crise, et de s'assurer de la liaison avec les MECS. Hors temps scolaire, elle intervient dans les MECS dans le cadre de l'aide aux devoirs, d'ateliers pédagogiques et de sorties. Ainsi elle crée des liens entre les MECS et les écoles dont bénéficient les professionnels et les enfants.

« Les enfants arrivent à retourner en classe pour la plupart. Il y a moins de déscolarisations d'enfants placés ou même des autres enfants puisqu'on arrive à gérer, ne serait-ce que des fois par un coup de téléphone pour apaiser l'enfant » (*ibid.*).

L'éducatrice intervient auprès de tous les enfants de l'école, son action n'est pas ciblée auprès des enfants confiés afin d'éviter toute stigmatisation et de répondre aux besoins de tous. Le poste est présenté à tous les élèves, aux parents et aux conseils d'école en début d'année, son rôle est identifié de tous.

2.4. Soutenir la construction de l'avenir de l'enfant confié dans son parcours scolaire

L'accompagnement de tout enfant dans la construction d'un projet d'avenir est une démarche qui s'effectue sur le temps long, de manière continue et progressive. Selon l'ONPE, il s'agit également, pour ce qui concerne l'enfant confié, « d'anticiper les changements susceptibles d'intervenir à la majorité de ces jeunes afin d'éviter de créer des ruptures dans leur parcours » (Capelier, 2015). Cette idée semble partagée par les institutions scolaires et de protection de l'enfance, en ce qu'elle fait écho à leurs missions d'éducation. Comme le précise Métra (2008), « [l']étymologie du mot éducation, *ex-ducere*, évoque une dynamique : « conduire hors de », mais c'est toujours pour permettre à l'enfant d'aller quelque part ».

L'élaboration d'un projet de formation et professionnel

Le chemin emprunté lorsque l'enfant franchit les portes de l'école – puis pendant la période d'instruction et de formation obligatoire – est donc celui qui doit le conduire vers la détermination d'un projet professionnel. Ce développement ne peut se faire que si l'élève reçoit des réponses adaptées à ses besoins. L'information et la découverte sont essentielles dans la construction de son projet d'avenir.

Soutenir l'élaboration d'un projet de formation et professionnel qui tient compte du développement des aspirations et aptitudes de l'élève, ainsi que des perspectives professionnelles, est un des objectifs de l'École, conformément à la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. La mise en place d'un parcours personnalisé pour tout élève – quelle que soit sa formation (en voie générale, technologique ou professionnelle) – dans la continuité des années de collège et de lycée est donc au cœur du « parcours Avenir » déployé au titre de cette politique d'éducation.

Cette proposition fait par ailleurs l'objet d'exigences spécifiques à l'initiative du législateur, précisées au travers de plusieurs dispositions de l'arrêté du 1^{er} juillet 2015 relatif au parcours Avenir. Celui-ci invite à ouvrir un champ de possibles pour l'élève tant par le développement de l'ambition scolaire, que par la lutte contre l'autocensure.

Le parcours Avenir (arrêté du 1^{er} juillet 2015)

Le déploiement de ce parcours, ancré dans les enseignements, doit permettre à l'élève de la 5^e à la terminale d'être guidé dans son choix d'orientation pour construire son projet de formation et faciliter son insertion professionnelle. Le parcours invite l'élève à développer des savoirs et des compétences pour se projeter dans l'avenir, et réaliser le moment venu des choix d'orientation raisonnés et éclairés. L'acquisition de cette compétence à s'orienter se décline sur trois aspects :

- le développement du sens de l'engagement et de l'initiative ;
- la découverte et la compréhension du monde social, économique et professionnel ;
- la connaissance de la diversité des métiers et des formations.

La déclinaison opérationnelle de cette démarche s'adosse sur un ensemble de situations d'apprentissage scolaire et d'expériences vécues. Elle trouve sa cohérence au sein des disciplines, voire des projets interdisciplinaires que peut proposer l'établissement scolaire. En pratique, elle se développe à travers diverses activités comme des stages permettant des moments d'immersion et d'observation en milieu professionnel, des visites d'entreprises locales, des temps collectifs ou individuels d'information, des événements dédiés à l'orientation (forums, salons, portes-ouvertes), etc. La démarche est renforcée à certaines étapes du parcours scolaire (4^e, 3^e et lycée), charnières pour les choix d'orientation.

Défini sous la responsabilité du chef d'établissement avec l'élève et ses parents (ou ses responsables légaux), la démarche mobilise le psychologue de l'éducation nationale, le professeur principal tout autre professionnel compétent (par exemple conseiller principal d'éducation ou assistant social). D'autres acteurs contribuant à la mise en œuvre du parcours sont issus du monde associatif, de l'entreprise, des collectivités territoriales ou encore des organisations professionnelles Avenir (art. L. 331-7 du CE).

Depuis la rentrée scolaire 2025, le Plan Avenir vient renforcer ce parcours en structurant davantage l'accompagnement proposé aux élèves. Il prévoit la mise en place d'un programme d'éducation à l'orientation proposé pour chaque niveau, dispensé pendant quatre demi-journées dédiées et les heures de vie de classe. Ces temps ritualisés ont pour objectif d'assurer l'égalité d'accès à l'information, la continuité des apprentissages à l'orientation et la progressivité des choix.

La plateforme Avenir(s)⁴ est un outil complémentaire conçu par l'Office national d'information sur l'enseignement et les professions (Onisep) pour répondre aux besoins d'accompagnement à l'orientation des collégiens et lycéens de la 5^e à la terminale. Constatant l'éparpillement des informations relatives à l'orientation et aux formations, l'objectif est de centraliser au même endroit des ressources et des outils utiles aux élèves, aux adultes qui les accompagnent dans leur projet d'orientation (proches et équipes éducatives). À partir de son espace personnel, l'élève peut « y trouver des activités à mener en autonomie et garder la trace de ses expériences dans un portfolio dédié ». Par ailleurs, le contenu est adapté à chaque étape scolaire grâce à des contenus dédiés. Par exemple, le module « Mon projet Sup » est proposé aux lycéens pour les aider à cibler leurs vœux au regard de leurs centres d'intérêt et de leurs résultats scolaires.

La parole des enfants confiés, recueillie dans le cadre des instances départementales et nationales de participation, met en lumière l'idée que ces différentes dispositions juridiques et outils mis en place par l'éducation nationale font écho à des préoccupations saillantes pour

4. Avenir(s), site Onisep. [en ligne]

les premiers concernés. En premier lieu, les jeunes évoquent l'accès à l'information et la fragilité de leur réseau pour découvrir le monde économique et professionnel. Ils expriment plus particulièrement le besoin que « soient renforcés les dispositifs existants de découverte des métiers, de stages » prévus dans le cadre du parcours Avenir. Les membres d'un conseil de vie sociale départemental recommandent par exemple le développement d'un réseau d'entreprises susceptibles de les accueillir en stage, et la mise en place de partenariats qui faciliteraient leur recherche. Dans un autre territoire, les jeunes préconisent de « capitaliser sur les ressources et les acteurs locaux » pour accéder à la découverte de métiers et de formations. Dans une troisième instance de participation, le besoin exprimé est celui de parvenir à se projeter concrètement et de manière éclairée dans une perspective d'études post-bac « perçues comme un "terrain inconnu" où les repères manquent ».

Plusieurs discours d'experts et d'acteurs de la protection de l'enfance rencontrés convergent avec ce constat réalisé par les adolescents et jeunes majeurs confiés, et alertent sur l'importance d'élargir l'horizon des jeunes confiés au-delà des modèles avec lesquels ils sont familiers. L'éducatrice scolaire d'un village d'enfants insiste sur la nécessité « d'ouvrir les jeunes à d'autres métiers et d'autres secteurs que ceux qu'ils connaissent. Souvent, ils demandent coiffure, restauration, bâtiment ou éducateur. Car leurs modèles sont essentiellement ceux qu'ils connaissent, les personnes de leur quotidien, les professionnels, les autres jeunes, même les anciens jeunes ! Et finalement ils n'ont pas idée de faire autre chose, ce qui fait que, quand arrive le moment de formuler des vœux, le jeune fait en fonction de ce qu'il connaît. Parfois c'est par l'éducatrice familiale, son réseau personnel, que le jeune va découvrir un autre métier ou même trouver un stage. Mais cela dépend beaucoup de la personne. Alors on s'est dit qu'il faudrait faire intervenir des professionnels pour qu'ils présentent leur métier, d'autres métiers, aux jeunes du Village ».

Comme d'autres acteurs de terrain, cette professionnelle fait le rapprochement entre cette nécessité pour les enfants et adolescents confiés de comprendre et découvrir d'autres univers que ceux qui leur sont familiers, et leur besoin fondamental d'exploration.

« Quand on demande aux tout-petits ce qu'ils veulent faire, mais même aux plus grands, la plupart veulent devenir éducateur. On se rend compte que ce qu'ils veulent faire c'est la seule chose qu'ils connaissent, et il y a vraiment besoin de les ouvrir sur ce qui existe comme métiers. Ils ne peuvent pas aspirer à devenir médecin s'ils ne savent pas ce que fait un médecin, ou même boulanger s'ils ne savent pas comment devenir boulanger. Ça leur semble être un monde un peu nébuleux. Il y a quand même - et ça n'évolue pas beaucoup - un gros cloisonnement. Il y a le monde de l'aide sociale à l'enfance avec les enfants qui sont protégés (mais peut-être un peu trop) dans les maisons d'enfants ou les foyers, et le monde extérieur. Ça s'ouvre mais... le monde est restreint quand même pour eux » (chef de projet, association de mentorat).

Un autre thème majoritairement présent dans les instances de participation des jeunes protégés concerne la finalité même du parcours Avenir, à savoir la détermination du projet scolaire et professionnel, c'est-à-dire le projet d'orientation. En revanche, ce qui est absent du discours des jeunes placés, c'est le processus d'élaboration qui y conduit. Pour Piaget et Inhelder (1965), l'élaboration du projet d'orientation est ce qui permet à l'adolescent d'effectuer le passage du monde scolaire, qui constitue sa réalité quotidienne, au monde du travail tel qu'il se l'imagine et se le représente. En ce sens, l'étape d'élaboration est une étape constitutive du développement global de l'adolescent.

Les jeunes confiés s'interrogent donc moins sur l'appropriation de ce processus de maturation que sur la possibilité de choisir eux-mêmes leurs orientation, formation ou métier. Le « défaut de choix » de la voie ou du diplôme (« ce n'est pas la voie que j'aurais choisie ») est même repéré comme un facteur de fragilité à même d'affecter la persévérance, l'assiduité, sinon le « plaisir » à étudier. En outre, cet écueil peut même être dommageable aux besoins d'identité et d'estime de soi de l'adolescent. C'est par exemple le cas lorsque ce sont des représentations systémiques liées à son statut d'enfant confié ou des stéréotypes, qui conduisent à « orienter les enfants en fonction de leur genre, soutenir le passage dans une formation professionnelle » sans tenir compte de leur singularité (groupe d'enfants protégés d'un département).

La synthèse de la concertation nationale sur l'orientation des élèves publiée par l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (Igesr) [Roser, 2025] montre qu'un des leviers pour aider l'élève à s'orienter réside dans sa participation.

Focus

L'accompagnement à l'orientation des enfants confiés

MECS L'Eau Vive, Toulouse (31)

La MECS L'Eau Vive accueille 49 enfants de 4 à 18 ans dans le cadre de mesures de placement administratif et judiciaire. Elle considère le parcours scolaire du jeune comme la « colonne vertébrale » de son projet. Quatre grandes actions relatives à la scolarité sont prévues au projet d'établissement, l'une d'elles concerne l'accompagnement à l'orientation scolaire et professionnelle à partir de la classe de 4^e.

L'adolescent est au centre de la démarche qui a pour objectif de déterminer avec lui un projet basé sur la valorisation de ses ressources et de ses potentialités, la prise en considération de ses fragilités et de ses éventuelles difficultés, et également, la recherche de ses intérêts professionnels. Ce dernier point constitue d'ailleurs la première étape d'élaboration du projet.

« Je mène beaucoup [d'entretiens] autour de l'orientation. Je vais d'abord voir le jeune seul, je [lui] fais passer des tests d'intérêt professionnel. Je vais étudier avec le psychologue de l'éducation nationale quel stage en entreprise le jeune peut faire. Je vais amener le jeune à rencontrer des professionnels qui travaillent dans le secteur, et après je vais mettre en place un rendez-vous ici à la MECS avec l'éducateur référent en présence de l'enfant » (coordonnatrice pédagogique, MECS).

Cette étape de découverte des intérêts professionnels peut être complétée par la réalisation de stages professionnels ou de mini-stages de découverte d'une formation, par l'accompagnement lors de portes-ouvertes. Une autre force de cette démarche est d'engager la communauté éducative, à chaque étape. Outre le jeune et la coordonnatrice pédagogique, les parents (autant que possible), différents professionnels de la MECS, de l'ASE et de l'établissement scolaire participent dans le respect de leur place, à l'évolution du projet.

« Je fais part à l'éducateur en présence de l'enfant, [de] ce qu'on a travaillé, ce qu'on a fait, pour que lui en fait il soit [informé] de tout ce qui se fait. Comment je m'y [prends] pour qu'il [l'éducateur référent] s'empare suffisamment de cette question-là ? C'est aussi une stratégie de ma part de les mettre au centre, de les tenir toujours informés. Quand je vais faire des mails, je vais toujours mettre le référent du groupe, ainsi que le chef de service et la psychologue ».

La finalité de la démarche est de permettre à l'adolescent d'accéder à un parcours de formation choisi. Une alternative à ce premier choix, nommée « plan B », est toujours préparée pour permettre la continuité du parcours si le souhait d'orientation – l'affectation – ne peut pas se concrétiser.

« La quasi-totalité des enfants partent d'ici avec un diplôme en poche et pas un diplôme dont la formation n'a pas été choisie. Aucun n'est affecté dans une orientation par défaut, puisque jusqu'à maintenant s'il n'y a pas la place souhaitée en public, je fonctionne avec le privé, donc cinq enfants sont actuellement scolarisés en privé ».

Les étapes du parcours d'orientation

La construction du « parcours d'orientation » est la manifestation concrète, au sein de l'institution scolaire, du projet de formation ou de métier élaboré par l'élève. Il recoupe toutes les phases dans le parcours scolaire qui permettent à l'élève de donner une direction à son projet d'avenir au cours du temps.

Ces phases sont fixes et déterminées, et la temporalité de ce parcours est connue. Les phases d'orientation spécifiques à la scolarité du second degré surviennent à des dates précises **3**. En ce sens, cette structuration du parcours d'orientation constitue un atout pour l'enfant confié. Elle permet aux adultes de référence (éducateurs, assistants familiaux, référents scolarité ou même référent ASE) ayant connaissance de ces étapes et échéances, d'anticiper et de fluidifier les phases du parcours nécessitant une information ou un accord parental.

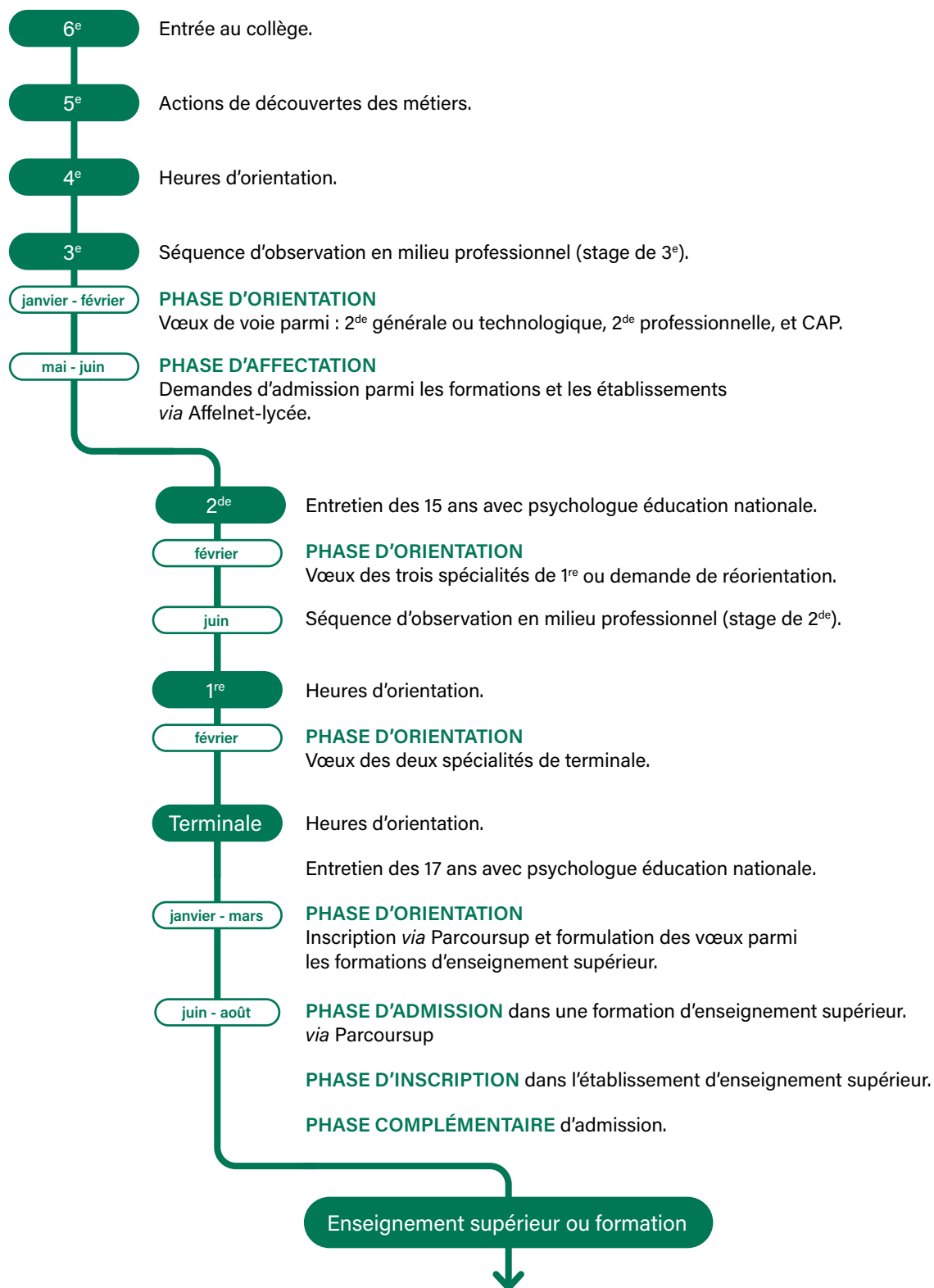
Deux principales étapes d'orientation – au collège et au lycée – ponctuent ce parcours avec des choix à réaliser. Au collège, la première étape située en classe de 3^e se déroule en deux phases :

- La phase d'orientation correspond aux vœux à réaliser parmi les trois voies suivantes : 2^{de} générale ou technologique, 2^{de} professionnelle et 1^{re} année de certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Ce choix d'orientation est formulé par les parents (ou détenteurs de l'autorité parentale) dans le service en ligne Orientation *via* Éduconnect, ou sur une fiche de dialogue remise par le collège. Cette phase d'orientation intervient au mois de février pour permettre la formulation des avis provisoires d'orientation au deuxième conseil de classe, prévu entre février et mars.
- La phase d'affectation porte sur la demande d'affectation dans une formation et dans un établissement. Les parents (ou détenteurs de l'autorité parentale) formulent des demandes d'admissions précises dans le service en ligne ou sur la fiche de dialogue remise par le collège au mois de mai. Le troisième conseil de classe de l'année de 3^e en juin, propose une orientation dans une voie pour le jeune qui devient une décision si elle est conforme aux demandes des détenteurs de l'autorité parentale. Dans le cas contraire, un entretien est organisé par le chef d'établissement pour formuler de nouvelles demandes ou informer de la démarche à suivre en cas de désaccord persistant. La dernière étape est celle de la notification de l'affectation, précisant le lycée et la formation obtenus. Les demandes de formations et d'établissements de chaque élève sont traitées par l'application nationale nommée Affelnet-lycée (outil d'aide à l'affectation). La notification d'affectation est consultable en ligne et transmise à l'élève et ses responsables par le collège.

Au lycée, la deuxième étape se déroule tout au long de la scolarité :

- En 2^{de} : une phase d'orientation apparaît au mois de février portant sur les réorientations ou les choix des trois spécialités de classe de 1^{re}. Les personnels de l'éducation nationale organisent des séances d'information à destination des élèves et des responsables. Ils présentent les passerelles entre les voies (générales, technologiques et professionnelles) et les choix de spécialités et d'options.
- En 1^{re} : une nouvelle phase de choix des deux spécialités qui seront conservées en terminale a lieu en février. Là encore, le rôle des parents (ou des détenteurs de l'autorité parentale) est central puisqu'il a la responsabilité de formuler les choix d'orientation ou de réorientation concernant la classe de terminale dans le service en ligne Orientation *via* Éduconnect.
- En terminale : la dernière phase du parcours d'orientation est réalisée par le jeune sur la plateforme nationale Parcoursup *via* son compte élève Éduconnect. Elle se déroule en trois temps : l'inscription sur la plateforme et la formulation des vœux, la préinscription dans les établissements et les formations obtenus, l'inscription dans l'établissement choisi. Pour les jeunes n'ayant obtenu aucun vœu, une étape complémentaire se déroule jusqu'en septembre.

3 Le parcours d'orientation de l'entrée au collège à la sortie du lycée



Source - Observatoire national de la protection de l'enfance.

Pour l'enfant confié, des enjeux accompagnent ces phases d'orientation. En fin de 3^e, la place des parents est centrale dans son déroulement puisqu'ils ont la responsabilité de rédiger les vœux d'orientation et d'affectation dans le temps imparti. Le lien que le parent entretient avec les services de protection de l'enfance, les référents du lieu de placement et l'enfant peut être déterminant dans la collaboration tripartite concernant le choix d'orientation et l'accès aux documents de formulation des vœux. La parole des jeunes, recueillie au sein des instances participatives, témoigne de trois difficultés à cette étape : la difficulté d'accès à Éduconnect, la prise en compte de leur avis et l'obtention des autorisations des parents. Des constats identiques sont partagés par les acteurs de l'éducation nationale et de la protection de l'enfance interrogés dans le cadre des questionnaires adressés par l'ONPE. En effet, 73 % des conseillers techniques de service social répondants identifient la phase d'orientation comme un frein à la réussite scolaire des enfants confiés. Un peu plus de la moitié des services départementaux d'aide sociale à l'enfance considèrent la réalisation de la demande d'affectation dans une filière comme une difficulté. La directrice enfance-famille d'un département précise que « les autorisations parentales peuvent être difficiles à obtenir du fait de la situation de placement, de la relation parfois conflictuelle entre le service de placement et les parents, ou d'un conflit entre parents et mineur ». Dans ces conditions, « le délai accordé est souvent trop court, [et] la transmission des documents, notamment d'orientation scolaire, uniquement adressés aux parents peut parfois retarder les démarches ». En raison de la répercussion des situations de blocage ou de rétention de la part des parents sur la vie de l'enfant, plusieurs services départementaux indiquent solliciter le juge des enfants pour que soit prononcée une autorisation de signature permettant la réalisation de ces démarches (voir 4.1.).

Cet enjeu est moins marqué en terminale, puisque le jeune est acteur de son processus d'orientation. Néanmoins, l'échéance liée à la majorité ou les incertitudes liées à son avenir sont d'autres freins identifiés, notamment en ce qui concerne son accès à l'enseignement supérieur.

Si le suivi de l'orientation mobilise l'ensemble de la communauté éducative pour être continu et coordonné, dans le cadre scolaire il est plus particulièrement confié au professeur principal et au psychologue de l'éducation nationale. Par ailleurs, un rendez-vous doit être « proposé à chaque enfant protégé pour évoquer son orientation » par l'établissement scolaire qui organise également le suivi spécifique (circulaire du 11-2-2026). Le service social en faveur des élèves peut intervenir (en complément de celui proposé par la protection de l'enfance) afin de proposer un accompagnement vers l'autonomie, l'accès aux droits et la prise en compte de l'environnement social et familial lors ces phases d'orientation.

Favoriser l'accès du jeune confié à l'enseignement supérieur (art. D. 531-36-1 du CE)

L'article D. 531-36-1 dispose que durant la phase d'orientation en enseignement supérieur, « les élèves des classes de terminale » pris en charge par le service d'aide sociale à l'enfance dans le cadre d'un accueil à temps complet bénéficient du statut de boursier au même titre que les bénéficiaires d'une bourse nationale d'étude du second degré sans ouvrir de droit au versement d'aucun montant.

Ce statut ouvre des droits à une primauté d'accès dans les formations post-bac dispensées par les établissements publics, et certaines formations privées sous convention avec l'État, qu'elles soient sélectives ou non. Un quota est fixé par le recteur de chaque académie dans le respect d'un seuil minimal de 5 %, quelle que soit la formation. « Si la prise en charge au titre de l'aide sociale à l'enfance (...) cesse en cours d'année scolaire, le bénéfice de la qualité d'élève boursier est maintenu jusqu'à la fin de l'année scolaire » (art. D. 531-36-1 du CE).

En pratique, ce dispositif peut être activé lors de la première étape d'orientation en classe de terminale : l'inscription sur la plateforme Parcoursup. Lorsque le lycéen complète son dossier de candidat en ligne, l'indication « Boursier » dans la rubrique « Informations Bourse » s'affiche. Si ce n'est pas le cas, il peut demander au chef d'établissement de saisir cette information dans Parcoursup, pendant cette première étape (entre janvier et mars). Le professeur principal, l'assistant social du service social en faveur des élèves, le psychologue scolaire et les personnels de direction sont des personnes ressources au sein du lycée pouvant permettre à l'élève confié d'accéder à ses droits.

Parcoursup donne également la possibilité de saisir les informations que le lycéen souhaite porter à l'attention des établissements visés. Pour ce faire, une rubrique dédiée intitulée « Éléments liés à ma scolarité » est accessible depuis la page « Ma scolarité ».

L'accompagnement vers la vie d'adulte et la prise d'autonomie

L'accompagnement des jeunes confiés dans la transition vers l'âge adulte et dans la prise d'autonomie est une question centrale qui fait l'objet de nombreuses recherches internationales. En France, depuis 2013, Élap fait référence pour décrire le parcours de ces jeunes et comprendre l'incidence de l'accompagnement vers la vie d'adulte (réalisé tant auprès du mineur que du jeune majeur) sur l'insertion sociale et professionnelle. Comme la maturation du projet de formation et professionnel, les articulations avec le projet de vie d'adulte doivent être pensées en amont de la majorité afin de permettre au jeune « de se projeter positivement dans l'avenir » (Capelier, 2015).

L'attention portée au passage à la majorité fait désormais l'objet d'exigences spécifiques à l'initiative du législateur. En premier lieu, elle confirme et précise l'importance d'accompagner la majorité dès la minorité (ONPE, 2022).

L'accompagnement à la majorité des jeunes confiés du temps de la minorité (art. L. 222-5-1 du CASF)

L'article L. 222-5-1 du CASF prévoit l'organisation systématique d'un entretien par le président du conseil départemental avec le jeune accompagné au titre de l'aide sociale à l'enfance « au plus tard un an avant sa majorité ». Cet entretien de préparation à la majorité – parfois appelé par certains acteurs « entretien des 16 ans » ou entretien de « pré-majorité » – a pour objectifs de « faire un bilan de son parcours, l'informer de ses droits, envisager avec lui et lui notifier les conditions de son accompagnement vers l'autonomie ».

L'information et la notification sur les conditions de l'accompagnement vers l'autonomie sont formalisées dans le cadre du projet pour l'enfant qui intègre « un projet d'accès à l'autonomie » élaboré avec le jeune. « Les institutions et organismes concourant à construire une réponse globale adaptée [aux] besoins [du jeune] en matière éducative, sociale, de santé, de logement, de formation, d'emploi et de ressources », sont également associés à la construction de ce projet d'accès à l'autonomie.

En outre le jeune peut être accompagné de la personne de confiance qu'il a désignée, dans cette démarche d'accompagnement à la majorité.

La littérature souligne que, par anticipation, cette transition vers la majorité est le plus souvent génératrice d'attentes, de craintes et de stress pour l'avenir. La réalisation du projet scolaire et d'études se heurte à la réalité de la situation de placement lors du passage à la majorité avec pour corollaire les enjeux et défis majeurs que sont l'accès à l'autonomie (notamment financière), à l'emploi et au logement. Les possibilités et conditions de prolongement de l'accompagnement ont à ce titre un effet significatif sur le sentiment de sécurité des jeunes concernés. Pour Ziani et Goyette (2022), l'ensemble de ces stressseurs est susceptible d'affecter le bien-être psychologique de ces jeunes déjà fragilisés par leur histoire et d'entraver leur capacité d'autoréalisation.

Ces constats se retrouvent dans les observations des professionnels rencontrés dans le cadre de cette étude, y compris parmi les équipes travaillant au sein de l'éducation nationale.

« Il y a beaucoup d'autocensure et d'angoisse liées au passage à la majorité. Il y a de l'autocensure par rapport à la poursuite d'études, parce qu'il y a une image dégradée, une confiance en soi qui est terrible, et puis une angoisse aussi par rapport aux revenus, au lendemain et à leur contrat jeune majeur. On sent qu'arrivés en terminale, il y a une bascule qui est faite. À partir de 18 ans, ils voient l'échéance qui arrive » (conseillère principale d'éducation référente scolarité protégée, lycée).

L'accompagnement des jeunes majeurs de moins de 21 ans (art. L. 222-5 du CASF)

Complété par :

Décret n° 2022-1125 relatif à l'accompagnement vers l'autonomie des jeunes majeurs et des mineurs émancipés ayant été confiés à l'aide sociale à l'enfance

L'alinéa 5° de l'article L. 222-5 consacre une obligation pour les départements de proposer un accompagnement aux jeunes majeurs de moins de 21 ans qui ont été accueillis par l'ASE avant leur majorité et « qui ne bénéficient pas de ressources ou d'un soutien familial suffisant ».

Le décret précise pour sa part le contenu de cet accompagnement qui est consigné dans le projet d'accès à l'autonomie élaboré lors de la minorité. Il est complété à la majorité « pour couvrir les besoins suivants » :

- l'accès à des ressources financières nécessaires à un accompagnement vers l'autonomie ;
- l'accès à un logement ou un hébergement ;
- l'accès à un emploi, une formation ou un dispositif d'insertion professionnelle ;
- l'accès aux soins ;
- l'accès à un accompagnement dans les démarches administratives ;
- un accompagnement socio-éducatif visant à consolider et à favoriser le développement physique, psychique, affectif, culturel et social.

En sus, le législateur indique que les mesures d'accompagnement vers l'autonomie sont décidées en concertation et mises en œuvre avec la participation active des personnes concernées. Pour éviter une rupture ou une sortie sèche du dispositif d'aide sociale à l'enfance, l'accompagnement proposé peut se poursuivre au-delà du terme de la mesure, pour permettre au jeune de terminer l'année scolaire ou universitaire engagée.

Lors du passage à l'âge adulte, le prolongement de l'accompagnement doit avant tout permettre au jeune majeur de bénéficier d'une protection, de favoriser son insertion sociale et professionnelle, mais aussi de le préparer à la sortie du dispositif sur un plan affectif et émotionnel. Il doit également favoriser l'acquisition ou la consolidation des savoir-faire importants (cuisine, permis de conduire) et des connaissances incontournables pour la vie quotidienne (demandes d'aides de droit commun, démarches administratives). Entreprendre et poursuivre des études ou une formation dans ce contexte posent des enjeux d'accompagnement spécifiques. Comme le rapporte un jeune confié dans le cadre d'une instance départementale, à propos de son passage à la majorité : « J'aurais aimé être aidé pour les études, je ne savais pas ce à quoi j'aurai droit à 18 ans ». En complément de l'accompagnement réalisé par les professionnels et de l'utilisation des outils prévus dans la loi (entretiens, projet d'accès à l'autonomie), il s'agit alors d'apporter aux jeunes concernés une autre forme de soutien *via* des ressources et outils qu'ils pourront expérimenter en autonomie.

Focus

Des outils à l'accompagnement vers la majorité et l'autonomie

La reconnaissance d'un enjeu d'accompagnement spécifique lié à la majorité, conjugué au besoin des jeunes confiés d'accéder à des ressources pour développer une autonomie, ont conduit des services départementaux et associatifs à concevoir des outils novateurs.

Futur en Main

Cette plateforme numérique⁵ est proposée par le département des Hauts-de-Seine aux jeunes de 16 à 25 ans depuis 2023 pour les aiguiller dans leur parcours « d'insertion et d'orientation avec l'idée de pouvoir [les] aider à être autonomes dans leurs démarches et de connaître leurs droits » (directrice de projets ODPE). Une partie du contenu est accessible au grand public. Cette « interface globale » rassemble des informations (podcasts, fiches, actualités) relatives à différents domaines de la vie (santé, citoyenneté, laïcité, logement, etc.). Pour ce qui concerne la « vie scolaire et universitaire » par exemple, les informations disponibles indiquent « comment récupérer l'allocation de rentrée scolaire, les bourses départementales d'études supérieures », reprendre des études, bénéficier de soutien scolaire ou du mentorat, etc. Le comité de rédaction animé par l'ODPE inclut les directions départementales de la Jeunesse, des Solidarités (insertion, aide sociale, prévention) et de la Culture pour nourrir en transversalité le contenu de la plateforme. Une entrée sécurisée est en développement pour permettre aux jeunes accompagnés par l'ASE d'avoir un espace personnel dans l'« idée de coffre-fort numérique à [leur] intention, et puis un aspect plus cahier de vie aussi où ils pourraient un peu retracer leur parcours, mettre leur certificat d'engagement ou tout ce qui retrace leur vie, leur parcours » (*ibid.*).

Zelli

Cette application⁶ est développée par le département de Loire-Atlantique sur un modèle proche de Futur en Main. Accessible sur smartphone, elle est présentée comme « un guide vers la majorité et l'autonomie » qui s'adresse aux jeunes accompagnés par l'ASE, à partir de 16 ans. Elle propose des contenus par thématiques et par âges ainsi qu'un contact direct avec un professionnel aux jeunes qui n'ont pas trouvé réponse dans l'application. En complément de l'application, un classeur thématique sous format papier est distribué aux jeunes pour leur apprendre à trier et conserver les documents les concernant.

5. Plateforme numérique Futur en Main. [en ligne]

6. Application Zelli. [en ligne]

Le kit Avenir

Le kit de l'association Im'pactes est intégré au projet homonyme dédié aux jeunes de 18 à 25 ans d'Île-de-France dont les objectifs sont de renforcer l'autonomie, d'accompagner en douceur la fin de prise en charge de l'ASE, de guider les jeunes adultes dans la poursuite d'études et vers l'entrée dans le monde professionnel. En plus de l'accompagnement réalisé dans la continuité du mentorat, l'association fournit aux jeunes « un kit Avenir qui contient un téléphone avec un forfait pendant 2 ans, un ordinateur portable, un coffre-fort numérique pour pouvoir avoir tous les documents officiels qui vont leur servir ensuite, notamment les certificats de scolarité, les bulletins de notes, mais aussi tout ce qui est en lien avec la santé, l'obtention du BSR... tous les papiers officiels » (cheffe de projet).

La BASE

Cette application⁷ est développée par la CNAPE est conçue pour faciliter l'accès aux droits des jeunes majeurs à leur sortie de la protection de l'enfance et de la protection judiciaire de la jeunesse. L'application est co-construite avec des jeunes ou anciens jeunes concernés du comité « Espoir pour la protection de l'enfance et d'associations d'entraide (ADEPAPE et Repairs !). Cet outil offre un accès rapide à des fiches pratiques (droits et démarches), une cartographie des services à proximité (outil géolocalisé), et des onglets « Feel Good » (témoignages inspirants) et « Actualités de la protection de l'enfance ».

7. Application La BASE. [en ligne]

Lorsque sont évoqués les enjeux spécifiques du passage à la majorité des enfants confiés, les logiques d'accompagnement oscillent entre les impératifs de protection et d'insertion. Au centre de ces logiques, se situe la question de la scolarité ou de la poursuite d'études. À ce titre, l'étude Élap met en évidence que le prolongement de l'accompagnement à la majorité sert plus au « rattrapage » d'un retard scolaire que de « tremplin » pour la poursuite d'études longues. En effet, seuls 31 % des jeunes ont obtenu au moins le bac avant 20 ans, contre 53 % en population générale (Frechon et Marquet, 2018). Malgré le prolongement de l'accompagnement jusqu'aux 21 ans, la temporalité des études dépasse souvent celle de l'accompagnement aux jeunes majeurs prévu dans le cadre de l'ASE. Un fort maillage territorial et partenarial est alors la clé pour « l'obtention d'une formation, d'un logement, d'une bourse universitaire, mais aussi la continuité de l'accompagnement des jeunes qui en ont besoin au-delà de 21 ans, *via* notamment les foyers de jeunes travailleurs ou la mission locale, etc. » (ONPE, 2023b).

Dans un questionnaire adressé aux conseils départementaux dans le cadre de cette étude, l'ONPE a interrogé les politiques départementales visant à soutenir les projets d'études et de formation des jeunes confiés. Sur 49 départements répondants, 38 ont indiqué proposer une aide financière pour favoriser la poursuite d'études. Dans le cadre d'une politique volontariste, deux services départementaux de l'ASE déclarent également étendre jusqu'à l'âge de 25 ans l'accompagnement jeune majeur et le soutien financier dédié aux études. Ce modèle d'accompagnement vers l'âge adulte apporte une réponse individualisée aux jeunes concernés qui ont le projet d'entreprendre et de mener à terme un parcours d'études longues. Plusieurs travaux de recherche ont d'ailleurs établi que ce soutien institutionnel est nécessaire afin de réduire les inégalités liées au statut d'ancien enfant placé et d'offrir des possibilités de mobilité sociale aux jeunes pris en charge par la protection de l'enfance.

Le maintien et le développement de liens pluriels et significatifs

Le système d'attachement façonné par les diverses expériences relationnelles s'accompagne de l'intériorisation progressive des représentations de soi-même, des autres et du monde permettant d'investir « autrui comme quelqu'un sur qui compter et (...) lui-même comme quelqu'un d'estimable et digne d'intérêt » (Cole *et al.*, 2019). Au cours du temps, les possibilités d'interactions de l'enfant vont s'étendre, lui donnant l'opportunité de multiplier et de diversifier des liens sociaux d'attachement.

Sur ce sujet, les apports de la sociologie croisant ceux de l'approche attachementiste, placent les notions de protection et de reconnaissance au centre de cette dynamique de liens. Selon Paugam (2017), « la protection renvoie à l'ensemble des supports que l'individu peut mobiliser face aux aléas de la vie (ressources familiales, communautaires, professionnelles, sociales...), la reconnaissance renvoie à l'interaction sociale qui stimule l'individu en lui fournissant la preuve de son existence et de sa valorisation par le regard de l'autre ou des autres ». Par prolongement, les liens qui assurent protection et reconnaissance comportent nécessairement une composante affective. Alors que l'expression « compter sur » résume ce que l'enfant peut espérer de sa relation aux autres et aux institutions en termes de protection et de soutien, l'expression « compter pour » exprime l'attente de reconnaissance et d'ambition pour lui.

Dans cette perspective, l'étude du réseau social de l'enfant confié est indispensable pour déterminer les appuis et soutiens (affectifs, matériels) dont il dispose dans et hors du placement. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer son capital social, c'est-à-dire « l'ensemble [de ses] ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées » (Bourdieu, 1980). Les travaux de recherche distinguent plusieurs types de liens sociaux :

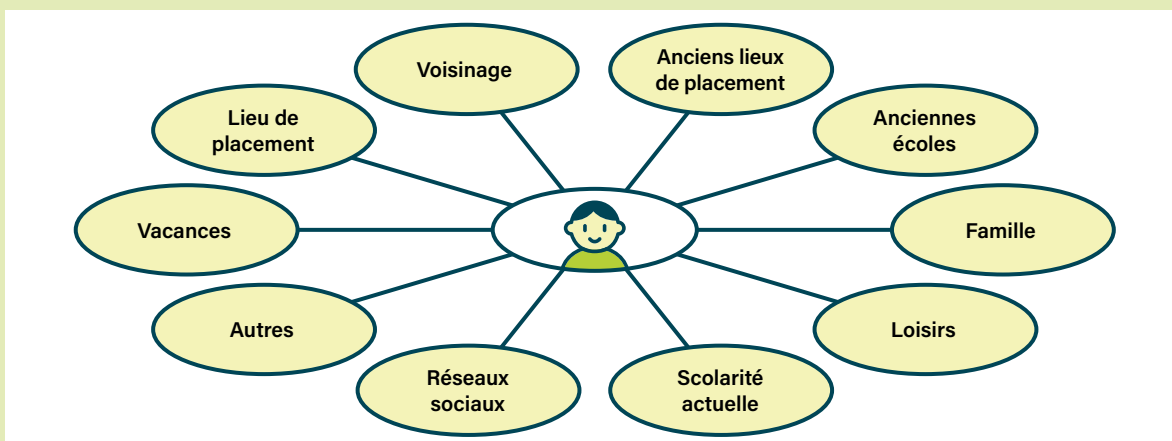
- les liens de filiation concernent ceux relatifs aux membres de la famille (parents, fratrie et famille élargie). Souvent fragilisés par les séparations du placement, ils ont une fonction identitaire;
- les liens dits « de participation élective » se constituent selon les affinités et les activités sous la forme de relations de voisinage, amicales et amoureuses;
- les liens « de participation organique » se forment d'abord dans le cadre scolaire puis professionnel. Ils se rapportent au sentiment d'être intégré dans l'école, auprès des enseignants et des camarades;
- les liens de citoyenneté, relevant des droits civils, politiques et sociaux;
- la sociabilité développée à l'intérieur du lieu de placement, marquée par des liens au caractère non électif oscillant entre la proximité du quotidien partagé et la volonté de l'adolescent de s'en distancier a également été décrite par la recherche. Porteurs du « stigmatisme du placement », ces liens perdurent rarement à la transition à l'âge adulte (Kerivel *et al.*, 2022; Ziani et Goyette, 2022).

Diverses sources d'observation indiquent que le défaut de capital social des enfants confiés est un facteur significatif de vulnérabilités (économique, culturelle, émotionnelle), d'insécurité et d'isolement social à l'entrée dans l'âge adulte. Des études alertent également sur les conséquences en termes de précarité, d'insertion professionnelle et sociale, mais également de bien-être pour ces jeunes « dépourvus de filet social » (Ziani et Goyette, 2022). Par prolongement, les liens sociaux construits ou maintenus au cours de l'enfance seraient des facteurs de protection lors de la transition à l'âge adulte. Or, il apparaît que le défaut de capital social n'est pas systématiquement perçu comme un point d'attention central de la part des professionnels de protection de l'enfance, et peut même être rendu invisible pendant toute la durée du placement.

Le capital social des enfants placés

La récente recherche-action menée dans le département de l'Ain par Aude Kerivel *et al.* (2024) s'est intéressée à l'accompagnement des liens sociaux d'attachement des enfants confiés. Un premier constat concerne d'abord les multiples facteurs d'isolement des enfants confiés : « l'instabilité des liens familiaux, les parcours des enfants placés impliquant une séparation qui peut se transformer en rupture avec l'environnement familial (fratrie, parents, famille élargie), les multiples ruptures et changements d'environnement (...), et la faible porosité entre l'intérieur et l'extérieur des lieux de placement ». En pratique, les auteurs préconisent de favoriser « l'entrecroisement des liens » pendant le parcours de placement de l'enfant pour permettre à ces liens d'être protecteurs et ressource pour le futur. Il ressort ensuite la méconnaissance par les professionnels du quotidien de certains liens significatifs pour l'enfant qui sont autant de personnes avec lesquelles il ne gardera pas de contacts. Les chercheurs invitent au repérage systématique des personnes qui comptent pour l'enfant et sur qui il peut compter en fonction de leur groupe d'appartenance (famille élargie, amis de longue date, anciens professionnels). L'utilisation d'un outil de soutien à la narrativité peut accompagner l'enfant dans son récit. Le sociogramme **4** peut soutenir cette évaluation en réalisant une cartographie des liens encore actifs ou oubliés de l'enfant, une photographie de la diversité des liens et groupes d'appartenance de l'enfant, de la densité et de l'étendue de son réseau social au présent.

4 Le sociogramme individuel



Source • D'après Kerivel *et al.*, 2024.

Le travail de repérage des liens permet de « distinguer les enfants que la diversité des liens sociaux protège de l'isolement de ceux qui au contraire ont peu de personnes "qui comptent pour eux" et dont la faible inscription dans des groupes d'appartenance présente un risque important d'isolement ». Au-delà du repérage, des actions peuvent concrètement être mises en œuvre avec l'enfant au quotidien. Une première proposition est de dépasser les empêchements institutionnels et organisationnels pour développer les pratiques professionnelles favorisant les interdépendances entre les différents groupes d'appartenance de l'enfant (organiser un goûter d'anniversaire au foyer avec des camarades d'école, envoyer un courrier à un ancien éducateur, inscrire l'enfant à une activité extra-scolaire). Une seconde proposition est d'accompagner l'enfant dans le développement d'habiletés sociales pour lui apprendre comment reprendre ou garder le contact avec les personnes repérées (proposer une invitation à goûter, téléphoner ou écrire pour prendre et donner des nouvelles, partager une activité commune, un repas ou une sortie).

Il est particulièrement important que les professionnels impliqués auprès des enfants confiés disposent de connaissances leur permettant de comprendre et d'agir dans le sens du repérage et du renforcement du réseau social de l'enfant, en dehors de son environnement de placement. L'intérêt pour l'enfant est de pouvoir s'appuyer sur des relations affectives durables et solides, complémentaires à l'accompagnement proposé par les professionnels et aux liens qui se nouent avec les pairs du lieu de placement. L'École compte parmi les principaux cercles de socialisation de l'enfant, à l'intérieur même de cette institution et dans le prolongement des relations à l'extérieur du cadre scolaire.

Dans les instances de participation départementales, les enfants évoquent ce souhait de « normalisation » de leur enfance au quotidien et leur besoin de créer une sociabilité avec l'extérieur (aller à une invitation chez un ami, faire une « soirée pyjama », sortir au cinéma avec un groupe d'amis, avoir des activités extra-scolaires et des loisirs, etc.). Par exemple, le conseil des jeunes en protection de l'enfance du Puy-de-Dôme formule la recommandation suivante : « Autoriser la famille d'accueil ou l'établissement ou service social ou médico-social (ESSMS) à faire un « bon de sortie » pour des soirées, week-ends ou semaines, avec validation préalable des parents, afin de simplifier les autorisations de sorties » (recommandation n°1, mandature 2023-2024).

Le législateur rejoint les apports de la recherche et la parole des enfants protégés en reconnaissant également l'importance de mobiliser, de préserver et de développer des ressources familiales et de l'entourage proche. Plusieurs dispositions du titre I^{er} de la loi du 7 février 2022 intitulé « Améliorer le quotidien des enfants protégés » attestent de cette même ambition, parallèlement à un accueil institutionnel. Le développement de nouvelles possibilités d'accompagnement *via* la désignation d'une personne de confiance, mais également le parrainage ou encore le mentorat compte parmi ces propositions. Elles ont en commun de proposer des relations qui s'inscrivent dans la durée avec des personnes non rémunérées et non concurrentes des relations parentales.

La désignation d'une personne de confiance majeure (art. L. 223-1-3 du CASF et décret n° 2023-826)

L'article L. 223-1-3 du CASF dispose que l'enfant protégé dans le cadre de l'aide sociale à l'enfance, peut choisir et désigner « une personne de confiance majeure ». Le législateur précise par décret le rôle de cette personne de confiance dans la construction des projets d'avenir de l'enfant : l'accompagner dans ses démarches et dans la préparation de son autonomie. Si cette personne de confiance est définie de manière particulièrement large dans le texte (« un parent ou toute autre personne de son choix »), cet article de loi consacre l'existence de personnes ressources autour de l'enfant, suffisamment significatives pour être présentes dans son parcours de protection et lors de la construction de son projet de vie d'adulte.

La proposition systématique d'un parrainage et d'un mentorat à partir du collège (art. L. 221-2-6 du CASF)

Ces deux dispositions encouragent le développement d'un entourage soutenant pour l'enfant et mettent en lumière l'importance de le « rattacher à un réseau et de [lui] offrir un capital social qu'il [lui] aurait été difficile d'acquérir autrement » (Ziani et Goyette, 2022). Elles visent la création de relations, dites « affectives ou de proximité » d'une part, d'accompagnement vers la vie d'adulte d'autre part.

- Le parrainage est entendu comme une relation durable proposée à tout enfant pris en charge par le service d'aide sociale à l'enfance et coordonnée par une association qui « a pour finalité l'instauration, par des temps partagés et réguliers, d'un lien affectif et d'une relation de confiance entre un enfant pris en charge (...) et un ou plusieurs parrains ou marraines » (décret 2024-118). Dans la pratique, le parrainage est une proposition d'accompagnement bénévole de longue date ancrée dans les institutions. Peu codifiée jusque récemment et utilisée de manière disparate sur les territoires, elle est entrée dans la loi par l'arrêté du 11 août 2005 créant une charte du parrainage d'enfants. La loi du 7 février 2022 précise la formalisation de cette démarche (notamment inscrite dans le projet pour l'enfant) et sa mise en œuvre par l'intermédiation d'une association habilitée. Cet accompagnement est encadré par trois principes fondamentaux : son inscription dans une démarche individualisée et concertée, un engagement réciproque et solidaire et une relation durable et continue (décret n° 2024-1106). La mise en place de cet accompagnement est toutefois conditionnée à l'accord des parents ou détenteurs de l'autorité parentale, à l'intérêt de l'enfant et à l'évaluation préalable de la situation.
- Le mentorat est systématiquement proposé à l'enfant confié dès l'entrée au collège (art. L. 221-2-6 du CASF). Le décret n°2024-117 précise que cette proposition, pour être mise en œuvre, doit recueillir « l'avis et l'adhésion » de l'enfant et être intégrée au projet pour l'enfant ou au projet d'accès à l'autonomie. Les deux textes désignent le mentorat comme « une relation interpersonnelle d'accompagnement et de soutien basée sur l'apprentissage mutuel ». Son objectif est de favoriser l'autonomie et le développement de l'enfant accompagné en établissant des objectifs qui évoluent et s'adaptent en fonction de ses besoins spécifiques. Cette disposition créée par la loi du 7 février 2022 s'approche – dans le contenu et les spécificités de la relation – d'une forme de parrainage dit « professionnel », visant à favoriser l'accès des jeunes à l'emploi et au monde de l'entreprise.

Plus largement, cette disposition relative au mentorat des enfants suivis par l'ASE s'inscrit dans l'esprit du dispositif interministériel « 1 jeune, 1 mentor » lancé en mars 2021. L'objectif de ce dispositif est de développer la pratique du mentorat pendant le parcours scolaire, dans le choix d'orientation ou en phase d'insertion professionnelle. Ce dispositif s'adresse dans une acception large à tous les jeunes de 5 à 30 ans, et de manière plus particulière auprès de ceux en situation de fragilité. Ultérieurement, la situation spécifique des jeunes suivis et sortant de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et de l'ASE a été ajoutée aux situations de fragilité (Gautié, 2024). L'accompagnement du mentor (étudiant, professionnel en exercice ou retraité), vise à « aider le [jeune] à améliorer des compétences ou capacités qui lui permettront de se sentir plus à l'aise ou plus autonome pour avancer dans la vie » en partageant avec lui « son expérience et ses réseaux » (*ibid.*).

En 2024, les premiers résultats d'une évaluation du dispositif (Gautié, 2024), montrent une diversité des programmes de mentorat et des modalités de leur mise en œuvre. Ils indiquent l'importance de l'étape d'appariement entre le mentor et le jeune, mais également de l'identification fine des besoins et attentes en ce qu'elle impacte significativement le déroulé et les effets de l'accompagnement. La fréquence des rencontres, la modalité des échanges (distanciel, présentiel ou hybride) et le suivi du projet sont particulièrement centraux dans la réussite de l'accompagnement. D'autres dispositifs nationaux de mentorat sont spécifiquement portés au sein de l'éducation nationale, avec un point d'origine universel : faire de cet accompagnement un levier d'égalité des chances.

La forme la plus emblématique est celle des « Cordées de la réussite » qui a pour objectif de lutter contre l'autocensure des élèves, de susciter leur ambition scolaire et de promouvoir la poursuite d'études. Elle repose sur un partenariat entre un établissement supérieur dit « tête de cordée » et des établissements du secondaire (collèges et lycées) dits « encordés ». Les élèves, volontaires, bénéficient d'un accompagnement sur plusieurs années. Le programme peut prendre la forme d'actions individuelles (tutorat étudiant, mentorat professionnel) ou collectives. Il s'articule autour d'interventions relatives à l'orientation, à l'ouverture sociale et culturelle, au développement de compétences académiques et/ou psychosociales (par exemple, ateliers scientifiques, de langue, sur la prise de parole en public, travail sur la confiance en soi). L'action collective principale proposée par le dispositif des Cordées de la réussite réside dans la mise en œuvre d'immersions dans les établissements têtes de cordées. Ces stages co-portés par les équipes des établissements encordés et têtes de cordées permettent à l'élève de découvrir et d'affiner son choix d'orientation. Depuis l'année scolaire 2025-2026, les établissements peuvent prendre en compte la participation aux cordées en première ou terminale dans l'examen des candidatures déposés sur Parcoursup.

Le mentorat – qu'il soit porté par les acteurs de la protection de l'enfance, de l'éducation nationale ou dans le cadre d'une politique interministérielle – repose sur la création de ponts intergénérationnels et d'une relation de confiance entre un mentor et un jeune. Les enseignements issus de la littérature, des pratiques et de l'évaluation des dispositifs montrent que certains prérequis sont indispensables : le recueil de l'adhésion du jeune, une évaluation fine de sa situation pour s'assurer que cette action répond à son intérêt et ses besoins fondamentaux, l'adaptation et l'évolution des objectifs au regard de ses besoins spécifiques.

2.5. Dépasser la complexité de la situation de handicap

La situation de double vulnérabilité

Dans le secteur de la protection de l'enfance, l'expression « double vulnérabilité » qualifie les enfants confiés en situation de handicap. Dans la démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance de 2017, la notion de double vulnérabilité est introduite : « ces enfants, du fait de leur handicap présentent une double vulnérabilité qui nécessite une attention particulière tant pour garantir que leurs besoins, leurs droits et leur intérêt soient assurés, mais également que l'approche multidimensionnelle intègre les acteurs du secteur médico-social pour une complémentarité, une cohérence et une coopération autour de leur prise en charge présente comme future » (Martin-Blachais, 2017).

L'enquête réalisée par la DREES auprès des établissements et services de protection de l'enfance (ES-PE) indique que 15 % des jeunes accueillis dans un établissement de l'ASE bénéficient d'une reconnaissance administrative de handicap par une maison départementale des

personnes handicapées (MDPH) au 31 décembre 2021 (Tarayoun *et al.*, 2025). Dans le rapport public Données chiffrées de l'ONPE, Guibert et Momić (2025) montrent que cette donnée est cohérente avec celle présentée dans le rapport du Défenseur des droits qui établit à 17 % la proportion des enfants pris en charge au titre de la protection de l'enfance bénéficiant d'une reconnaissance de handicap par la MDPH. Ce chiffre est sept fois plus important qu'en population générale (Défenseur des droits, 2015). Une autre enquête, menée cette fois auprès des établissements et services pour enfants et adultes handicapés (ES-Handicap) indique que 8,5 % des enfants et adolescents accompagnés dans ces structures bénéficient d'une mesure de placement en protection de l'enfance (Farges, 2025).

La situation de handicap oscille à des degrés divers entre limitation fonctionnelle importante et forte restriction dans les activités habituelles, de manière momentanée ou durable. Pour autant, la personne en situation de handicap ne bénéficie pas systématiquement d'une reconnaissance administrative de la MDPH (Bellamy, 2024). À l'École, la situation de handicap s'inscrit dans le continuum des besoins éducatifs particuliers à prendre en charge.

Dans l'esprit de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées de 2005, le service public de l'éducation doit s'adapter aux divers besoins éducatifs particuliers qu'ils trouvent leur origine dans une difficulté, une limitation, une restriction ou une situation de handicap reconnue au cours du parcours scolaire. Le code de l'éducation établit l'obligation du service public de l'éducation à assurer une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants et adolescents en situation de handicap (art. L.112-1 du CE).

Aujourd'hui, la nécessité d'adapter l'enseignement et l'action éducative à la diversité des élèves et d'apporter une réponse à leurs besoins éducatifs particuliers est intégrée au référentiel professionnel des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1^{er} juillet 2013). Cependant, la complexité liée à la double vulnérabilité peut mettre en difficulté et en souffrance l'enfant lui-même, le groupe-classe et l'équipe pédagogique. La scolarisation à temps partiel, la déscolarisation et la non-scolarisation sont des situations encore vécues par les enfants en double vulnérabilité en attente de réponses adaptées.

Focus

Un partenariat pour dépasser les situations complexes

Circonscription du premier degré, Isbergues (62)

À l'origine de ce partenariat est une situation problématique vécue par l'inspecteur de la circonscription du premier degré d'Isbergues (62). Début juillet 2023, lors d'une réunion de préparation de rentrée scolaire rassemblant la directrice de l'école, le directeur de la MECS, l'inspecteur de l'école inclusive et l'inspecteur de circonscription, était discutée la situation de deux enfants confiés en situation de handicap. Ces enfants ont une reconnaissance administrative de la MDPH et une notification d'affectation en IME depuis quatre ans. N'ayant pas de place en IME, ils étaient en souffrance dans l'école primaire du village qui accueille les enfants confiés de la MECS.

« J'ai téléphoné au directeur de l'IME de Saint-Omer pour lui expliquer J'attendais qu'il me dise de m'y prendre autrement, qu'il en parlerait dans son réseau de collègues directeurs d'IME. Et j'ai eu la surprise d'avoir qui m'a dit " ces enfants à double vulnérabilité, il faut qu'on s'en occupe. C'est un sujet très important. Voyons-nous à trois, (nous, lui et puis le directeur de la maison d'enfants)". C'est d'abord une rencontre d'humains, trois êtres humains qui se rencontrent, qui se retrouvent sur des valeurs communes et une envie commune de travailler à aider ces enfants les plus fragiles, et en particulier lorsqu'il y a une double vulnérabilité. Bref, ces deux enfants qui étaient de plus en plus en souffrance dans une école ordinaire, étaient avant les vacances de Toussaint dans l'IME Saint-Omer » (inspecteur de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

À la suite de cette initiative, l'inspecteur, le directeur des IME et le directeur de MECS ont instauré des rencontres entre leurs équipes afin d'échanger leurs pratiques et de chercher des solutions pour les situations complexes.

Les rencontres permettent un suivi des parcours scolaires de tous les enfants confiés scolarisés dans la circonscription à partir d'un tableau de suivi mis en place par l'inspecteur. Cet outil partagé recoupe les observations des différents professionnels, les besoins pédagogiques et psycho-affectifs des enfants, leurs principales compétences en français et mathématiques, leurs résultats aux évaluations nationales et les dispositifs éducation nationale dont ils bénéficient. Il favorise la mise en œuvre du regard croisé des différents experts présents afin de permettre la continuité du parcours scolaire des enfants confiés qu'ils relèvent ou non d'une situation de handicap.

La reconnaissance administrative

La reconnaissance administrative de handicap par la MDPH ouvre des droits à la compensation pour les élèves, tels que l'accompagnement médico-social, l'affectation en unité spécialisée, l'obtention de matériel pédagogique adapté, l'accompagnement humain, l'aménagement des cours, des évaluations et des examens et la bonification dans le processus d'orientation.

La saisine de la MDPH est réalisée par le représentant légal de l'enfant, par la complétion d'un dossier de demande composé d'un document de demande, d'un certificat médical de moins de 6 mois, le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco première demande) et tout autre document jugé utile.

L'enfant ayant une reconnaissance administrative bénéficie d'un plan personnalisé de compensation qui prend en considération ses besoins et ses aspirations. Un volet de ce plan est consacré au projet personnalisé de scolarisation (PPS)⁸, dont le directeur d'école ou le chef d'établissement est garant de la mise en œuvre (art. R. 146-29 du CASF). Une équipe de suivi de la scolarisation (ESS) se réunit tous les ans et à chaque fois que la situation de l'élève le nécessite pour évaluer la mise en œuvre du PPS. Elle se compose de l'élève, les parents de l'élève mineur, l'enseignant référent, les enseignants de l'élève en situation de handicap, l'AESH, le directeur ou chef d'établissement ou le directeur de l'établissement médico-social, le psychologue de l'éducation nationale, les professionnels de santé (y compris ceux issus du secteur libéral), les professionnels des services sociaux. Les professionnels de la protection de l'enfance sont appelés à siéger à l'ESS en tant que référent ASE ou responsable de l'enfant au quotidien.

Les informations concernant l'évolution du parcours scolaire de l'élève sont recueillies dans le GEVA-Sco de réexamen de la situation de l'enfant. Le PPS est révisé au moins à chaque changement de cycle (GS-CP, CE2-CM1, 6^e-5^e, 3^e-2^{de}), à la demande de la famille ou à chaque fois que la situation de l'élève le nécessite (circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016).

Le sujet de la reconnaissance MDPH constitue aujourd'hui un véritable enjeu de scolarisation et de continuité scolaire pour les enfants confiés. Les observations réalisées dans le cadre de cette étude montrent que ces dernières années, certains métiers de la protection de l'enfance évoluent afin de s'adapter aux besoins du terrain. Ainsi, le périmètre de certaines fiches de poste se redessine pour intégrer la constitution de dossiers MDPH aux tâches des professionnels. En établissement d'accueil collectif, ces professionnels (psychologues, éducateurs, coordonnateurs) deviennent des personnes-ressources sur ces sujets au sein des équipes.

« J'ai été embauchée sur un poste d'éducatrice scolaire à la base à mi-temps. Il se trouve qu'il n'y avait plus d'assistante sociale, donc j'ai aussi aspiré ses missions. Je vais avoir une connaissance de tout ce qui peut être proposé dans la situation d'un enfant tant sur le versant scolaire qu'au niveau médico-social ou sanitaire avec constitution de dossiers MDPH ou pas. Beaucoup de choses peuvent être mises en place avec les écoles sans dossier ou en attendant que la notification soit arrivée » (éducatrice scolaire, MECS).

Certains professionnels évoquent une augmentation des demandes de reconnaissance MDPH qu'ils mettent en lien avec la nécessité d'obtenir – pour scolariser les enfants aux profils dits « complexes » – des compensations et des orientations spécifiques.

8. Qu'est-ce que le PPS : projet personnalisé de scolarisation ? Site Mon parcours handicap. [en ligne]

« On est avec un public où une notification ou une demande de notification MDPH va être faite, souvent parce que l'école est en difficulté et que derrière il y a un souhait d'avoir une aide humaine. C'est une nécessité, mais sort du handicap type classique TSA [trouble du spectre de l'autisme] ou autre handicap » (éducateur, équipe mobile d'appui à la scolarisation).

« En général toutes les orientations Ulis, Itep et Segpa aussi maintenant, font l'objet d'une demande auprès de la MDPH. Chez nous en tout cas, c'est une demande auprès de la MDPH. Pour moi, ça fait du travail supplémentaire qui n'a pas lieu d'être, je ne comprends pas la démarche, surtout que ça m'est compliqué » (coordonnatrice de la continuité scolaire, MECS).

L'évolution de la notion de situation de handicap et l'amélioration de la prise en charge des besoins éducatifs particuliers (dont la situation de handicap) multiplient les possibilités de réponses apportées aux enfants en double vulnérabilité lors de leur scolarisation. La reconnaissance administrative de handicap se positionne en tant qu'ultime réponse pour rendre possible la scolarisation.

Le pôle d'appui à la scolarité

Les pôles d'appui à la scolarité (PAS) déployés à la rentrée scolaire 2025 représentent le « nouveau service rendu aux parents et responsables légaux d'enfants [en âge de scolarisation] présentant des besoins éducatifs particuliers, en même temps qu'une organisation qui vient en appui des professeurs, au sein même des classes ou dans des lieux dédiés implantés dans les écoles et établissements » (circulaire du 3-7-2024). Les PAS remplacent et complètent les missions des pôles inclusifs d'accompagnement localisé qui avaient pour objet principal la coordination des moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat.

Ce dispositif apparaît comme un levier essentiel dans la construction de la réponse apportée aux enfants rencontrant des difficultés, limitations, restrictions ou situation de handicap impactant leur parcours scolaire. Dispositif intersectoriel, il impulse la rencontre des différents professionnels intervenant auprès de l'enfant, participe à la création des alliances éducatives, accompagne la communauté éducative dans la recherche de réponses aux besoins de l'enfant. La sollicitation de ce dispositif constitue une solution de droit commun pour répondre aux besoins des enfants confiés, notamment ceux en situation de double vulnérabilité.

En effet, il a pour objectif de déployer des réponses de premier niveau, rapides et adaptées aux besoins éducatifs particuliers de tout élève en âge scolaire. La saisine du coordonnateur PAS peut émaner des parents et responsables légaux, d'un professeur, d'un directeur ou d'un chef d'établissement. La réponse du PAS ne se substitue pas au rôle des MDPH dans la reconnaissance des situations de handicap et la proposition de réponses de compensation. Elle peut prendre la forme d'un accompagnement dans les démarches auprès des MDPH. Les réponses les plus courantes sont des aménagements pédagogiques et éducatifs, la mise à disposition d'un matériel pédagogique adapté aux besoins de l'élève, le soutien ou la prise en charge spécifique par des professionnels de l'éducation nationale et du médico-social.

L'équipe du PAS est composée d'un personnel coordonnateur de l'éducation nationale à plein temps et d'un éducateur à plein temps déployé par une équipe médico-sociale. Dans chaque département, le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) définit la répartition territoriale et les modalités générales de fonctionnement des PAS en lien avec le délégué territorial de l'Agence régionale de santé (ARS).

D'autres réponses alternatives de droit commun

Autre dispositif de droit commun, le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) est destiné à tout élève présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages. Il permet à l'élève de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique. Il est rédigé sur la base d'un modèle national et révisé tous les ans afin d'évaluer et de modifier, si nécessaire, les aménagements et adaptations pédagogiques. Le PAP peut être proposé par l'équipe pédagogique ou le représentant légal, et nécessite l'avis du médecin de l'éducation nationale (circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015).

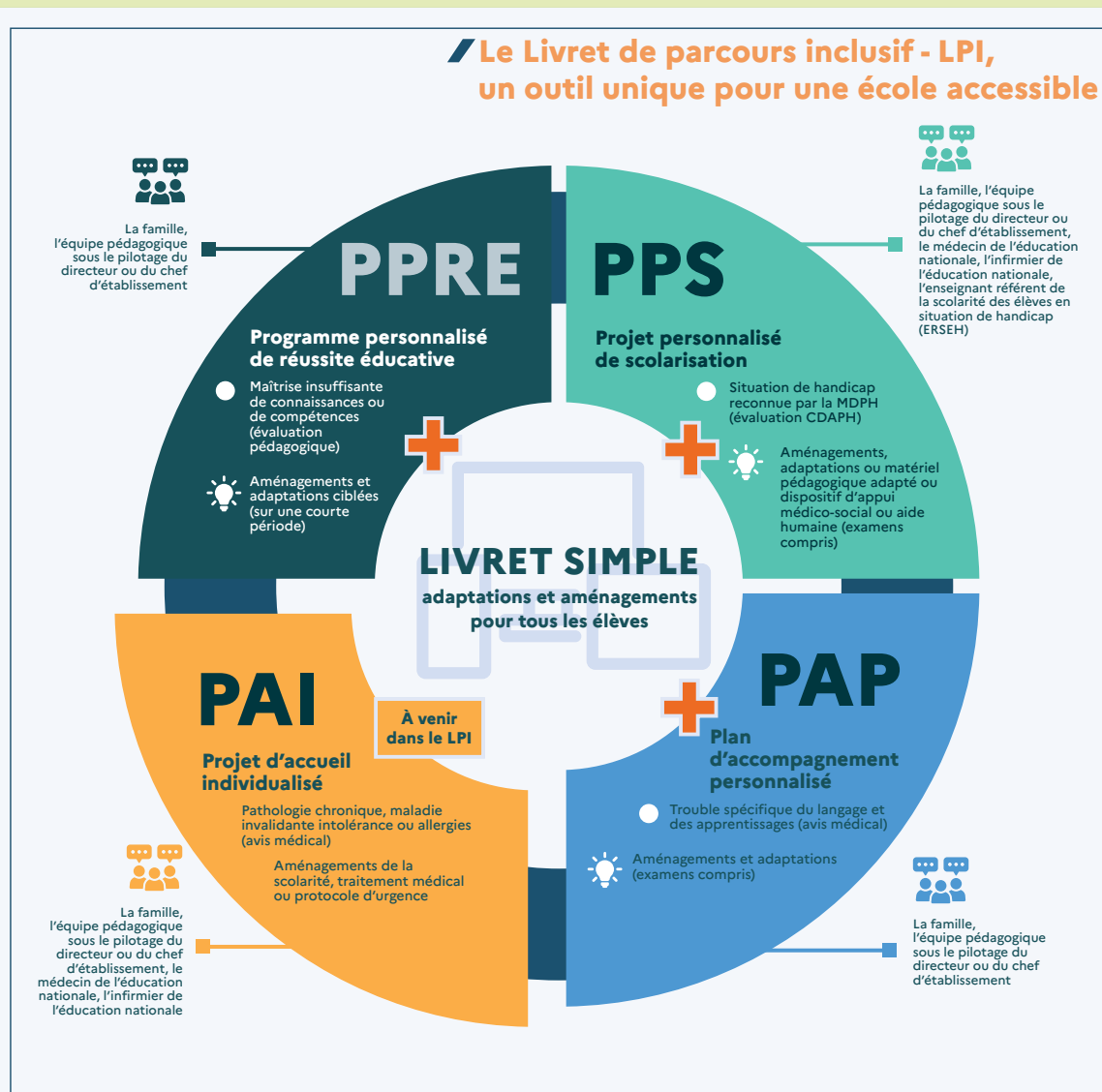
Le projet d'accueil individualisé (PAI) concerne les réponses aux besoins des enfants souffrant de pathologies chroniques ou d'intolérances alimentaires ou d'allergies. Le PAI précise les adaptations nécessaires (aménagements d'horaires, organisation des actions de soins, etc.) pour les enfants et adolescents dont l'état de santé rend nécessaire l'administration de traitements ou protocoles médicaux pendant le temps scolaire et périscolaire. Il est rédigé en concertation avec le médecin de l'éducation nationale qui veille au respect du secret médical (circulaire n° 2003-135 du 8-9-2003).

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est une réponse de premier niveau interne aux établissements scolaires lorsque la démarche pédagogique déployée en classe n'a pas répondu aux besoins éducatifs particuliers de l'enfant (voir 3.2.). Le PPRE est élaboré par les membres de la communauté éducative et formalisé par chaque établissement (art. L. 311-3-1 du CE).

Le livret du parcours inclusif est une application qui propose de recouper les réponses pédagogiques aux besoins éducatifs particuliers des élèves dans le cadre de la mise en œuvre d'un PPS, PAP, PAI ou PPRE ⁵. Il a pour objectif de faciliter la circulation de l'information entre les différents partenaires et de simplifier les procédures de renseignement des plans et projets. L'application est conçue pour tous les professionnels qui accompagnent l'élève dans sa scolarité (chefs d'établissement, enseignants, médecins de l'éducation nationale, professionnels des MDPH). Par ailleurs, les parents (ou détenteurs de l'autorité parentale) peuvent consulter les aménagements mis en place dans le cadre du LPI depuis le portail Scolarité services *via* le site ÉduConnect du ministère de l'Éducation nationale. L'accès du LPI aux professionnels de l'ASE et des établissements d'accueil apparaît indispensable dans le cadre du suivi scolaire et de la continuité du parcours scolaire lors d'un changement de situation de l'enfant.

En alternative ou en amont de la reconnaissance administrative du handicap, la communauté éducative dispose donc de plusieurs dispositifs de droit commun afin d'apporter des réponses adaptées à l'élève en double vulnérabilité et d'éviter les ruptures de parcours scolaires

5 Le livret du parcours inclusif



Source - Livret parcours inclusif, site Éduscol. [en ligne]

2.6. Remédier aux ruptures du parcours scolaire

Si l'intégration scolaire est pensée de manière dynamique et en termes de parcours, ses antagonistes (absentéisme, déscolarisation, décrochage) mettent en relief ce qui peut faire rupture pour l'élève dans sa progression. La littérature scientifique et les observations du terrain indiquent que cette rupture est rarement brutale. Elle se déroule en plusieurs phases, l'arrêt de la scolarité étant la dernière (Lesage et Woollven, 2022) et le résultat d'un (parfois long) processus.

Le plus épineux est de réussir à qualifier ces situations pour les identifier et construire une réponse adaptée à chacune d'elles. Le code de l'éducation dans son article L. 313-7 ne nomme pas, mais définit le profil des décrocheurs comme des « jeunes sortant sans un diplôme

national ou un titre professionnel enregistré et classé au répertoire national des certifications professionnelles du système de formation initiale ». Un jeune quittant le système scolaire sans diplôme est décrocheur, alors qu'un élève rencontrant de graves difficultés dans son parcours scolaire est en risque de décrochage.

La définition de différentes situations du continuum du processus du décrochage semble nécessaire pour comprendre les ruptures de parcours scolaire :

- Absentéisme : situation de l'élève qui manque la classe sans motif légitime ni excuses valables au moins quatre demi-journées dans le mois et son défaut d'assiduité persiste (L. 138-8 du CE).
- Déscolarisation : situation d'un élève, âgé entre 3 et 16 ans, soumis à l'obligation scolaire, qui quitte le système scolaire (Bernard, 2019).
- Non-scolarisation : situation d'un élève, âgé entre 3 et 16 ans, soumis à l'obligation scolaire, qui n'est pas scolarisé et/ou non inscrit dans un établissement scolaire autorisé par les services de l'État (Commission nationale consultative des droits de l'homme [CNCDH], 2024).
- Décrochage scolaire : situation d'un élève, âgé de 16 ans et plus, qui quitte le système de formation initiale sans diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur (baccalauréat)⁹.

Les études menées sur ce sujet mentionnent que pour beaucoup d'enfants concernés, ce processus démarre dès l'école primaire et donne lieu à un « décrochage de l'intérieur » avant de se manifester dans l'une des formes décrites ici (Bonnéry, 2003). Pour de multiples raisons – liées notamment aux événements de vie, à l'environnement familial et aux conditions du placement – le parcours scolaire de l'enfant confié est particulièrement à risque de ces ruptures.

La lutte contre l'absentéisme scolaire

L'assiduité scolaire est au centre de la réussite scolaire de l'enfant. Les enseignants, les directeurs des établissements scolaires, les inspecteurs de circonscriptions du premier degré et les services des DSDEN sont responsables du contrôle de l'assiduité des élèves et des actions à mener dans les situations d'absentéisme.

L'absentéisme se manifeste sous plusieurs formes : continue (plusieurs journées continues) ou perlée (journée ou demi-journée par intermittence). Leur répétition entraîne des difficultés d'insertion sociale et d'apprentissage scolaire, elle constitue un risque de déscolarisation et de décrochage scolaire.

L'enfant confié peut vivre des périodes difficiles liées à sa situation familiale et à son parcours de placement constituant des risques d'absentéisme. Ces périodes ne coïncident pas nécessairement avec un changement d'établissement de protection de l'enfance. L'absentéisme peut provenir du stress ou du mal-être lié à ces périodes difficiles. En prévention, l'établissement scolaire a la responsabilité de mettre en œuvre des réponses de premier niveau. Dans ce cadre, le rôle de la communauté éducative s'avère essentielle dans la transmission des informations nécessaires à la compréhension de la situation de l'enfant absent.

9. La lutte contre le décrochage, site ministère de l'Éducation nationale. [\[en ligne \]](#)

« Mon rôle c'est de soutenir leur scolarité [des enfants confiés], mais j'avais besoin de pouvoir dire parfois à des collègues « attention, en ce moment cet élève-là est fragile pour des raisons particulières », [pour] qu'il ne soit pas puni s'il n'a pas son matériel alors qu'il vient d'être placé » (professeure référente scolarité protégée, collègue).

« En général les enfants perdent les cahiers de liaison ou ils disparaissent miraculeusement du sac. Donc il y avait énormément d'informations qui disparaissaient. Une de mes premières démarches a été de diffuser ma boîte mail, mon numéro de téléphone. [Ce] n'est pas que pour les directeurs, les enseignants peuvent me contacter aussi directement. Même fonctionnement pour les collègues. C'est un peu moins pour les profs principaux parce qu'il y a beaucoup de profs, mais je [rencontre] tous les CPE et les directeurs » (coordonnatrice de la continuité scolaire, MECS).

Pour trouver une réponse à une situation d'absentéisme, différentes instances rassemblent la communauté éducative. La direction peut réunir l'équipe éducative dans le premier degré ou la commission éducative dans le second degré. L'un des objectifs de ces instances est le maintien de l'assiduité scolaire.

Les instances des premières réponses à l'absentéisme

L'équipe éducative à l'école (art. D. 321-16 du CE)

L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève de l'école. Elle comprend le directeur d'école, le ou les enseignants et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés dans l'école. Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève l'exige. Les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant.

La commission éducative au collège et au lycée (art. R. 511-19-1 du CE)

La commission est présidée par le chef d'établissement ou son représentant et comprend notamment des personnels de l'établissement, dont au moins un professeur et un parent d'élève. Sa composition est arrêtée par le conseil d'administration et inscrite dans le règlement intérieur de l'établissement qui fixe les modalités de son fonctionnement. Elle associe, en tant que de besoin, toute personne susceptible d'apporter des éléments permettant de mieux appréhender la situation de l'élève concerné. Elle a pour mission d'examiner la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de vie dans l'établissement et de favoriser la recherche d'une réponse éducative personnalisée. La commission éducative assure le suivi de l'application des mesures de prévention et d'accompagnement, des mesures de responsabilisation ainsi que des mesures alternatives aux sanctions.

Les référents de l'ASE, les référents du quotidien et les assistants familiaux siègent de droit dans ces instances. Ils participent à la recherche de solutions pour maintenir la continuité du parcours scolaire.

« On a une référence scolaire pour [chacune des MECS de la circonscription]. C'est un relais facilitant qui vient quand il y a une équipe éducative, aux réunions de rentrée systématiquement, qui est invité au conseil d'école. C'est vraiment un relais » (inspectrice de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

Certains professionnels de la protection de l'enfance et de l'éducation nationale ont éprouvé le besoin d'inventer d'autres instances de prévention et de lutte contre l'absentéisme des enfants confiés.

« Un groupe de travail composé du principal, des directeurs des MECS, des éducateurs référents scolaires, du CPE inter-degrés a été mis en place. Le groupe se réunit une fois par mois au collège ou dans une MECS afin de partager les informations nécessaires à la scolarisation des enfants confiés et de préparer les échéances importantes » (chef d'établissement, collège).

« Nous organisons, si nécessaire, une réunion avec la coordonnatrice ou référente scolaire, l'éducateur référent, le directeur de la MECS, le directeur d'école, l'enseignant de la classe d'accueil et l'enseignant référent élèves en situation de handicap si l'élève est en situation de handicap » (conseillère pédagogique en charge des relations extérieures, circonscription du premier degré).

La prévention à la déscolarisation et au décrochage scolaire

La notion de prévention décrit l'ensemble des actions, des attitudes et des comportements des membres de la communauté éducative qui tendent à éviter la survenue de la rupture dans le parcours scolaire, à maintenir ou à améliorer la continuité éducative pour l'enfant confié. Une approche préventive doit d'abord permettre de s'affranchir de la frontière imposée par les catégories administratives (absentéisme, déscolarisation, décrochage) pour comprendre la temporalité (depuis quand ?) et les raisons (pourquoi ?) de la difficulté de l'enfant confié à s'inscrire ou à s'affilier à l'institution scolaire. En effet, le processus de désaffiliation commence avant que la rupture ne se manifeste dans la biographie de l'enfant.

Pour beaucoup d'enfants confiés, le défaut d'accrochage avec l'École est ancré dans des difficultés ou souffrances multifactorielles et parfois cumulatives. Lesage et Woollven (2022), dans une étude s'intéressant aux enfants confiés en rupture scolaire, décrivent quatre grands facteurs de fragilité :

- des comportements hétérodoxes de l'enfant qui exacerbent sa difficulté à adopter une posture d'élève et à entrer dans la forme scolaire ;
- un tissu social restreint et fragile limitant le rôle valorisant de la sociabilité juvénile, potentiellement générateur de stigmatisation, de relégation et d'isolement dans la relation aux pairs ;
- la mobilité scolaire, le défaut d'ambition et d'attention scolaire pouvant entraîner une solitude scolaire et se manifester par des difficultés cognitives précoces dans les apprentissages ;
- l'injonction à « avoir » un projet sans nécessairement en être pleinement acteur.

En prévention aux possibles ruptures scolaires, la communauté éducative dispose de réponses relevant de pratiques, dispositifs et instances. Celles-ci peuvent se centrer sur les difficultés d'apprentissage de l'élève ou aborder une vision plus globale de la situation de rupture.

Les enseignements adaptés

L'orientation en enseignement adapté constitue une réponse au risque de décrochage ou de déscolarisation lorsque ce dernier s'avère en lien avec des difficultés scolaires qualifiées de graves et persistantes. Les enseignements adaptés sont centrés sur l'axe des apprentissages lorsque l'importance des lacunes risque d'obérer les acquisitions ultérieures. Ils n'ont pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés directement liées à la compréhension de la langue française (circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015).

Les enseignements adaptés peuvent être dispensés à différentes étapes du cursus scolaire :

- Par les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) qui accueillent les jeunes de la 6^e à la 3^e. L'orientation peut être proposée au cours du cycle 3 (CM1, CM2 et 6^e), du cycle 4 (en 5^e et exceptionnellement en 4^e) ou en fin de 3^e. Elles doivent avoir une taille minimale de quatre divisions (de la 6^e à la 3^e) pour permettre aux élèves d'accomplir un cursus complet dans un même collège et sont limitées à 16 élèves. Les élèves scolarisés en Segpa ont la possibilité de présenter le diplôme national du brevet série professionnelle (DNB pro) et le certificat de formation générale (CFG). Ils participent aux phases d'orientation comme tous les élèves et s'orientent principalement vers des 2^{des} professionnelles et des 1^{res} années de CAP.
- Par les établissements régionaux d'enseignement adapté (Érea) et les lycées d'enseignement adapté (LEA) sont des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) à part entière, qui accueillent des élèves après la 3^e. Les lycéens bénéficient d'une aide renforcée à l'orientation et à l'insertion professionnelle, ainsi que d'un suivi individualisé évolutif dans le temps. Certains établissements proposent un accueil en internat afin de mettre en œuvre des réponses qui s'étendent au-delà du cadre de la journée scolaire (circulaire n° 2017-076 du 24-4-2017).

Les directeurs d'enseignement adapté reçoivent une formation spécifique sur le travail en partenariat avec la protection de l'enfance et le médico-social. Ainsi, ils entretiennent « des rapports réguliers avec la protection de l'enfant » et organisent « des réunions pour faire un point sur la scolarité et la prise en charge, plus particulièrement quand l'élève est absentéiste » (directrice de Segpa, collège). Ils soulignent que cette collaboration facilitée ne doit pas influencer l'orientation en enseignement adapté du jeune confié pour des raisons qui ne relèveraient pas de la grande difficulté scolaire.

Lorsque les causes du décrochage ne sont pas en lien avec des difficultés scolaires graves et persistantes, les instances de lutte contre le décrochage peuvent être sollicitées pour proposer d'autres solutions. Chaque établissement scolaire du second degré met en place un groupe de prévention de décrochage scolaire (GPDS) dont le rôle est d'identifier les élèves à risque de décrochage et d'agir au plus tôt auprès d'eux.

Le GPDS se compose d'une équipe pluriprofessionnelle chargée d'analyser la situation et les besoins de l'élève afin d'apporter des solutions adaptées : chef d'établissement, adjoint au chef d'établissement, référent décrochage scolaire, CPE, psychologue Éducation nationale, enseignants et assistant social de service social en faveur des élèves.

« Sur des demi-journées où je ne travaille pas, je viens au collège pour soit des entretiens avec l'élève, soit des rendez-vous téléphoniques avec les éducateurs. On a une réunion par semaine avec l'assistante sociale, la co-psy [psychologue de l'éducation nationale], l'adjointe [au principal], le CPE, l'infirmière, la directrice de Segpa et le principal. La réunion, c'est un GPDS, en fait on aborde ces situations-là [des enfants confiés] » (professeure référente scolarité protégée, collège).

De plus, les membres du GPDS ont la possibilité de collaborer avec des partenaires internes et externes à l'éducation nationale. D'autres personnels et partenaires locaux peuvent donc être conviés ponctuellement. L'action du GPDS se coordonne également avec les dispositifs locaux (centres d'information et d'orientation (CIO), missions locales, missions de lutte contre le décrochage scolaire, réseaux formation qualification emploi).

Le GPDS collabore notamment avec l'équipe de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) qui participe au repérage des élèves en risque de décrochage. Ce dispositif de l'éducation nationale est constitué d'une coordination académique et de coordonnateurs implantés dans chaque bassin scolaire du second degré. Ces derniers sont les interlocuteurs des établissements (chefs d'établissement et référents décrochage scolaire) et des acteurs de la communauté éducative.

Le GPDS s'appuie également sur les réseaux formation qualification emploi (Foquale) qui sont des groupes d'établissements réunis en bassin de formation. Ces réseaux prennent en charge les jeunes âgés de 16 à 25 ans qui reviennent en formation initiale dans le cadre du droit au retour en formation et de l'obligation de formation. Ils contribuent au développement d'une offre de formation diversifiée, en s'appuyant sur les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) avec l'aide des partenaires territoriaux, dans le but de construire un parcours sur mesure aux jeunes décrocheurs (circulaire n°2013-035 du 29-3-2013). Au sein des réseaux Foquale, des structures de retour à l'école (SRE) telles que les microlycées, microcollèges et les lycées de la deuxième chance se développent pour permettre aux jeunes ayant interrompu leur parcours scolaire de reprendre une formation diplômante.

Malgré la préconisation de former des alliances éducatives élargies à des partenaires extérieurs¹⁰ (circulaire n° 2014-159), les professionnels de la protection de l'enfance interrogés n'évoquent ni le GPDS, ni la MLDS.

« Si ça se trouve ça existe, et on ne connaît pas. Ils [les membres de la MLDS] interviennent pour d'autres enfants mais pas pour les enfants de l'ASE ou parfois ils interviennent sans qu'on sache que c'est eux qui interviennent pour ça » (directrice enfance-famille).

Pourtant, dans le cadre d'une recherche de solution, ces espaces de collaboration représentent un levier indispensable de lutte contre le décrochage des enfants confiés. En effet, une vision globale et exhaustive de la situation traversée par l'élève lorsqu'il est placé nécessite une collaboration de ces instances avec les professionnels de la protection de l'enfance (en particulier l'éducateur ou l'assistant familial). Dans le cadre des questionnaires, 21 départements (sur 58 répondants) et 20 DSDEN (sur 78 répondantes) indiquent mener des actions partenariales portant sur le suivi des situations scolaires des enfants confiés. Seulement deux départements (sur 57 répondants) indiquent participer aux plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD). La participation de la protection de l'enfance à ces instances de prévention et de lutte contre le décrochage s'avère pourtant essentielle.

Certains personnels de l'éducation nationale, assurant des postes dédiés à la scolarité des enfants protégés, siègent dans ces instances. Ils assurent la transmission des informations nécessaires à la compréhension et à la prise en charge des risques de décrochage.

« On [alterne entre] une semaine cellule de veille et l'autre semaine GPDS » (professeure référente scolarité protégée, collège).

10. Prévention et lutte contre le décrochage, site IH2EF. [en ligne]

« Dans le second degré, étant donné que je suis dans les locaux de la DSDEN, je peux questionner plusieurs interlocuteurs, notamment la chargée de mission absentéisme. Cela me permet de savoir s'il y a des dossiers absentéisme, quel est le taux d'absence, si des démarches ont été engagées. Pour les situations d'absentéisme des enfants confiés, j'établis le lien entre les MECS et le coordonnateur de la MLDS » (conseillère pédagogique départementale scolarisation des enfants protégés, DSDEN).

Lorsque la communauté éducative ne trouve pas de solutions au sein des instances prévues, elle peut faire appel aux structures de rattachement scolaire. L'étude de ces dispositifs montre l'importance du maintien d'une inscription ou d'un lien avec un établissement scolaire afin de préparer le retour dans un parcours scolaire ordinaire. Les dispositifs s'inscrivent donc dans un travail partenarial. La mise en œuvre d'une pédagogie et d'un projet adaptés aux besoins de l'enfant nécessite de bénéficier de faibles effectifs et d'une durée de plusieurs mois, voire plusieurs années scolaires.

La remédiation à la déscolarisation et au décrochage scolaire

Les académies, les DSDEN et les départements déploient des dispositifs afin de remédier à la déscolarisation et au décrochage scolaire. Ainsi, les dispositifs relais proposent un accueil temporaire adapté à des élèves en « marginalisation scolaire et sociale » afin de les préparer à la poursuite d'un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle tout en s'attachant à privilégier un objectif de socialisation et d'éducation à la citoyenneté (circulaire du 19-2-2021). Ces dispositifs sont déployés en partenariat avec la PJJ, les collectivités territoriales et des associations complémentaires de l'enseignement public ou des fondations reconnues d'utilité publique.

Les dispositifs relais se déclinent en classes, ateliers et internats tremplins. Les effectifs sont au maximum de 12. L'accord écrit des détenteurs de l'autorité parentale est nécessaire, sauf pour les élèves poly-exclus affectés directement par le Dasen.

Le décret n° 2019-909 du 30 août 2019 permet à l'autorité académique d'inscrire un élève exclu définitivement de son établissement dans une classe relais, sans le consentement préalable de ses représentants légaux. Cette inscription, justifiée par des circonstances particulières ayant conduit à l'exclusion définitive de l'élève et des besoins spécifiques de ce dernier, permet à l'élève de continuer sa scolarité dans un cadre adapté. Ce dernier est également inscrit dans un établissement scolaire qu'il intégrera à l'issue de son passage en classe relais. Ces dispositifs visent le retour de l'élève dans des formations de droit commun et bénéficient d'un encadrement renforcé et partenarial. Le repérage des participants est effectué par tous les moyens dont ceux mis en œuvre par la MLDS. « Sous l'autorité du Dasen, une commission départementale examine les dossiers des élèves proposés pour l'admission en dispositif relais ainsi que les modalités de sortie. Elle doit rassembler des représentants de la PJJ désignés par le directeur territorial de la PJJ, du département (ASE), éventuellement des autres institutions et associations partenaires, ainsi que les professionnels dont la compétence est nécessaire à un examen approfondi des dossiers (...) et les chefs des établissements de rattachement. Les coordonnateurs de dispositifs relais peuvent y être associés. La commission départementale d'affectation s'appuie sur un dossier d'admission, préparé par la commission éducative de l'établissement et transmis par le chef d'établissement, ou dans le cas des élèves poly-exclus par le référent violence du département » (circulaire du 19-2-2021). Les décisions d'admission et d'affectation sont prononcées par le Dasen après avis formulé par la commission.

Au niveau académique, le correspondant académique anime le groupe de pilotage auquel s'associe le directeur territorial de la PJJ ou son représentant. Le correspondant assure un suivi et un bilan réguliers de ces dispositifs.

En complément de ces dispositifs inter-institutionnels, d'autres dispositifs ont été créés pour répondre spécifiquement aux situations de déscolarisation ou décrochage de jeunes en grande difficulté sociale ou familiale. Dans le cadre de cette étude, plusieurs dispositifs de raccrochage scolaire ont été analysés, certains spécifiquement dédiés aux enfants confiés.

Focus

Des dispositifs de raccrochage scolaire

Le dispositif Starter

Lycée Guynemer, Grenoble (38)

En 2012, la DSDEN de l'Isère évalue un besoin de prise en charge de certains adolescents, âgés de 14 à 15 ans, en situation de rupture scolaire. Depuis 2014, l'académie de Grenoble a mené une expérimentation (L. 401-1 du CE) sous la forme d'un dispositif de raccrochage scolaire destiné aux collégiens : la classe Starter. L'attention est portée prioritairement sur les adolescents accompagnés dans le cadre de mesures d'accompagnement en protection de l'enfance (placement, placement à domicile, accompagnement en milieu ouvert) et sur les élèves poly-exclus.

Le travail de l'équipe s'effectue dans le cadre d'un dialogue permanent avec les familles et les accompagnants de l'élève, et de l'articulation avec les instances destinées aux élèves décrocheurs.

Pour l'élève, ce dispositif a pour objectifs :

- de l'inclure à l'institution scolaire (stimuler sa réflexion sur la place qu'il y occupe et sur sa relation aux savoirs, aux enseignants et aux autres élèves) ;
- de le mobiliser sur un projet personnalisé, réaliste et explicite d'orientation professionnelle qui intègre les enjeux scolaires ;
- de lui permettre d'acquérir des compétences et connaissances des paliers 2 et 3 du socle commun et la préparation des examens CFG et DNB série professionnelle ;
- de favoriser une entrée dans la culture écrite ;
- de l'ouvrir aux milieux professionnels envisagés grâce aux situations pédagogiques proposées ;

Le dispositif accueille 15 élèves résidant sur le territoire de la métropole grenobloise, pour une durée d'un an non renouvelable. Près d'un tiers de l'effectif du dispositif est accueilli en MECS.

Les admissions sont prononcées par le DASEN sur l'avis d'une commission composée de 3 chefs d'établissement, un directeur de CIO, une coordonnatrice du dispositif multi-exclu et le coordonnateur de la classe Starter.

« Le dossier de candidature cherche à recueillir le travail mené en amont par les équipes éducatives, à l'intérieur et à l'extérieur des collèges, dans l'accompagnement des jeunes en situation [de décrochage]. Il fait état de la rupture de l'élève avec l'école ou les apprentissages mais également d'une projection de l'élève vers son entrée au dispositif Starter » (coordonnateur de la classe Starter).

L'admission est suivie d'un entretien se terminant systématiquement par une demande claire d'adhésion au projet Starter qui a pour objectif :

- d'appréhender l'histoire scolaire de l'adolescent (représentations de l'adolescent et de sa famille quant à son comportement d'élève, le sens de sa scolarité, ses éventuelles difficultés d'apprentissage) ;
- de favoriser l'engagement dans la logique de parcours qui sous-tend l'entrée dans le dispositif (échancier, règles de fonctionnement du lycée, délimitation des domaines de responsabilité de l'élève, du coordonnateur, des enseignants) ;

- d'instaurer un dialogue direct avec la famille et l'élève (déclenchement de la dynamique de recherche de stages, identification du rôle de référence occupé par le coordonnateur du dispositif).

L'équipe Starter se compose d'un professeur des écoles spécialisé à plein temps, de 2 professeurs de lycée professionnel à mi-temps et de 2 professeurs de lycée en éducation physique et sportive [EPS] et arts appliqués à temps partiel.

Des partenariats sont développés avec les lycées professionnels et le CIO, la chambre des métiers et la chambre de commerce et de l'industrie, les associations de protection de l'enfance, la PJJ et l'ASE.

L'équipe et le jeune réalisent une évaluation formative hebdomadaire dans le cadre d'un plan de travail. L'élève participe également à un bilan collectif, en fin de semaine, ainsi qu'à des temps d'échanges individuels. En contrôle continu, l'équipe renseigne le livret du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. À chaque fin de trimestre, l'équipe complète le bulletin et le remet à l'élève et à sa famille dans le cadre d'un conseil de classe individualisé. Les élèves du dispositif sont inscrits par leur collège de rattachement au CFG sous statut scolaire et au DNB série professionnelle en tant que candidats individuels. Au cours de l'année scolaire 2023-2024, la totalité des élèves ont obtenu le CFG et 8 élèves ont réussi le DNB professionnel.

Durant l'année dans le dispositif, les élèves préparent leur orientation vers une formation en alternance dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ou vers un lycée professionnel *via* l'application nationale Affelnet-lycée.

Le dispositif de raccrochage scolaire

École Pier Giorgio Frassati, Le Vésinet (78)

L'école Frassati est un dispositif de raccrochage scolaire pour les élèves scolarisés du CP au CM2. Établissement d'enseignement privé du premier degré sous contrat d'association avec l'État (article L. 442-5, CE), ce dispositif a ouvert ses portes en 2011. Il a pour but de proposer une réponse adaptée à une soixantaine d'enfants en « décrochage scolaire » afin qu'ils réintègrent un établissement scolaire dit ordinaire.

Les parents et les professionnels de la protection de l'enfance, du soin et de l'éducation nationale peuvent demander l'admission d'un enfant. La scolarisation à l'école Frassati dure en moyenne deux ans. Elle constitue un sas qui permet à l'enfant de recréer un lien positif avec l'institution scolaire. L'équipe prépare le retour dans l'établissement d'origine ou la réorientation vers un autre établissement dès l'arrivée de l'élève.

La pédagogie mise en œuvre au sein de l'école est inspirée de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et de la pédagogie de projet. Les objectifs sont :

- d'impliquer chaque enfant dans la vie scolaire, l'organisation quotidienne de l'école et de sa classe ;
- de développer ses savoir-être et sa posture d'élève et de développer des savoirs et savoir-faire ;
- de donner du sens aux apprentissages grâce aux différentes thématiques abordées (football, jardinage, musique par exemple). « L'enfant est placé en position d'agissant et doit reconstruire lui-même les savoirs » (directeur de l'école).

L'équipe se compose de 14 professionnels pluridisciplinaires : enseignants, enseignant spécialisé, AESH, éducateurs spécialisés, directeur. L'équipe met en œuvre un accompagnement pour

chaque enfant en situation de « décrochage précoce » au sein d'un parcours personnalisé (classes à petits effectifs et emploi du temps adapté, suivi individualisé, choix d'une classe thématique). Selon ses besoins, l'élève est inclus dans des groupes de niveaux évolutifs pour les apprentissages fondamentaux et des ateliers complémentaires (art-thérapie, médiation artistique, etc.).

Le dispositif de remédiation scolaire

Wittelsheim (68)

Le dispositif de remédiation scolaire (DRS) est une unité d'enseignement implantée au sein de deux structures : le collège Charles Peguy à Wittelsheim et l'association-centre de formation Sahel vert de Wittenheim. Co-porté par l'ASE et l'Éducation nationale, le dispositif s'inscrit dans la démarche de l'enseignement adapté.

L'ASE finance l'association dans le cadre de l'accompagnement éducatif. L'éducation nationale héberge le dispositif au sein du collège de Wittelsheim et met à disposition 2 enseignantes à temps plein. La chargée de mission handicap et scolarité de l'ASE assure la coordination administrative et porte l'animation du comité de pilotage annuel.

Le dispositif met en œuvre un soutien renforcé global pour des enfants pris en charge par l'ASE et déscolarisés, absentéistes ou en grande fragilité, voire en décrochage scolaire. Ses objectifs sont de proposer un accompagnement global prenant en compte les dimensions sociales, affectives et cognitives, de permettre aux élèves de s'inscrire dans les exigences du socle commun de connaissances et compétences, et de favoriser progressivement le retour de l'élève dans un parcours de scolarité ou de formation professionnelle.

Les admissions sont examinées par une commission mensuelle tout au long de l'année. Elle est coordonnée et animée par la chargée de mission handicap et scolarité de l'ASE et se compose également de la conseillère pédagogique départementale à la scolarisation des enfants protégés de la DSDEN 68, du chef d'établissement, l'équipe enseignante du DRS, des professionnels de Sahel vert. Parfois des membres sont invités, comme l'infirmier scolaire ou un directeur de Segpa. La commission réalise également le suivi du parcours des jeunes admis dans le dispositif.

L'équipe du dispositif se compose de 2 enseignants spécialisés (dont une coordonnatrice pédagogique) et des éducateurs spécialisés du Sahel vert. Elle accueille 12 collégiens pour une durée d'une année scolaire, (renouvelable une fois) par groupes de 6 jeunes en alternance en demi-journée : au collège pour les enseignements scolaires et sur le site de l'association pour les activités éducatives et techniques.

La dynamique du dispositif s'appuie sur des inclusions progressives dans certaines matières et dans une classe correspondant au niveau d'âge des élèves, une aide à l'orientation (réalisation de stages, portes ouvertes, forum des métiers, etc.) et une préparation aux certifications pour les élèves de 3^e. La pédagogie s'adapte aux besoins des élèves et privilégie la remise à niveau pour réintégrer un établissement scolaire. L'accompagnement éducatif s'appuie sur des activités concrètes telles que la gestion pastorale et avicole, la menuiserie, la maçonnerie, l'entretien des espaces verts, le maraîchage, la distribution de colis alimentaires, la préparation et la prise de déjeuner en collectif à l'association.

3. Des ressources professionnelles à l'appui de la réussite scolaire de l'enfant confié

Dans le cadre de cette étude, les enfants, parents et professionnels rencontrés ont témoigné de leur volonté commune de soutenir la réussite scolaire de l'enfant confié. L'intégration du projet scolaire au sein du projet global de l'enfant et la participation de la communauté éducative à son élaboration constituent un levier à l'appui de la réussite scolaire. De plus, le déploiement de pédagogies protectrices, issues des pratiques du *care*, favorise le bien-être à l'École. Enfin, l'utilisation des dispositifs d'accompagnement scolaire participe au soutien des apprentissages scolaires. L'accès au bien-être et aux apprentissages scolaires forment la réussite scolaire (voir 1.2.).

3.1. Affirmer la place de la scolarité dans le projet pour l'enfant

Comme décrit dans les parties précédentes, « la connaissance de l'histoire et la prise en compte du parcours de l'enfant » sont essentielles en protection de l'enfance (Séraphin, 2014). Aussi, il ne s'agit pas de considérer l'enfant seulement à un moment donné, mais d'évaluer son parcours et ses aspirations pour l'avenir pour les formaliser en un projet. Des supports sont prévus par le législateur pour en garder trace et inscrire la prise en charge de l'enfant confié dans une démarche de projet global.

L'un de ces outils est le projet pour l'enfant (PPE). Créé par la loi du 5 mars 2007 et précisé par la loi du 14 mars 2016, il marque cette intention « d'assurer de la clarté et de la cohérence par le respect d'un *continuum* » (Keravel et Jamet, 2016). Le PPE est un pilier du dispositif de protection en ce qu'il ambitionne d'organiser une réponse globale, centrée sur les besoins de l'enfant, articulée entre les différentes interventions des professionnels. Il s'agit *in fine* de « clarifier les responsabilités et missions de chacun » (*ibid.*) et de décliner des objectifs et des moyens utiles à leur réalisation. Un autre de ces outils complète cette démarche de projet au sein des établissements d'accueil. Il s'agit du « projet d'accueil et d'accompagnement » (article L. 311-3 du CASF), plus communément évoqué sous le terme de « projet personnalisé ». Prévu par le législateur dans la loi du 2 janvier 2002, il sert de support pour construire un accompagnement individualisé de l'enfant confié et favoriser son expression et sa participation.

Le récit et l'étayage de l'histoire scolaire

Le projet pour l'enfant (PPE) est considéré comme l'« épine dorsale du suivi et de l'étayage du parcours » de l'enfant confié (Séraphin, 2014). En étant rattachée explicitement à la notion de parcours, la démarche d'élaboration qui lui est associée améliore la réflexion sur le devenir de l'enfant et les orientations possibles tout en favorisant la cohérence et la continuité de son accompagnement.

La démarche d'élaboration du projet pour l'enfant (art. L. 223-1-1, D. 223-12 et D. 223-13 du CASF)

L'article L. 223-1-1 du CASF indique qu'un document unique intitulé « projet pour l'enfant » doit être établi pour tout « mineur bénéficiant d'une prestation d'aide sociale à l'enfance, hors aides financières, ou d'une mesure de protection judiciaire » et ce, dans un délai de trois mois à compter du début de la prestation ou de la mesure. Ce document doit être actualisé sur la base des rapports de situation établis au moins tous les ans pour les enfants de plus de deux ans et au moins tous les six mois pour les enfants de moins de deux ans » (art. D. 223-12 du CASF). Il accompagne l'enfant tout au long de son parcours au titre de la protection de l'enfance. Il vise ainsi à assurer la stabilité de ce parcours ainsi que la continuité et la cohérence des actions conduites auprès de l'enfant, de sa famille et de son environnement ».

Il doit en outre être ajusté « au regard notamment de son âge, de sa situation personnelle, de son environnement et de son histoire » (art. D. 223-12) et des « changements de modalités d'accompagnement » (art. D. 223-13).

Le président du conseil départemental est garant du PPE et « organise (...) les coordinations nécessaires [à son] élaboration (...) avec les services chargés de l'exécution des mesures » (art. D. 223-12). La démarche d'élaboration est réalisée « dans une approche pluridisciplinaire » (art. L. 223-1-1) et « dans un objectif de construction commune entre les titulaires de l'autorité parentale, l'enfant, les tiers impliqués dans la vie de l'enfant, les services départementaux et, le cas échéant, le service ou l'établissement auquel le juge a confié la mesure » (art. D. 223-12).

À l'image de toute démarche de projet, l'élaboration du PPE s'appuie sur une évaluation initiale de la situation de l'enfant, ainsi que sur une évaluation médicale et psychologique réalisée à l'entrée dans le dispositif de protection de l'enfance (art. D. 223-13 du CASF), en cohérence avec les objectifs fixés dans la décision administrative ou judiciaire et en articulation avec « les autres documents relatifs à la prise en charge de l'enfant, notamment le document individuel de prise en charge et le contrat d'accueil dans un établissement » (art. L. 223-1-1 du CASF).

Si le législateur fait mention d'« un bilan de santé et de prévention » (art. L. 223-1-1 du CASF) obligatoire pour tout enfant qui entre dans le dispositif de protection de l'enfance, la même attention n'est pas signifiée pour sa scolarité. Pourtant, les professionnels des services départementaux de protection de l'enfance et des établissements d'accueil interrogés dans le cadre de l'étude évoquent l'importance de connaître précisément la situation scolaire de l'enfant afin d'identifier ses besoins en termes de prévention (des difficultés d'apprentissage ou relationnelles, d'adaptation au cadre scolaire), d'accompagnement spécifique (remédiation, adaptation, compensation) et d'orientation. Par ailleurs, les discontinuités de parcours en protection de l'enfance conjuguées à des parcours scolaires heurtés rendent parfois difficile la reconstitution de l'« histoire scolaire » de l'enfant par les professionnels. Les lacunes du récit peuvent être

accentués par un processus de narrativité chez l'enfant ou l'adolescent qui ne lui permet pas toujours de mettre en lien ses diverses expériences scolaires dans une temporalité et de leur donner du sens au regard de sa situation actuelle.

« Quand le jeune se raconte scolairement, il se raconte globalement, en fait. On peut voir aussi beaucoup de jeunes qui vont relater leur parcours avec des trous et des incompréhensions. Pourquoi il a été placé ? Pourquoi il a été orienté comme ça ? " Je sais pas. On m'a pas dit. J'ai pas compris ". Des fois on fait un premier entretien avec un jeune et puis finalement, dans ce parcours y a plein de points d'interrogation » (psychologue de l'éducation nationale, CIO).

Or, ce travail de reconstitution est indispensable pour la compréhension, l'appropriation et la mise en sens de l'histoire scolaire. Outre le recours au récit du jeune et de la famille, l'existence d'outils administratifs (PPE, dossier de l'enfant, dossier scolaire) peut soutenir ce travail de reconstitution.

Des outils de suivi du parcours scolaire

Le service public d'éducation met à disposition des élèves et des parents des outils de suivi du parcours scolaire de l'enfant. En maternelle, le carnet de suivi des apprentissages est remis plusieurs fois dans l'année aux responsables légaux. En fin de maternelle, un document de synthèse des acquis scolaire de fin de cycle 1, renseigné par l'équipe pédagogique, est transmis aux responsables légaux et à l'école élémentaire.

Un livret scolaire unique (LSU) du CP à la 3^e constitue le dossier scolaire de l'élève. Il est composé des bilans périodiques (bulletins au collège) et des bilans de fin de cycle (cycles 2, 3 et 4). Il est accessible en ligne pour l'élève et ses responsables légaux sur la plateforme *Scolarité services* du site *Éduconnect*.

Au lycée, le livret scolaire du lycée (LSL) rassemble les relevés de notes, l'évaluation des compétences et les appréciations de l'équipe pédagogique des classes de 1^{re} et terminale. Il constitue un outil d'aide à la décision pour le baccalauréat concernant le contrôle continu. Il est également accessible sur la plateforme *Scolarité Services*, tout comme les documents relatifs aux différentes certifications obtenues : Pix (attestation de compétences numériques), PSC1 (attestation de premiers secours citoyens), ASSR1 et 2 (attestation scolaire de sécurité routière, l'ASSR2 est nécessaire pour présenter le permis de conduire), attestation de niveaux de langues étrangères, attestation « savoir nager », etc.

Le dossier scolaire de l'élève (papier et numérique) constitue une trace de son parcours scolaire de son entrée à l'école maternelle à sa sortie du lycée. Les bilans scolaires font état des performances scolaires, mais aussi des projets, des actions du parcours éducatif, des sorties, des voyages, des activités périscolaires et des stages auxquels l'élève a participé. De plus, les appréciations de l'équipe pédagogique et de la direction sont des informations susceptibles d'alimenter l'histoire scolaire de l'enfant.

Certains professionnels de lieux d'accueil interrogés dans le cadre de cette étude décrivent des pratiques d'accompagnement permettant de retracer l'histoire scolaire de l'enfant et d'évaluer sa relation avec l'institution scolaire lors de son arrivée. Les informations recueillies auprès de l'établissement scolaire et du lieu de placement précédents, ainsi que les éléments du dossier de l'enfant transmis lors de son admission peuvent aider les professionnels de terrain dans cette évaluation. Pour compléter cette évaluation de la situation de l'enfant, le village d'enfants de Carros ainsi que la MECS L'Eau Vive organisent par exemple un bilan orthophonique.

« Quand les enfants arrivent, un bilan orthophonique est réalisé. Pour ceux pour lesquels on pense qu'il y a des difficultés de lecture ou d'écriture, c'est automatique. Pour construire mes supports de travail avec les enfants, je m'appuie sur ce que me disent les enseignants ainsi que les orthophonistes. [Ainsi], le poste dédié permet de faire une réévaluation du projet continu » (éducatrice scolaire, MECS).

Enfin, les enfants eux-mêmes, dans les instances départementales de participation, sont demandeurs d'une démarche de bilan pour repérer « leurs points forts, leurs points faibles et leurs ressources » (jeune confié). Ils mettent notamment en lien cette connaissance par les adultes référents de leur situation scolaire (niveau, appétence) avec le soutien qu'ils peuvent recevoir dans leur parcours d'orientation. Ainsi, dans le Puy-de-Dôme, le conseil des jeunes en protection de l'enfance recommande de « faire des bilans d'orientation scolaire avec le référent, à chaque grand changement scolaire ».

Un outil de référence au service de l'enfant

L'objectif du PPE est d'apporter une clarté des décisions relatives à l'enfant et une cohérence dans la mise en œuvre des actions de protection le concernant.

« Le PPE est un outil qui peut garantir, qui doit garantir une équité de traitement dans le parcours, parce que tous les enfants ne partent pas tous avec les mêmes chances. Donc au moins ce PPE trace, il nous oblige, nous professionnels, à respecter tous leurs droits et [mettre] toute l'énergie qu'on doit mettre pour les aider à grandir » (directrice enfance-famille).

Il associe une vision d'ensemble de la situation (éléments de danger, les ressources et les potentialités de l'environnement) et une réflexion particulière pour chaque domaine de vie. Celui relatif à la « scolarité et à la vie sociale de l'enfant » est l'un des trois volets d'intervention prévus par le législateur.

L'attention législative portée à la scolarité de l'enfant dans le PPE fait de ce document « un véritable outil d'ancrage dans la qualité des accompagnements » (directeur enfance-famille) pour les professionnels de protection de l'enfance. L'élaboration d'objectifs et d'un plan d'actions relatifs à la scolarité devrait, idéalement, être basée sur la connaissance du parcours scolaire antérieur, des éléments synthétiques d'évaluation actualisés (bilan des acquis scolaires, projets et actions relatifs à la scolarisation, bien-être à l'école, etc.) et, le cas échéant, présenter les besoins d'accompagnement ou d'adaptation identifiés, notamment dans les situations de handicap. Il intègre également les observations et les propositions des parents, de l'enfant et des personnes ressources de son environnement. Sur la base de ces éléments, le document détaille les interventions à mener pour venir en appui des différentes dimensions du parcours scolaire : continuité scolaire et de formation, développement d'un réseau social, investissement dans des activités extrascolaires sportives, culturelles ou artistiques, accompagnement par un mentor. Par ailleurs, l'échange autour du PPE doit aussi permettre aux parents et aux intervenants de la protection de l'enfance d'identifier les « actes sensibles » liés à la scolarité et de « s'entendre afin de rendre la vie de l'enfant la plus ordinaire possible » (CNAPE, 2023). Plus globalement, il permet de clarifier le rôle et la mobilisation de chaque acteur (droits, obligations, responsabilités).

Le contenu du projet pour l'enfant (art. L. 223-1-1, art. D. 223-14 à D. 223-17 du CASF)

Le PPE doit contenir les informations « essentielles relatives à l'enfant » (art. D. 223-14 du CASF) parmi lesquelles son identité (nom, prénom, sexe, date et lieu de naissance) et les renseignements concernant son lieu de vie, sa fratrie et les titulaires de l'autorité parentale (identité et adresse).

Il mentionne les informations sur « la nature et les objectifs des interventions menées en direction du mineur, de ses parents et de son environnement » (art. L. 223-1-1) telles que :

- la « décision administrative ou judiciaire de protection de l'enfance qui fonde l'intervention auprès de l'enfant en précisant la date et le lieu de la décision, les motifs de la décision ainsi que son contenu » (art. D. 223-14) ;
- le service du conseil départemental ou habilité en charge de l'accompagnement de l'enfant, l'identité du référent désigné et, le cas échéant celle de la personne de confiance désignée par l'enfant (art. D. 223-14) ;
- les personnes physiques ou morales auxquelles le projet pour l'enfant est communicable (art. D. 223-16) ;
- les modalités d'exercice du droit de visite et d'hébergement (art. D. 223-14) ainsi qu'une annexe relative aux actes usuels (art. D. 223-14).

Enfin, il décline les domaines de vie de l'enfant en trois volets d'intervention (art. D. 223-15) :

- le développement, la santé physique et psychique ;
- les relations avec la famille et les tiers ;
- la scolarité et la vie sociale.

Pour chacun de ces domaines, le PPE présente « les éléments synthétiques d'évaluation actualisée » ainsi que « les observations et propositions des titulaires de l'autorité parentale, de l'enfant et de son environnement » et définit les objectifs poursuivis et le plan d'actions c'est-à-dire les actions à mener auprès de l'enfant, des titulaires de l'autorité parentale et de son environnement, la durée et les dates d'échéance de ces actions ainsi que les acteurs les mettant en œuvre (art. D. 223-15).

Malgré l'intérêt que revêt le PPE pour structurer les interventions et proposer une vision globale du parcours de l'enfant, son appropriation est encore hétérogène dans les pratiques professionnelles. En effet, comme le soulignent certains acteurs rencontrés, le PPE demeure parfois un document administratif et *in fine*, peu utile pour les enfants.

« Je pense que certains le font par obligation, sans y mettre de sens. Et il y en a d'autres, [pour qui] ça rentre dans la pratique quotidienne. Certains y ont mis du sens complètement » (directrice enfance-famille).

Ce retour d'expérience rappelle que « la formalisation du document n'est pas une fin en soi, mais seulement la résultante d'une démarche » de projet, concertée entre une communauté d'acteurs (CNAPE, 2023).

Une méthodologie de projet basée sur une communauté d'acteurs

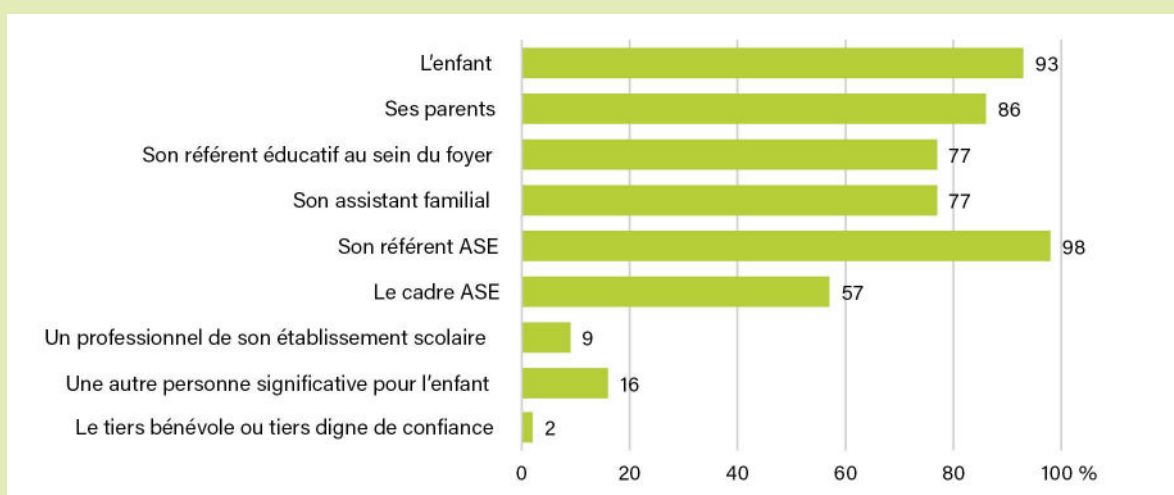
Faire du PPE un véritable outil au service de l'enfant – c'est-à-dire garant de ses besoins fondamentaux et d'une cohérence de son parcours – nécessite d'engager une démarche de réflexion, de dialogue et de concertation de l'ensemble des acteurs qui interviennent dans sa vie (Keravel et Jamet, 2016).

En ce sens, l'élaboration du projet pour l'enfant constitue en soi un travail (CNAPE, 2023), une « construction commune » (art. D. 223-1-1 du CASF) dans laquelle l'enfant et ses parents occupent une place centrale. Outre les services départementaux de protection de l'enfance et l'établissement d'accueil de l'enfant, d'autres acteurs de l'environnement peuvent être associés à la démarche d'élaboration globale du PPE ou à l'un de ses volets plus particulièrement. L'articulation et le décloisonnement de la démarche du PPE appliqués au domaine de la scolarité doit permettre, fondamentalement, de répondre à la question suivante :

« Comment finalement, nous la société collectivement, on arrive à un accompagnement de ce parcours scolaire ? » (directrice enfance-famille).

Dans un questionnaire adressé aux directeurs enfance-famille et responsables des ODPE pour cette étude, l'ONPE a recueilli les pratiques relatives au volet scolarité et vie sociale du PPE **6**. Parmi les acteurs sollicités ou mobilisés, seule une minorité de départements répondants indiquent une participation de professionnels de l'éducation nationale à l'élaboration des objectifs relatifs à la scolarité.

6 Qui participe au remplissage du volet « scolarité et vie sociale » du projet pour l'enfant ?



Note - Les répondants pouvaient sélectionner plusieurs réponses.

Lecture - Pour près de 93 % des départements répondants, l'enfant participe au remplissage du volet « scolarité et vie sociale » du PPE.

Champ - France entière (44 départements répondants).

Source - Observatoire national de la protection de l'enfance, enquête par questionnaire réalisée auprès des départements (DEF, responsables ODPE). Résultats au 8 janvier 2026.

Les résultats présentés ci-dessus, sont néanmoins à nuancer. Dans les faits, il existe une grande hétérogénéité de pratiques au sein d'un même service départemental. Elles peuvent même être « très fluctuant[es] d'un PPE à l'autre » (directrice enfance-famille). Concrètement, la composition de la communauté d'acteurs associée à la démarche d'élaboration du PPE est adaptée à la situation de l'enfant. Il en est de même pour le nombre de personnes et leur modalité de participation. Dans un souci de cohérence, il convient d'associer les intervenants relevant de la scolarité à l'élaboration du volet « scolarité et vie sociale » du PPE. Les pratiques recueillies dans le cadre de la présente étude indiquent que ces interlocuteurs sont régulièrement associés en amont de la démarche par les professionnels de protection de l'enfance en vue de recueillir et

d'intégrer leur évaluation et leurs observations sur la situation de l'enfant. Toutefois, la présence des professionnels de l'éducation nationale n'est que rarement envisagée lors de la signature du document, sachant que l'élaboration et la signature du PPE peuvent « se dérouler lors de rendez-vous distincts » (CNAPE, 2023).

« On va parler de l'éducation nationale. L'instituteur, l'institutrice, le professeur principal ou le professeur de technologie – parce que [l'enfant] a développé une relation de confiance avec le prof de techno –, c'est eux qu'il faut aller chercher. Il faut leur demander, il faut aller les voir, parler avec eux » (directrice enfance-famille).

Ce verbatim rejoint pour partie la recommandation émise dans la circulaire du ministre de l'Éducation nationale du 11 février 2026 indiquant la nécessité pour « le directeur d'école ou le chef d'établissement et le référent de l'aide sociale à l'enfance de l'enfant concerné [de prendre] attache afin d'élaborer conjointement le volet relatif à la scolarité du PPE ».

Pour associer de manière bénéfique l'éducation nationale au projet scolaire contenu au PPE, il convient « toutefois de rester attentif aux réticences éventuellement exprimées par l'enfant de ne pas voir sa situation ouvertement exposée devant l'ensemble des intervenants auprès de lui » (CNAPE, 2023). En ce sens, l'intérêt de l'enfant – de même que la considération de sa relation à l'école et de ses besoins spécifiques – doivent rester la boussole de cette démarche d'élaboration. Les pratiques du PPE recueillies auprès des services départementaux indiquent qu'il n'existe pas une unique manière de mener la démarche.

« Il y a l'acte final, c'est la signature du PPE. Mais la porte d'entrée, c'est l'enfant. S'il est chez une assistante familiale, on a formé les assistants familiaux, elle peut déjà commencer à l'incrémenter avec l'éducateur et le jour J pour la signature, toutes les parties prenantes qui ont apporté leur pierre à l'édifice ne sont pas obligées d'être là » (directrice enfance-famille).

La responsabilité partagée de la communauté éducative ne se limite pas à l'élaboration du PPE, mais s'étend également à sa mise en œuvre et à l'évaluation du plan d'actions : « Qu'un représentant de l'établissement soit convié au rendez-vous [PPE] est une chose, et qu'il puisse également le cas échéant, être « nommé » pilote de l'objectif à mener en lien avec la scolarité » (conseillère technique enfance).

Certains professionnels de l'éducation nationale posent également la question des articulations et cohérences entre le PPE et d'autres projets ou documents de l'enfant à l'école et dans le secteur médico-social :

« C'est une préoccupation qu'on a [d'apporter une cohérence]. Le premier qui a rempli quelque chose aide à remplir le reste également. Sur la base de ce document-là, on peut très bien transposer, on va juste mettre ce qui existe en fait » (enseignante, école élémentaire).

Par ailleurs, les textes prévoient la transmission du PPE par le président du conseil départemental, qui en est le garant, « aux services chargés de mettre en œuvre toute intervention de protection » et « au juge lorsque celui-ci est saisi » (art. L. 223-1-1 du CASF). Il « est remis au mineur et à ses représentants légaux » et est « communicable à chacune des personnes physiques ou morales qu'il identifie selon les conditions prévues au livre III du code des relations entre public et administration ».

Cette idée de continuité et de cohérence par la transmission d'informations entre le service d'aide sociale à l'enfance et l'éducation nationale est déjà à l'étude dans plusieurs départements.

Dans le département du Nord, cette transmission prend la forme d'un « cahier scolarité » remis à l'enseignant du premier degré ou au professeur principal pour le second degré. Initialement pensé pour être rempli conjointement par le référent et l'enseignant, le document est à la main de l'aide sociale à l'enfance. Dans la même académie de Lille, le département du Pas-de-Calais met en place conjointement avec l'éducation nationale une fiche de renseignements (fiche navette) à destination du chef d'établissement et du personnel référent scolarité protégée (voir 2.3.). Elle contient des informations relatives à l'enfant et au service ASE permettant la prise de contact entre professionnels. Plus largement, cette proposition contenue dans la circulaire du 11 février 2026 de transmettre la partie du PPE relative à la scolarité à l'établissement scolaire réactualise le sujet du partage d'informations à caractère secret (voir 4.3.). Toute transmission doit être limitée aux informations nécessaires à sa scolarité et aux personnes qui participent à l'accompagnement de l'enfant et à sa protection.

Le projet personnalisé à l'échelle de l'établissement d'accueil

Le projet personnalisé – introduit par la loi du 2 janvier 2002 et inscrit dans l'article L. 311-3 du CASF – pose le principe de la place de l'enfant au cœur du dispositif de protection de l'enfance. Il représente un levier pour définir l'accompagnement de l'enfant au sein de son lieu d'accueil. Le projet personnalisé s'appuie sur les caractéristiques et les besoins de l'enfant. Il identifie les ressources nécessaires à mettre en œuvre, les interventions et étapes à coordonner, et indique les objectifs à planifier.

Par principe, le projet personnalisé s'articule avec le PPE. Si ce dernier est destiné à garantir une vision globale du parcours de l'enfant et énonce des axes d'accompagnement liés à l'identification des besoins fondamentaux, le projet personnalisé en est la déclinaison clinique et opérationnelle par les professionnels référents du quotidien de l'enfant. En ce qui concerne le projet scolaire, les témoignages et observations de terrain indiquent que ce support est avant tout le socle d'une dynamique permettant de « faire communauté » autour de l'enfant « en répondant à la question du « comment », du « qui fait quoi » » (directeur, MECS) et permettant de sortir d'une « gestion au coup par coup » (éducatrice scolaire, village d'enfants).

Les équipes pédagogiques associées ou informées se montrent favorables à cette démarche qui participe à la connaissance intersectorielle. Malgré cet intérêt, la présence des personnels de l'éducation nationale peut poser des difficultés organisationnelles. Si l'enseignant, le directeur d'école ou le chef d'établissement est désormais régulièrement invité, leur présence n'est pas systématique. « Les professeurs des écoles, ils viennent sur un temps qui n'est pas forcément leur temps à eux. Mais on invite, peut-être que les enseignants vont se déplacer surtout pour des enfants qui ont beaucoup de problématiques et qui posent problème au groupe-classe et à l'enseignante » (directeur de MECS). Certains professionnels (éducateurs scolaires par exemple) sont des médiateurs entre l'école et la MECS et peuvent être les « porte-paroles » de l'institution scolaire dans l'élaboration du projet personnalisé.

Focus

Une constellation d'acteurs pour réaliser le projet personnalisé de l'enfant

MECS Le Bercaill, Guebwiller (68)

La MECS Le Bercaill accueille 56 enfants de 3 à 18 ans. Le référentiel de pratiques de l'équipe transdisciplinaire est centré sur une méthodologie de projet participative et insiste sur la maxime suivante : « tout ce qui est fait pour moi, sans moi, est fait contre moi ».

« Quand l'enfant arrive à la MECS, on pense déjà à sa sortie. Donc forcément ça passe par un projet. Notre travail, ça va être d'avoir des objectifs très précis. Pourquoi ? Parce que si on a des objectifs précis, on met l'enfant en position de réussite et les parents aussi. Et quand ils sont acquis, ils sont acquis. Donc on ne va pas faire un renouvellement de projet individuel parce que ça fait 6 mois qu'on en a fait un. C'est en fonction de l'atteinte des objectifs » (directeur).

De ce fait, le projet personnalisé de l'enfant est envisagé tel un processus ininterrompu, c'est-à-dire régulièrement modifié et révisé. La démarche est participative et associe des « partenaires égaux » que sont l'enfant – quel que soit son âge –, ses parents, les professionnels de la MECS qui l'accompagnent au quotidien, les représentants de « la communauté de vie à laquelle il appartient ». L'équipe d'élaboration du projet personnalisé est constituée en fonction des besoins de l'enfant et pour le volet scolarité, peuvent être invités l'enseignant ou le directeur d'école, l'AESH et l'orthophoniste. Comme l'indique le projet d'établissement, « les membres de l'équipe, dans l'idéal, sont choisis ou acceptés par l'enfant lui-même. L'équipe et chacun des membres qui la constituent, doivent garantir la qualité, la pertinence et le dynamisme de la démarche entreprise ». L'idée de cette configuration d'acteurs, « c'est d'avoir une constellation autour de l'enfant ouverte sur les partenaires qui gravitent autour de [lui] » (directeur).

Pensé sur un mode participatif et ludique et dans un contexte de convivialité, le protocole d'élaboration du projet personnalisé à la MECS Le Bercaill comporte 10 étapes et utilise comme support un jeu de cartes des qualités – utilisé pour faire ressortir le positif et les habiletés – et un jeu de cartes des besoins. « On demande à l'enfant de faire un podium de ses 3 besoins prioritaires. On demande pareil aux parents pour l'enfant, et après on croise avec les professionnels autour de la table, dont l'École, l'orthophonie, l'AESH, etc. Et à 90 %, on va avoir les mêmes objectifs que ceux que les parents et l'enfant ont observés » (directeur). À l'issue de cette élaboration, les détenteurs de l'autorité parentale indiquent le nom des personnes à qui ils souhaitent communiquer le projet.

Au regard de cette méthodologie de projet, la présence d'un professionnel de l'éducation nationale lors de la planification du projet personnalisé est bénéfique à plusieurs titres. Tout d'abord, elle offre la possibilité à l'enseignant ou directeur de l'école – systématiquement invités pour participer à l'élaboration du volet scolarité du projet personnalisé – de rencontrer les parents avec lesquels ils ne sont que rarement en contact, et inversement.

De plus, en contribuant à la formulation d'objectifs opérationnels, chaque membre de la constellation peut ensuite accompagner l'enfant dans leur réalisation : « [si] on mettait en objectif "favoriser la scolarité de l'enfant", ça veut tout et rien dire. On ne sait pas quand cet objectif est atteint. Donc je prends l'exemple caricatural de l'enfant qui est en absentéisme scolaire. On ne va pas lui mettre : "aller à l'école tous les jours". Du jour au lendemain, c'est irréalisable

pour lui. Par contre, on va mettre un objectif SMART [Spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporellement défini] : " aller à l'école au moins 2 jours par semaine " et par exemple pour les parents c'est " accompagner l'enfant au moins 2 jours par semaine à l'école et prendre un rendez-vous avec le professeur principal au moins une fois par trimestre ". C'est quantifiable, c'est réalisable, on peut l'atteindre. Comme c'est précis, on les met en position de réussite. Et quand ça marche, on va peut-être changer l'objectif en disant : " maintenant, on essaie 3-4 jours à l'école ". On ne va pas dire " réduire l'absentéisme scolaire à 100 % ". On essaie de fonctionner comme ça avec tous les projets » (directeur de la MECS).

Enfin, la participation à ce processus partagé contribue également à mettre en cohérence les pratiques et les supports professionnels, et de coordonner les interventions pour apporter une continuité éducative à l'enfant. À titre d'exemple, le directeur relate : « on s'est aperçu que c'est bien d'avoir des pictogrammes pour un [enfant] qui n'a pas accès au langage. Encore faut-il que ce soient les mêmes avec l'école. Et en fait, on s'est aperçu de ça quand on a commencé à inviter l'école et l'orthophoniste. Là on s'est dit : " mais en fait, l'orthophoniste a ses pictos, l'école a ses pictos et nous, on a les nôtres. En fait, on est en train de morceler [l'enfant] ". Donc c'était essentiel de se mettre autour d'une table pour avoir, déjà, les mêmes outils ».

3.2. Prendre appui sur des démarches pédagogiques protectrices

Selon la loi pour une école de la confiance de 2019, tous les établissements, classes et professionnels forment l'école inclusive. Cette dernière ne relève pas uniquement des classes, dispositifs et unités, adaptés et spécialisés, mais bien de l'ensemble de l'institution scolaire. Ces dernières années, les notions d'accessibilisation du système scolaire et d'universalisation des apprentissages sont au cœur de l'école inclusive, l'école pour tous (voir 1.2.).

Les postures des professionnels impactent l'inclusion et la réussite scolaire de l'enfant confié. Morales-Ocaña et Pérez-García (2018) mettent en lumière les caractéristiques nécessaires de la posture de l'enseignant accueillant l'élève confié pour favoriser sa réussite : connaissance et identification de ses besoins, exigence des attentes, attention, soutien, bienveillance, empathie et engagement dans les relations. Les principes de l'école inclusive, consistant à rendre équitable le service public d'éducation et à reconnaître la capacité d'apprendre et de progresser de tous les élèves, encouragent l'adoption de cette posture.

Les enfants confiés interrogés dans le cadre de cette étude expriment leur sentiment d'être différents à l'École en raison du traitement différent dont ils font l'objet. Ils revendiquent un soutien supplémentaire, mais rejettent les réponses visibles et stigmatisantes. Ils demandent à être considérés comme des « élèves normaux » (Picot, 2022). Certains indiquent même être harcelés en raison de leur statut d'enfant confié et d'autres opèrent « un management stratégique de l'identité » afin de dissimuler ce statut (Jones *et al.*, 2020). La mise en œuvre de pédagogies universalistes, non-stigmatisantes, apparaît alors pertinente pour répondre aux besoins des enfants confiés (voir 1.2.).

Afin d'accompagner les enfants, les familles et les professionnels, un service de l'école inclusive (SEI) est présent au sein de chaque DSDEN. Il a pour mission de rendre accessibles les ressources d'accompagnement des personnels dans la mise en œuvre de l'inclusion de tous les élèves : suivi des parcours, mise en œuvre des formations, déploiement du service informatique et de l'ensemble des dispositifs d'appui à la scolarité¹¹.

Des pratiques du *care* aux pédagogies inclusives

Le premier enjeu de l'École consiste à créer les conditions de sécurisation de l'enfant dans son environnement scolaire comme dans ses apprentissages. L'attention portée par les professionnels à chaque élève dans sa singularité doit ainsi lui permettre de trouver dans l'institution scolaire un lieu d'épanouissement individuel et collectif. Cette recommandation rejoint l'importance de répondre au méta-besoin de sécurité (voir 1.1.), préalable nécessaire pour lui permettre de mobiliser ses capacités ainsi que sa disposition et sa persévérance à entrer dans les activités proposées. Or, dans une étude s'intéressant aux approches centrées sur l'attachement à l'école (en anglais, *attachment-aware schools*), Jones et Harding (2023) rapportent que seulement 55 % à 65 % des enfants en population générale scolarisés présenteraient un attachement sécurisé, alors que d'autres recherches (Toussaint *et al.*, 2021) estiment cette proportion à 14 % chez les enfants confiés. Ces estimations amènent à porter une réflexion sur la vigilance qu'il convient d'apporter à la qualité de vie de l'enfant confié à l'École pour favoriser son épanouissement dans sa scolarité.

11. École inclusive, site Éduscol. [en ligne]

La qualité de vie à l'École des enfants confiés

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), la qualité de vie permet de rendre compte de la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, de son expérience et de sa satisfaction de vie dans plusieurs domaines. Appliquée à l'École et à l'enfant confié, cette définition permet d'approcher les mécanismes susceptibles d'influer sur ses possibles difficultés scolaires, son épanouissement et son bien-être.

Au regard de son histoire – la sécurité de ses relations précoces et de ses représentations d'attachement – l'enfant construit un modèle de soi en relation avec autrui qui l'aide à comprendre son environnement et adapter ses comportements. Hormis les manifestations transitoires d'insécurité que tout élève peut exprimer, l'éclairage de la psychologie indique combien les expériences précoces adverses – maltraitements, séparations mais également parfois le placement lui-même – peuvent exacerber les réactions émotionnelles et comportementales de l'enfant confié en situation scolaire. Des études rapportées par Toussaint *et al.* (2021) indiquent qu'il existe un lien entre l'attachement, l'adaptation scolaire et le comportement en classe : « les enfants semblent éprouver des difficultés à explorer leur propre monde interne et le monde des émotions afin d'en construire une narration, et au final d'organiser leurs comportements face aux situations qui les débordent émotionnellement ». Si la représentation d'attachement de l'enfant sert de référence à l'interprétation des situations scolaires qu'il rencontre, la perception des intentions d'autrui s'exprime dans la relation aux enseignants et aux pairs. La recherche démontre ainsi que les comportements extériorisés (instabilité, agressivité, provocation) manifestés dans le cadre scolaire sont susceptibles d'entraîner un retentissement global négatif sur l'épanouissement de l'enfant confié dans le contexte scolaire et sur sa qualité de vie à l'école (*ibid.*).

Dans ces situations, les équipes pédagogiques, et en premier lieu les enseignants, peuvent se trouver débordés pour aider l'enfant individuellement, mais aussi pour accompagner le groupe-classe. Une réponse immédiate consiste souvent à prendre contact avec les assistants familiaux ou les professionnels de l'établissement collectif pour qu'ils viennent chercher l'enfant à l'école. Sur ce point, un consensus se dégage pour considérer que l'intervention du lieu de placement pour retirer l'enfant de l'école doit rester exceptionnelle, au risque d'arriver « à un saupoudrage de scolarité pour l'enfant qui passe plus de temps à la maison [chez l'assistante familiale] qu'à l'école » (conseillère technique qualité de vie de l'enfant, conseil départemental). Outre le fait de fragiliser l'inscription de l'enfant dans l'École et la continuité de son parcours scolaire, ces formes de déscolarisation ponctuelles « pour des enfants qui éprouvent déjà des difficultés à "être" dans l'école les excluent un peu plus de la classe et

rend leur retour encore plus difficile. C'est alors un nouvel abandon qui vient réactiver leurs fragilités » (directeur, MECS).

Une question centrale de la scolarisation de l'enfant confié est donc celle de la restauration du sentiment de sécurité par l'équipe éducative au sein de l'enceinte scolaire. Une piste de réponse prenant appui sur le concept sociologique de *care*, postule qu'à l'école maternelle (et par extension dans la poursuite de la scolarité), « il n'y a pas d'éducation sans attention, sollicitude pour celui ou celle qui doit apprendre » (Brogère, 2015). En d'autres termes, la dimension du *care* ne s'oppose pas à celle des apprentissages. Elle constitue même un cadre prometteur pour élaborer et développer des pratiques pédagogiques protectrices pour tout élève. Cette perspective s'appuie sur un terme anglais désignant une attitude envers autrui qui peut être

traduit en français par différents termes (attention, souci, sollicitude ou soin) explicitant chacun un aspect du *care*. « Le terme d'« attention » insiste sur une manière de percevoir le monde et les autres; ceux de « souci » et de « sollicitude » renvoient à une manière d'être préoccupé par eux; enfin celui de « soin », à une initiative de s'en occuper directement » (Garrau et Le Goff, 2010). Souvent envisagée pour aborder les modes de prise en charge du bébé et du tout-petit enfant, cette notion peut également trouver sa place à l'École dans le cadre d'approches pédagogiques qui seront bénéfiques à tous les élèves et particulièrement protectrices pour ceux réclamant une réponse plus spécifique à leur méta-besoin de sécurité. Pour les enfants de plus de 3 ans, les pratiques du *care* se développent à travers la question du bien-être physique et psychologique, de la sécurité affective de l'élève (Brogère, 2015). En d'autres termes, elles renvoient à ce qui dans l'attitude des adultes (enseignant, Atsem, accompagnant d'élèves en situation de handicap [AESH]) prend soin de l'enfant, lui porte attention, se soucie et se préoccupe de son bien-être. Ces pratiques s'inscrivent dans une vision globale de l'enfant qui consiste à penser l'accueil, l'accompagnement et l'éducation sans « dissocier les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs étroitement liés dans [son] développement (...) et dans les processus d'apprentissage » (Pirard, 2019).

La mise en œuvre d'approches tournées vers le *care* se retrouve dans les observations réalisées dans le cadre de cette étude. Les écoles maternelles et élémentaires de Guebwiller se caractérisent par le fait de proposer des actions soutenant la sécurité affective et émotionnelle des enfants vulnérables. Il s'agit d'outils et d'organisations travaillés pour réagir aux « moments de crise » ou de mal-être de l'enfant (en particulier les situations de détresse émotionnelle internalisées et externalisées), comme la présence, l'attention et l'écoute d'un adulte ou la possibilité d'avoir un « espace de retour au calme et de répit » au sein de l'école (voir 3.2.). L'objectif est de permettre à l'enfant de retrouver un niveau de bien-être compatible avec les activités d'apprentissages proposées en classe, de développer ses propres modalités d'apaisement et progressivement atténuer la fréquence et le retentissement de ces moments de crise. Ces actions originellement pensées pour les enfants confiés s'adressent aujourd'hui à tout élève de l'école lorsque ses capacités d'adaptation sont débordées.

Au-delà du vécu individuel de ces enfants, le « prendre soin » concerne également celui des enfants témoins du mal-être de leurs camarades. Il n'existe pas de consensus clair entre les professionnels rencontrés sur l'impact de ces situations sur le collectif. Si certains s'inquiètent de la souffrance qu'ils peuvent engendrer dans le fonctionnement du groupe-classe, d'autres considèrent qu'il peut s'agir d'un levier pour développer « la tolérance et l'empathie des enfants » (professeur des écoles, école maternelle).

Prendre soin du groupe-classe et des dynamiques collectives est donc une autre dimension du *care*, connexe au développement de la notion de « vivre ensemble ». Cette approche propose de se décentrer des réponses individuelles au besoin éducatif particulier d'un enfant pour amener le groupe à être durablement un facteur de ressources et de protection. Cette dimension collective du *care* se fonde sur une « disposition d'esprit visant l'entraide, la découverte de ce que chacun peut apporter à l'autre et au groupe par sa spécificité (...), la capacité à éprouver de l'empathie » (Chevallier, 2022). La littérature indique que la mise en œuvre précoce (dès l'école maternelle) d'actions collaboratives soutenant le vivre ensemble constitue un puissant facteur protecteur à l'égard de toute forme de discrimination et de violence puisqu'elle permet de mieux accepter les différences au sein du groupe-classe et de l'établissement scolaire. Or, les enfants confiés s'exprimant dans le cadre des instances départementales de participation, mettent en mots une chaîne de fragilités et de souffrances impactant leur qualité de vie à l'École : le mal-être en milieu scolaire, les sentiments de rejet ou d'exclusion de la part des camarades, la stigmatisation en raison de leur statut et le harcèlement scolaire. Ainsi, la recommandation n° 13 du conseil

des jeunes en protection de l'enfance du Puy-de-Dôme préconise de « sensibiliser le milieu scolaire au harcèlement et à la stigmatisation des enfants confiés à l'ASE ».

Dans ce contexte, la question d'actions préventives et durables menées dès l'école maternelle autour du « vivre ensemble » est centrale. Elle est par ailleurs au cœur de la politique de lutte contre le harcèlement entre élèves mise en place par le ministère de l'Éducation nationale (plan interministériel de lutte contre le harcèlement à l'École présenté le 27 septembre 2023). L'adoption de comportements prosociaux et de formes positives de communication à chaque échelon dans l'École (élèves, personnels et plus largement la communauté éducative) doit notamment permettre le développement de l'empathie et d'habiletés psychosociales (Catheline, 2012). Le travail mené dans cette étude souhaite documenter la manière dont, concrètement, ces actions peuvent prendre place au sein de l'École.

Focus

Le programme « Vivre ensemble-Fri For Mobberi » en crèche et en école

Ligue de l'enseignement

Fri for Mobberi (« libéré du harcèlement » en danois) est un programme développé et validé au Danemark depuis une vingtaine d'années. Il s'agit d'un programme précoce de renforcement des compétences sociales, émotionnelles et cognitives des jeunes enfants, centré sur la qualité des liens entre pairs et avec les professionnels ainsi que la construction de dynamiques de groupe sécurisées.

Le projet pilote lancé en France en 2022 par la Ligue de l'enseignement vise à former et outiller les professionnels de la petite enfance et de l'éducation. Il est en cours d'implémentation en France dans des crèches, écoles maternelles et élémentaires. Une recherche longitudinale est en cours pour réaliser une évaluation scientifique de ce programme déployé dans 260 écoles et près de 9 000 enfants. L'objectif est d'évaluer si l'adaptation culturelle de ce programme danois a un impact probant sur le développement des compétences émotionnelles et sociales des jeunes enfants.

« L'objectif premier du programme, est de travailler l'esprit de communauté des enfants. Le mot communauté, n'a pas exactement la même connotation en France qu'il a au Danemark. Mais vraiment l'objectif est de travailler l'esprit de groupe, l'entraide et autour de valeurs, développer la communauté à différentes échelles, à la fois communauté entre les enfants, communauté éducative entre les parents et les professionnels, et de façon même plus micro, communauté entre les professionnels, le scolaire, le périscolaire etc. Il y a cette idée que pour que les enfants soient dans le bien-être dans leur environnement, il faut qu'il y ait un sentiment de communauté et une cohérence éducative forte » (directrice du programme).

En ce sens, le programme marque un changement de paradigme dans la lutte contre le harcèlement scolaire en agissant en prévention des situations de violence entre enfants et de stigmatisation individuelle : « l'objectif, en fait, c'est de faire en sorte que chaque enfant puisse trouver sa place et qu'il y ait moins de place pour des moqueries, de l'exclusion, parce que chacun a une place bien à lui dans le groupe et en sécurité » (directrice du programme). La cohérence et la continuité éducative sont pensées dans une double temporalité : celle de la crèche vers l'école et celle qui traverse les sphères de vie de l'enfant (scolaire, périscolaire et maison).

La démarche est intégrative, c'est-à-dire qu'elle forme l'ensemble des professionnels de l'établissement (enseignants, Atsem, AESH, directeurs, animateurs du centre de loisirs, personnel de service, etc.) pour leur permettre de partager « une même culture, des gestes et une posture professionnelle positive ». Outillés d'une mallette comprenant des supports (livrets d'activités, cartes dilemmes, peluche) à utiliser avec les enfants et les parents, les professionnels continuent d'être accompagnés dans le cadre de la formation continue sous la forme d'analyse de pratiques ou de modules de formation complémentaires.

Les pratiques individuelles et collectives sensibles à la dimension du *care* et tournées vers le bien-être à l'École, rejoignent également les prescriptions ministérielles en faveur des pédagogies inclusives et universalistes. Considérant que tout enseignant met en œuvre deux fonctions majeures lors de son travail quotidien auprès des élèves – la gestion des apprentissages (ou instruction) et la gestion de classe (ou éducation) –, ces pédagogies mettent l'accent sur les deux questions suivantes : comment offrir un enseignement de qualité à tous les élèves dans une classe où chacun est unique ? Comment répondre à la variété de besoins éducatifs des élèves ?

L'enseignement explicite représente une première réponse de pédagogie inclusive. Il intègre l'ensemble des démarches, gestes professionnels et outils mis en œuvre par l'enseignant afin de créer un environnement qui soutient et facilite l'apprentissage tant scolaire que socio-affectif (Evertson et Weinstein, 2006). Il s'agit d'un enseignement structuré, où l'activité de l'enseignant a pour but de favoriser, par des explications claires, des démonstrations et une pratique guidée, un engagement actif des élèves. Il constitue une « méthode équitable » qui contribue à réduire ou à limiter les écarts sociaux d'acquisitions. En d'autres termes, cette approche pédagogique bénéficie à l'ensemble des élèves, et se révèle particulièrement profitable à ceux en difficulté ou rencontrant des besoins éducatifs particuliers notamment lorsqu'ils « ne disposent pas, à la maison, des ressources pour compenser ce qu'ils n'ont pas compris en classe » (Bressoux, 2022).

Cette démarche pédagogique favorise le changement de paradigme : de la construction de réponses individuelles à l'anticipation de réponses pour tous, c'est-à-dire universelles (voir 1.2.). La conception universelle des apprentissages (CUA) préconise l'accessibilisation en supprimant l'ensemble des obstacles aux apprentissages. L'enseignant identifie en amont les besoins éducatifs particuliers des élèves composant le groupe classe. Il recoupe, si possible, les besoins partagés par plusieurs élèves pour construire des réponses communes. Puis, il intègre les réponses aux besoins éducatifs partagés dans sa préparation des situations d'apprentissage. L'adaptation individualisée se pense *in fine*, c'est-à-dire lorsque la levée d'obstacles n'a pas permis de répondre à certains besoins éducatifs particuliers et que l'environnement n'est pas encore suffisamment accessible pour l'élève.

« Nous avons un équilibre à trouver entre le besoin d'identification et le besoin d'invisibilisation. Le déploiement des CPS [compétences psycho-sociales], de la coopération, de l'enseignement explicite et de la conception universelle de l'apprentissage participent à la réponse pédagogique [pour les enfants vulnérables] » (directeur académique des services de l'éducation nationale, DSDEN).

L'approche par les pédagogies inclusives (explicites et universalistes) est un levier pertinent pour répondre aux besoins spécifiques des enfants confiés. Elle revêt une dimension particulièrement protectrice pour ces élèves, car elle prend en compte la prise de risque quotidienne inhérente aux apprentissages et le sentiment de stigmatisation qu'ils peuvent éprouver dans leur parcours scolaire. Elle met également en lumière le rôle essentiel des équipes éducatives (à l'échelle de l'établissement) ou des équipes pédagogiques (à l'échelle d'une école ou d'une classe) dans l'effort de normalisation de leur scolarité. En effet, les équipes ont la responsabilité de mettre en place un cadre pédagogique sécurisant (compréhensible et prévisible), contenant (outillant les élèves pour gérer leurs émotions), capacitant (anticipant l'accessibilité en adaptant les ressources des professeurs en fonction des capacités des élèves). Des personnels ressources tels que les inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs, professeurs ressources peuvent accompagner les équipes au sein des circonscriptions, des bassins et des DSDEN. Le développement d'actions de formation est un autre levier permettant de généraliser ces ressources auprès des élèves et de soutenir les professionnels.

Focus

Les actions de formation aux pédagogies protectrices

Circonscription du premier degré, Guebwiller (68)

La formation initiale et continue est centrale dans le déploiement et la mise en œuvre des démarches, outils et dispositifs propres aux pédagogies inclusives, protectrices pour l'enfant confié. L'inspectrice de circonscription de Guebwiller, souhaitant accompagner une telle dynamique auprès des professionnels, a déployé un plan de formation sur trois ans à destination des enseignants, des AESH et des Atsem des quatre écoles de Guebwiller et plus largement, des écoles de l'ensemble de la circonscription.

La première année, la formation s'est adressée aux directeurs et aux enseignants. Elle portait sur les domaines suivants :

- supports et démarches de résolution de conflit;
- programme pHARe (dispositif de lutte contre le harcèlement);
- analyse de situation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers;
- groupes d'analyse de situations-problème d'élèves à besoins éducatifs particuliers;
- troubles du langage en maternelle.

La deuxième année, la formation s'est poursuivie pour les enseignants et directeurs, et s'est élargie aux AESH :

- pour les professeurs des écoles : formation continue obligatoire dite « en constellation » sur les besoins éducatifs particuliers, gestion des crises et élaboration des projets des salles d'apaisement sensoriel (SAS);
- pour les directeurs : formation à la CUA (mutualisation en conseil de cycle);
- pour les AESH : accompagnement de l'élève porteur de difficultés de comportement.

La troisième année, la formation a également inclus les Atsem et les nouveaux professionnels arrivant dans les écoles de la circonscription.

Les formations sont réalisées par l'équipe de la circonscription en partenariat avec l'équipe mobile ressource d'un ESMS, le SEI, des pairs aidants, le psychologue de l'éducation nationale, le pédiatre de la PMI, l'orthophoniste du centre psychothérapeutique pour enfants et adolescents (CPEA) et les directeurs des MECS.

Des réponses pédagogiques innovantes

La flexibilisation de la classe et de l'enseignement constitue une démarche pédagogique de plus en plus utilisée par les équipes afin de faciliter la scolarisation de tous les élèves quels que soient leurs besoins. Maulini et Capitanescu Benetti (2020) expliquent que « l'espace occupé reste souvent un rectangle plus ou moins fermé, protégé par des murs ou des cloisons, mais il est différemment habité : par des tables amovibles consacrées au travail de groupe ; souvent un salon de lecture et de consultation de documents ; des tapis de sol, des espaces de jeu et de création ; un nombre croissant d'ordinateurs personnels, réunis ou non en centre informatique ; des tableaux mobiles pour les besoins ponctuels d'explication ; parfois une mezzanine et/ou des extensions dans les couloirs, afin d'optimiser les surfaces à disposition. Ce nouveau modèle peut cette fois se décliner en de multiples versions, conséquence de la souplesse recherchée ».

Les recherches montrent que l'aménagement flexible favorise le mouvement, le bien-être, la coopération, l'autonomie et la créativité (Bluteau *et al.*, 2019). Les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans cet environnement sont également essentielles pour les apprentissages des élèves (Imms et Byers, 2017). Enfin, constatant que des longues périodes assises sans mouvement ont une incidence sur le comportement des élèves, l'ergonomie du mobilier peut les aider « à se concentrer dans une position corporelle qui les met à l'aise. (...) La salle de classe devient un espace de vie et pas seulement un espace continu d'écoute » (Connac *et al.*, 2022).

Lors de cette étude, certains professionnels de l'éducation nationale ont opté pour le développement de la classe flexible pour répondre à des besoins partagés par des enfants confiés.

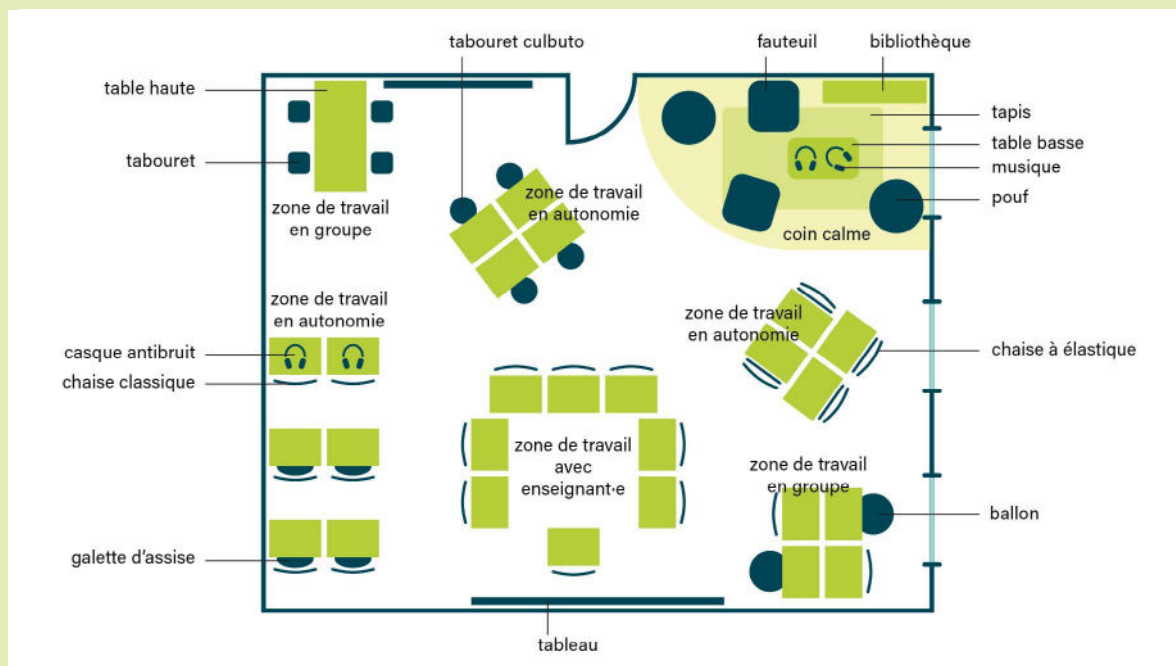
« Pour favoriser la réussite scolaire des enfants confiés, nous devons modifier les pratiques pédagogiques en développant la classe flexible » (conseillère pédagogique en charge des relations avec les MECS, circonscription du premier degré).

Dans les classes visitées, des outils et des pratiques relevant de la classe flexible **7** ont été observés : utilisation de casques anti-bruit, utilisation de paravent pour s'isoler lors du travail personnel, possibilité de se déplacer pour se concentrer, etc.

Des créations pédagogiques voient le jour afin de répondre aux besoins des enfants confiés. Dans le cadre du travail collectif des équipes pédagogiques et des MECS de Guebwiller, une salle d'apaisement sensoriel (SAS) **8** a été ouverte dans chaque école, ainsi que dans une des MECS.

« On était d'accord sur le fait [que les élèves] avaient besoin qu'on s'adapte. Dans toutes les écoles, maintenant, il y a l'équivalent d'une salle d'apaisement sensoriel. C'est plutôt une salle de baisse d'activité sensorielle, avec des lumières [tamisées], avec des choses très douces, avec des couvertures lestées. Donc, on a adapté nos structures » (inspectrice de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

7 Un exemple de classe flexible



Source - Académie de Nantes. [en ligne]

8 Un exemple de salle d'apaisement sensoriel



Source - Éric Boudin, directeur de l'école maternelle Kienzi-Magenta, Guebwiller (68).

« Nous avons réalisé la salle d'apaisement sensoriel avec les enfants. Nous avons installé des tapis, des couvertures, des lampes de faible intensité, des objets d'automassage et instruments de musique relaxante [bouteilles remplies de graines] faits par les enfants eux-mêmes. La SAS pourra accueillir deux ou trois enfants accompagnés d'un adulte. Nous devons en discuter le fonctionnement en réunion d'équipe et en réunion de maison avec les enfants » (éducatrice référente de la maison des petits, MECS).

Dans un premier temps, les réponses pédagogiques décrites ci-dessus ont été construites par les équipes pour répondre aux besoins des enfants confiés. Elles ont ensuite été mutualisées, universalisées pour l'ensemble des enfants scolarisés dans les établissements visités. Par exemple, certains professionnels indiquent que la SAS est plus utilisée par des enfants en situation de handicap que par les enfants confiés.

Des réponses pédagogiques particulières

Lorsque le déploiement des pédagogies inclusives ne répond pas aux besoins d'un enfant confié, la communauté éducative de ce dernier doit construire une réponse plus particulière, plus personnalisée. Se réunissant au sein des instances réglementaires (voir 2.6.), cette communauté a la possibilité de proposer un dispositif complémentaire aux réponses pédagogiques déployées : le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)¹². Le code de l'éducation dispose que lorsqu'un « élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement met en place, dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale, des dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un programme personnalisé de réussite éducative. Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents ou le responsable légal de l'élève à la mise en place de ce dispositif » (art. L. 311-3-1 du CE).

Ce programme permet de coordonner une prise en charge personnalisée et peut intervenir à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire. Son intérêt est de diversifier les aides proposées qui vont de la différenciation pédagogique dans la classe aux aides spécialisées. Lors de sa formalisation, il doit identifier les besoins grâce à un diagnostic, fixer des objectifs précis en nombre réduit, se fonder sur des compétences déjà acquises, être défini sur une période relativement courte, éventuellement renouvelable, être expliqué à l'élève et ses responsables, prévoir les modalités d'évaluation des progrès réalisés et des suites à donner. Il est formalisé par chaque équipe éducative d'établissement, élaboré par les membres de la communauté éducative, inscrit dans le temps et évolutif en fonction des besoins de l'enfant.

À la recherche de solutions plus spécifiques, la communauté éducative peut associer des personnes ressources telles que les professionnels médico-sociaux. Les équipes mobiles d'appui à la scolarisation (ÉMAS) constituent une aide pour les équipes éducatives concernées par des élèves nécessitant une réponse particulière.

12. Le programme personnalisé de réussite éducative, site Éduscol. [en ligne]

Les équipes mobiles d'appui à la scolarisation

Les équipes mobiles d'appui à la scolarisation (ÉMAS) sont des dispositifs financés par les ARS et administrés par les établissements ou services médico-sociaux. Leurs interventions au sein des établissements scolaires sont pilotées par le DASEN et organisées en collaboration avec le SEI.

Créées en 2019, leur principale finalité est de renforcer la scolarisation des élèves en situation de handicap, en apportant une expertise et des ressources aux établissements scolaires et auprès de la communauté éducative en s'appuyant sur les expertises et les ressources existantes dans les établissements et services médico-sociaux. Elles collaborent avec la communauté éducative afin de « mettre leurs compétences en matière de handicap à disposition des professionnels de l'éducation confrontés à des difficultés pour assurer la scolarité des élèves en risque de situation de handicap et de rupture de parcours scolaire » (circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021). Depuis la rentrée 2025, elles interviennent sur demande du directeur d'école, du chef d'établissement ou du PAS, et sur autorisation des représentants légaux (circulaire n° DGCS/SD3B/2025/119 du 4 septembre 2025).

Elles interviennent auprès des équipes des établissements scolaires et directement auprès des élèves. Les saisines des ÉMAS sont encadrées par un cahier des charges et réalisées par le directeur d'école, chef d'établissement ou responsable du PAS. Les ÉMAS peuvent être interpellées pour la situation scolaire d'enfants à besoins éducatifs particuliers qui ne sont pas en situation de handicap pour lesquels les réponses de la communauté éducative restent insuffisantes. Un éducateur spécialisé, interrogé dans le cadre de l'enquête, a indiqué observer une augmentation des saisines concernant des enfants confiés.

Des réponses non-stigmatisantes

Outre les réponses pédagogiques, le registre d'attitudes, gestes et pratiques professionnelles quotidiennes peuvent également contribuer à améliorer l'inclusion et le sentiment de normalisation de l'enfant confié.

Lors de cette étude, les professionnels de la protection de l'enfance ont témoigné de changements de pratiques. Des éducateurs expliquent ne plus accompagner les jeunes devant le portail du collège afin d'éviter la stigmatisation provenant du marquage du véhicule de la MECS ou de l'âge de l'éducateur. D'autres indiquent ne plus venir chercher le jeune au milieu d'un cours pour un rendez-vous extérieur, mais de prévoir le départ du jeune à l'intercours ou à la pause méridienne.

Les enseignants rencontrés ont déclaré porter une attention particulière à la non-stigmatisation des enfants confiés. Des professeurs des écoles ont indiqué modifier leurs pratiques concernant les rituels qui ponctuent les journées, mais aussi l'année scolaire. Par exemple, « l'heure des papas et mamans » devient « l'heure de la fin de l'école », les fêtes des mères et des pères évoluent en « fêtes des personnes qu'on aime », les « quoi de neuf ? » et sujets de rédaction évitent les récits de fin de semaine et vacances en famille. Des professeurs de collège ont également déclaré éviter les exposés portant sur les arbres généalogiques dans les classes accueillant un jeune confié.

L'Italie, pays précurseur dans l'instauration de l'école inclusive, constitue un exemple de modification des pratiques pour lutter contre la stigmatisation dans le système scolaire. La politique inclusive amorcée dès les années 1960 a abouti à un changement complet de celui-ci en quelques décennies par la fermeture des établissements spécialisés et la scolarisation de l'ensemble des élèves dans les établissements dits « ordinaires » (Reverdy, 2019). Cette politique

a concerné les enfants en situation de handicap dans un premier temps. En 2016, puis 2023, elle s'est élargie aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, établissant les lignes directrices d'une méthodologie d'accueil scolaire capable de garantir le bien-être de ces élèves dès leur arrivée en classe grâce à la connaissance et la prise en compte de certains facteurs de risque et de vulnérabilité. Ces directives sont motivées par la conviction qu'un bon départ est un préalable indispensable à une expérience scolaire positive pour les années à venir. Les pratiques préconisées prennent appui sur la formation des personnels, la responsabilité du chef d'établissement et le déploiement des missions de l'enseignant référent.

Focus

Les lignes directrices pour l'inclusion des enfants adoptés en Italie

Ministère de l'Éducation et du Mérite, Italie

En 2023, les lignes directrices du ministère de l'Éducation italien préconisent des pratiques et outils concernant trois domaines : l'administratif, la communication et le relationnel, la continuité.

Le cadre administratif

L'inscription dans l'établissement scolaire, réalisée habituellement en ligne, est exceptionnellement effectuée auprès de l'établissement scolaire. Le chef d'établissement choisit la date, la classe d'accueil et les modalités d'intégration selon les besoins de l'enfant en concertation avec la famille adoptante, la structure d'accompagnement et l'équipe éducative. Il s'assure de la collaboration d'un enseignant référent formé.

La documentation concernant l'identité de l'élève, délivrée par le tribunal ou la famille, est présentée au chef d'établissement qui ne la conserve pas dans le dossier de l'élève. Le chef d'établissement inscrit donc dans le dossier de l'élève une déclaration attestant avoir pris connaissance de la documentation nécessaire à l'inscription. Le secrétariat transcrit le nom de l'élève dans les registres de la classe directement avec le nom de ses parents adoptifs, en veillant à ce que son nom d'origine n'apparaisse pas. Concernant les vaccins obligatoires, le chef d'établissement demande les certificats de vaccination. Il procède au même dispositif de protection de la vie privée de l'enfant. Si l'élève ne les possède pas, le service de santé détermine sa situation vaccinale et administre les vaccins si nécessaire.

Dans ces pratiques préconisées par le ministère italien, le chef d'établissement est responsable du respect de la confidentialité de la vie privée de l'élève et de sa famille.

Le contexte communicatif et relationnel

L'accueil de l'enfant s'organise en collaboration avec la famille, les services territoriaux et la structure d'accompagnement. Les documents d'accompagnement préconisent une intégration à l'école maternelle progressive de deux heures par jour autour de temps de jeux pendant les quatre premières semaines pour atteindre une scolarisation à temps complet à la douzième semaine. L'intégration à l'école élémentaire doit favoriser les relations de collaboration avec les camarades. Il est par exemple conseillé d'organiser une visite de l'école (avec l'élève, ses parents, l'enseignant principal et un camarade), de présenter la future classe et les professionnels de l'établissement ou de préparer dans la classe un support de bienvenue avec des salutations.

De plus, les activités pédagogiques doivent être adaptées afin de faciliter l'affiliation de l'enfant dans son école et dans sa classe d'appartenance en encourageant les échanges et la confrontation des expériences, en le soutenant dans ses réussites et en lui permettant de se consacrer sereinement à toutes les autres exigences liées au processus d'intégration qui absorbent certainement une grande partie de son énergie.

Un enseignant référent collabore au suivi de l'intégration et du parcours scolaire de l'enfant. Il assure la transmission des informations strictement nécessaires à la prise en charge de l'élève lors de son arrivée, des changements de classe et de cycle. Il soutient l'équipe pédagogique lors de la mise en place de réponses personnalisées. Il est l'interlocuteur privilégié de la famille et des partenaires.

D'ailleurs, dans le cadre de ce suivi, il réalise plusieurs entretiens avec la famille afin de recueillir des informations potentiellement sensibles pour l'enfant et transmettre des indications pédagogiques aux enseignants pour aborder des sujets ayant trait à l'histoire personnelle, la famille ou l'interculturalité. Ces entretiens permettent également d'évaluer la nécessité (ou non) d'établir un programme pédagogique spécialisé (*Piano Didattico Personalizzato*) permettant la prise en charge de besoins éducatifs particuliers à court terme ou à plus long terme.

Enfin, les enseignants suivent des formations ciblées sur l'adoption, les besoins des enfants adoptés et le respect de la confidentialité. Le chef d'établissement veille à ce qu'elles soient inscrites dans le plan de formation de l'établissement, notamment pour les nouveaux enseignants.

La continuité du parcours scolaire

La continuité du parcours scolaire de l'enfant nécessite des pratiques facilitant le déroulement de sa scolarité :

- un échange d'informations convenu avec la famille entre les enseignants des différents cycles scolaires et la possibilité pour les enfants de se familiariser, si nécessaire, avec le nouvel environnement par des visites de l'établissement et des rencontres avec les enseignants avant le début effectif de la scolarisation ;
- une attention particulière aux relations entre l'école et la famille, à travers l'organisation de réunions initiales et continues pour favoriser la communication et suivre les progrès dans l'épanouissement personnel et dans l'apprentissage ;
- la désignation d'un enseignant au sein du conseil de classe qui puisse représenter un référent privilégié pour le jeune et sa famille ;
- la mise en place rapide d'interventions sur mesure (renforcement du langage, acquisition de la méthode d'étude, parcours individualisés autorisés par la réglementation), lorsque des difficultés d'apprentissage sont identifiées au début d'un nouveau cycle scolaire ;
- une attention particulière au climat relationnel dans la classe, à travers des activités qui sensibilisent les élèves à l'acceptation, à l'appréciation de la diversité et à l'inclusion ;
- un accompagnement au choix d'orientation qui détermine le choix d'établissement d'enseignement du secondaire pour qu'il soit adapté aux capacités et aux besoins de l'enfant.

La continuité avec les ressources territoriales impose un travail coordonné entre l'établissement scolaire, la famille, les services socio-sanitaires, les associations familiales et les autres acteurs de l'adoption sur le territoire.

3.3. Soutenir la réussite scolaire au quotidien

Si la recherche est unanime pour pointer la difficulté de l'enfant confié à suivre un parcours scolaire « normatif » (lui assurant d'intégrer le niveau de sa classe d'âge et de poursuivre ses études s'il le souhaite), les premiers concernés mettent en lien leur réussite académique avec l'accompagnement scolaire qu'ils reçoivent au quotidien ou celui qu'ils aspirent à recevoir au quotidien.

Ainsi les jeunes siégeant au conseil de vie sociale du Loir-et-Cher indiquent être en attente « d'un accompagnement qui va au-delà de vérifier les notes, mais un vrai accompagnement scolaire comme l'aide sur les matières scolaires, les devoirs ». Ils soulignent leur besoin d'un suivi global, tenant compte de leurs difficultés, depuis l'école jusqu'au lycée. Ils décrivent cet accompagnement comme un soutien scolaire individuel et personnalisé dans le lieu d'accueil (effectué par des professeurs particuliers ou des étudiants) ou par des aides proposées à l'École.

Les observations de terrain montrent effectivement que le suivi scolaire quotidien de l'enfant confié – particulièrement en structure d'accueil collectif – peut être parasité par des facteurs organisationnels : absence de lieu propice à la réalisation des devoirs, manque de disponibilité des professionnels pour un suivi individuel, etc.

« Dans [la] section [des] 6-12 ans il y avait des enfants qui avaient fini de goûter, une éducatrice qui avait deux enfants pour les devoirs, d'autres enfants qui jouaient à côté et qui se chamaillaient, d'autres qui allaient prendre la douche. Ça criait dans tous les sens, et l'éducatrice s'énervait sur les enfants pour les devoirs » (directrice enfance-famille).

Pour ces raisons, les jeunes ayant eu un parcours en protection de l'enfance indiquent l'importance de recevoir un soutien supplémentaire lors de leur scolarité (Hanrahan *et al.*, 2020). Les propositions d'accompagnement scolaire au sein de l'École peuvent constituer des leviers intéressants. Ces dispositifs de l'éducation nationale ont des formes et des objectifs variés, et existent à chaque niveau de la scolarité **Annexe 3**. Parmi ces propositions, les dispositifs Devoirs faits, les activités pédagogiques complémentaires (APC), les accompagnements personnalisés (AP) et Vacances apprenantes font référence. Toutefois, s'ils relèvent du droit commun et s'adressent à tous les élèves, les observations de terrain réalisées dans cette étude montrent que les propositions d'accompagnement scolaire au sein de l'École peuvent être difficiles à mettre en place pour l'enfant confié.

« Pour des raisons organisationnelles, c'est extrêmement compliqué que ce soit en maternelle ou d'autres niveaux [de mettre en place les APC]. Il y a souvent une harmonisation au niveau des horaires des APC en interne sur une école [afin de favoriser l'organisation des transports des MECS] » (professeure des écoles, école maternelle).

Outre la difficulté pour les établissements d'accueil collectif d'organiser des emplois du temps permettant à chaque enfant de participer aux dispositifs d'accompagnement proposés par l'école en dehors du temps scolaire, le constat est également qu'ils sont trop peu connus par les professionnels de protection de l'enfance. En effet, ces aides scolaires¹³ sont nombreuses. De plus, elles ne répondent pas toujours exactement aux besoins spécifiques des enfants confiés.

13. Les aides scolaires, site du ministère de l'Éducation nationale. [\[en ligne\]](#)

Dans le but de répondre aux besoins des enfants confiés dans le respect de la déontologie et de la professionnalité de chacun, les professionnels de l'éducation nationale et de la protection de l'enfance se réunissent et inventent de nouveaux dispositifs. La nécessité de réaliser des « pas de côté » et de recourir à des « bricolages inventifs » (De Certeau, 1990) incite les professionnels de terrain formant la communauté éducative (soutenus par les institutions) à ajuster leurs pratiques à des contextes plus complexes et à offrir d'autres réponses aux enfants confiés.

Focus

Des dispositifs d'accompagnement scolaire pour l'enfant confié

L'équipe mobile scolarité

Le Valdocco Adoval, Pontoise (95)

Depuis 2021, l'association Le Valdocco Adoval, dans le Val d'Oise, déploie une équipe mobile scolarité (EMS) destinée aux enfants confiés en MECS ou en famille d'accueil. Au lancement de ce projet, l'association a réalisé un état des lieux des pratiques, des difficultés et des besoins concernant le suivi scolaire en collaboration avec les structures d'accueil, l'ASE et l'éducation nationale. Le projet vise trois objectifs : soutenir la scolarité des jeunes par des temps individuels et collectifs ; soutenir les professionnels (référents ASE, référents MECS, assistants familiaux) en tant qu'équipe ressource ; favoriser la concertation et le travail en réseau entre les professionnels de la protection de l'enfance et de l'éducation nationale.

Une directrice, une cheffe de service et 7 référents éducatifs et scolaires composent l'EMS. Ces derniers sont de formations et d'origines professionnelles diverses : éducateur spécialisé, professeur des écoles, professeur de lycée et collège, CPE, référent du programme réussite éducative. Leurs missions concernent l'accompagnement éducatif et scolaire d'une dizaine de jeunes en individuel, la mise en œuvre de stages collectifs pendant les vacances scolaires, l'organisation de sorties culturelles, la participation à des projets partenariaux, le conseil et l'aide au positionnement auprès des professionnels concernant les dispositifs proposés aux jeunes, la sensibilisation des professionnels à la scolarité et aux ressources territoriales **ANNEXE 4**. L'accompagnement éducatif porte sur l'attitude, les relations sociales et l'orientation du jeune, alors que l'accompagnement scolaire prend la forme d'une aide aux acquisitions en lien avec les programmes scolaires.

L'EMS accompagne environ 70 jeunes, âgés de 6 à 18 ans, accueillis en MECS ou en famille d'accueil et scolarisés en école élémentaire, collège et lycée. L'accompagnement est hebdomadaire et réalisé sur le lieu de vie du jeune accompagné, en MECS ou en famille d'accueil. Exceptionnellement, l'accompagnement se déroule dans un lieu tiers (bibliothèque) lorsque le climat du lieu de vie est difficile. La mission des référents consiste à accompagner le jeune, mais aussi les personnes responsables de sa scolarité.

Les référents collaborent avec la communauté éducative du jeune en organisant des rendez-vous en présentiel ou en distanciel, réguliers en début et en fin de période scolaire, et ponctuels en tant que de besoin. Le vécu professionnel des référents facilite la communication avec les professionnels de l'éducation nationale et de la protection de l'enfance.

Le référent ASE a la responsabilité de formuler la demande d'accompagnement en complétant une fiche de saisine. L'accompagnement par l'EMS est contractualisé. Les objectifs de l'accompagnement sont définis lors de la signature du contrat par le jeune, le référent MECS ou l'assistant familial, le référent ASE, un membre de l'équipe éducative de l'établissement scolaire et les parents selon leurs droits et l'intérêt du jeune. L'accompagnement est fixé pour une durée de 6 mois ou une année scolaire. Le référent réalise une évaluation à la fin de la prise en charge et a la possibilité de proposer un renouvellement à l'équipe.

Le dispositif de réussite éducative locale partagée

Circonscription du premier degré, Guebwiller (68)

Le dispositif de réussite éducative locale partagée (DRELP) est un dispositif co-porté par l'éducation nationale et par l'ASE. Il est constitué d'un binôme de professionnelles :

- une éducatrice spécialisée détachée aux écoles est mise à disposition par une MECS afin de viser le soutien de tout élève en difficulté, la prévention et l'intervention précoce, la collaboration renforcée entre les écoles, les familles, la protection de l'enfance, la contribution aux aménagements pédagogiques, l'amélioration du climat scolaire, le regard éducatif, le renforcement de l'égalité des chances. Elle travaille sur le comportement, l'attitude et les règles à respecter en classe. Lors des séances hors de la classe, elle propose des jeux imaginaires et théâtraux.
- une professeure des écoles dont les missions portent sur le maintien de la scolarisation des enfants, l'inclusion en classe, l'aide à l'acquisition de la posture d'élève, le soutien aux apprentissages, et le conseil aux enseignants. Elle travaille les apprentissages en favorisant une approche par les centres d'intérêt de l'élève, une approche ludique et de manipulation.

L'objectif du DRELP est d'accompagner les enfants, confiés ou non confiés, de trois écoles élémentaires, qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et de comportement afin d'éviter la déscolarisation. L'équipe pédagogique réunie en conseil des maitres réalise le repérage (réunion hebdomadaire de l'équipe enseignante de l'école), l'éducatrice et l'enseignante réalisent chacune une observation en classe. L'évaluation initiale porte sur les émotions en milieu scolaire, l'appétence scolaire, l'adaptation à la contrainte scolaire, les relations sociales, l'ancrage dans les apprentissages hors de l'école, l'estime de soi, la conscientisation et la projection.

Si la prise en charge est actée, le binôme réalise un projet pédagogique individualisé pour la période de suivi. Ce projet comprend :

- la date d'élaboration du projet, les informations du parcours scolaire, les prises en charge extérieures, les besoins éducatifs particuliers connus, l'emploi du temps, la synthèse des observations des enseignants, du binôme, et de l'entretien, l'évaluation en français et mathématiques, l'appétence dans d'autres disciplines et les centres d'intérêt de l'élève ;
- le déroulement du projet pédagogique : la durée, les compétences visées, les objectifs visés et les éléments de progressivité, les stratégies, l'évaluation, l'emploi du temps de prise en charge, les dates et les participants aux réunions de suivi du projet.

Les séances de prise en charge se déroulent sur une période scolaire et sont renouvelables. Elles concernent 8 enfants par période. L'enseignante et l'éducatrice interviennent auprès des mêmes élèves lors de temps différents. Les séances peuvent se dérouler en classe ou hors de la classe selon le besoin de l'élève. Lors des séances, le binôme peut prendre en charge d'autres élèves qui en éprouvent le besoin en même temps que l'enfant suivi.

L'éducatrice spécialisée – en lien avec les équipes des MECS – intervient également dans l'accompagnement aux devoirs et le soutien scolaire au sein de ces établissements d'accueil pendant la période scolaire et propose des projets lors des vacances scolaires.

4. Des alliances éducatives au service de la réussite scolaire de l'enfant confié

L'alliance éducative incarne le travail de la communauté éducative dans une diversité d'actions partagées par les acteurs que sont, *a minima*, les enfants, les parents, les professionnels de la protection de l'enfance et ceux de l'éducation nationale. Chaque dynamique de participation allie les compétences et les savoir-faire de chacun au service de la réussite scolaire et dans une approche globale de l'enfant. Ces alliances sont soumises aux droits et aux devoirs des acteurs, aux organisations des institutions et au partage de responsabilité concernant la scolarité de l'enfant confié. Elles s'ajustent à la situation, aux besoins et aux ressources spécifiques à l'enfant. Il est ainsi plus exact d'évoquer des alliances éducatives plurielles.

Les observations de terrain indiquent que les alliances éducatives se développent sur un continuum allant de la simple agrégation d'individus indépendants à un fort travail en interdépendance (Gibert, 2018). L'enjeu soulevé par les différents acteurs interrogés dans cette étude est d'évoluer depuis des alliances souvent qualifiées de « personne-dépendantes » à des formes de travail collectif dont les échanges sont organisés et les actions protocolisées. Cette recherche d'articulation, de continuité et de pérennité du travail collectif concerne tout autant la participation des parents, le maillage territorial ou le socle professionnel partagé.

4.1. Favoriser la participation des parents

Le code de l'éducation (art. D. 111-1 à D. 111-5 du CE) établit que pour garantir la réussite de tout élève, la scolarité se construit avec la participation de ses parents et fixe les obligations de l'École sur ce sujet. Ainsi, pour tout élève nouvellement inscrit, le directeur ou le chef d'établissement réunit les parents dans les jours suivant la rentrée scolaire. Par ailleurs, il organise au moins deux rencontres par an avec eux. Ces rencontres peuvent prendre différentes formes. Selon les termes du législateur, les parents doivent également être régulièrement informés de l'évolution des acquis scolaires de leur enfant et du respect de leurs obligations scolaires. Cette information est transmise plusieurs fois par an par l'intermédiaire du carnet de suivi des apprentissages à l'école maternelle, du livret scolaire à l'école élémentaire, ainsi que du bulletin et du livret scolaires au collège et lycée. Le directeur, le chef d'établissement et les enseignants veillent à répondre aux demandes d'informations et d'entrevues présentées par les parents. Tout réponse négative doit être motivée.

La mesure de placement appelle à une attention supplémentaire de la part des directeurs, chefs d'établissement et enseignants à l'endroit de la participation des parents d'élèves confiés,

notamment lors d'activités ou d'évènements scolaires se déroulant en présence de l'enfant. L'école ou l'établissement scolaire a pour responsabilité de prévenir le service de l'ASE, car il appartient à celui-ci d'organiser les conditions de rencontre parent-enfant, au regard des modalités (nature et fréquence) fixées par le juge des enfants (art. 375-7 du CC et art. 1199-3 du code de procédure civile).

Dans les faits, les professionnels de l'éducation nationale et de la protection de l'enfance mentionnent la difficulté à associer les parents à la vie scolaire lorsque le cadre d'exercice de l'autorité parentale n'est pas clarifié pour tous les acteurs. De ce fait, les parents peuvent se sentir insuffisamment informés et associés au parcours scolaire de leur enfant lorsqu'il est confié. Certains témoignent ne connaître ni l'établissement, ni les enseignants de leur enfant (Join-Lambert *et al.*, 2022). En ce sens, la situation de placement complique parfois leur capacité à remplir leurs devoirs relatifs à la scolarité de l'enfant.

La titularité et l'exercice de l'autorité parentale à l'École

La mise en place d'un parcours scolaire normalisé pour chaque enfant suivi au titre de la protection de l'enfance requiert la recherche d'un équilibre entre le respect de l'autorité parentale et l'intérêt de l'enfant. Cette recherche d'équilibre – qui concerne l'ensemble des actes du quotidien nécessaires à l'enfant confié – est particulièrement saillante pour ce qui relève de la scolarité. Pour les professionnels rencontrés pour cette étude, la question de l'autorité parentale se pose parfois en ces termes : dans quelles circonstances les actes de la vie scolaire relèvent-ils d'une décision (exercice) ou d'une information (titularité) des parents ?

Selon le législateur, « 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, sa vie privée et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne » (art. 371-1 du CC).

Cependant, pour accompagner au mieux la scolarité, il convient de distinguer la titularité de l'autorité parentale de son exercice :

- En premier lieu, les « titulaires de l'autorité parentale sont les parents à l'égard desquels la filiation est établie » (circulaire du 19 avril 2017). S'ils en sont titulaires, ils n'exercent pas toujours l'autorité parentale. La titularité s'accompagne notamment du « droit d'être informé des choix importants relatifs à la vie [de l'enfant], de surveiller son éducation, sans que ce contrôle puisse porter sur les détails de [sa] vie quotidienne (...). Ce droit permet au parent qui n'exerce pas l'autorité parentale, mais en est titulaire, de s'assurer que l'autre parent accomplit sa mission dans l'intérêt de l'enfant » (*ibid.*).
- En second lieu, l'exercice de l'autorité parentale renvoie à la possibilité de prendre des décisions concernant l'enfant, notamment dans les rapports avec les tiers (école, administration, etc.). En principe, l'autorité parentale est exercée conjointement par les deux parents, auquel cas chacun d'eux peut accomplir seul les actes usuels relatifs à l'enfant (art. 372-2 du CC). En certaines circonstances, elle peut néanmoins être exercée par un seul ou aucun des deux parents.

La mesure de placement en assistance éducative ne retire ni la titularité ni l'exercice de l'autorité parentale. De ce fait, les parents continuent d'exercer tous les attributs de l'autorité parentale conciliables avec la mesure de placement, notamment pour ce qui concerne la scolarité. De plus, les parents sont tenus d'associer « l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité » (art. 371-1 du CC). Cette association implique que leur enfant

pourra être, selon les cas, informé, consulté ou que son consentement sera requis. De même, le service de l'ASE « examine [avec l'enfant confié] toute décision le concernant et recueille son avis » (art. L. 223-4 du CASF).

L'autorisation de prendre certaines décisions du quotidien est attribuée à l'ASE en tant que service gardien de l'enfant (art. 372-2 et 373-4 du CC) et par prolongement, à l'assistant familial ou à l'établissement qui prend en charge l'enfant au quotidien. Il s'agit des actes usuels, c'est-à-dire des actes sans gravité qui n'engagent pas l'avenir de l'enfant et auxquels il convient néanmoins d'associer autant que possible les parents. Dans l'intérêt de l'enfant, une fluidité et une rapidité des décisions concernant son quotidien est nécessaire à la normalisation de sa vie scolaire. De ce fait, certains actes usuels qui sont détaillés dans le PPE, peuvent être effectués par les adultes du quotidien sans en référer au service de l'ASE (DGCS, 2026).

Les actes usuels et non usuels associés à l'autorité parentale (art. 371-1 et 371-2 du CC)

L'ensemble des actes de l'autorité parentale ne sont pas réputés comme ayant tous la même portée. Le législateur considère qu'ils se répartissent entre :

- l'acte dit « usuel », définit comme un acte de la vie quotidienne qui n'engage pas l'avenir de l'enfant, ni ses droits fondamentaux ou qui s'inscrit dans une pratique antérieure établie par les parents et non contestée par l'un des deux. Il peut être réalisé par un seul parent (le consentement de l'autre étant présumé) ;
- *a contrario*, l'acte non usuel, rompt avec le passé de l'enfant et/ou engage de façon déterminante son avenir, affecte ou garantit ses droits fondamentaux. En cela, il implique « l'accord exprès des titulaires de l'autorité parentale ».

Dans le cadre du placement de l'enfant, le service de l'ASE et les adultes assurant les tâches de suppléance auprès de l'enfant confié peuvent réaliser les actes usuels, sous réserve d'en informer les parents. Ils doivent cependant recueillir l'autorisation parentale pour ce qui concerne les actes non usuels.

La difficulté sur ce point réside souvent dans l'interprétation de ce qui constitue un acte usuel ou non usuel, étant entendu que la qualification retenue peut différer selon les circonstances. Elle « dépend de la situation particulière de chaque enfant, de son âge, de ses capacités de discernement, et de sa relation avec les détenteurs de l'autorité parentale. Le service de l'ASE doit donc apprécier chaque situation de manière individualisée, et non catégoriser les actes de manière abstraite » (DGCS, 2026).

Des guides existent pour aider les professionnels des deux champs dans cette démarche. L'un édité par le ministère de l'Éducation nationale (2011), présente les différentes modalités de l'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire et les actes usuels. L'autre, réactualisé par la DGCS en 2026, porte sur l'exercice des actes relevant de l'autorité parentale pour les enfants confiés à l'ASE. Il consacre notamment une fiche aux actes relatifs à la scolarité.

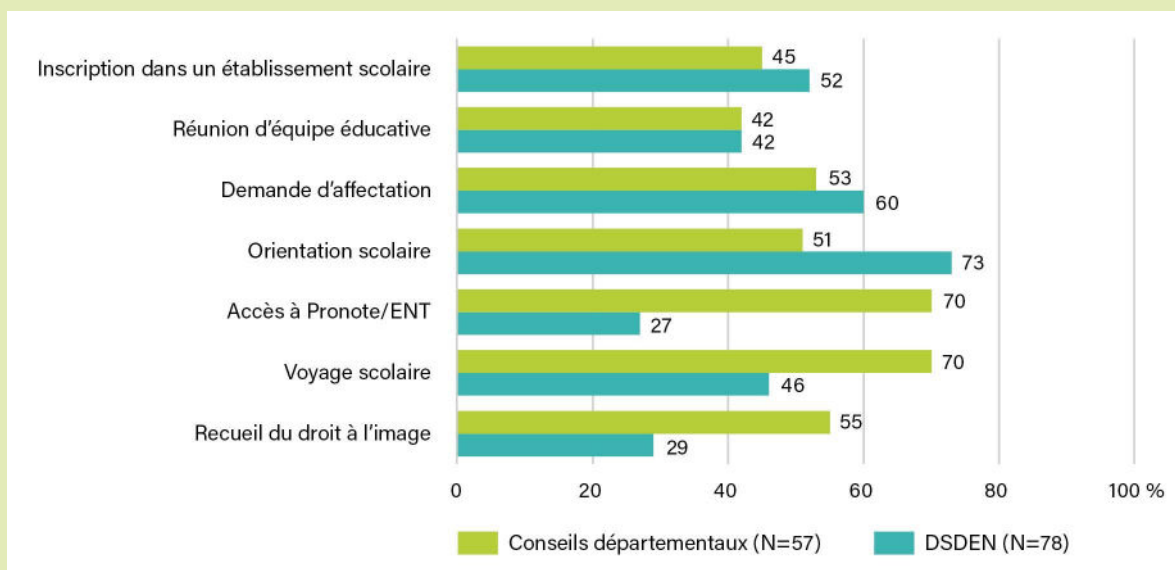
La construction du parcours scolaire de chaque enfant implique de considérer que ces questions juridiques peuvent constituer des points d'appuis ou des freins dans sa situation individuelle. Ce sont plus particulièrement ces derniers qui sont évoqués par les acteurs de terrain.

Afin de comprendre la nature de ces difficultés, l'ONPE a interrogé conjointement les conseillers techniques du service social des DSDEN ainsi que les directeurs enfance-famille et responsables

des ODPE **9**. D'après cette enquête, les trois principaux freins identifiés au sein des services départementaux de l'ASE concernent des actes « courants » de la vie scolaire tels que l'accès aux espaces numériques (Pronote, ENT), le recueil d'autorisation concernant les voyages scolaires ou le droit à l'image. D'autres freins portent sur les décisions relatives à la continuité du parcours et à la construction de l'avenir de l'enfant confié que sont les démarches d'orientation scolaire, d'affectation et d'inscription dans un établissement scolaire. Les conseillers techniques mentionnent prioritairement ces freins comme une possible entrave à la scolarité des enfants confiés.

Les différences observées entre les réponses de l'éducation nationale et celles de la protection de l'enfance peuvent s'expliquer d'une part, par le prisme de lecture lié à la fonction des différents répondants, et d'autre part, par le niveau de récurrence des actes évoqués. Par exemple, les demandes d'accès aux espaces numériques au sein des services de l'ASE sont plus fréquentes que la formulation de vœux d'orientation. Inversement, les services sociaux des DSDEN sont davantage informés des situations à risque pour la scolarisation des élèves.

9 Quels actes de la vie scolaire, en lien avec l'exercice de l'autorité parentale, constituent un frein pour l'enfant confié ?



Note - Les répondants pouvaient sélectionner plusieurs réponses.

Lecture - Pour 45 % des conseils départementaux et 52 % des DSDEN répondants, l'inscription dans un établissement scolaire est un acte de la vie scolaire soumis à l'autorité parentale constituant un frein pour l'enfant confié.

Champ - France entière (57 conseils départementaux et 78 DSDEN répondants).

Source - Observatoire national de la protection de l'enfance, enquête par questionnaire réalisée auprès des conseils départementaux (DEF, responsables ODPE) et DSDEN (conseillers techniques de service social). Résultats au 8 janvier 2026.

Les enfants confiés, s'exprimant dans les instances départementales et nationale de participation, mentionnent régulièrement les difficultés cumulatives du placement liées à l'exercice de l'autorité parentale. Ils expliquent que la difficulté d'obtention des autorisations relevant de l'autorité parentale complique leur accès « à des activités à l'école, à des activités de sociabilisation, et les stigmatise davantage » (collège des enfants, adolescents et jeunes majeurs du CNPE). Plusieurs instances de jeunes confiés recommandent de faciliter les procédures d'autorisation parentale relatives aux actes de la vie quotidienne et administratifs. Dans un souhait

de normaliser leur vie scolaire et sociale, ils évoquent notamment la possibilité de recueillir une délégation de signature et une autorisation temporaire (par trimestre par exemple) du parent pour certains actes courants (sorties, activités scolaires ou extra-scolaires).

Concomitamment à ces propositions, une évaluation fine, au cas par cas, de l'origine de ces obstacles semble nécessaire pour apporter une réponse ajustée dans la durée et dans l'intérêt de l'enfant. Il convient en particulier de rechercher si les situations d'empêchement à réaliser un acte en lien avec la scolarité sont liées aux conditions des démarches scolaires (temporalité et procédures), au travail de lien réalisé entre le service ASE et le parent ou à l'exercice inadéquat de l'autorité parentale.

L'autorisation judiciaire d'exercer un acte relevant de l'autorité parentale et la délégation d'autorité parentale

Dans le cadre scolaire, sauf décisions contraires, les parents d'enfants confiés en assistance éducative restent titulaires de l'autorité parentale et doivent être sollicités pour les actes non usuels concernant leurs enfants. Du fait des problématiques familiales à l'origine de la mesure de placement, des difficultés peuvent survenir pour obtenir les autorisations à temps et exposer les enfants à des conséquences très délétères. En dernier recours, deux procédures peuvent être sollicitées.

- L'autorisation judiciaire d'exercer un acte relevant de l'autorité parentale peut être sollicitée auprès du juge des enfants (art. 375-7 al. 2 du CC) en cas de refus abusif ou injustifié ou en cas de négligence des détenteurs de l'autorité parentale. Dans ces circonstances, le juge des enfants peut autoriser les représentants du service gardien ou les personnes en charge d'enfants confiés à exercer des actes non usuels déterminés. Cette procédure évoquée dans le langage courant des professionnels comme une « délégation d'autorité parentale ponctuelle » ou une « délégation d'autorité parentale partielle » ne peut répondre qu'à des besoins très ponctuels comme l'indisponibilité provisoire des parents. Elle reste limitée à des actes précis (ouverture de compte scolaire, séjours à l'étranger, orientation scolaire spécifique...) et sur un temps donné. Elle nécessite une phase contradictoire qui oblige à anticiper la démarche suffisamment à l'avance pour permettre une réponse judiciaire à temps.
- La délégation d'autorité parentale peut être sollicitée auprès du juge aux affaires familiales (art. 377 et s. du CC). En effet, lorsque les difficultés se répètent, en cas de désintérêt manifeste des parents ou si les parents sont dans l'impossibilité d'exercer tout ou partie de l'autorité parentale, il convient d'envisager la saisine du juge aux affaires familiales afin de solliciter une délégation d'autorité parentale forcée partielle ou totale. Cette délégation pourra couvrir tout ou partie des actes relevant de l'autorité parentale. Dans le cas d'une délégation totale le juge des enfants sera dessaisi. Cette procédure peut être envisagée dans les cas d'une opposition systématique des parents décorrélée des besoins de leur enfant (Cour d'appel de Versailles, 17 janvier 2019). Ce qui peut se manifester par exemple au sujet de besoins sanitaires contredisant des croyances religieuses ou dans des cas de déni parental de l'existence de besoins particuliers d'un enfant et de la nécessité d'une orientation scolaire adaptée.

L'engagement du parent dans la scolarité malgré le placement

Parmi les besoins spécifiques de l'enfant confié, Myriam David (2014) insiste sur son « besoin de sentir que l'on prend soin de ses parents ». Cette approche clinique du placement promeut l'idée d'avoir des professionnels porteurs de sollicitude et d'attention pour le parent de l'enfant confié. Cette dimension du travail avec le parent lors du placement – essentielle dans la vie de l'enfant en général – constitue un levier pour le déroulement de la scolarité. La continuité du lien avec le parent appuie la participation directe au projet scolaire de l'enfant (par la prise de décisions le concernant par exemple) ou plus indirecte (par l'ambition qu'ils développent pour l'enfant).

De plus, le travail réalisé avec les parents sur le sujet de la scolarité pendant le placement participe également à la sécurisation du parcours scolaire de l'enfant sur le long cours, et évite qu'une rupture n'intervienne lors de son retour en famille. Au sein des services d'ASE comme dans les établissements d'accueil, des réflexions et des actions se développent pour engager la participation des parents.

« Ma cadre m'a dit " [les éducateurs] ne comprennent pas, ils n'arrivent pas à voir l'intérêt d'aller chercher les parents et la famille". Elle a dû vraiment se battre pour leur faire comprendre. Effectivement, si on n'aide pas les parents, les perspectives de l'enfant vont être assez limitées. La notion de retour à domicile, il faut la travailler » (directrice enfance-famille).

À la MECS Le Bercail (Guebwiller), « la sortie de l'enfant est préparée dès son entrée » avec l'ensemble de la communauté éducative. Au village d'enfants de Carros, cette préparation du retour en famille est pensée en terme de séparation avec le Village (professionnels et pairs du placement) et avec l'environnement scolaire. Elle consiste notamment à accompagner les parents dans les contacts et premières relations avec le futur établissement scolaire de l'enfant. Au regard de l'importance que revêt cet accompagnement du lien aux parents, certains établissements d'accueil renforcent cet axe de travail en créant des postes d'éducateurs spécialisés « du lien » comme à la MECS Rayons de soleil (Guebwiller) ou « référent familles » (village d'enfants de Carros).

Focus

Un professionnel du lien pour engager une continuité relationnelle avec les parents

Village d'enfants de Carros (06)

Au village d'enfants de Carros, un éducateur référent du travail avec les familles occupe une fonction transversale dans l'équipe, dans l'accompagnement éducatif proposé à chaque enfant et dans le lien avec les parents. Cette fonction a été pensée pour permettre de « dégager » le référent éducatif de l'enfant au Village de ce lien parfois complexe à articuler avec l'accompagnement de l'enfant.

Cet éducateur spécialisé travaille directement avec les parents autour des besoins de l'enfant et de la dynamique familiale. De ce fait, il est un acteur de « première ligne » pour évaluer la capacité du parent à se mobiliser dans la scolarité de son enfant et rechercher sa participation dans son parcours scolaire. De plus, se trouvant à l'interface entre le parent, l'enfant et la coordinatrice scolaire, il incarne le rôle de « transmetteur d'informations » entre l'école et le parent (rendez-vous à l'école, document d'autorisation, etc.). Néanmoins, ce qui compte dans l'équipe est avant tout l'intérêt supérieur de l'enfant. Donc à certaines réunions, « si les parents mettent en difficulté l'enfant, ils ne sont pas invités » dans le même temps que l'enfant (coordinatrice scolaire).

La relation triangulaire entre le lieu de placement (établissement d'accueil collectif ou d'une famille d'accueil), les parents et l'École – nécessaire pour la réussite scolaire de l'enfant confié – s'avère parfois difficile à mettre en œuvre. Les enjeux relatifs au placement (désaccords entre parents et protection de l'enfance, absence de relation entre parents et École, difficulté de communication entre protection de l'enfance et École) peuvent perturber la fluidité de cette relation. Le directeur de l'école Pier Giorgio Frassati, ancienne école interne à une MECS, explique l'importance de permettre au parent de séparer le quotidien du placement et celui de l'école. Son expérience témoigne que l'implication du parent est favorisée lorsque l'enjeu propre au placement se distingue de celui de la scolarité.

Malgré cela, la recherche d'équilibre entre la nécessité de favoriser la participation des parents et celle de respecter le cadre de protection mis en place pour l'enfant reste une préoccupation centrale pour les enseignants, directeurs et chefs d'établissement. Pour développer des pratiques ajustées à chaque situation de placement, la connaissance des contextes de vie et des organisations ainsi que des droits exercés par les parents peuvent constituer des leviers positifs ou lever des freins à leur participation. Les pratiques rapportées par ces professionnels indiquent la nécessité de faire de la dentelle pour que fonctionne au mieux cette relation triangulaire, et normaliser autant que possible la relation des parents et de l'École.

« Imaginons qu'on fasse une réunion de parents qui est une convocation ou un évènement, une fête par exemple. Évidemment, on se dit "on ne peut pas faire la même chose [avec les parents des enfants confiés]", mais l'idée c'est de tendre à faire la même chose [qu'avec tous les autres parents]. Pour une famille lambda, on va faire une communication, on va faire un mail. Parfois on appelle en disant : "est-ce qu'il sera là ? Est-ce qu'il ne sera pas là ? Est-ce que vous venez ?" Pour les parents des enfants de la MECS normalement on va directement vers les familles, mais sur certaines situations, on sait que ce n'est pas opportun s'il y a eu un jugement. Donc parfois le prof est censé aller voir l'éducateur ou envoyer un message à la MECS en disant "est-ce que pour cet évènement on peut solliciter la famille de tel enfant ?" Ils nous disent oui, ils nous disent non. En début d'année les professionnels des MECS nous disent : "vigilance sur deux ou trois familles, mais tous les autres parents vous pouvez y aller, il n'y a pas de souci. Même si c'est compliqué, ce n'est pas grave." Alors on va faire un mail à la famille en mettant l'éducateur en copie par exemple. C'est un petit détail, mais c'est la petite différence avec un [enfant] qui vient de chez lui. Il y a une vigilance sur la communication et sur la manière dont on véhicule des informations. On va réfléchir davantage et se dire : "est-ce que c'est porteur pour cet enfant-là d'appeler le père, la mère ? Est-ce que derrière ça ne va pas être compliqué pour lui encore plus ?" Il y a quand même une réflexion à avoir qui est un peu plus profonde qu'avec une [autre] famille » (directeur, école élémentaire).

Focus

Le travail de relation avec les parents

École Pier Giorgio Frassati, Le Vésinet (78)

Un des objectifs de l'école de rattachement scolaire Frassati est de créer du lien avec les parents. Ces derniers sont les partenaires majeurs de l'équipe éducative de l'école. Les professionnels déploient des pratiques afin de créer une nouvelle relation avec l'institution scolaire et de modifier les représentations que les parents ont de l'École. Le travail avec certains parents peut s'avérer difficile en raison de leur vécu lors du parcours scolaire antérieur de leur enfant. La restauration de la confiance en l'institution et en eux-mêmes, en tant que parents d'élèves, est au cœur du travail.

Le travail de lien avec tous les parents se décline :

- dans les échanges relatifs à la scolarité (présentation de l'établissement aux familles, orientation vers des dispositifs spécialisés) et au projet personnalisé de l'enfant (point sur l'année en cours, reconduction du projet ou réorientation pour l'année suivante) ;
- en proposant des ateliers de guidance parentale par la mise en place d'un « Kiosque des familles », animés par des intervenants extérieurs bénévoles autour de thèmes relatifs à l'éducation et la vie familiale (les écrans, les devoirs, le sommeil, la fratrie, etc.) et permettant aux parents « d'avancer dans leur posture » au travers des échanges ;
- par la possibilité offerte aux familles de se retrouver lors de « Cafés des parents » : temps libres permettant aux parents de se rencontrer, d'échanger et de créer du lien social ;
- par la participation aux temps forts de l'année scolaire (les fêtes d'école par exemple).

Un travail spécifique auprès des parents des enfants confiés est nécessaire pour distinguer les enjeux relationnels du placement et ceux de la scolarité. Pour l'équipe pédagogique, un point d'attention consiste à considérer que « le rejet du placement n'est pas le rejet de la scolarité » (enseignante).

Le lien créé entre l'école et le lieu de placement, et le travail conjoint relatif à la situation de l'enfant et la manière d'entrer en relation avec les parents peut consolider un arrimage autour de la question de la scolarité de l'enfant. Il se tisse dans un travail d'allers-retours au sein de l'équipe pédagogique, avec les équipes de la MECS et les parents pour trouver un équilibre dans cette relation.

4.2. Construire un maillage territorial protecteur

Le maillage est l'espace social de rencontres et d'échanges qui se développe entre les acteurs de la communauté éducative (voir 1.4.) mais également le réseau formé autour de l'enfant. Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE), cette notion ambitionne de fluidifier l'intégration des services offerts aux enfants et à leur famille au sein d'un même territoire (CSE, 2024).

Le maillage territorial peut être appréhendé avec l'approche écosystémique de l'enfant dans son environnement. La famille et le lieu d'accueil constituent le microsystème de l'enfant qui est celui des activités et des interactions avec son entourage immédiat. L'école ou l'établissement scolaire fait partie du mésosystème qui représente le premier réseau de sociabilité. La collaboration entre les acteurs des différents systèmes s'inscrit dans le territoire et l'organisation territoriale des politiques publiques des champs concernés.

La territorialisation des politiques publiques

La territorialisation des politiques publiques impacte les collaborations entre les professionnels dans la construction des réponses aux besoins de l'enfant. La politique d'éducation se déploie de manière déconcentrée et celle de la protection de l'enfance de manière décentralisée.

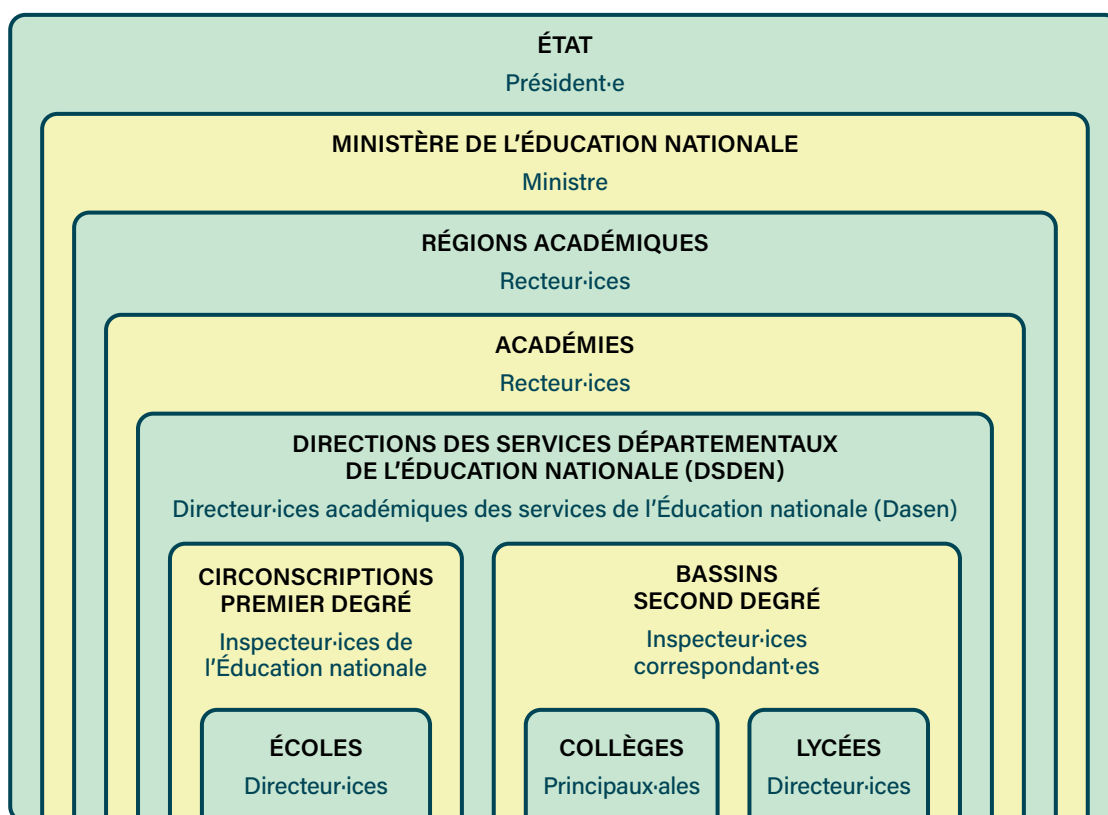
La politique du service public d'éducation relève de la déconcentration ¹⁰. L'organisation des services est similaire sur tout le territoire. L'État confie à ses échelons territoriaux le pouvoir, les moyens et les capacités d'initiative, et les contrôle par voie hiérarchique. La feuille de route ministérielle oriente les projets des services déconcentrés en suivant la voie hiérarchique.

La politique de la protection de l'enfance s'inscrit dans l'aide et l'action sociale et médico-sociale et elle relève des lois de la décentralisation ¹¹. L'État confie certaines de ses compétences aux collectivités territoriales et leur confère une liberté d'organisation. Le projet d'établissement ou de service de protection de l'enfance s'inscrit dans le schéma départemental, document stratégique de planification des orientations politiques et actions du conseil départemental.

Les différentes organisations et gouvernances de ces services publics complexifient les relations des acteurs de terrain et la création du maillage territorial. Les acteurs des deux champs ne bénéficient pas toujours des espaces, temporalités et directives pour collaborer. Face au défi d'apporter une réponse efficace aux besoins de l'enfant confié et de favoriser sa réussite scolaire, de nouvelles collaborations entre les professionnels de la protection de l'enfance et ceux de l'éducation nationale se créent. Sur le terrain, cette dynamique se manifeste par la multiplication d'« instances et outils du travail partenarial, les relations professionnelles fondées sur des logiques "inter" (-métiers, -sectorielles, -ministérielles, etc.), regroupées dans un périmètre géographique autour d'objets communs » (Ravez, 2025). La territorialisation de l'action publique peut aussi disposer d'une importante portée grâce aux savoirs experts partagés, aux instruments déployés, aux modalités de collaboration renouvelées et aux cadres institutionnels sollicités (Duran, 2020).

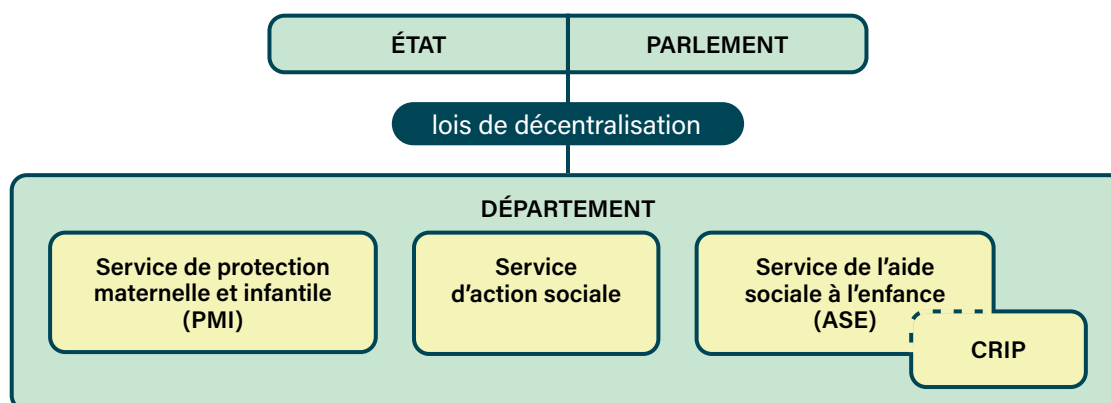
Dans le cadre de cette étude, l'ONPE a observé la création de collaborations au service de la réussite scolaire de l'enfant confié à l'échelon des établissements d'accueil collectif, des écoles et établissements du second degré, ainsi qu'à l'échelon de la circonscription et exceptionnellement du bassin du second degré.

10 La déconcentration du service public d'éducation



Source - Observatoire national de la protection de l'enfance.

11 La décentralisation des services publics de protection de l'enfance



Note - Selon l'organisation départementale, la cellule de recueil d'information préoccupante (CRIP) est placée dans ou hors du service de l'ASE.

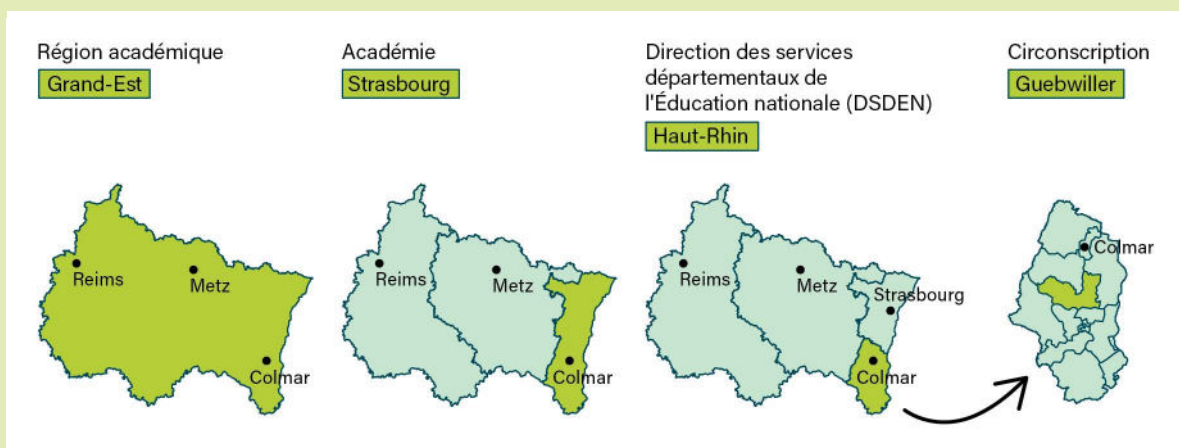
Source - Observatoire national de la protection de l'enfance.

Un maillage local à initier dès l'école primaire

Dès l'entrée à l'école maternelle, la création du maillage entre l'environnement proche et celui du premier niveau de sociabilité de l'enfant est nécessaire pour sécuriser le parcours scolaire de l'élève (voir 3.2.). L'équipe pédagogique accueillant l'enfant à l'école maternelle est constituée d'Atsem, d'AESH, de professeurs des écoles et d'un directeur. Cette équipe croise quotidiennement les professionnels responsables au quotidien de l'enfant confié (éducateurs spécialisés, assistants familiaux) lors des entrées et sorties d'école, ce qui facilite leur identification, le travail de collaboration et la participation des parents. D'autres adultes peuvent se joindre à cette première communauté éducative selon la situation de l'enfant, par exemple les acteurs du secteur médico-social, des services de l'ASE et de l'entourage de l'enfant.

Le maillage de cette communauté se crée au sein de l'école, elle-même ancrée dans la circonscription du premier degré. La circonscription est un découpage interne à l'éducation nationale propre à l'enseignement du premier degré (maternelle et élémentaire) et ne coïncide avec aucun autre découpage éducatif ou administratif 12. Ainsi, même si le maire est garant de l'inscription de tout enfant en âge scolaire résidant sur son territoire (voir 1.2.) et du fonctionnement matériel des écoles, l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) du premier degré constitue le pilote de l'action pédagogique à l'échelle de ce territoire. Placé sous l'autorité du recteur et, par délégation, du directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN), il inscrit son action dans le cadre des objectifs stratégiques de l'académie et veille à l'inclusion de tout élève et à la prise en compte de ses besoins éducatifs particuliers (circulaire du 29-8-2023). Il constitue l'interlocuteur principal des partenaires à l'échelle de ce territoire.

12 Un exemple de découpage territorial d'une circonscription du premier degré



Source - Observatoire national de la protection de l'enfance.

Focus

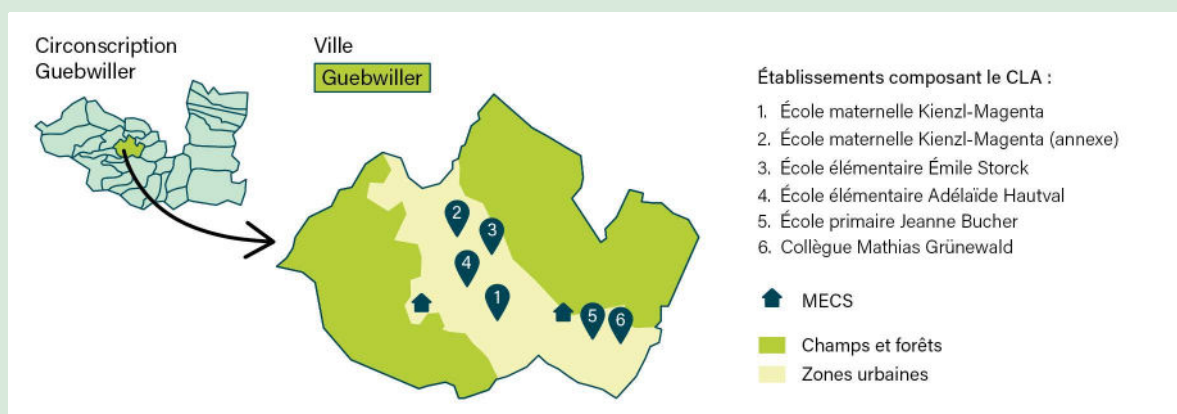
Le maillage territorial de Guebwiller

Circonscription du premier degré, Guebwiller (68)

La mise en œuvre du contrat local d'accompagnement

Lors de son enquête à Guebwiller, l'ONPE a observé la mise en œuvre d'un contrat local d'accompagnement (CLA) **13** par l'inspection de l'éducation nationale de la circonscription de Guebwiller. Ce projet est à l'origine d'un fort maillage territorial favorisant la scolarisation des enfants confiés.

13 Le plan du contrat local d'accompagnement de Guebwiller



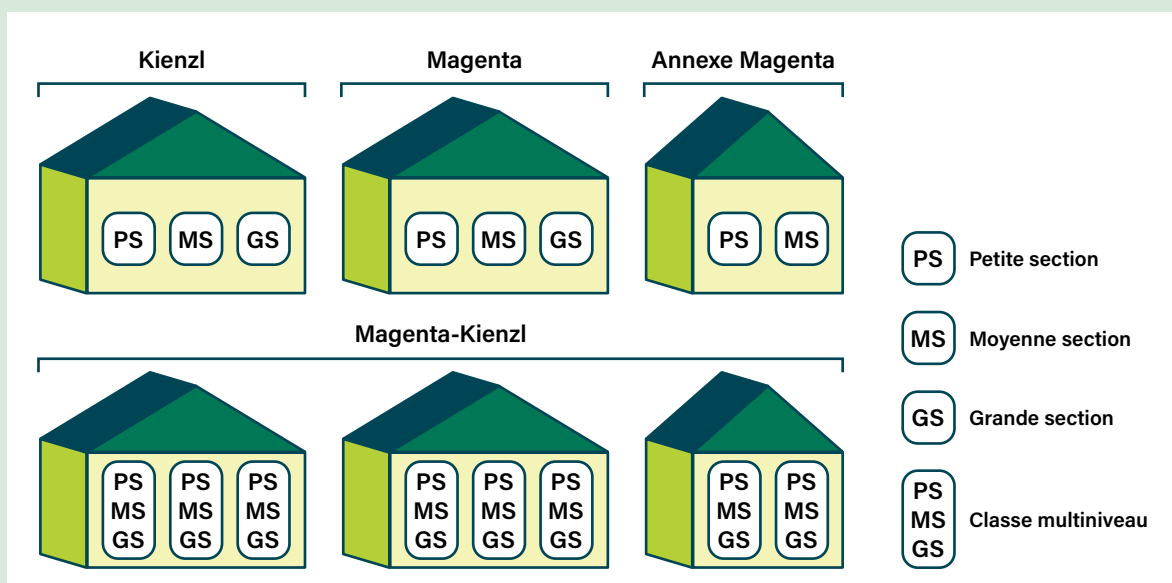
Source - Observatoire national de la protection de l'enfance.

Le comité de suivi du projet du CLA était composé d'acteurs de l'éducation nationale, de la protection de l'enfance et de la commune. Il a favorisé les prises de contact, les échanges et les collaborations entre les membres du maillage territorial. Lors du déploiement du CLA, le comité de suivi a évolué en comité de pilotage et s'est enrichi de quatre directeurs d'école-coordonnateurs. Il s'appuie sur le partenariat développé par la circonscription avec l'ASE, les MECS, la commune, la caisse d'allocation familiale (CAF) et la protection maternelle et infantile (PMI).

La restructuration des écoles maternelles

Dans le cadre de la préfiguration du CLA, l'inspectrice de la circonscription de Guebwiller a initié un travail de restructuration des écoles maternelles ¹⁴ afin de répondre aux besoins des enfants confiés. La problématique réside dans l'impossibilité d'anticipation par les équipes pédagogiques des nouvelles arrivées d'enfants confiés pour organiser les classes selon les besoins de ces derniers. Les équipes pédagogiques ont exprimé leurs difficultés lorsque plusieurs enfants confiés ont été affectés dans un même niveau de classe. L'effectif des élèves qui rencontrent des besoins éducatifs particuliers a augmenté et a impacté le groupe-classe. L'inspectrice et les équipes ont mis en place une nouvelle organisation des écoles maternelles pour répondre à cette difficulté. Les deux écoles maternelles ont été réunies en une seule école maternelle déployée sur trois sites. Cette organisation a permis de décharger totalement le directeur et de le mobiliser pour la coordination du maillage territorial au sein du comité de pilotage du CLA. Les 8 classes ont été transformées en classes multiniveaux permettant la scolarisation des élèves dans des classes de cycle progressif. Les élèves ont désormais la possibilité de suivre l'enseignement des autres niveaux de la maternelle à tout moment de l'année selon leurs besoins.

14 La restructuration des écoles maternelles de Guebwiller



Source - Observatoire national de la protection de l'enfance.

Dans le cadre de la nouvelle structuration, toutes les classes accueillent des enfants confiés. L'équipe pédagogique a éprouvé le besoin d'identifier et de communiquer avec tous les éducateurs des MECS rencontrés quotidiennement au portail, à l'entrée ou à la sortie de l'école. Pour répondre à ce besoin, des visites des MECS sont désormais organisées (à l'occasion d'un conseil des maîtres délocalisé ou d'une journée festive) et un trombinoscope des éducateurs est mis en place pour l'une des MECS.

Les conseils des maitres et de cycle, réunis régulièrement à la demande du directeur ou de la moitié de l'équipe enseignante, rassemblent les enseignants des trois sites. Ils sont des occasions d'échanger sur l'organisation et la vie de l'école, et sur la progression des enfants dans l'acquisition des diverses compétences définies pour le cycle.

Dans le cadre des partenariats de la circonscription, des rendez-vous réguliers avec la PMI sont organisés afin de réaliser un bilan avec tous les élèves de moyenne section.

Le déploiement d'un poste d'AESH référent

Un poste d'AESH dédié aux besoins des élèves qui rencontrent des difficultés de comportement a été créé dans l'objectif d'anticiper les difficultés, gérer les possibles crises, remédier aux difficultés et maintenir la scolarisation de l'enfant.

« Il fallait quelqu'un [de] spécialisé, présent pour gérer les situations de crise les plus importantes, en particulier pour l'enfant placé, éviter ce retour systématique en maison d'enfants. Il fallait qu'il reste dans l'école, parce qu'à chaque fois qu'il repart, il y a encore rupture, c'est encore un endroit où on ne veut pas de lui. Donc j'ai négocié un poste d'AESH qui ne soit pas sur une notification spécifique [accompagnement individuel ou mutualisé notifié par la MDPH] » (inspectrice de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

Cette AESH référente « volante » exerce dans les trois sites de l'école maternelle auprès de tous les élèves qui rencontrent des difficultés de comportement en classe. Son emploi du temps est réalisé en fonction des besoins des élèves. Elle prend en charge l'enfant en classe et hors de la classe si nécessaire. Son action s'inscrit dans le projet de déploiement des salles d'apaisement sensoriel et de médiation animale.

L'AESH référente exprime l'importance d'une formation spécifique pour la gestion « des crises », des échanges de pratiques avec des professionnels ayant des fonctions similaires et du soutien de la hiérarchie.

Le maillage territorial initié à l'école maternelle doit être maintenu à l'école élémentaire afin d'assurer le suivi et la sécurisation du parcours scolaire de l'enfant confié. L'entrée en classe préparatoire (CP), première classe du cycle des apprentissages fondamentaux, représente une transition importante pour l'enfant et renforce le besoin d'avoir une communauté éducative soutenante. La présence des référents du quotidien de l'enfant aux rendez-vous et réunions organisés par l'école constitue le premier levier de cette collaboration. La collaboration entre l'éducateur référent de l'enfant et l'enseignant est essentielle pour le suivi de la scolarité, à l'instar de la collaboration avec les parents. Le développement de postes dédiés à la scolarité dans les établissements d'accueil collectif (éducateurs et coordinateurs scolaires, répétiteurs) est une évolution constatée au cours de cette étude favorisant la continuité et la régularité des liens entre le lieu d'accueil de l'enfant et l'école. Ils assurent la mise en œuvre et la coordination de cette collaboration.

« Chaque enfant a un référent de vie pour tout ce qui est suivi régulier. Je vais intervenir dès qu'il y a une difficulté exprimée par l'enseignant ou l'éducateur ou le directeur. [Auparavant,] la critique qui était souvent faite, [c'est que] beaucoup d'informations se perdaient. L'information ne se perd plus. Mes collègues [éducateurs spécialisés] vont voir les enseignants une fois tous les trois mois à peu près. [Ceux] qui vont chercher les enfants à l'école ne sont pas forcément les éducateurs du groupe de l'enfant et encore moins l'éducateur référent » (coordonnatrice de la continuité scolaire, MECS).

Par ailleurs, les personnels d'encadrement de l'éducation nationale (inspecteurs, directeurs) et de la protection de l'enfance (directeurs, chefs de service), tiennent les rôles d'initiateurs de cette collaboration. Dans le cadre du partenariat tripartite de la circonscription d'Isbergues (62), les professionnels de l'éducation nationale, ceux de la protection de l'enfance et ceux du médico-social se réunissent régulièrement afin de collaborer autour des situations des enfants confiés et d'échanger des pratiques favorisant leur réussite scolaire (voir 2.3.). Cette expérience montre le rôle prépondérant des personnels d'encadrement dans le maintien du maillage territorial à l'école.

« Il y a une vraie volonté du directeur de l'IME, de moi et du directeur de la MECS, de faire venir beaucoup de monde (et toujours les mêmes) pour que tous participent à la dynamique et se sente concerné par ces problématiques d'enfants » (inspecteur de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

Afin de pérenniser les actions émanant du maillage territorial initié à Isbergues, la signature d'une charte tripartite a été décidée. L'élaboration de cette charte marque un pas vers l'institutionnalisation d'une nouvelle alliance éducative.

« La chargée de mission scolarité protégée du rectorat est venue dire que le chemin que j'étais en train de prendre était celui de l'alliance éducative et que ce serait intéressant de formaliser cela par une charte, donc c'est ce qu'on a fait. Moi [et] les deux directeurs de structures [MECS], on s'est dit que pour l'instant ça fonctionnait parce qu'on s'était trouvé sur des valeurs communes, sur une envie commune, mais que si l'un de nous ou tous les trois, un jour [partait], il fallait pouvoir rendre durable le partenariat » (inspecteur de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

Focus

Des actions pour renforcer le maillage territorial

Circonscription du premier degré, Guebwiller (68)

Dans le cadre du maillage réalisé à Guebwiller, l'inspectrice de la circonscription a organisé la coordination en demandant la décharge totale d'enseignement des directeurs d'école. Les directeurs-coordonnateurs peuvent alors organiser des rencontres régulières entre les équipes des écoles et celles des MECS.

Plusieurs conseils des maîtres sont délocalisés dans les MECS au cours de l'année scolaire afin de favoriser les rencontres. Concrètement, chaque école relevant du CLA réalise un ou plusieurs conseils des maîtres au sein des MECS du territoire. Cette réunion est l'occasion pour les professionnels de l'éducation nationale d'avoir une juste représentation du lieu de vie de l'enfant, de rencontrer et d'échanger avec les équipes et les éducateurs référents des enfants confiés. L'objectif est que « chaque année, les écoles puissent délocaliser un conseil des maîtres dans les MECS. Ils viennent, ils visitent l'établissement, et après il y a un temps d'échange avec les enseignants et des éducateurs présents. L'idée [est] de permettre aux enseignants de venir visiter, de se rendre compte de la réalité du quotidien des [enfants] ici » (chef de service, MECS).

Le conseil d'école se réunit une fois par trimestre et se compose de membres de différentes institutions (directeur de l'école qui préside, enseignants de l'école, membre du réseau d'aides spécialisées, délégué départemental de l'éducation et inspecteur de la circonscription, représentants élus des parents, maire ou son représentant). Selon les articles D. 411-1 et D. 411-6 du code de l'éducation, le conseil d'école exerce des compétences décisives concernant le fonctionnement de l'école (voter le règlement intérieur de l'école, élaborer le projet d'organisation de la semaine scolaire, participer à l'élaboration du projet d'école sur le fonctionnement de l'école et sur toutes les questions intéressant la vie de l'école). Dans les écoles de Guebwiller, les représentants des MECS sont invités à participer aux conseils d'école. De plus, l'éducatrice scolaire d'une MECS participe aux réunions d'un groupe de représentants de parents d'élèves. Enfin, dans le cadre de la réécriture des projets d'école en 2025, l'équipe de la circonscription du premier degré accompagne les conseils des maîtres et les conseils d'école afin d'y inclure des actions portant sur la scolarisation des enfants confiés des projets d'école (art. D. 411-8 du CE).

Un maillage à développer au collège et au lycée

L'entrée en 6^e, transition entre le premier degré et le second degré, est une autre étape importante. L'arrivée au collège entraîne de nombreux changements pour l'enfant. Il découvre un nouveau lieu, plus grand, plus peuplé et potentiellement plus éloigné. Il rencontre plusieurs enseignants et de nouveaux professionnels. Enfin, il doit s'adapter à une nouvelle organisation des enseignements et de la vie scolaire. Les liens quotidiens entre professionnels de l'établissement scolaire et ceux du quotidien de l'enfant (éducateurs spécialisés, assistants familiaux) possibles à l'école primaire sont freinés par cette évolution de la forme scolaire. Le développement des besoins d'autonomie et de non-stigmatisation du jeune impacte également les collaborations entre les professionnels, au risque d'invisibiliser la situation particulière de l'enfant confié.

Le conseil de cycle 3 (CM1, CM2 et 6^e) et les actions de liaison écoles-collège constituent des espaces de collaboration dans lesquels peuvent être évoqués les statuts et les besoins des enfants confiés. Ils sont l'occasion de transmettre des informations ne relevant pas du secret professionnel et les coordonnées des acteurs de la protection de l'enfance accompagnant l'enfant confié. L'objectif de ces instances inter-degrés est d'assurer la continuité des apprentissages et la fluidité du parcours. Dans le cadre de cette liaison, un demi-poste de CPE inter-degrés a vu le jour au collège de secteur de la circonscription de Guebwiller. À la suite de difficultés rencontrées dans la liaison entre les écoles et le collège, notamment sur la scolarité des enfants confiés, ce poste de CPE inter-degrés a été déployé pour assurer un mi-temps de renfort de la vie scolaire au collège et un mi-temps d'intervention auprès des CM1 et CM2 des écoles de Guebwiller. Cette CPE mène des séances, deux jours par semaine auprès de groupes de 15 élèves, portant sur la démocratie scolaire (être délégué, prendre des responsabilités au sein du collège), les dilemmes moraux (avoir du discernement, prendre les bonnes décisions) et la médiation par les pairs. Elle rencontre tous les élèves de CM1 et de CM2, et prépare leur entrée au collège. Dans ce cadre, elle porte une attention particulière à l'entrée au collège des enfants confiés et des élèves qui sont susceptibles de rencontrer des difficultés.

Afin de soutenir la réussite scolaire de l'enfant confié, certains membres de l'équipe éducative doivent avoir connaissance de la situation de l'enfant, par exemple le chef d'établissement, le professeur principal, le conseiller principal d'éducation et l'assistant social du service social en faveur des élèves de l'établissement. L'absence de proximité quotidienne des professionnels nécessite l'organisation du partage d'informations sur la situation du jeune, partage encadré juridiquement et respectueux du jeune et de sa famille, entre les professionnels responsables du jeune (voir 4.3.). Le rôle du service social en faveur des élèves est central dans l'accueil des jeunes confiés au sein de l'établissement et dans la mise en œuvre de la collaboration entre professionnels. La circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 11 février 2026 réaffirme ce rôle.

Les résultats du questionnaire destiné aux directeurs enfance-famille et aux responsables ODPE mettent en lumière le besoin des professionnels de la protection de l'enfance de collaborer avec le service social en faveur des élèves, mais aussi avec certains membres de l'équipe pédagogique. Ce travail avec les personnels d'enseignement et de vie scolaire complète le suivi scolaire du jeune en apportant des informations sur son bien-être à l'École, ses connaissances, ses compétences et son projet d'orientation. Suivant les préconisations de la feuille de route Scolarité protégée, l'académie de Lille s'est positionnée en académie pilote du développement de cette collaboration plus pédagogique. Elle a déployé des missions de référent scolarité protégée au sein de ses collèges et lycées dans le but de renforcer le maillage avec la protection de l'enfance tout en portant une attention à la non-stigmatisation des jeunes confiés au sein de l'établissement.

Les missions du service social en faveur des élèves (circulaire n° 2017-055 du 22-3-2017)

Selon les priorités nationales et académiques, les assistants sociaux du service social en faveur des élèves exercent dans les collèges des réseaux d'éducation prioritaire et les écoles en réseau d'éducation prioritaire (REP), dans les collèges du secteur rural accueillant des élèves issus de milieux sociaux défavorisés, dans les collèges avec enseignement général et professionnel adapté (Egpa), unité locale pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositif relais ou unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), dans les lycées professionnels, dans les établissements avec internat.

Déclinées aux différents niveaux du système éducatif dans les projets académiques, départementaux et d'établissement, ses missions s'exercent dans le cadre des priorités nationales suivantes :

- la prévention de l'échec scolaire, de l'absentéisme et du décrochage en agissant sur les facteurs sociaux et éducatifs à l'origine des difficultés (proposition d'un accompagnement social, intervention précoce de services spécialisés);
- la protection de l'enfance et des mineurs en danger;
- l'amélioration du climat scolaire (prévention des violences et du harcèlement, soutien des élèves victimes ou auteurs, médiation dans les situations de tensions, conflits et ruptures de dialogue);
- l'éducation à la santé et à la citoyenneté, l'accès aux droits;
- l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ou à besoins particuliers en participant (accueil, information, accompagnement) en lien avec les parents et les professionnels en charge de leur suivi;
- l'orientation et le suivi des élèves bénéficiaires d'une orientation spécifique;
- le soutien et l'accompagnement des parents dans leur fonction éducative (actions de soutien à la parentalité dans le cadre de la scolarité, renforcement de la coopération entre l'école et les parents);
- la formation initiale et continue des travailleurs sociaux, en lien avec les établissements de formation.

À l'instar des circonscriptions du premier degré, la déconcentration du service public d'éducation fait apparaître un nouvel échelon territorial de pilotage au second degré représenté par les bassins de formation. Cet échelon n'a été évoqué que par les professionnels de l'académie de Lille.

Le bassin ne représentant pas l'échelon de collaboration pour la majorité des professionnels, le maillage territorial autour de la scolarité des jeunes collégiens et lycéens confiés se forme au niveau de l'établissement, mais aussi au niveau du département. Les résultats des questionnaires destinés aux DSDEN et aux départements témoignent du dynamisme des collaborations départementales. Les directeurs enfance-famille et les responsables ODPE indiquent développer principalement des actions partenariales avec les DSDEN (pour 85 % des répondants) et les conseillers techniques du service social des DSDEN déclarent mener en priorité des actions avec les directions enfance-famille (pour 87 % des répondants). Le maillage intersectoriel entre les DSDEN et les départements représente une institutionnalisation supplémentaire vers la création des alliances éducatives.

Focus

Le déploiement de référents scolarité protégée

Académie de Lille (59, 62)

Placé sous la direction du chef d'établissement et rémunéré par le dispositif indemnitaire Pacte, le référent œuvre au niveau de l'équipe pédagogique en communiquant les informations strictement nécessaires à l'accueil bienveillant du jeune confié au sein de l'établissement scolaire. Si la situation le nécessite, il devient un médiateur auprès des professionnels de la protection de l'enfance et de l'éducation nationale afin d'éviter la stigmatisation de l'élève et de favoriser la normalisation de son parcours scolaire. Il peut également accueillir le jeune à sa demande.

D'après la lettre de mission d'un référent au collègue, ses missions sont :

- identifier et accompagner les parcours scolaires des élèves bénéficiant d'une mesure de protection ;
- coordonner au sein des établissements, l'élaboration des réponses à adapter à chacune des situations individuelles pour favoriser les apprentissages, la réussite scolaire et le bien-être de l'élève, en prenant en compte la participation de l'élève à son parcours de formation ;
- participer au sein de l'établissement aux actions visant par l'alliance éducative, la réussite scolaire avec les personnels enseignants et les personnels de la vie scolaire, ainsi qu'avec les acteurs de la protection de l'enfance ;
- mobiliser les dispositifs en faveur de la réussite scolaire des enfants protégés en lien avec le service social en faveur des élèves, les référents ASE du conseil départemental, l'ensemble des acteurs l'enfant et les responsables légaux ;
- participer aux enquêtes départementales et académiques sur la réussite scolaire des enfants protégés afin de faire le lien avec le comité de pilotage académique ;
- s'engager dans les formations proposées, notamment celles mises en œuvre pour étayer leurs missions.

Les compétences et capacités attendues du référent sont :

- l'écoute des situations individuelles d'élèves altérant leur scolarité et leur orientation ;
- la coopération et la concertation avec l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement mais aussi avec des professionnels partenaires ;
- l'autonomie dans le respect du cadre posé en établissement avec l'équipe de direction.

Au sein des réunions de bassin de cette académie, regroupant les collèges et lycées du territoire, un chef d'établissement est nommé référent scolarité protégée. Ce dernier partage des informations et des outils (chartes, lettres de mission) au service de la scolarité des enfants protégés. Il est également le relais entre les personnels de direction et le comité de pilotage scolarité protégée de l'académie.

Focus

Le déploiement de médiateurs scolaires dans les collèges

Conseil départemental des Hauts-de-Seine (92)

Depuis 1996, le département des Hauts-de-Seine a mis en place un dispositif exceptionnel : le déploiement de médiateurs éducatifs dans la majorité des collèges. Ces postes sont rattachés à la Direction de la prévention et de la promotion de la jeunesse du conseil départemental.

Les médiateurs éducatifs exercent dans les collèges pendant le temps scolaire, leur mission étant encadrée par une convention entre le collège et le département. Ils participent aux instances du collège et développent des actions en lien avec les axes du projet d'établissement. Certains médiateurs participent aux formations d'initiative locale aux côtés de l'équipe éducative de l'établissement scolaire.

« On se rend compte que c'est quand même assez fluide entre les équipes éducation nationale et la médiation éducative, avec un travail en transversalité avec le pôle social, les CPE et le chef d'établissement qui supervise » (cheffe du service prévention, département).

Ils collaborent avec les équipes du collège, les familles et les professionnels de la protection de l'enfance et secteur du médico-social. Disponibles pour les collégiens hors des heures de cours, ils représentent des interlocuteurs privilégiés pour les adolescents. Pour le jeune confié, ils peuvent également faire le lien entre les professionnels de la protection de l'enfance et ceux de l'éducation nationale. Dans ce cadre, ils rejoignent la communauté éducative, sécurisent le parcours scolaire et de ce fait, participent à l'alliance éducative avec et autour du jeune confié.

Les missions principales des médiateurs sont :

- de porter auprès des collégiens et de la communauté éducative la mise en œuvre des priorités départementales (bien-être, climat scolaire, persévérance scolaire et citoyenneté) au travers de suivis individuels et de projets collectifs ;
- d'apporter une expertise auprès des collégiens, parents et communautés éducatives dans l'identification et le dépassement de situations de crise ;
- de développer un rôle de conseil et d'accompagnement des élèves, de leurs familles et de la communauté éducative ;
- de contribuer au déploiement et les chefs d'établissement du projet jeunesse par un travail régulier en réseau avec les porteurs.

4.3. Initier des alliances éducatives pérennes

Les maillages territoriaux initiés à l'échelon local présentent l'intérêt de s'inscrire dans une démarche ciblée de diagnostic et d'expertise. Dans le but de dépasser les expérimentations qui se révéleraient probantes à l'échelon local et d'étendre la collaboration entre les deux champs, la construction d'alliances éducatives pérennes plus étendues est nécessaire. Cette dynamique nécessite de développer un socle professionnel semblable (ou *a minima* partagé) : l'utilisation d'un langage et d'une culture en commun afin de lever les incompréhensions et les tensions, la mise en œuvre d'actions d'interconnaissance et de formation commune afin de se connaître, de se reconnaître et de se respecter, enfin l'institutionnalisation des collaborations au sein d'instances prévues par la loi ou par les décideurs.

Le développement d'un langage et d'une culture en commun

Les professionnels rencontrés témoignent régulièrement de difficultés de communication entre le champ de la protection de l'enfance et celui l'éducation nationale, voire entre professionnels d'un même champ lorsqu'il s'agit d'évoquer la scolarité de l'enfant confié. Les mêmes signifiants n'indiquent pas toujours les mêmes signifiés d'un champ à l'autre ou d'une profession à l'autre. Il importe de développer les acronymes et d'explicitier les lexiques des différents langages professionnels afin de favoriser la compréhension mutuelle et la collaboration au sein d'un même champ et entre les champs. Comme l'a mentionné une professionnelle rencontrée au cours de l'étude, l'enjeu pour tout acteur de la communauté éducative est de devenir « bilingue » entre protection de l'enfance et scolarité.

« On a essayé de parler le même langage. Dans toutes les premières rencontres, on a levé tous nos sigles, on s'est dit les choses de façon transparente » (inspectrice de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

« Dans le partenariat avec [l'éducatrice spécialisée], il a fallu parfois, clarifier ce langage pour qu'on puisse s'expliquer » (professeure des écoles).

Le développement et la diffusion d'outils, tels que des glossaires bilingues (voir [Glossaire des sigles et acronymes](#)), s'imposent comme un prérequis à la collaboration entre les professionnels des différents champs. Dans le cadre de la scolarité de l'enfant confié, certains professionnels peuvent jouer un rôle-clé dans cette démarche d'acculturation en raison de leur connaissance et de leur expertise. Les agents du service social en faveur des élèves (conseillers techniques et assistants sociaux) font partie des professions qui, en raison de leurs connaissances des deux champs, peuvent favoriser la création d'alliances. Acteurs bilingues et biculturels, ils doivent pouvoir exercer un rôle de traducteurs entre la protection de l'enfance et l'éducation nationale.

Le rôle des personnels du service social des DSDEN (circulaire n° 2017-055 du 22-3-2017)

La politique d'action sociale relève de la responsabilité du directeur général de l'enseignement scolaire, des recteurs d'académie et des DASEN. Ces derniers prennent les mesures d'organisation du service social dans les académies et les départements (DSDEN) en s'appuyant sur les conseillers techniques qui exercent des fonctions de conseil à l'élaboration de politiques d'orientation, d'animation, pilotage et encadrement technique, de formation à partir de la connaissance des problématiques sociales, de médiation, accompagnement et régulation dans les situations de tensions, d'évaluation et expertise.

Les conseillers techniques exercent au niveau des bassins de formation, des DSDEN, des académies et du ministère. Au niveau départemental, le conseiller technique élabore et met en œuvre, sous l'autorité du DASEN, la politique d'action sociale en faveur des élèves. Il développe des partenariats avec les autorités décentralisées compétentes en matière sociale, s'assure de l'indispensable coordination des services en vue de la protection des jeunes et de mobiliser les différents partenaires dans le cadre de la lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale. Il assure l'encadrement technique des assistants sociaux du service social en faveur des élèves au sein des établissements et apporte son soutien spécifique à l'intervention dans le premier degré. Il pilote et participe aux dispositifs d'absentéisme et de décrochage, au protocole départemental de la protection de l'enfance, aux commissions d'orientation vers les enseignements adaptés, l'Apadhe, les internats scolaires, les dispositifs relais, aux comités de pilotage de dispositifs spécifiques, aux cellules d'écoute et de soutien pour les membres de la communauté éducative lors de la survenue d'événements à caractère traumatique.

L'assistant du service social en faveur des élèves met en place un accompagnement social individualisé, conduit des projets d'actions collectives, mobilise le réseau partenarial au niveau de la scolarité du second degré (collège et lycée). L'action du service social en établissement est inscrite dans une dynamique de partenariat et de travail en réseau. À cet effet, l'assistant de service social établit les liaisons indispensables avec les services de l'État, des collectivités territoriales, les associations du champ social, éducatif ou scolaire. Il peut également exercer une fonction de formation auprès des professionnels de l'éducation nationale.

Le déploiement du service social en faveur des élèves dans le premier degré s'impose notamment pour favoriser le langage commun et les collaborations dès l'entrée à l'école.

La diversité de professions et de disciplines présentes au sein des secteurs scolaire et social rend indispensable le dépassement des différences de cultures professionnelles (Gagnon *et al.*, 2020). L'enjeu relève de relations de confiance et de la construction d'alliances entre des acteurs aux cultures professionnelles distinctes. Cette diversité implique une acculturation des professionnels afin de collaborer en communauté éducative. La notion d'intermétiers renvoie à des situations d'interprofessionnalité et d'interdisciplinarité qui conduisent les professionnels à identifier les expertises, à reconnaître les compétences et à considérer le rôle de chacun au profit d'une action commune (Allenbach *et al.*, 2021), et surtout à gagner en flexibilité.

La collaboration des professionnels nécessite donc l'emploi d'un langage commun, la connaissance des différentes professionnalités et la création de situations d'intermétiers dans lesquelles seront explicitées et débattues les actions communes afin d'atténuer les tensions. Le partage d'informations à caractère secret constitue une des tensions observées entre les deux champs à lever en amont de la collaboration.

L'organisation du partage d'informations à caractère secret

Chaque profession impliquée dans la scolarité de l'enfant confié obéit à des organisations et des cultures de travail différentes au regard de ses missions. Les observations de terrain indiquent que le partage d'informations relevant du secret professionnel peut s'avérer difficile, voire source de tension ou d'incompréhension entre professionnels. Or, le secret professionnel contribue de façon essentielle à la qualité du travail éducatif en protection de l'enfance, mené par les professionnels qui y sont tenus, auprès des mineurs et de leurs familles. Le respect de ce principe permet de protéger la vie privée des personnes concernées par les enjeux des procédures judiciaires, civiles ou pénales.

Le secret professionnel peut être défini comme l'interdiction de révéler les informations à caractère secret dont le professionnel a eu connaissance dans l'exercice de sa profession.

Le partage d'informations et le secret professionnel

Les professionnels de la protection de l'enfance sont soumis au secret professionnel. Toutefois, par exception à l'article 226-13 du code pénal, ces personnes « sont autorisées à partager entre elles des informations à caractère secret afin d'évaluer une situation individuelle, de déterminer et de mettre en œuvre les actions de protection et d'aide dont les mineurs et leur famille peuvent bénéficier. Dans ce cadre, le partage des informations relatives à une situation individuelle est strictement limité à ce qui est nécessaire à l'accomplissement de la mission de protection de l'enfance. Le père, la mère, toute autre personne exerçant l'autorité parentale, le tuteur, l'enfant en fonction de son âge et de sa maturité sont préalablement informés, selon des modalités adaptées, sauf si cette information est contraire à l'intérêt de l'enfant » (art. L. 226-2-2 du CASF).

Les professionnels de l'éducation nationale sont également soumis au secret professionnel depuis 2021, en qualité d'agents publics, « dans le respect des articles 226-13 et 226-14 du code pénal » (art. L. 121-6 du code général de la fonction publique).

Cette obligation concerne les informations portant sur la santé, le comportement, la situation familiale des enfants et des familles. Elle vise à protéger les intérêts matériels et moraux des particuliers. Le secret professionnel peut être levé si la personne concernée concerné par l'information l'autorise.

Dans certains cas, la levée du secret professionnel est obligatoire :

- si elle permet d'assurer la protection des personnes (révélation de maltraitances, par exemple) ou la préservation de la santé publique (révélation de maladies nécessitant une surveillance, par exemple) ;
- si elle permet d'assurer la préservation de l'ordre public (dénonciation de crimes ou de délits) et le bon déroulement des procédures de justice (témoignages en justice, par exemple).

Dans le domaine de la protection de l'enfance, le partage d'informations à caractère secret est possible et encadré. Il est strictement limité à ce qui est nécessaire à la protection de l'enfant. Ce partage avec d'autres professionnels qui concourent à la protection de l'enfant a pour objectif la cohésion des interventions pluridisciplinaires et la coordination plus efficiente de l'action auprès du jeune confié. Les informations utiles et prioritaires à transmettre aux établissements scolaires concernent – au regard des conseillers techniques du service social interrogés – les conditions d'exercice de l'autorité parentale (97 % des répondants), la décision de placement exécutée (63 % des répondants) et la décision de placement en attente (45 % des répondants).

L'arrêt rendu par la Cour de cassation du 8 juin 2021 confirme la possibilité pour certains professionnels de l'éducation nationale d'être associés au partage d'informations à caractère secret concernant une situation individuelle. Il découle de ces dispositions que les professionnels de l'éducation nationale et de la protection de l'enfance sont habilités à partager entre eux des informations à caractère secret concernant la situation individuelle de l'enfant qu'ils protègent et aident. Il est strictement limité à ce qui est nécessaire à la protection de l'enfant. Cette démarche apparaît essentielle au travail collectif de la communauté éducative.

La diffusion de ces informations hors du cercle du secret partagé est en revanche interdite. Dans les pratiques de terrain, le cadre légal doit parfois être rappelé et clarifié. La formalisation d'un cadre de partage d'informations à caractère secret peut s'avérer utile pour fluidifier les échanges au sein d'une alliance partenariale.

Focus

Le protocole de partage d'informations

Circonscription du premier degré, Guebwiller (68)

Le comité de pilotage du CLA de Guebwiller a travaillé le sujet du partage d'informations entre la protection de l'enfance et l'éducation nationale tant pour en définir les contours que pour le formaliser dans un protocole. Cet outil s'est révélé « nécessaire pour permettre une coordination adaptée » et limiter « les informations à ce qui est strictement nécessaire au regard de la situation rencontrée » (inspectrice de l'éducation nationale, circonscription du premier degré).

Ainsi, l'article 3 du protocole d'inscription et de suivi de scolarisation des élèves accueillis en MECS place la connaissance de l'enfant et la relation entre l'école et son éducateur au cœur de la démarche de partage d'informations.

« En protection de l'enfance, les professionnels sont soumis au secret professionnel lié à la protection de l'enfance et aux contraintes imposées par d'éventuelles enquêtes judiciaires.

Le partage d'informations à caractère secret peut être nécessaire pour permettre une coordination adaptée au suivi d'une situation difficile. Les informations partagées se limitent à ce qui est strictement nécessaire au regard d'une situation rencontrée.

Les équipes pédagogiques des écoles et les équipes éducatives des MECS sont sensibilisées régulièrement au cadre posé par le secret professionnel. « Les équipes pédagogiques des écoles et les équipes éducatives des MECS sont sensibilisées régulièrement au cadre posé par le secret professionnel.

Des rencontres régulières seront organisées entre les chefs de service des Maisons d'Enfants et les directeurs. Dès que possible, les Maisons d'Enfants transmettront aux directeurs de chaque école concernée un tableau récapitulatif précisant le niveau de classe, le groupe d'origine ou de vie, l'éducateur référent/relais de chaque élève.

Au mois de septembre, les éducateurs participeront aux réunions de rentrée organisées par les enseignants. De plus, l'enseignant de la classe rencontrera l'éducateur référent/relais. Cette réunion permettra de préciser les attentes des enseignants et de décider des meilleurs moyens de faire circuler les informations École/Maison d'Enfants et Maison d'Enfants/École. En cas de changement (de groupe de vie, d'éducateur référent) l'information sera transmise à l'école ».

Les enfants confiés rappellent l'importance de « respecter le secret professionnel lors des discussions sur les situations des enfants entre travailleurs sociaux et psychologues (échanger dans des bureaux et non dans les couloirs ou devant d'autres jeunes) mais aussi dans le cadre scolaire, en restant discret sur les situations des enfants » (Conseil de jeunes de la protection de l'enfance, Puy-de-Dôme). La connaissance et le respect du cadre légal du partage d'informations concourent également à protéger l'enfant d'effets de stigmatisation liés à son placement en évitant l'écueil de partager des informations, même involontairement, hors du contexte autorisé.

La connaissance et le respect du secret professionnel par les professionnels concernés nécessitent la mise en œuvre d'actions de sensibilisation et de formation par les différentes institutions. Cette connaissance et cette compétence favorisent la collaboration entre professionnels et ainsi l'alliance éducative au service de la réussite scolaire de l'enfant confié.

L'interconnaissance et la formation commune

Les actions d'interconnaissance et de formation commune sont des leviers à la création des alliances éducatives. Les professionnels des deux champs apprennent à se connaître et accèdent aux mêmes informations sur lesquelles ils peuvent échanger. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec préconise que « plusieurs actions [puissent] être mises en place pour amener les acteurs concernés à se connaître et à se reconnaître, c'est-à-dire à mieux comprendre les rôles, les responsabilités, les besoins et l'expertise de chacune et de chacun, mais aussi le bagage et la réalité des enfants et des familles. L'intention est de susciter la volonté de collaborer dans la réalisation d'un objectif commun. Les acteurs rencontrés insistent sur l'importance des moments consacrés à l'interconnaissance, notamment des activités sociales, du réseautage et des comités de travail. L'idéal serait que les intervenantes et intervenants des différents secteurs se côtoient régulièrement dans les écoles » (CSE, 2024).

Les actions d'interconnaissance se développent à différents échelons. Certaines s'initient au niveau des établissements scolaires et d'accueil collectif, d'autres s'organisent au niveau plus institutionnel des circonscriptions et des départements. 79 % des conseillers techniques du service social et 72 % des directeurs enfance-famille et des responsables ODPE indiquent mettre en place des actions d'interconnaissance sur leur territoire. Ces actions prennent plusieurs formes : des actions organisées par un des deux champs et ouvertes aux professionnels des deux champs, des actions internes à un champ invitant des intervenants de l'autre champ, des actions co-organisées et ouvertes aux professionnels des deux champs.

L'interconnaissance peut également prendre d'autres formes : conférences, webinaires, séminaires, diffusion d'outils de sensibilisation, etc. Les outils de sensibilisation observés lors de cette étude résident dans la production de synthèses de connaissances scientifiques sur la scolarité des enfants protégés, ainsi que dans la présentation de pratiques et dispositifs existants. Ces outils sont destinés aux professionnels de terrain.

Focus

Des actions d'interconnaissance

La journée d'étude « Protection de l'enfance et scolarité »

Inspé de Lille (59, 62)

L'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) de l'académie de Lille Hauts-de-France, le rectorat de l'académie de Lille, les départements du Nord et du Pas-de-Calais et l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse (ENPJJ) organisent depuis 2021 une journée d'étude annuelle à destination des professionnels de différentes institutions organisatrices et des étudiants des métiers du professorat et de l'éducation. Cette journée porte sur la thématique « protection de l'enfance et scolarité ». Des professionnels de terrain, des chercheurs et des représentants des institutions prennent la parole dans le cadre de conférences et de tables rondes. Les dernières éditions portaient sur la scolarité des enfants protégés et sur l'impact de l'attachement dans les apprentissages.

Les rencontres entre professionnels

MECS Rayon de soleil (68)

En 2022, s'est déroulée une journée de rencontres à destination des professionnels de la protection de l'enfance et l'éducation nationale, intitulée « La maison d'enfants de demain se construit aujourd'hui ». Elle était organisée par la MECS Rayon de soleil en partenariat avec la circonscription du premier degré de Guebwiller. Pour favoriser la présence d'un maximum de professionnels, elle s'est déroulée un samedi et les plannings des MECS ont été adaptés. Les ateliers de cette journée portaient sur la connaissance du parcours de l'enfant confié, les professionnalités des différents secteurs, les partenaires territoriaux, l'inclusion de l'enfant, l'orientation de l'enfant et les collaborations préventives aux violences institutionnelles.

Dans la poursuite de ce partenariat, un colloque est organisé par la fédération des Rayons de soleil en partenariat avec une école de travail social et l'éducation nationale. Cet évènement qui s'est déroulé en décembre 2024, s'intitulait « L'éducation spécialisée et le parcours scolaire. Quelles alliances sur un territoire ? » **Annexe 5**. Les cadres des institutions partenaires ont ouvert l'évènement, puis deux chercheurs ont présenté les parcours scolaires des enfants confiés, enfin le directeur enfance-famille de la Collectivité européenne d'Alsace, l'inspectrice de circonscription, les directeurs des MECS et un représentant de la mairie de Guebwiller ont réalisé une table ronde. Des professionnels de l'éducation nationale, de la protection de l'enfance et du médico-social ont participé à cette journée aux côtés de représentants des collectivités territoriales.

Focus

Des outils de diffusion de connaissances

Le livret pédagogique ***Faciliter l'attachement en milieu scolaire***

DSDEN du Haut-Rhin (68)

Lors de ses rencontres avec les professionnels dans les établissements scolaires, la conseillère pédagogique départementale (CPD) scolarisation des enfants protégés du Haut-Rhin a observé un besoin de connaissances sur l'enfant protégé chez les professionnels de l'éducation nationale. Elle a réalisé un livret pédagogique sur l'attachement à destination des professionnels de l'éducation nationale. Ce dernier est édité par la DSDEN du Haut-Rhin. Cet outil présente la notion d'attachement, les profils de comportement d'enfants face à la découverte et aux difficultés rencontrées à l'école, la relation à l'adulte, l'engagement scolaire et les signes observables à l'école. Puis, il propose des pistes pédagogiques pour accompagner l'enfant avec des gestes professionnels adaptés et pour renforcer ou restaurer le sentiment d'appartenance pour accroître l'estime de soi et la motivation.¹⁴

Le livret *Protéger un enfant*

Académie de Rennes, conseil départemental et préfecture du Finistère (29)

Dans le prolongement du projet de formation intersectorielle, la médecin de l'éducation nationale de la DSDEN 29, a rédigé un livret sur l'identification d'un enfant en danger ou en risque de l'être. Il aborde la reconnaissance des signes de souffrance d'un enfant, la posture d'écoute d'un enfant pour un professionnel, le tissage du lien avec la famille, les informations sur les professionnels de l'enfance à solliciter et la communication des numéros utiles¹⁵.

Le livret est co-édité par l'académie de Rennes, la préfecture et le département du Finistère. Il est diffusé largement auprès des professionnels, puis distribué lors des interventions de la médecin de l'éducation nationale et de la conseillère technique du service social en formation initiale et continue de l'éducation nationale.

14. Le livret *Faciliter l'attachement en milieu scolaire* [en ligne]

15. Le livret *Protéger un enfant* [en ligne]

Les fiches repères sur la scolarité des enfants protégés

Le Valdocco Adoval (95)

L'association Le Valdocco a publié deux fiches repères portant sur la scolarité des enfants et adolescents en situation de placement : la première à destination des professionnels de MECS et des assistants familiaux **Annexe 6**, la seconde est à destination des professionnels des établissements scolaires **Annexe 7**. Ces fiches présentent une synthèse des spécificités des enfants confiés, les informations à partager, les points d'attention (sorties scolaires, cantine, suivi, autorité parentale) et les dispositifs à solliciter.

La mise en œuvre de formations communes aux professionnels des deux champs est également un important levier du développement des alliances éducatives. Elle est prévue par la loi et s'adresse à tous les agents publics intervenant auprès de mineurs dans l'exercice de leurs fonctions. Dans la circulaire du 11 février 2026, le ministre de l'Éducation nationale réaffirme l'importance de ces formations dans le but d'améliorer l'information et la formation concernant les spécificités du parcours des enfants protégés.

La formation commune (art. L. 542-1 du CE)

Complété par décret (art. D. 542-1 du CE)

Les médecins, l'ensemble des personnels médicaux et paramédicaux, les travailleurs sociaux, les magistrats, les personnels enseignants, les professionnels des services aux familles définis à l'article L. 214-1 du code de l'action sociale et des familles, les personnels d'animation sportive, culturelle et de loisirs et les personnels de la police nationale, des polices municipales et de la gendarmerie nationale reçoivent une formation initiale et continue, en partie commune aux différentes professions et institutions, dans le domaine de la protection de l'enfance en danger.

La formation initiale et continue des intéressés dans le domaine de la protection de l'enfance en danger est mise en œuvre dans le cadre de programmes traitant des thèmes suivants :

- l'évolution et la mise en perspective de la politique de protection de l'enfance en France, notamment au regard de la Convention internationale des droits de l'enfant ;
- la connaissance du dispositif de protection de l'enfance, de la prévention à la prise en charge, en particulier celle de son cadre juridique, de son organisation et de ses acteurs, de ses stratégies et de ses types d'interventions, ainsi que des partenariats auxquels il donne lieu ;
- la connaissance de l'enfant et des situations familiales, notamment celle des étapes du développement de l'enfant et de ses troubles, de l'évolution des familles, des dysfonctionnements familiaux, des moyens de repérer et d'évaluer les situations d'enfants en danger ou risquant de l'être ;
- le positionnement professionnel, en particulier en matière d'éthique, de responsabilité, de secret professionnel et de partage d'informations.

En réponse au questionnaire destiné aux DSDEN, 22 % des conseillers techniques du service social répondants indiquent la présence de formations communes sur leur territoire. À l'instar des actions d'interconnaissance, ces formations se déclinent dans différentes formes. Elles sont organisées par les services de l'éducation nationale, par ceux des conseils départementaux ou co-organisées par les deux champs. Les intervenants peuvent être issus des deux champs mais aussi du médico-social. La sollicitation des professionnels du médico-social montre la nécessité d'ouvrir la collaboration. La présence des différents champs en lien avec l'enfance facilite la construction d'une réponse globale aux besoins des enfants confiés.

Focus

Des formations communes

Académie de Rennes et conseil départemental du Finistère (29)

Dans le cadre de la Stratégie nationale de prévention et de protection de l'enfance 2020-2022, l'ODPE du Finistère a proposé la mise en place de formations communes en partenariat avec l'académie de Rennes.

- Une première formation, intitulée « Construire une culture commune en matière de protection de l'enfance », était destinée aux professionnels de l'éducation nationale (médecins, assistants sociaux, infirmiers, psychologues) et à ceux du conseil départemental (conseillers techniques, assistants sociaux, éducateur). Elle s'est déroulée sur deux journées combinant une approche théorique et juridique le premier jour à un travail pluridisciplinaire en ateliers le deuxième jour. L'objectif visait l'échange de pratiques professionnelles et l'émergence de l'innovation sur le repérage et le traitement des situations complexes. Elle a mobilisé une pluralité de formateurs issus de l'éducation nationale, de la direction enfance-famille, des directions territoriales d'action sociale, du secteur hospitalier, de l'ARS, de la justice, de la MDPH, des services de police et de gendarmerie, et du service national d'accueil téléphonique de l'enfance en danger-119.
- Une deuxième formation, intitulée « Former l'ensemble des professionnels de protection de l'enfance à la prévention, au repérage et au traitement des violences psychologiques », était destinée aux étudiants, professionnels de l'enfance, professionnels du soin, professionnels de l'éducation nationale, avocats, magistrats et agents des forces de police et de gendarmerie. Les objectifs visaient à former ce public à l'identification des situations de violences psychologiques intrafamiliales, à la réalisation et la diffusion des circuits de réponse et de prise en charge de cette information, ainsi qu'aux axes de travail à adopter dans ces situations (outils, mesures à prendre). Les formateurs mobilisés étaient des acteurs de la prévention, de la protection de l'enfance, du secteur associatif en protection de l'enfance, de la médecine pédiatrique, du système judiciaire, des services de police et de gendarmerie et de l'éducation nationale.

DSDEN du Haut-Rhin et Collectivité européenne d'Alsace

Une formation commune a été déployée dans le cadre de la formation continue de la DSDEN 68 et du partenariat avec l'Aide sociale à l'enfance de la CeA. Elle a regroupé des acteurs variés de l'éducation nationale (enseignants du 1^{er} et du 2nd degré, personnels de direction, enseignant référent des élèves en situation de handicap, professeur spécialisé du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, une équipe du pôle d'appui à la scolarité) et de la protection de l'enfance (éducateurs spécialisés en MECS et en milieu ouvert, psychologue en MECS, personnels de l'ASE).

La conseillère pédagogique départementale de la DSDEN 68 et une pédiatre de l'ASE ont co-animé cette formation, faisant intervenir des professionnels des différents champs. Les thématiques abordées concernaient la diffusion de concepts psychologiques, de ressources pédagogiques et l'actualité réglementaire :

- le trauma complexe et le rôle du lien avec une figure d'attachement ;
- la théorie de l'attachement ;
- les liens entre attachement et apprentissages : importance de l'état émotionnel de l'enfant pour explorer et entrer dans les apprentissages ;
- les mécanismes de l'apprentissage, le triangle des apprentissages, la zone proximale de développement, les concepts motivationnels et leurs conditions d'activation ;
- la circulaire du 11 février 2026 relative à la scolarisation des enfants protégés.

Ensuite, un travail en groupes a été mené mixant toutes les catégories professionnelles et sectorielles, l'objectif était d'identifier les liens fragilisés dans le triangle des apprentissages en fonction des types d'attachement.

L'institutionnalisation des alliances éducatives

Le développement des collaborations intersectorielles est prévu par la loi. Cette mission est confiée à certaines instances institutionnelles qui se déclinent aux différents échelons territoriaux relatifs à la déconcentration et à la décentralisation des politiques publiques. La mise en œuvre de la protection de l'enfance étant confiée aux départements, les services départementaux de l'éducation nationale et de la protection de l'enfance constituent des espaces pertinents d'institutionnalisation des alliances éducatives. Ces instances sont présidées par l'un ou l'autre des champs, et réunissent des acteurs variés concourant à la prise en charge de l'enfance, voire de la protection de l'enfance.

Les résultats des questionnaires de cette étude indiquent que 20 % des conseillers techniques du service social des DSDEN répondants et 37 % des directeurs enfance-famille et responsables ODPE répondants siègent dans ces instances départementales intersectorielles. Outre leur participation aux instances institutionnelles prévues par la loi, ces professionnels indiquent participer à d'autres instances créées dans le cadre d'un protocole départemental. Elles ont principalement pour objectif de renforcer le suivi des parcours scolaires des enfants protégés, notamment celui des situations de déscolarisation et décrochage scolaire.

Les instances intersectorielles au niveau départemental

Les observatoires départementaux de la protection de l'enfance (décret n° 2016-1285 du 29 septembre 2016)

Un observatoire départemental de la protection de l'enfance est mis en place dans chaque département et placé sous l'autorité du président du conseil départemental. Il réalise cinq missions stratégiques dans la définition et le suivi des politiques locales de protection de l'enfance : recueillir, examiner et analyser les données relatives à l'enfance en danger dans le département ; être informé de toute évaluation des services et établissements intervenant dans le domaine de la protection de l'enfance ; suivre la mise en œuvre du schéma départemental et formuler des propositions et avis sur la mise en œuvre de la politique de protection de l'enfance dans le département ; réaliser un bilan annuel des formations continues délivrées dans le département et élaborer un programme pluriannuel des besoins en formation de tous les professionnels concourant dans le département à la protection de l'enfance.

La composition pluri-institutionnelle de l'observatoire est déterminée au regard de ces cinq missions. Elle permet une représentation des acteurs institutionnels et associatifs mettant en œuvre la politique de protection de l'enfance dans le département ou y concourant¹⁶.

En fonction des ressources et des projets de territoire, d'autres acteurs institutionnels et associatifs, ainsi que des personnes qualifiées, peuvent être membres de l'observatoire départemental de la protection de l'enfance.

L'expérimentation de comités départementaux pour la protection de l'enfance (décret n° 2022-1730 en date du 31 décembre 2022)

Le comité départemental pour la protection de l'enfance (CDPE) est une instance stratégique instaurée à titre expérimental par la loi du 7 février 2022. Il vise à renforcer la concertation et la coordination interinstitutionnelle et à engager des actions communes de prévention en matière de protection de l'enfance à l'échelle départementale.

Il s'appuie sur une gouvernance partagée entre le préfet et le président du conseil départemental qui en assurent la co-présidence. La vice-présidence est attribuée au procureur. Le CDPE comprend une pluralité d'acteurs concourant à la protection de l'enfance sur le territoire.

Les conseils départementaux de l'éducation nationale (art. L. 235-1 du CE)

Les conseils départementaux de l'éducation nationale (CDEN) sont composés de représentants¹⁷ des collectivités locales, des personnels des établissements d'enseignement et de formation ainsi que des usagers (parents d'élèves, associations).

Le conseil peut être consulté sur toute question relative à l'organisation et au fonctionnement du service public d'enseignement dans le département.

La présidence est exercée par le représentant de l'État ou le représentant de la collectivité concernée selon que les questions soumises aux délibérations du conseil sont de la compétence de l'État ou de celle de cette collectivité.

16. Le réseau des ODPE, site de l'Observatoire national de la protection de l'enfance. [\[en ligne \]](#)

17. Les structures de consultation, site ministère de l'Éducation nationale. [\[en ligne \]](#)

Focus

La commission locale de scolarisation alternative

DSDEN du Finistère (29)

La commission locale de scolarisation alternative (CLSA) est « un dispositif interinstitutionnel pour la scolarité et l'accompagnement éducatif des jeunes en difficultés scolaires » créé dans le cadre d'un protocole départemental signé par le président du conseil départemental, du directeur départemental de la PJJ, de l'inspecteur d'académie et du directeur diocésain de l'enseignement catholique (DDEC). Elle est issue d'une réflexion engagée à l'initiative du conseil départemental, dans le cadre de la mise en œuvre de son schéma enfance-famille 1998-2002. Elle a pour objectif de proposer des réponses globales aux problématiques des jeunes en difficultés prenant en compte leur situation scolaire, sociale, familiale.

Au cours de l'année 2024-2025, la commission réunissait une directrice du CIO, une conseillère technique du service social de la DSDEN, un représentant du centre départemental d'action sociale, un psychologue et un médecin de l'éducation nationale, un représentant de la PJJ, les représentants de trois dispositifs relais associatifs financés par le département, des représentants d'autres associations proposant des prises en charge alternatives des jeunes en difficulté scolaire.

La CLSA est le lieu d'examen des situations d'élèves de moins de 16 ans, ou ayant atteint 16 ans au cours de l'année scolaire commencée, en voie de marginalisation scolaire, de déscolarisation ou complètement déscolarisés. Elle examine toute demande d'admission dans les dispositifs relais s'inscrivant dans le cadre réglementaire (circulaire n°2006-129 du 21-8-2006). Elle propose également des solutions alternatives d'ordre pédagogique à déployer en établissement scolaire ou d'ordre éducative au sein des dispositifs associatifs habilités et financés par le département. Ces derniers sont des dispositifs d'accueil de jour éducatif et pédagogique ou de médiation scolaire qui constituent des propositions de prise en charge temporaire afin de préparer un retour en établissement ou une orientation adaptée.

La commission se réunit mensuellement (hors vacances scolaires) avec pour ordre du jour : le suivi des propositions éventuellement restées en suspens précédemment, l'examen des propositions présentées par les dispositifs relais, le prolongement des prises en charge ou la réorientation des situations examinées en CLSA lors du trimestre passé.

Chaque situation proposée est examinée par la commission dans le cadre d'un dialogue avec le chef d'établissement et le travailleur social qui ont sollicité l'aide. Une proposition est arrêtée avec eux, au cours de cette réflexion en commun, au mieux de l'intérêt de l'élève. Le chef d'établissement soumet la proposition de la CLSA et demande l'autorisation au(x) détenteur(s) de l'autorité parentale. Dans le cadre d'une mesure de protection de l'enfance, il informe le référent ASE.

Dans le cadre du suivi à court terme, le représentant du dispositif sollicité pour accompagner l'élève et le représentant du Dasen ou du DDEC réalisent un retour à la CLSA suivante. La dernière commission du trimestre est l'occasion d'un bilan sur les prises en charge décidées. Celle de fin d'année scolaire examine les propositions de maintien formulées par le dispositif et l'établissement pour l'année scolaire suivante. Le bilan de la CLSA est présenté lors des réunions de l'ODPE afin d'apporter des données sur les publics et les parcours des élèves pris en charge.

Le renforcement ou la création de missions dédiées au suivi du parcours scolaire des enfants protégés participe à l'institutionnalisation des alliances éducatives entre la protection de l'enfance et l'éducation nationale. Certains professionnels (par exemple les conseillers techniques et assistants de service social des DSDEN) contribuent, en raison de leurs expertises des deux champs, à favoriser l'institutionnalisation des alliances. En complément de leur action, de nouveaux postes ou nouvelles missions voient le jour pour répondre au besoin de renforcer la collaboration au profit de la réussite scolaire des enfants protégés. Il peut s'agir de la redéfinition de métiers existants, voire de la création de nouvelles professions. Ces professionnels disposent d'une expertise du système scolaire et du dispositif de protection de l'enfance. À ce titre, ils bénéficient d'une place privilégiée dans la collaboration des professionnels et le développement des alliances éducatives entre la protection de l'enfance et l'éducation nationale.

Focus

Des postes dédiés à la scolarisation des enfants protégés

La chargée de mission handicap et scolarité à l'ASE

Collectivité européenne d'Alsace

La direction de l'aide sociale à l'enfance a créé un poste de chargée de mission handicap et scolarité dans le but de veiller à la continuité du parcours des enfants protégés et en double vulnérabilité sur l'ensemble du territoire de la CeA.

Ses missions résident :

- dans le domaine de la scolarité à apporter un appui technique aux professionnels de la protection de l'enfance, à coordonner les partenaires (DSDEN, milieu ouvert, PJJ), à sensibiliser à l'accompagnement des mineurs confiés en difficulté scolaire, à recueillir et analyser des données relatives à la scolarité, et à coordonner administrativement le dispositif de remédiation scolaire;
- dans le domaine du handicap à apporter un appui technique aux professionnels de la protection de l'enfance, à coordonner les relations avec la MDPH, les ESMS, la DSDEN, l'ARS, à réaliser le suivi des dispositifs dédiés, et à produire et analyser de données statistiques.

La chargée de mission handicap et scolarité oriente les professionnels éducation nationale et protection de l'enfance vers différents dispositifs : le dispositif d'appui aux professionnels de la protection de l'enfance (équipe médico-sociale créée par l'ARS et le département), l'ÉMAS et le dispositif de remédiation scolaire (unité d'enseignement de l'adaptation scolaire située dans un collège et co-portée par la CeA et le service de l'école inclusive de la DSDEN).

Cette professionnelle collabore donc avec le service de l'école inclusive et la conseillère pédagogique « scolarisation des enfants protégés » de la DSDEN, les ESMS, la MDPH et les MECS afin d'assurer la scolarisation des enfants protégés.

La conseillère pédagogique départementale « scolarisation des enfants protégés »

DSDEN du Haut-Rhin (68)

La DSDEN du Haut-Rhin a créé une mission scolarisation des enfants protégés placée sous la direction de l'inspectrice de l'éducation nationale de la circonscription du premier degré de Guebwiller et l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation (IEN-IO) de la DSDEN. L'objectif de cette mission est de renforcer la compréhension, au sein de l'éducation nationale, des enjeux liés à l'accompagnement de la scolarisation de ces enfants pour favoriser leur réussite.

Le poste est confié à une conseillère pédagogique départementale (CPD), c'est-à-dire une enseignante du premier degré possédant une expertise pédagogique dans tous les domaines d'enseignement de l'école primaire (circulaire n° 2015-114 du 21-7-2015). La mission spécifique qui lui est confiée concerne la prévention et la sensibilisation des acteurs aux difficultés de scolarisation des enfants protégés ainsi que le suivi individuel des situations dites complexes.

Ses missions résident :

- dans l'accompagnement des équipes de l'éducation nationale en école ou en circonscription (transmission d'informations nécessaires sur la situation de l'élève), le développement de la coopération entre l'éducation nationale, l'aide sociale à l'enfance et les services médicaux (communiquer sur la situation de l'élève, transmettre des informations relatives aux événements en établissement);
- dans l'accompagnement pédagogique des enseignants par la contribution à leur formation initiale et continue ;
- dans la connaissance du territoire : continuité des parcours (suivi de cohortes et taux d'accès), parcours de formation, accès aux dispositifs de droit commun (APC, vacances apprenantes, stages de réussite).

Cette professionnelle collabore donc avec les interlocuteurs de la protection de l'enfance (chargée de mission handicap et scolarité, membres de la commission enfants en grande difficulté, MECS, ODPE) et les ESMS. Au sein de l'éducation nationale, elle coopère avec la DSDEN (mission absentéisme, MLDS, service de l'école inclusive, service social en faveur des élèves) ainsi que les équipes des écoles, des circonscriptions et des établissements du second degré, dans le cadre de saisines concernant des situations d'élèves.

Recommandations

Considérer la vie scolaire et l'avenir de l'enfant confié en protection est une responsabilité importante pour tous les membres de sa communauté éducative. Par prolongement, une exigence d'ambition est à décliner tant au niveau des prises de décision politiques et institutionnelles qu'à celui des interventions du quotidien.

Relever le défi de la réussite scolaire de l'enfant confié et faire alliance pour répondre à ses besoins éducatifs particuliers bénéficient à l'ensemble des élèves de l'École tant au niveau du climat scolaire que des apprentissages.

Normaliser le parcours scolaire de l'enfant confié favorise sa réussite scolaire et son autodétermination dans son orientation en formation ou en enseignement supérieur.

1. Intégrer un projet scolaire au projet global pour l'enfant

Un projet scolaire doit être intégré au volet d'intervention « scolarité et vie sociale » du projet pour l'enfant (PPE) afin de penser une cohérence globale de son parcours et de formaliser l'action de sa communauté éducative. Le projet scolaire doit :

- permettre d'engager un suivi scolaire cohérent et coordonné en se basant sur le bilan scolaire de l'enfant ;
- identifier les besoins de prévention et d'accompagnement de l'élève, les modalités de participation des parents à la scolarité au regard des conditions d'exercice de l'autorité parentale (information, décision), les modalités d'échange entre l'école ou l'établissement scolaire, les services de l'aide sociale à l'enfance et/ou les référents du quotidien (assistants familiaux, éducateurs) ainsi que les personnes auxquelles le projet scolaire du PPE peut être transmis ;
- être élaboré avec les personnes identifiées de l'école ou de l'établissement scolaire en coordination avec d'autres acteurs intervenant éventuellement auprès de l'enfant dans le cadre de sa scolarité, notamment ceux relevant du domaine du soin, du handicap ou du mentorat.

2. Sécuriser la rédaction du projet scolaire du PPE

Les modalités de rédaction du projet scolaire inclus au PPE ont pour finalité de sécuriser l'enfant. La rédaction du projet scolaire « peut être réalisée lors de la réunion d'une équipe éducative qui associe l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire, les personnes assurant l'accompagnement de l'enfant qui leur est confié (professionnels de la protection de l'enfance, notamment), l'élève concerné et ses responsables légaux » (circulaire du 11-2-2026), ou être aménagée selon d'autres modalités au regard de l'intérêt supérieur de l'enfant en :

- limitant le nombre de participants au strict besoin de la situation ;
- organisant la réunion en deux temps distincts afin de tenir compte des conditions de rencontre parent-enfant fixées par le juge de enfants.

3. Soutenir la participation des parents à la scolarité

Le soutien à la participation des parents à la scolarité de l'enfant confié nécessite une adaptation aux contraintes de la situation de placement en :

- généralisant la transmission au directeur d'école ou au chef d'établissement des informations relatives à l'exercice des droits parentaux décidés dans le cadre du placement (autorité parentale, rencontre parents-enfant) et les coordonnées des parents ;
- prévoyant la possibilité de donner une autorisation parentale aux référents du quotidien pour accomplir certains actes usuels en lien avec la vie scolaire de l'enfant. Ces autorisations doivent prendre appui sur le guide de la DGCS (2026) et apparaître dans le PPE.

4. Organiser le partage d'informations entre les professionnels des deux champs

L'identification des personnes responsables de l'enfant (fonctions, coordonnées) participe à l'amélioration de la lisibilité et de l'efficacité du suivi du parcours scolaire de l'enfant confié. Il est nécessaire que :

- les professionnels de l'éducation nationale complètent la fiche élève dans la base élèves de l'école ou de l'établissement scolaire avec les coordonnées des parents, du référent ASE, d'une personne référente sur le lieu de placement (directeur, chef de service, éducateur ou assistant familial), et des personnes à contacter en cas d'urgence ;
- les professionnels de la protection de l'enfance transmettent les modalités de participation des parents à la scolarité au regard des conditions d'exercice de l'autorité parentale (information, décision) à la direction de l'école ou de l'établissement scolaire afin de les indiquer dans la fiche élève ou dans un document complémentaire. Toute modification de ces informations doit être transmise le plus rapidement possible ;
- les professionnels référents de l'enfant au quotidien (éducateur spécialisé, assistant familial) doivent disposer d'un accès aux outils de liaison de l'enfant (carnet de liaison ou de correspondance) et aux outils numériques éducatifs (« Pronote », espace numérique de travail [ENT]) ;
- l'ensemble de ces professionnels connaisse les modalités du partage des informations à caractère secret établi dans un protocole au niveau national entre la protection de l'enfance et l'éducation nationale.

5. Faciliter l'accompagnement du parcours scolaire

Afin de faciliter l'accompagnement du parcours scolaire de l'enfant confié par les professionnels de la protection de l'enfance, il est nécessaire de :

- permettre l'accès, en mode consultation, au portail Scolarité Services *via* le site Educonnect (livret scolaire, livret du parcours inclusif, Affelnet, Parcoursup, attestations) à un professionnel identifié des services de l'aide sociale à l'enfance (continuité de parcours) et à un responsable du lieu d'accueil de l'enfant (suivi de la scolarité) ;
- permettre l'accès aux services numériques éducatifs et aux logiciels de vie scolaire (« Pronote », Espace numérique de travail [ENT]) aux référents du quotidien (assistant familial, éducateur spécialisé) afin de fluidifier le suivi scolaire de l'enfant confié ;

- préciser une procédure nationale de création d'identifiants pour différents professionnels auprès des directeurs d'école et chefs d'établissement.

6. Promouvoir et utiliser les dispositifs de droit commun

Les dispositifs d'accompagnement scolaire de droit commun doivent être connus et utilisés plus fréquemment pour l'enfant confié :

- dans le cadre de soutien scolaire, destinés à tous les élèves :
 - au quotidien en bénéficiant des activités pédagogiques complémentaires à l'école, des Devoirs faits au collège, de l'accompagnement personnalisé au collège et au lycée, et du tutorat au lycée;
 - pendant les vacances scolaires en bénéficiant des vacances apprenantes et des stages de remise à niveau s'il en éprouve le besoin.
- dans le cadre de dispositifs d'accompagnement, destinés aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers :
 - pôle d'appui à la scolarité pour déployer des réponses de premier niveau, rapides et adaptées;
 - programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) pour apporter une réponse pédagogique personnalisée;
 - plan d'accompagnement personnalisé (PAP) pour aménager et adapter les enseignements en réponse à un trouble spécifique du langage et des apprentissages;
 - projet d'accueil individualisé (PAI) pour aménager la scolarité en réponse à une pathologie chronique;
 - livret du parcours inclusif (LPI) sur le portail Scolarité Services *via* le site Éduconnect pour communiquer les aides particulières dont bénéficie l'enfant confié à ses parents (ou détenteur de l'autorité parentale) et des professionnels de la protection de l'enfance et du médico-social qui le prennent en charge.

7. Encourager les pédagogies protectrices

L'approche pédagogique est un levier pour la réussite scolaire de l'enfant confié.

La généralisation des approches pédagogiques inclusives (conception universelle des apprentissages, enseignement explicite, flexibilisation de la classe, pédagogie coopérative, développement des compétences psycho-sociales) est bénéfique à l'ensemble des élèves, adaptée à ceux présentant des besoins éducatifs particuliers, et protectrice pour l'enfant confié ayant des besoins spécifiques.

Ces approches pédagogiques favorisent la non-discrimination et le maintien de la scolarisation de l'enfant confié.

8. Développer des missions ou des postes dédiés à la scolarité de l'enfant protégé

La création de missions ou de postes dédiés a pour objectif de soutenir la continuité du parcours scolaire de l'enfant protégé (Comité interministériel à l'enfance, 2023). Ces postes et missions nécessitent une connaissance précise du dispositif de la protection de l'enfance et du service public d'éducation. Leur développement peut se décliner :

- à l'échelon départemental :
 - au sein des directions enfance-famille et des services de l'aide sociale à l'enfance afin de coordonner les alliances éducatives, d'apporter des ressources techniques aux professionnels de la protection de l'enfance, de collaborer autour des situations complexes et de participer à la production de données départementales sur la scolarité des enfants confiés;
 - au sein des directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) afin de coordonner les alliances éducatives, d'apporter des ressources pédagogiques aux professionnels de l'éducation nationale et de collaborer autour des situations complexes. Ces missions s'exercent en collaboration et en complémentarité de celles des conseillers techniques du service social.
- à l'échelon local :
 - au sein des établissements d'accueil collectif afin de participer à la mise en œuvre du projet scolaire du PPE, d'être référent scolarité pour l'enfant et l'équipe éducative, de coordonner la communauté éducative et de collaborer avec les parents (ou détenteur de l'autorité parentale);
 - au sein des écoles et des établissements scolaires afin de participer à la mise en œuvre du projet scolaire du PPE, d'être référent pour l'enfant confié, de promouvoir des démarches non-stigmatisantes, de coordonner la communauté éducative et de participer à la construction des réponses pédagogiques aux besoins particuliers de l'enfant confié avec l'équipe pédagogique (professeur ou conseiller principal d'éducation).

9. Promouvoir et mettre en œuvre les actions intersectorielles

Le développement des alliances éducatives en faveur de la réussite scolaire de l'enfant confié nécessite de :

- mettre en œuvre des actions d'interconnaissance et de formation;
- d'élaborer des plans relatifs à ces actions en s'appuyant sur l'expertise des instances départementales, notamment celle de l'observatoire départemental de la protection de l'enfance.

10. Protocoliser les alliances éducatives

Dans le but de pérenniser les engagements des institutions au sein des alliances éducatives, il est nécessaire :

- de formaliser un protocole portant sur les missions, les actions et les outils déployés en faveur de la réussite scolaire de l'enfant confié;
- de construire ce protocole en associant l'assemblée des Départements de France, le ministère de l'Éducation nationale et les ministères chargés de l'enfance.

Glossaire

des sigles et acronymes

AED : assistant d'éducation (2nd degré) intégré au bureau de vie scolaire sous la responsabilité des conseillers principaux d'éducation (CPE).

AESH : accompagnant des élèves en situation de handicap. Il peut intervenir à titre individuel, mutualisé ou collectif.

Affelnet-lycée : application pour faciliter l'affectation des élèves au lycée.

AP : accompagnement personnalisé intégré dans l'emploi du temps de l'élève pour répondre au besoin de soutien scolaire, d'approfondissement et d'aide à l'orientation.

APC : activités pédagogiques complémentaires qui s'adressent aux écoliers de la maternelle et de l'élémentaire et s'ajoutent aux 24 heures hebdomadaires d'enseignement sur le temps scolaire.

ARS : agence régionale de santé.

AS : assistant social.

ASE : aide sociale à l'enfance.

ASSR : attestation scolaire de sécurité routière.

Atsem : agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

BEP : besoins éducatifs particuliers.

BEP : brevet d'études professionnelles. Diplôme national de niveau IV qui atteste d'une qualification professionnelle.

CAP : certificat d'aptitude professionnelle. Diplôme national de niveau III qui atteste d'un premier niveau de qualification professionnelle.

CASF : code de l'action sociale et des familles.

CC : code civil.

CDEN : conseil départemental de l'éducation nationale.

CDOEA : commission d'orientation vers les enseignements adaptés.

CDPE : conseil départemental de la protection de l'enfance.

CE : code de l'éducation.

CFA : centre de formation d'apprentis.

CFG : certificat de formation générale.

CIDE : Convention internationale des droits de l'enfant. Rédigée par l'Organisation des nations unies (ONU) en 1989 et ratifiée par l'État français en 1990.

CIE : comité interministériel à l'enfance.

CIO : centre d'information et d'orientation.

CLA : contrat local d'accompagnement. Dispositif de l'éducation nationale d'allocation progressive de moyens (en expérimentation depuis la rentrée 2021).

CMP : centre médico-psychologique.

CMPP : centre médico-psycho-pédagogique.

CNAPE : Convention nationale des associations de protection de l'enfance.

CNPE : Conseil national de la protection de l'enfance.

CPD : conseiller pédagogique départemental.

CPE : conseiller principal d'éducation.

CPS : compétence psycho-sociale.

CT-SS : conseiller technique du service social de l'éducation nationale.

CUA : conception universelle des apprentissages.

Dasen : directeur académique des services de l'Éducation nationale.

DDEC : directeur diocésain de l'enseignement catholique.

DEPP : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

DGCS : direction générale de la cohésion sociale.

Dgesco : direction générale de l'enseignement scolaire.

Ditep : dispositif d'institut thérapeutique éducatif et pédagogique.

DNB : diplôme national du brevet des collèges.

DNB pro : diplôme national du brevet professionnel des collèges.

DREES : direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.

DSDEN : direction des services départementaux de l'Éducation nationale.

Éduconnect : service de l'Éducation nationale permettant aux élèves et à leurs responsables légaux d'accéder *via* leurs comptes individuels à l'espace numérique de travail (ENT), au livret scolaire, et aux démarches administratives.

Éduscol : site officiel de l'Éducation nationale qui fournit aux enseignants et professionnels des ressources pédagogiques, programmes et informations sur le système éducatif.

ÉMAS : équipe mobile d'appui à la scolarisation déployée par l'agence régionale de santé (ARS).

EMR : équipe mobile ressource.

ENPJJ : école nationale de protection judiciaire de la jeunesse.

ENT : espace numérique de travail.

EPL : établissement public local d'enseignement.

Érea : établissement régional d'enseignement adapté.

ESMS : établissements et services médico-sociaux.

ESS : équipe de suivi de la scolarisation.

ESSMS : établissements et services sociaux et médico-sociaux.

Foquale : réseau formation qualification emploi.

GEVA : guide d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées, outil réglementaire pour les équipes pluridisciplinaires des MDPH. Le GEVA-Sco est une extraction d'items du GEVA.

GPDS : groupe de prévention de décrochage scolaire (présent dans chaque établissement scolaire du 2nd degré).

HAS : Haute autorité de santé.

IEN : inspecteur de l'Éducation nationale.

IH2EF : Institut des hautes études de l'éducation et de la formation.

IME : institut médico-éducatif.

INE : identifiant national élève.

Injep : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

Inspé : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

Itep : institut thérapeutique éducatif et pédagogique.

LEA : lycée d'enseignement adapté.

LSL : livret scolaire du lycée.

LSU : livret scolaire unique.

MDPH : maison départementale des personnes handicapées.

MECS : maison d'enfants à caractère sociale.

MLDS : mission de lutte contre le décrochage scolaire.

ODPE : observatoire départemental de la protection de l'enfance.

Olinpe : dispositif d'observation longitudinale, individuelle et nationale en protection de l'enfance.

ONPE : Observatoire nationale de la protection de l'enfance.

PAI : le projet d'accueil individualisé. Document formalisant les réponses aux besoins des enfants souffrant de pathologies chroniques ou d'intolérances alimentaires ou d'allergies.

PAP : plan d'accompagnement personnalisé.

Parcoursup : plateforme nationale d'admission permettant aux lycéens de formuler des vœux d'orientation et de s'inscrire dans l'enseignement supérieur en France.

PAS : pôles d'appui à la scolarité.

pHARe : dispositif de lutte contre le harcèlement à l'école.

PIX : plateforme d'évaluation et de certification des compétences numériques.

PJJ : Protection judiciaire de la jeunesse.

PPE : projet pour l'enfant.

PPRE : programme personnalisé de réussite éducative.

PPS : le projet personnalisé de scolarisation.

PSAD : plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs.

PSC1 : formation aux premiers secours citoyens, niveau 1. Proposée dans les établissements du second degré.

Rased : réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté du premier degré. Composé d'enseignants spécialisés et de psychologues.

SAS : salle d'apaisement sensoriel.

Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté.

SEI : service de l'école inclusive.

SRE : structure de retour à l'école permettant aux jeunes de reprendre une formation diplômante après interruption de leur parcours scolaire.

Ulis : unité localisée d'inclusion scolaire.

Unesco : organisation des nations unies pour l'éducation, les sciences et la culture.

UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

ZEP : zone d'éducation prioritaire.

Bibliographie

Abassi, É. (2020). *61 000 enfants, adolescents et jeunes majeurs hébergés fin 2017 dans les établissements de l'aide sociale à l'enfance* (n°55; Les dossiers de la DREES, p. 23). DREES.

[\[en ligne\]](#)

Académie française (2026). *Ambition*. Dans *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e édition).

[\[en ligne\]](#)

Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., et Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104. [\[en ligne\]](#)

Angéloz-Huguenot, S. (2024). La transition vers l'école : Quelle continuité entre crèche et maternelle ? Dans *L'enfant dans son environnement* (p. 171-182). Érès. [\[en ligne\]](#)

Barbey-Mintz, A.-S. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances & Psy*, 66(2), 33-43.

[\[en ligne\]](#)

Bellamy, V. (2024). *Le handicap en chiffres - Édition 2024* [Panoramas de la DREES]. DREES.

[\[en ligne\]](#)

Benoit, H. (2026, février). *Qu'est-ce que l'accessibilité ?* [Enregistrement vidéo]. ih2ef.

[\[en ligne\]](#)

Bergier, B., et Francequin, G. (2011). Du rôle des parents. *Sociologie clinique*, 95-108.

Bernard, P.-Y. (2019). *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France. [\[en ligne\]](#)

Blain, V. (2021). Une protection de l'enfance en partenariat ? *Vie sociale*, 3435(2), 51-64.

[\[en ligne\]](#)

Bluteau, J., Aubenas, S., Dufour, F., et Carrier, L. (2019). La classe flexible est-elle un passage de mode ? *La Foucade*, 20(1), 19-20.

Bolter, F., Keravel, E., Oui, A., Schom, A.-C., et Séraphin, G. (2017). Les besoins fondamentaux de l'enfant. Une revue bibliographique internationale. *Revue des politiques sociales et familiales*, 124(1), 105-112. [\[en ligne\]](#)

Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : Interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 36(1), 39-58.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social : Notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 23.

Bourgeois, F. (2010). Définir la Réussite éducative ? *Cahiers de l'action*, 27(1), 57-72.

[\[en ligne\]](#)

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic books.

Bressoux, P. (2022). *L'enseignement explicite : De quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?*. Conseil scientifique de l'éducation nationale. [\[en ligne\]](#)

Brougère, G. (2015). Jeu et apprentissage à l'école maternelle : Mythe ou réalité ? Dans N. J. et M. L. (dir.) Thérèse Anzou-Caillemet (Éd.), *Jeu et temporalité dans les apprentissages* (p. 139-156). Retz.

Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (33). [\[en ligne\]](#)

Capelier, F. (2015). *L'accompagnement vers l'autonomie des « jeunes majeurs »*. Observatoire national de la protection de l'enfance. [\[en ligne\]](#)

Caraglio, M. (2017). *Les élèves en situation de handicap*. Presses Universitaires de France. [\[en ligne\]](#)

Catheline, N. (2012). Harcèlements entre pairs à l'école. Dans *Trauma et résilience* (p. 351-363). Dunod. [\[en ligne\]](#)

Chaïeb, S. (2022). *À l'épreuve du placement. Des expériences minoritaires en protection de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.

Cheung, C., Lwin, K., et Jenkins, J. M. (2012). Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. *Children and Youth Services Review, Educational Interventions, Practices, and Policies to Improve Educational Outcomes Among Children and Youth in Out-of-Home Care*, 34(6), 1092-1100. [\[en ligne\]](#)

Chevallier, B. (2022). Harcèlement scolaire de l'enfant et de l'adolescent. *Médecine thérapeutique / Pédiatrie*, 24(2), 76-86. [\[en ligne\]](#)

Ciamborne, R. (2018). Des classes différenciées aux besoins éducatifs spéciaux. L'évolution du modèle inclusif en Italie. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82, 171-183.

Cicchetti, D., et Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 6-20. [\[en ligne\]](#)

CNAPE. (2023). *Projet pour l'enfant*. [\[en ligne\]](#)

CNCDH. (2024). *Avis sur l'accès à une scolarisation effective de tous les enfants* (Avis A-2024-8). [\[en ligne\]](#)

Cole, É., Genest, L., et Oui, A. (2019). *Penser petit. Des politiques et des pratiques au service des enfants de moins de 6 ans confiés*. Observatoire national de la protection de l'enfance. [\[en ligne\]](#)

Comité interministériel à l'enfance III. (2023, novembre). Dossier d'information. Gouvernement. [\[en ligne\]](#)

Connac, S., Hueber, C., et Lanneau, L. (2022). Aménagements flexibles et coopération entre élèves. *Didactique*, 3(1), 11-36. [\[en ligne\]](#)

Conseil supérieur de l'éducation. (2024). *Ensemble pour les enfants : Une collaboration école, famille et communauté*. [\[en ligne\]](#)

Cour des comptes. (2020). *La protection de l'enfance : Une politique inadaptée au temps de l'enfant*. [\[en ligne\]](#)

Cyrułnik, B. (2020). *Les 1000 premiers jours. Là où tout commence*. Ministère des solidarités et de la santé. [\[en ligne\]](#)

David, M. (2014). *Prendre soin de l'enfance*. Érès. [\[en ligne\]](#)

- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Gallimard.
- Défenseur des droits. (2015). *Handicap et protection de l'enfance : Des droits pour des enfants invisibles*. [\[en ligne\]](#)
- DGCS. (2026). *L'exercice des actes relevant de l'autorité parentale pour les enfants confiés à l'ASE*. [\[en ligne\]](#)
- Dejaiffe, B. (2025, novembre). *Les alliances éducatives au service des élèves* (Module 7) [Enregistrement vidéo]. Réseau Canopée. [\[en ligne\]](#)
- Delage, M. (2015). Le système scolaire, les apprentissages et l'attachement. La place de l'enseignant comme base de sécurité. *Thérapie Familiale*, 36(4), 363-376. [\[en ligne\]](#)
- Delaville, E., et Pennequin, V. (2019). Effets de la maltraitance sur la régulation émotionnelle des enfants et des adolescents confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 177(7), 641-647. [\[en ligne\]](#)
- Demogeot, N., et Lighezzolo-Alnot, J. (2014). L'attachement sécurisé : Un facteur de résilience au service de la capacité de penser. Étude clinique comparative chez des enfants de 6 à 12 ans. *Bulletin de psychologie, Numéro 530(2)*, 149-157. [\[en ligne\]](#)
- Duran, P. (2020). Territorialisation. Dans *Dictionnaire des politiques territoriales* (p. 529-537). Presses de Sciences Po. [\[en ligne\]](#)
- Ebersold, S., et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : Enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115.
- Evertson, C. M., et Weinstein, C. S. (Éds.). (2013). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Routledge. [\[en ligne\]](#)
- Farges, A. (2025). *174 000 enfants et adolescents handicapés sont accompagnés par des structures dédiées fin 2022* (Études et résultats No. 1331). DREES. [\[en ligne\]](#)
- Fleury-Bahi, G., N'Dobo, A., Gardair, E., Jeoffrion, C., et Marcouyeux, A. (2009). Identification au lieu et aux pairs : Quels effets sur la réussite scolaire ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81(1), 97-113. [\[en ligne\]](#)
- Frechon, I., et Marquet, L. (2018). Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur. *Populations vulnérables*, (4). [\[en ligne\]](#)
- Frétygné, C. (2013). Les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la « handicapologie ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 165-174.
- Gagnon, F. (2019). *En quoi l'approche de développement des communautés est-elle prise en compte dans la collaboration entre les acteurs scolaires et les acteurs périscolaires autour de la réussite éducative ?*. Université du Québec en Outaouais.
- Gagnon, F., Bourque, D., et Marion, É. (2020). Réussite scolaire et communauté éducative au Québec : Enjeux du partenariat pour la réussite éducative. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53(2), 111-129. [\[en ligne\]](#)
- Ganne, C., Dietrich-Ragon, P., et Frechon, I. (2019). Devenir parent en sortant de l'Aide sociale à l'enfance. L'enchaînement des étapes du passage à l'âge adulte. *Revue française des affaires sociales*, (4), 147-168. [\[en ligne\]](#)
- Garrau, M., et Le Goff, A. (2010). *Care, justice et dépendance. Introduction aux théories du care*. PUF. [\[en ligne\]](#)

Gautié, J. (2024). *Évaluation du plan « 1 jeune, 1 mentor »* (Rapport d'étape n° 2024/05). Injep. [\[en ligne\]](#)

Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (F. Hallet, Trad.). De Boeck.

Giampino, S. (2016). *Développement du jeune enfant. Modes d'accueil, formation des professionnels*. Ministère de l'enfance, des familles et des droits des femmes. [\[en ligne\]](#)

Gibert, A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 124, 137.

Gombert, A. (2024). *Accessibilité des apprentissages en classe et pratiques inclusives*. Centre Alain Savary. Institut français de l'éducation, Centre Alain Savary. Institut français de l'éducation. [\[en ligne\]](#)

Guibert, G., et Momić, M. (2025). *Protection de l'enfance et maltraitances - État des lieux 2025*. Observatoire national de la protection de l'enfance. [\[en ligne\]](#)

Hanrahan, F., Boddy, J., et Owen, C. (2020). 'Actually There is a Brain in There': Uncovering Complexity in Pathways Through Education for Young Adults Who Have Been in Care. *Children & Society*, 34(1), 46-61. [\[en ligne\]](#)

Haute autorité de santé (2021). *Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire. Socle commun d'actions pour les professionnels exerçant dans les ESSMS de la protection de l'enfance et du handicap* (p. 80). [\[en ligne\]](#)

Houssaye, J. (1994). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. *Recherche en soins infirmiers*, 38(3), 10-19. [\[en ligne\]](#)

Imms, W., et Byers, T. (2017). Impact of classroom design on teacher pedagogy and student engagement and performance in mathematics. *Learning Environments Research*, 20(1), 139-152. [\[en ligne\]](#)

Jacquier, C. (2011). Qu'est-ce qu'une communauté ? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui ? *Vie sociale*, 2(2), 33-48. [\[en ligne\]](#)

Join-Lambert, H., Euillet, S., et Rurka, A. (2022). *Construire ensemble la politique parisienne de l'enfance*. Ville de Paris/EFIS. [\[en ligne\]](#)

Jones, L., Dean, C., Dunhill, A., Hope, M., et Shaw, P. (2020). 'We are the same as everyone else just with a different and unique backstory': Identity, belonging and 'othering' within education for young people who are 'looked after'. *Children & Society*, 34, 492-506. [\[en ligne\]](#)

Jones, E.-L., et Harding, E. (2023). Exploring perspectives of whole-school attachment and trauma aware approaches in a specialist provision. *British Journal of Special Education*. [\[en ligne\]](#)

Keravel, E., et Jamet, L. (2016). *Le PPE : état des lieux, enjeux organisationnels et pratiques*. Observatoire national de la protection de l'enfance. [\[en ligne\]](#)

Kerivel, A., Jaquelin, A., Ottolini, L., et Michaud, C. (2022). *Développer les liens d'attachement et le capital social des enfants et jeunes confiés à l'aide sociale à l'enfance*. LEPPPI.

Kerivel, A., Michaud, C., Ottolini, L., et Jacquelin, A. (2024). *Développer les liens sociaux d'attachement et le capital social des enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance*. LEPPPI/ Département de l'Ain.

Lesage, M., et Woollven, M. (2022). Les enfants placés en rupture scolaire : Des trajectoires institutionnelles qui se combinent. *Agora débats/jeunesses*, 91(2), 99-113. [\[en ligne \]](#)

Llosada-Gistau, J., Monserrat, C., et Casas, F. (2017). ¿Cómo influye el sistema de protección en el bienestar subjetivo de los adolescentes que acoge? *Sociedad e Infancias*, 1, 261-282. [\[en ligne \]](#)

Marquié-Dubié, H. (2021). L'école maternelle au service des besoins fondamentaux de l'enfant : Résultats d'une expérimentation sur les besoins de sécurisation et d'exploration. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (60), Art. 60. [\[en ligne \]](#)

Marsollier, C. (2023). *L'attention aux vulnérabilités des élèves*. Berger-Levrault.

Martin-Blachais, M.-P. (2017). *Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance* (p. 129). DGCS. [\[en ligne \]](#)

Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., et Powell, B. (2000). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & human development*, 4(1), 107-124. [\[en ligne \]](#)

Maulini, O., et Capitanescu Benetti, A. (2020). *Que penser... de la classe flexible ?* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [\[en ligne \]](#)

Mazet, P. (2016). Place de l'estime de soi dans les apprentissages de l'enfance. Dans *Troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent* (p. 118-125). Lavoisier. [\[en ligne \]](#)

Médard, J.-F. (1969). *Communauté locale et organisation communautaire aux États-Unis*. Armand Colin.

Métra, M. (2008). Un grand pas : Franchir le seuil de l'école. Dans J.-L. Le Run et B. Golse (Eds.), *Les premiers pas vers l'autre* (p. 89-108). Érès. [\[en ligne \]](#)

Miller, R., Blakeslee, J., et Ison, C. (2020). Exploring college student identity among young people with foster care histories and mental health challenges. *Children and Youth Services Review*, 114. [\[en ligne \]](#)

Ministère de l'éducation nationale. (2011). *L'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire*. [\[en ligne \]](#)

Monteil, E. (2021). Les passerelles à la Ville de Paris : De la continuité d'accueil au continuum éducatif. Dans *Les passerelles, tout un art !* (p. 39-46). Érès. [\[en ligne \]](#)

Morales, A., et Pérez-García, P. (2018). Children living in residential care from teachers' voices. *European Journal of Social Work*, 23, 1-14. [\[en ligne \]](#)

OCDE (2025). Besoins en matière d'éducation spéciale. [\[en ligne \]](#)

ODPE 93 (2022). *La scolarité des enfants et jeunes confiés à l'Aide sociale à l'enfance de la Seine-Saint-Denis*. [\[en ligne \]](#)

OMS (1946, juillet). *Constitution de l'organisation mondiale de la santé*. [\[en ligne \]](#)

Observatoire national de la protection de l'enfance (2016). *État des lieux de la mise en place des observatoires départementaux de la protection de l'enfance en France*. [\[en ligne \]](#)

Observatoire national de la protection de l'enfance (2019). *État des lieux de la mise en place des observatoires départementaux de la protection de l'enfance en France*. [\[en ligne \]](#)

- Observatoire national de la protection de l'enfance (2021). *État des lieux de la mise en place des observatoires départementaux de la protection de l'enfance en France en 2020*. [\[en ligne\]](#)
- Observatoire national de la protection de l'enfance. (2022). *La loi du 7 février 2022 relative à la protection des enfants : Contexte, analyses et perspectives*. [\[en ligne\]](#)
- Observatoire national de la protection de l'enfance (2023). *État des lieux de la mise en place des observatoires départementaux de la protection de l'enfance en France en 2022*. [\[en ligne\]](#)
- Observatoire national de la protection de l'enfance. (2023). *Quelles politiques publiques pour les jeunes sortant de la protection de l'enfance ?* (ONPE Synthèses n°13). [\[en ligne\]](#)
- Observatoire national de la protection de l'enfance (2025). *Les observatoires départementaux de la protection de l'enfance en France en 2024*. [\[en ligne\]](#)
- ONU (1989, novembre). *Convention internationale des droits de l'enfant*. [\[en ligne\]](#)
- Oui, A. (avec Momić, M.). (2024). *Soutenir la réponse aux besoins spécifiques des jeunes enfants protégés* (ONPE Synthèses n°16). Observatoire national de la protection de l'enfance. [\[en ligne\]](#)
- Oury, F., et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. F. Maspero.
- Parret, C., et Iguenane, J. (2001). *Accompagner l'enfant maltraité et sa famille*. Dunod.
- Passerieux, C. (2008). Acquérir la posture d'élève apprenant. *Dialogue*, 129-130, 810.
- Paugam, S. (2017). Les anxiétés de l'attachement : Les liens qui fragilisent et les liens qui oppressent. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 24(2), 41-53. [\[en ligne\]](#)
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : Accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-29.
- Piaget, J., et Inhelder, B. (1965). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent : Essai sur la construction des structures opératoires formelles*. PUF.
- Picot, A. (2022). *La scolarité des enfants protégés*. Observatoire national de la protection de l'enfance. [\[en ligne\]](#)
- Pierrehumbert, B. (2004). L'attachement, source d'autonomie. *Sciences humaines*, 45, 36-39.
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. Dans Fondation Roi Baudouin, *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (p. 41-54). [\[en ligne\]](#)
- Potin, É. (2013). Les déplacés : Des enfants placés qui ne trouvent pas de place. *VST - Vie sociale et traitements*, 119(3), 46-53. [\[en ligne\]](#)
- Ravez, C. (2025, septembre). Territorialiser les politiques éducatives : Processus, acteurs et débats. *Edubref*, 28.
- Reverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 127, 1-33.
- Roser, E. (2025). *Synthèse de la concertation nationale sur l'orientation des élèves* (N° 24-25 236A). Igésr. [\[en ligne\]](#)
- Rousseau, D. (2012). *Les grandes personnes sont vraiment stupides Ce que nous apprennent les enfants en détresse*. Max Milo.

- Saccomanno, B. (2016). Négociation des ambitions et temporalités sociales. *Négociations*, 25(1), 167-179. [\[en ligne \]](#)
- Séraphin, G. (2014). Protéger un enfant en accompagnant la construction de son parcours de vie. Les récents rapports « Enfance/Famille » en perspective. *Journal du droit des jeunes*, 338-339(8), 47-63. [\[en ligne \]](#)
- Schofield, G., et Beek, M. (2011). *Guide de l'attachement en familles d'accueil et adoptives : La théorie en pratique*. Elsevier Masson.
- Tarayoun, T., Abassi, É., Diallo, C.-T., et Vinceneux, K. (2025). *L'aide sociale à l'enfance, édition 2025. Bénéficiaires, mesures et dépenses départementales associées* (Les dossiers de la DREES 131). DREES. [\[en ligne \]](#)
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. [\[en ligne \]](#)
- Thompson, R. A. (2016). Early attachment and later development : Reframing the questions. In J. Cassidy et P. R. Shaver (Éds.), *Handbook of attachment* (p. 330-348). Guilford.
- Toussaint, E., et Bacro, F. (2021). La sécurité affective et le bien-être des enfants confiés : Une analyse du vécu du placement à la lumière de la théorie de l'attachement. *La psychiatrie de l'enfant*, 64(1), 171-187. [\[en ligne \]](#)
- Toussaint, E., Bacro, F., et Schneider, B. (2021). La qualité de vie à l'école des enfants placés en foyer : Le rôle de l'attachement et des problèmes extériorisés. *L'Année psychologique*, 121(2), 45-75. [\[en ligne \]](#)
- Toussaint, E., Florin, A., et Schneider, B. (2017). La qualité de vie des enfants accueillis en protection de l'enfance. *Enfance*, 1(1), 123-141. [\[en ligne \]](#)
- Tyack, D., et Tobin, W. (1994). The « Grammar » of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. [\[en ligne \]](#)
- Unesco. (1990, mars). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base*. Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous - Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande. [\[en ligne \]](#)
- Unesco. (1994, juin). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité, Salamanque, Espagne. [\[en ligne \]](#)
- Unesco. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. [\[en ligne \]](#)
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.
- Ziani, M., et Goyette, M. (2022). Les tensions identitaires au cœur du parcours postsecondaire de jeunes placés. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 52(1), 18-29.

Annexes

Annexe 1 Fiche navette ASE - Éducation nationale (1/2)

Source - Académie de Lille, département du Pas-de-Calais.



Direction des services départementaux
de l'éducation nationale
du Pas-de-Calais

FICHE NAVETTE : Enfant pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance Département/Education Nationale

Mineur : NOM – Prénom : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Date de naissance : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Lieu de vie de l'Enfant (Maison d'enfants/ Assistant Familial) :

Nom du Responsable de la structure ou de l'assistant familial : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Adresse : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Téléphone :

➤ **Maison Département Solidarités** :

Coordonnées du Site (adresse, téléphone)

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Personnes à contacter par ordre de priorité:

1/ L'éducateur de la structure ou l'assistant familial :

Nom : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Prénom : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Tél : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

➤ **Service Enfance Famille (SEF)** :

2/ Professionnel en charge de la mesure : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

NOM - Prénom – Adresse Mail - Ligne directe : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

3/ Responsable du service : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

NOM - Prénom – Adresse Mail - Ligne directe : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Coordonnées des détenteurs de l'Autorité Parentale :

(Nom Prénom Adresse Téléphone)

Père : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Mère : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Autre : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Etablissement scolaire fréquenté : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.



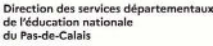
Adresse : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Téléphone : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Classe : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Annexe 1 Fiche navette ASE - Éducation nationale (2/2)

Source - Académie de Lille, département du Pas-de-Calais.

		
<p>Nom du professeur principal ou du professeur des écoles : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.</p>		
<p>Adresse mail : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.</p>		
<p>Nom du chef d'établissement ou du directeur de l'établissement : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.</p>		
<p>Adresse mail : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.</p>		

Annexe 2 Protocole d'inscription et de suivi de scolarisation des élèves accueillis en MECS (1/4)

Source - Contrat local d'accompagnement de Guebwiller.

PROTOCOLE D'INSCRIPTION ET DE SUIVI DE SCOLARISATION DES ELEVES ACCUEILLIS EN MAISON D'ENFANTS A CARACTERE SOCIAL

Partenaires concernés :

Inspection de l'Éducation Nationale de Guebwiller

Ecoles de GUEBWILLER :

Maternelles : Charles KIENZL / MAGENTA

Elémentaires : Adélaïde HAUTVAL - Emile STORCK

Primaire : Jeanne BUCHER

Maisons d'enfants à caractère social de GUEBWILLER :

LE BERCAIL - LE RAYON DE SOLEIL

Mairies/Municipalités/Communes de GUEBWILLER

Préambule :

Lorsqu'un risque de danger ou un danger avéré est identifié pour un enfant, celui-ci relève alors de la protection de l'enfance exercée, en France, par les Conseils Départementaux et la Communauté Européenne d'Alsace.

L'enfant est confié à une direction, l'Aide Sociale à l'enfance dit « service gardien », dans le cadre d'un placement. Cette direction peut confier l'enfant à une institution qui devient alors un interlocuteur désigné pour les différents acteurs mobilisés autour de l'enfant.

Un placement peut être administratif lorsqu'il se fait avec l'accord des parents ou judiciaire lorsqu'il y a décision du juge des enfants. Les enfants confiés peuvent vivre des situations familiales extrêmement difficiles qui impactent leurs comportements et mettent en péril leur parcours scolaire et leurs apprentissages.

C'est pour répondre au mieux à ce type de situation qu'est mis en œuvre le présent protocole.

Article 1 Objectifs de ce protocole

- Améliorer l'intégration et le parcours scolaire des enfants
- Définir une meilleure collaboration entre les écoles et les Maisons d'Enfants

Article 2 Préparer l'inscription et l'accueil à l'école

Le responsable de la Maison d'Enfants réunira, dans la mesure du possible, les informations sur la scolarité de l'enfant (école, classe, livret scolaire, suivi AESH, informations sur le comportement et les suivis en place ou à instaurer ainsi que les éventuels PAI, PPS)

- Ces informations sont envoyées avec la demande directement à l'Inspecteur ou à l'Inspectrice de l'Éducation Nationale qui tiendra compte des répartitions déjà existantes pour définir l'affectation de l'enfant dans une école.
- Une fois l'école d'accueil définie, l'information sera transmise par l'Éducation Nationale à la commune concernée pour l'inscription définitive.
- Un rendez-vous d'admission sera programmé avec le directeur ou la directrice de l'école. Ce sera l'occasion de présenter l'école à l'élève et de transmettre les premières informations recueillies au bénéfice du parcours scolaire.

Version du 14/09/2022

1

Annexe 2 Protocole d'inscription et de suivi de scolarisation des élèves accueillis en MECS (2/4)

Source • Contrat local d'accompagnement de Guebwiller.

- Afin de réaliser un démarrage de la scolarisation dans les meilleures conditions pour l'enfant, la date du début de la scolarisation sera déterminée entre l'École et la Maison d'Enfants. En fonction des situations une scolarisation progressive pourra être envisagée.
- Dans le mois qui suit le début de la scolarisation, une rencontre sera organisée entre l'éducateur référent/relais et l'enseignant.

Afin de favoriser l'inclusion des élèves, les enfants d'un même groupe pourront ne pas être inscrits dans la même école ou répartis dans la même classe. Les informations détenues sur la scolarité de l'enfant seront prises en compte pour éviter de regrouper dans la même classe des enfants présentant des problèmes de comportement importants.

Les directeurs et directrices tiennent à jour une liste des élèves accueillis dans leur école centralisée à l'inspection de circonscription : les listes seront **nominatives** et préciseront le niveau, la classe, la maison ainsi que le groupe de vie de l'enfant.

Article 3 La connaissance de l'enfant et la relation avec son éducateur référent/relais

En protection de l'enfance, les professionnels sont soumis au secret professionnel lié à la protection de l'enfance et aux contraintes imposées par d'éventuelles enquêtes judiciaires.

- Le partage d'information à caractère secret peut être nécessaire pour permettre une coordination adaptée au suivi d'une situation difficile. Les informations partagées se limitent à ce qui est strictement nécessaire au regard d'une situation rencontrée.
- Les équipes pédagogiques des écoles et les équipes éducatives des MECS sont sensibilisées régulièrement au cadre posé par le secret professionnel.
- Des rencontres régulières seront organisées entre les chefs de service des Maisons d'Enfants et les directeurs. Dès que possible, les Maisons d'Enfants transmettront aux directeurs de chaque école concernée un tableau récapitulatif précisant le niveau de classe, le groupe d'origine ou de vie, l'éducateur référent/relais de chaque élève.
- Au mois de septembre, les éducateurs participeront aux réunions de rentrée organisées par les enseignants. De plus, l'enseignant de la classe rencontrera l'éducateur référent/relais. Cette réunion permettra de préciser les attentes des enseignants et de décider des meilleurs moyens de faire circuler les informations École/Maison d'Enfant et Maison d'Enfant/École. En cas de changement (de groupe de vie, d'éducateur référent...) l'information sera transmise à l'école.

Article 4 La communication quotidienne :

Au quotidien, les enfants des écoles maternelles ne seront remis aux éducateurs venant chercher un élève que sur présentation de la carte professionnelle ou d'une attestation indiquant qu'ils sont bien éducateurs de la Maison d'Enfants. Les éducateurs pourront participer aux réunions parents/enseignants.

La communication quotidienne reste celle de la classe et/ou de l'école. Les moyens de communication sont précisés par chaque école/classe à la rentrée.

En cas de difficultés de communication constatées et régulières, celles-ci seront remontées aux directeurs et/ou chefs de service.

Version du 14/09/2022

Annexe 2 Protocole d'inscription et de suivi de scolarisation des élèves accueillis en MECS (3/4)

Source • Contrat local d'accompagnement de Guebwiller.

Article 5 Intégration des parents d'élèves dans le suivi de la scolarité de l'enfant :

En cas de sortie scolaire facultative prévue, il est nécessaire d'informer la maison d'accueil suffisamment tôt afin que l'information puisse être transmise aux parents et obtenir ainsi leur autorisation écrite.

Les parents peuvent demander à rencontrer seuls les enseignants sous réserve de leur statut et de leurs droits.

Les prises de rendez-vous se feront en concertation avec l'éducateur et les parents.

Les invitations concernant les ESS seront transmises par mail aux établissements.

Les parents sont informés par la MECS de la vie de l'enfant à l'école.

Article 6 Gestion des situations de crises :

A partir du moment où l'enfant, par son comportement, se met en danger ou met en danger les autres enfants et les adultes, et que la situation devient par conséquent ingérable (interventions des adultes de l'école ne produisant pas d'effet sur la situation), elle peut être qualifiée de crise. Il est possible de faire appel à la MECS pour rechercher l'enfant.

Une gestion différente selon le type de crise :

La crise ponctuelle, non prévisible : un signalement de l'événement sera immédiatement réalisé auprès de la Maison d'Enfants. L'IEN en sera systématiquement informée. Une rencontre entre l'école, l'IEN ou son représentant, les représentants légaux et la MECS sera organisée le plus rapidement possible pour :

- établir les événements,
- rétablir le dialogue entre l'enfant et son enseignant par l'explicitation de l'événement et de ses conséquences,
- mettre en place, si cela apparaît comme nécessaire, des moyens de communications pour le suivi du comportement de l'enfant dans le temps.

La crise régulière (quotidienne à hebdomadaire) : une communication étroite entre l'école et la MECS sera établie dans le but de :

- comprendre et cibler les éléments déclencheurs,
- mettre en œuvre des moyens permettant l'évitement des situations de crises et l'accompagnement de l'enfant dans la gestion de ses émotions,
- définir les modalités de gestion de ces crises,
- convenir des moyens de communication sur le suivi des événements difficiles
- recenser et mettre en œuvre d'éventuelles démarches extérieures

L'Inspecteur ou l'Inspectrice de la circonscription sera systématiquement informé.e et associé.e à ces travaux.

Dans le cas de situations impactant fortement et de manière durable le climat scolaire de la classe et de l'école, un aménagement de temps scolaire pourra être décidé par l'IEN.

Cet aménagement, provisoire, a pour but de stabiliser la situation et de permettre une reprise de la scolarité dans des conditions propices aux apprentissages.

L'objectif final étant une scolarisation complète, un projet de rescolarisation sera défini.

Ce projet recensera les moyens d'actions mis en œuvre, ainsi qu'une durée estimée d'application avec un calendrier prévisionnel de rencontres.

Version du 14/09/2022

3

Annexe 2 Protocole d'inscription et de suivi de scolarisation des élèves accueillis en MECS (4/4)

Source : Contrat local d'accompagnement de Guebwiller.

Article 7 Rencontres et formations :

La qualité de collaboration entre les différents acteurs peut passer par des temps collectifs de rencontres et de formations. L'organisation de temps d'échanges et d'éventuelles formations entre personnels pédagogiques (enseignants, ATSEM, AESH) et personnels éducatifs (éducateurs, psychologues) pourront être envisagées. Un programme et un calendrier prévisionnel sera établi en début d'année scolaire.

Article 8 : Modalité d'amendement et de révision du protocole :

Ce protocole est valable pour une année scolaire et tacitement reconduite. Il pourra être modifié par des amendements qui seront intégrés au protocole en début de l'année scolaire suivante dans le cadre d'une révision dudit protocole.

Fait à Guebwiller le

Signatures

RONDOT Albert
 Directeur Rayon de Jolof
 KEMPA DANIEL
 directeur Haptual
 SEBASTIEN DECOSTER
 Directeur MECS Le BERG
 J. Alvest
 CSE Apta de Jolof
 SEIDL directrice
 Ecole maternelle Chaka Kieng
 HAMICAM Stayers
 LAFRANCÉ
 Picard,
 Cdr Bercet
 Sabrine RESZU
 chargée de mission
 Santé Handicap Scd
 CeA1 DASE
 EROL Emeline
 Directrice de l'école Emile STROCK
 Emile STROCK
 IEN Guebwiller
 IEN Guebwiller

Glossaire :

- AESH : accompagnant des élèves en situation de handicap
- ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles
- CP : conseiller(ère) pédagogique
- ESS : équipe de suivi de la scolarisation
- IEN : Inspecteur.trice de l'Éducation Nationale
- PPS : projet pédagogique spécifique
- PAI : projet d'accueil individualisé

Version du 14/09/2022

Annexe 3 Dispositifs d'accompagnement scolaire de l'Éducation nationale

Source - Ministère de l'Éducation nationale.

Dispositifs	Niveaux d'enseignement	Objectifs	Volumes horaires
Activités pédagogiques complémentaires	De la petite section au CM2.	Aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages. Aide au travail personnel. Mise en œuvre d'une activité prévue par le projet d'école, le cas échéant en lien avec le projet éducatif territorial.	1 heure par semaine.
Accompagnement personnalisé	De la 6 ^e à la terminale.	Soutien scolaire. Approfondissement. Aide à l'orientation.	De 1 à 3 heures selon les établissements.
Devoirs faits à l'école	Du CP au CM2 (uniquement dans les territoires d'outre-mer).	Accompagnement aux devoirs.	1 heure par semaine.
Devoirs faits au collège	De la 6 ^e à la 3 ^e .	Explication d'une notion incomprise en cours. Explication des attendus du travail scolaire. Travail sur les démarches et stratégies à mettre en place pour apprendre et travailler de manière efficace.	1 heure obligatoire en 6 ^e . Volume horaire adapté selon les besoins des élèves.
Stages de réussite	Du CP à la terminale.	Continuité éducative sur les temps péri et extra-scolaires. Remise à niveau : consolider les acquis fondamentaux, tout particulièrement en français et en mathématiques, ou combler des lacunes en travaillant en petit effectif.	15 heures soit 3 heures quotidiennes pendant 5 jours sur des périodes de vacances.
École ouverte	Du CP à la terminale (dans les écoles et établissements volontaires).	Renforcement scolaire, d'activités éducatives et de loisirs à travers plusieurs types d'intervention : - École ouverte classique - École ouverte buissonnière - Mon patrimoine à vélo - Été du pro	Durées variables sur les périodes de vacances scolaires.
Colos apprenantes	Mineurs en situation de handicap ou relevant de l'ASE ou domiciliés dans un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) ou dans une zone de revitalisation rurale (ZRR) ou les mineurs n'appartenant à aucune de ces catégories et dont le quotient familial est inférieur ou égal à 1500 €.	Départ en vacances de mineurs notamment de milieux modestes. Acquisition ou consolidation des connaissances et des compétences par des démarches et des méthodes d'éducation populaire. Découverte de territoires et d'activités proposées dans le cadre des accueils collectifs de mineurs.	Durées variables sur les périodes de vacances scolaires.

Annexe 4 Plaquette de présentation de l'équipe mobile scolarité

Source - Association Le Valdocco Adoval du Val-d'Oise.

Le Valdocco est une association d'éducation, de prévention, d'insertion et de protection de l'enfance fondée en 1995 et implantée dans 6 villes en France.



POUR NOUS CONTACTER

✉ adoval@levaldocco.fr

📍 15 Avenue du Général Gabriel Delarue
95300 Pontoise

ÉQUIPE MOBILE SCOLARITÉ

Soutenir la scolarité des enfants et adolescents en situation de placement



L'Équipe mobile scolarité c'est :

✏ Un projet porté par Valdocco Adoval, **soutenu** par l'ASE 95.

Une équipe de **6 référents éducatifs et scolaires**, répartis sur **tout le territoire du Val d'Oise**.

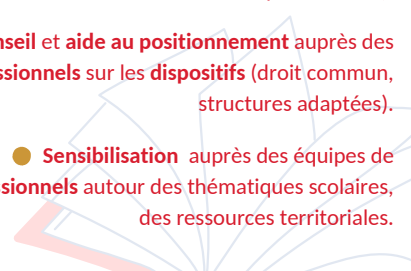


Et 3 objectifs :

- **Soutenir la scolarité des jeunes** par des temps individuels et collectifs.
- **Soutenir les professionnels** (référents ASE, MECS, AF) en étant une équipe ressource concernant la scolarité.
- **Favoriser la concertation et le travail en réseau autour des jeunes**, entre équipes ASE, MECS, AF, établissements scolaires.

Nos Actions

- Un accompagnement **éducatif et scolaire** (individuel ou collectif) **contractualisé**, entre les acteurs **autour** de l'enfant.
- Des **stages** éducatifs et scolaires **collectifs** pendant **les vacances**.
- Des **sorties culturelles** thématiques.
- Des **projets partenariaux** divers (orientation, sport, culture).
- **Conseil et aide au positionnement** auprès des **professionnels** sur les **dispositifs** (droit commun, structures adaptées).
- **Sensibilisation** auprès des équipes de **professionnels** autour des thématiques scolaires, des ressources territoriales.



Annexe 5 Affiche et programme du colloque « Éducation spécialisée et parcours scolaire » (1/3)

Source • Fédération des Rayons de soleil de l'enfance.

 Fédération des
Rayons de soleil
de l'enfance

COLLOQUE
ÉDUCATION SPÉCIALISÉE
ET PARCOURS SCOLAIRE
Quelles alliances sur un territoire ?

A **B** **C**

DÉCOUVRIR LE PROGRAMME 

4 DÉC. 2024
8h30 - 17h00
CENTRE SPORTIF RÉGIONAL
DE MULHOUSE
5, RUE DES FRÈRES LUMIÈRE
68200 MULHOUSE

Annexe 5 Affiche et programme du colloque « Éducation spécialisée et parcours scolaire » (2/3)

Source • Fédération des Rayons de soleil de l'enfance.

La maison d'enfants Rayon de Soleil de Guebwiller a engagé en 2023, dans le cadre de son Groupe de Recherche et d'Etude Fédéral (GREF), une réflexion autour des liens existants entre éducation spécialisée et éducation scolaire en milieu ordinaire. Des difficultés sont observées par les diverses institutions, les trois MECS du territoire de Guebwiller ainsi que les écoles, quant à la prise en charge et l'accueil des enfants sur les temps scolaires. Cela se manifeste notamment par des passages à l'acte et des moments qualifiés de « crises ». Le corps enseignant a le sentiment de ne pas être formé pour affronter ces publics et gérer les temps de crises qui se font au détriment de temps pédagogiques. Ces constats font écho à diverses recherches récentes qui ont identifié et mis en lumière les difficultés particulières rencontrées dans le système scolaire par des enfants confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance, bien que ces enfants constituent une population fortement hétérogène. Les enquêtes identifient une plus grande fréquence de redoublement et/ ou d'orientation vers les parcours professionnalisants ou spécialisés, des ruptures dans le parcours scolaire ainsi qu'un faible niveau de diplomation. S'ajoutent à ces difficultés une reconnaissance mutuelle encore trop peu développée entre professionnels de l'enseignement et de l'éducation spécialisée, dans leurs compétences et périmètres respectifs d'intervention, au détriment des besoins de l'enfant. (ANTON.A 2021)

Lors de cette journée d'étude, nous souhaitons nous interroger sur les collaborations et les partenariats entre la protection de l'enfance et l'éducation nationale. Quels peuvent être les facteurs favorisant ou empêchant la collaboration sur un territoire donné ? Comment élaborer des projets spécifiques en fonction d'une réalité géographique spécifique ? Dans ses travaux et interventions Alexandre MOINE parle lui « d'intelligence territoriale, c'est-à-dire la capacité à regarder un environnement un territoire comme un système complexe qui va nous permettre de déployer une activité en connaissance du territoire. »

La question qui se pose donc à nous aujourd'hui pour cette journée d'étude est En quoi le territoire peut permettre de construire de nouvelles alliances entre éducation spécialisée et éducation formelle ?

S'INSCRIRE <https://forms.gle/XtaU49crMxsqPhpbA>



Tarif Professionnel : 60 €

La journée est éligible au remboursement par l'OPCO Santé.

Possibilité de déjeuner sur place
- participation au repas 15 €

Annexe 5 Affiche et programme du colloque « Éducation spécialisée et parcours scolaire » (3/3)

Source • Fédération des Rayons de soleil de l'enfance.

PROGRAMME DE LA JOURNÉE

8h30 – 9h00

Accueil des participants & café

9h00- 9h30

Ouverture de la journée

Jean - Luc NAVARINO, Président de la

Fédération des Rayons de Soleil

Albert RONDOT, Directeur de la MECS du

Rayon de Soleil

Chantal MAZAEFF, Directrice générale de

l'ESPS

Fabienne TRICOTET, Inspectrice de

l'Éducation Nationale

9h30-9h45

Clip vidéo : La parole aux enfants

Olivier BARROS, Vidéaste

9h45 – 10h45

Les alliances éducatives entre les travailleurs sociaux et enseignants

Alice ANTON Membre du Laboratoire

Accrochage Scolaire et Alliances Educatives

(LASALE) - HEP Canton de Vaud (Suisse)

Directrice des Formations - Institut du Travail

Social Pierre Bourdieu, Pau (64)

10h45 – 11h00 : Pause

11h-12h00

Table ronde : La parole aux acteurs locaux, présentation de la démarche territoriale

En présence des acteurs suivants, CeA,

l'Éducation Nationale, les MECS du Florival,

la mairie de Guebwiller.

Ouverture de la table ronde

Helena FRITHMANN.

Co-animation : **Chantal MAZAEFF** et

Alexandre MOINE

12h00- 13h30 Pause

Repas sur place possible

13h30- 14h30

Le territoire comme un système pour faire

projet en travail social

Alexandre MOINE, Professeur des Universités

en géographie

14h30- 15h

Présentation des travaux du GREF : La

scolarité des enfants confiés en MECS

15h – 15h15 : Pause

15h15 – 16h15

« La place des parents dans le parcours scolaire d'enfants placés »

Alice ANTON Membre du Laboratoire

Accrochage Scolaire et Alliances Educatives

(LASALE) - HEP Canton de Vaud (Suisse)

Directrice des Formations - Institut du Travail

Social Pierre Bourdieu, Pau (64)

16h15

Théâtre forum ZidéfuZ - synthèse de la

journée

16h45

Mots de conclusion

Journée animée

par **Chantal MAZAEFF**,

Directrice Générale de l'École Supérieure

de Praxis Sociale

Annexe 6 Fiche repère à destination des établissements scolaires (1/2)

Source - Association Le Valdocco Adoval du Val-d'Oise.

LA SCOLARITE DES ENFANTS ET ADOLESCENTS EN SITUATION DE PLACEMENT

Fiche repère à destination des Etablissements Scolaires



Enfants/adolescents en situation de placement : quelques «spécificités» à connaître

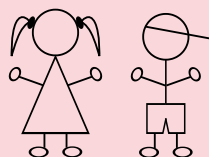
Ils vivent en MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social) ou en famille d'accueil (assistants familiaux ou AF) pour une période de leur vie. Cet éloignement est provisoire et l'ensemble des professionnels du champ de la protection de l'enfance concourt par leurs actions à soutenir la famille en vue d'une diminution des risques de danger afin que l'enfant puisse réintégrer le foyer familial.

Les professionnels sont soumis au secret professionnel. Les informations nécessaires sont transmises en fonction de la situation de l'élève.

Bon à savoir !

- Certains enfants n'auront pas besoin d'attention particulière à l'école, d'autres auront des problématiques spécifiques, liées ou non à leur situation de vie.
- Sauf exception, les parents d'enfants placés en maison d'enfants ou en famille d'accueil gardent l'exercice de l'autorité parentale concernant la scolarité de leur enfant. A ce titre les parents doivent être informés du suivi scolaire de leur enfant. Les canaux d'informations sont à définir en début d'année ou à l'inscription de l'enfant en concertation avec le lieu de vie.
- L'accès au Droit Commun est indispensable pour ces enfants (Devoirs Faits...).
- Les changements de lieu de vie et/ou d'établissement constituent des risques de rupture.
- Leurs parcours traumatiques peuvent nécessiter un besoin de sécurisation, d'accueil, de valorisation et de ritualisation.
- Ces enfants peuvent être mis en difficulté pour les procédures de transmission des documents administratifs. Il est important de prendre en compte les délais pour les signatures des documents (autorisation de sortie...).
- En cas de difficulté pour la signature d'un papier ou décision pour une démarche avec autorisation parentale : contacter le référent de l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance).

Les enfants ont :








- Leurs parents, responsables légaux : les «actes usuels» (l'ASE peut décider seule en informant les parents) et «non usuels» (l'ASE doit demander l'autorisation des parents)
- Un interlocuteur du lieu de vie (Maison d'enfants ou assistant familial)
- Un référent de l'Aide sociale à l'enfance qui suit son parcours

Actes usuels : carnet de correspondance, état civil et contact, organisation et informations relatives aux activités de l'école, sorties scolaires à la journée, inscription à la cantine, à la garderie ou à l'étude, transports scolaires
https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/guide_acte_usuels.pdf

Annexe 6 Fiche repère à destination des établissements scolaires (2/2)

Source - Association Le Valdocco Adoval du Val-d'Oise.

 <h3>L'accueil dans l'établissement scolaire</h3> <p>La communication sur la situation de l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bien vérifier son dossier administratif et définir un interlocuteur (MECS/Assistant familial) + le référent ASE + nom des parents. • Se concerter pour bien définir avec le lieu de vie et l'ASE la stratégie de communication (gestion des absences (SMS), envoi des bulletins, signature des documents). • Bien définir, lors de l'accueil de l'enfant, qui a accès à l'ENT (vigilance sur l'envoi des SMS). • Accueil d'un élève en cours d'année : proposer une réunion éducative pour permettre la concertation • Informer les services médico-sociaux et scolaires de la situation de ces élèves. <p>Des questions qui peuvent se poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Direction et le professeur principal peuvent interroger la question des temps de devoirs. • Interroger l'élève et la structure sur l'accès facilité ou non à un ordinateur. 	 <h3>SORTIES ET VOYAGES SCOLAIRES</h3> <p>Etre vigilant sur le temps nécessaire pour le retour et la signature des documents. Penser à réserver des places pour ces enfants dans le second degré.</p>
<h3>Le suivi de la scolarité</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Etre en lien pour les bilans et le suivi de l'élève avec le référent ASE et référent de la MECS ou l'AF. • Penser à laisser un temps supplémentaire pour la signature des documents. • En cas de changement d'établissement : Accompagner le départ de l'enfant (« au revoir » à l'école, dans le groupe classe) Penser aux « passerelles ou transmissions » nécessaires et adéquates (cahiers..) • Si un enfant ou adolescent refuse d'aller à l'école : des liens réguliers entre le CPE, avec le service social élève ou la direction et la MECS ou l'AF sont indispensables. L'élève reste inscrit dans l'établissement. • Les parents doivent être informés des sanctions de l'enfant dans le respect du circuit d'information mis en place lors de l'inscription. • Concernant l'orientation : les parents sont décisionnaires (ou les détenteurs de l'autorité parentale), le référent de la MECS, l'AF et ASE accompagnent le jeune et les parents dans cette démarche. <p>En cas de risque d'absentéisme scolaire et/ou de « décrochage scolaire », avec accord des parents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dispositifs internes à l'Education Nationale : classes et ateliers relais • Dispositifs départementaux : les accueils de jour ASE (DIR, ADOVAL, SAFEJ, Léonie Martin), Coaching Select Plus • D'autres dispositifs type PRE sur certains territoires (Argenteuil, Cergy, Garges, Pontoise, Villiers le bel ...) 	 <h3>L'ACCES A LA CANTINE VOYAGE - FSE</h3> <p>L'ASE finance, via la MECS ou l'AF. Il y a un tarif particulier pour les cantines des collèges et lycées.</p>
<p style="text-align: center;">Se rencontrer ! Visiter les maisons d'enfants ! La meilleure manière d'éduquer ensemble !</p>	
 <p>CONTACT : EQUIPE MOBILE SCOLARITÉ LE VALDOCCO adoval@levaldocco.fr</p>	

Annexe 7 Fiche repère à destination des MECS et des assistants familiaux (1/2)

Source - Association Le Valdocco Adoval du Val-d'Oise.



LA SCOLARITE DES ENFANTS ET ADOLESCENTS EN SITUATION DE PLACEMENT

Fiche repère à destination des Maisons d'enfants (MECS) et des Assistants Familiaux (AF)

Le lien avec les établissements scolaires

- Présenter la structure (MECS) à l'établissement scolaire et définir les modalités de partenariat. Expliciter le besoin de préserver la scolarité des enfants (évaluer le partage d'informations).
- La communication sur la situation de l'enfant :
Vérifier son dossier administratif
Définir une personne référente
Vérifier que le lieu de vie et que l'équipe ASE soit notifiée dans l'ENT
- Bien définir les circuits d'informations et des signatures (les actes usuels et non usuels).
- Se mettre en lien avec le professeur principal et / ou CPE et/ou direction d'école.
- Le Service Social Elève peut être un relais pour les questions d'inscription, de changement d'école ou autre spécificité.
- En cas de refus du jeune d'aller à l'école, maintenir le lien avec l'établissement scolaire dans lequel il reste inscrit afin de travailler une adaptation du parcours scolaire.
- Un enfant ayant une notification MDPH est accompagné par un enseignant référent du suivi des élèves en situation de handicap (se référer au chef d'établissement).



◆ En maternelle et en élémentaire

- Réfléchir aux éléments de contexte qui peuvent être partagés à l'école (au directeur/trice ou à l'enseignant(e)) pour favoriser un bon accueil et une scolarité adaptée aux besoins de l'enfant.
- Pour les enfants ayant une scolarité difficile ou en situation de handicap : anticiper avec l'école une réunion éducative ou une ESS (si notification MDPH).
- Si la maison d'enfants a une ou deux écoles privilégiées, il peut être intéressant de se faire connaître auprès des inspecteurs/trices (rencontrer les directeurs/trices) et se faire connaître de la circonscription.
- La Commission d'Orientation (Segpa) est en mars, les dossiers sont à préparer dès janvier.
- Les inspecteurs/trices sont les interlocuteurs pour organiser la scolarité des élèves allophones. <https://eduscol.education.fr/1201/casnav>



Annexe 7 Fiche repère à destination des MECS et des assistants familiaux (2/2)

Source - Association Le Valdocco Adoval du Val-d'Oise.

◆ Au collège et lycée

Les personnes ressources dans un collège sont la direction, le CPE, le service social élève.

Dispositifs spécifiques de l'Education Nationale :

- PAI (Projet d'Accueil Individualisé) - *avis médical*
Personne ressource : *infirmière*
- PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) sur un temps court - *difficulté scolaire*
Personne ressource : *enseignant*
- PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) - *avis médical - Troubles des apprentissages*
- PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) - *notification Mdp*

<https://eduscol.education.fr/3890/enseigner-des-eleves-besoins-educatifs-particuliers>

Pour les **orientations** : anticiper le parcours avec le professeur principal et si besoin le psychologue de l'Education Nationale (CIO).

Concernant **Parcoursup**, les codes sont donnés aux élèves.

Pour les **affectations** : il faut prévoir de demander courant avril s'il y a besoin de travailler un changement d'établissement ou de secteur - Jusqu'au 10 juin.


Pour des **situations particulières** en dehors de la programmation, voir le plus rapidement possible avec le service social élève.


Concernant les **sanctions**, les parents sont informés par le collège.

Les affectations des élèves allophones sont gérées par la DSDEN.

Pour les jeunes en risque de décrochage, il existe dans la Val d'Oise :


- Les dispositifs relais internes à l'éducation nationale (ateliers et classes relais)
- Les accueils de jour ASE (DIR - *La Montagne Vivra*, ADOVAL - *Valdocco*, SAFEJ - *OPEJ*, Léonie Martin - *Apprentis d'Auteuil*)





**L'ACCES A LA CANTINE
VOYAGE - FSE**


C'est la MECS ou l'AF qui finance, via l'ASE.
Il y a un tarif particulier pour les cantines des collèges et lycées.




**SORTIES ET
VOYAGES SCOLAIRES**

Etre vigilant sur le temps nécessaire pour le retour et la signature des documents.
Penser à préréserver des places pour ces enfants dans le second degré.

***Se rencontrer ! Visiter les établissements !
La meilleure manière d'éduquer ensemble !***



**CONTACT : EQUIPE MOBILE SCOLARITÉ
LE VALDOCCO**
adoval@levaldocco.fr



La scolarité d'un enfant confié peut être en tension entre ses besoins, ses droits et sa réalité quotidienne. Dépassant les constats, l'enjeu est de comprendre les pratiques et les politiques favorables à la réalisation de son projet scolaire et d'avenir. Cette étude propose une analyse de ressources juridiques, cliniques, pédagogiques et organisationnelles à l'attention de la communauté éducative. Elle apporte un regard sur les défis à relever, aborde les points d'attention et les spécificités du parcours scolaire, et présente des ressources pour accompagner sans stigmatiser. Elle insiste sur l'importance des alliances éducatives locales, départementales et nationales. Enfin, elle formule des recommandations pour soutenir concrètement la réussite scolaire de l'enfant confié.

Observatoire national de la protection de l'enfance

GIP France enfance protégée

onpe.france-enfance-protgee.fr

ISBN 978-2-494425-20-0

S'inscrire à la
Lettre de l'ONPE

