



HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ

RECOMMANDER
LES BONNES PRATIQUES

ARGUMENTAIRE

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'en-
fance et du handicap

Validé par la CSMS le 7 septembre 2021

Descriptif de la publication

Titre	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
Méthode de travail	Voir le guide méthodologique d'élaboration des Recommandations de bonnes pratiques professionnelles pour le secteur social et médico-social
Objectif(s)	Outiller les professionnels des ESSMS pour accompagner les parcours scolaires des enfants en situation de handicap et/ou en protection de l'enfance. Contribuer à améliorer les parcours scolaires des enfants en situation de handicap et/ou en protection de l'enfance.
Cibles concernées	Les professionnels des ESSMS des secteurs du handicap et de la protection de l'enfance. Ces recommandations ont également comme destinataires indirects tous les professionnels de la communauté éducative.
Promoteur(s)	Haute Autorité de santé (HAS)
Pilotage du projet	Pauline Cavillot, chef de projet
Recherche documentaire	Sophie Nevière, documentaliste Juliette Chazareng, assistante documentaliste
Auteurs	Pauline Cavillot, chef de projet Sabine Baudont, chargée de projet Aissatou Sow, chef de projet
Conflits d'intérêts	Les membres du groupe de travail ont communiqué leurs déclarations publiques d'intérêts à la HAS. Elles sont consultables sur le site https://dpi.sante.gouv.fr . Elles ont été analysées selon la grille d'analyse du guide des déclarations d'intérêts et de gestion des conflits d'intérêts de la HAS. Les intérêts déclarés par les membres du groupe de travail ont été considérés comme étant compatibles avec leur participation à ce travail.
Validation	Version du 7 septembre 2021
Actualisation	
Autres formats	Recommandation de bonnes pratiques professionnelles

Ce document ainsi que sa référence bibliographique sont téléchargeables sur www.has-sante.fr 

Haute Autorité de santé – Service communication information
5, avenue du Stade de France – 93218 SAINT-DENIS LA PLAINE CEDEX. Tél. : +33 (0)1 55 93 70 00
© Haute Autorité de santé – juillet 2021 – ISBN : 978-2-11-162673-7

Sommaire

1.	Aider l'enfant à être acteur de sa scolarité	8
1.1.	Enjeux et objectifs de la thématique abordée	8
1.2.	Questions du cadrage	8
1.3.	Recommandations de bonnes pratiques publiées	8
1.4.	Données issues de la littérature	9
1.4.1.	La participation de l'enfant en situation de handicap : concepts et programmes appliqués au projet de scolarité	9
1.4.1.1.	Les concepts d'autodétermination et d'approche positive	9
1.4.1.2.	Le plan d'intervention personnalisé québécois : des perspectives d'amélioration qui passent par la formation de l'élève pour développer son autodétermination et l'implication de ses parents	12
1.4.1.3.	Le programme d'éducation individualisée aux États-Unis	13
1.4.1.4.	Plusieurs facteurs en faveur de l'implication de l'enfant en situation de handicap dans sa scolarité	15
1.4.2.	La participation de l'enfant à son projet de scolarité en protection de l'enfance	16
1.4.2.1.	La participation des enfants en protection de l'enfance, de quoi parle-t-on ?	16
1.4.2.2.	L'avis des jeunes sur l'impact de l'étiquetage « protection de l'enfance » sur leur scolarité	17
1.4.2.3.	L'adaptation de l'approche de l'autodétermination en protection de l'enfance	18
1.4.2.4.	Le cercle vertueux entre réussite scolaire, participation et engagement des jeunes	19
1.4.3.	Conclusions pour la participation de l'élève	21
1.5.	Avis du groupe de travail	22
1.5.1.	Références ajoutées par le groupe de travail	22
1.5.2.	Discussions et avis du groupe de travail	22
2.	Encourager l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant	27
2.1.	Enjeux et objectifs de la thématique abordée	27
2.2.	Question du cadrage	27
2.3.	Recommandations de bonnes pratiques publiées	27
2.4.	Données issues de la littérature	28
2.4.1.	Impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant en situation de handicap	28
2.4.1.1.	Les témoignages de familles très impliquées dans l'intégration de leur enfant en situation de handicap à l'étape de la rentrée scolaire	28
2.4.1.2.	Plusieurs facteurs influencent les attentes et l'implication des parents par rapport à la scolarité de leur enfant	29

2.4.1.3.	Les formations des parents en faveur de leur participation doivent être diversifiées et étayées	29
2.4.1.4.	Le partenariat entre parents d'élèves et école doit être animé pour être bénéfique aux élèves	30
2.4.2.	Impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant pris en charge par la protection de l'enfance	35
2.4.2.1.	Comparaisons européennes de la participation des parents	35
2.4.2.2.	Les frontières sociales et éducatives sont un frein à l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant placé	36
2.4.2.3.	Le regard soutenant d'une figure stable et sécurisante pour l'enfant est un facteur de protection de réussite scolaire	37
2.4.2.4.	Encourager le développement des compétences sociales et émotionnelles de l'enfant à travers le soutien précoce à la parentalité	38
2.4.3.	Conclusions des données de la littérature sur la participation des parents	39
2.5.	Audition : le programme Pygmalion de SOS Villages d'Enfants	41
2.6.	Avis du groupe de travail	45
2.6.1.	Discussions et avis du groupe de travail	45
3.	Mobiliser les professionnels et l'organisation de l'ESMS autour des parcours scolaires	53
3.1.	Enjeux et objectifs de la thématique abordée	53
3.2.	Questions du cadrage	53
3.3.	Recommandations de bonnes pratiques publiées	53
3.4.	Données issues de la littérature	53
3.4.1.	Introduction : les ressources au sein de l'environnement de l'enfant	53
3.4.1.1.	Dans le champ de la protection de l'enfance	54
3.4.1.2.	Dans le champ du handicap	55
3.4.2.	L'évaluation des facteurs de protection au sein de l'environnement de l'enfant	56
3.4.3.	L'organisation de la structure : l'approche de la question scolaire portée collectivement et l'organisation mise en place	58
3.4.4.	L'adaptation de la posture : les professionnels comme ressources	60
3.4.4.1.	En établissement collectif de protection de l'enfance	61
3.4.4.2.	En accueil familial	62
3.4.4.3.	Dans le champ du handicap	63
3.4.5.	La mise en place de programmes ou de ressources spécifiques de soutien	64
3.4.5.1.	Des programmes aux objectifs variés	65
3.4.5.2.	Les résultats des programmes évalués	65
3.4.5.3.	Conclusions et préconisation concernant les programmes de soutien	71
3.4.6.	La participation à des activités de loisirs extrascolaires	72
3.4.6.1.	En population générale	72

3.4.6.2.	En protection de l'enfance	73
3.4.6.3.	Dans le champ du handicap	75
3.4.7.	Conclusion	78
3.5.	Avis du groupe de travail	79
3.5.1.	Références ajoutées par le groupe de travail	79
3.5.2.	Discussions et avis du groupe de travail	82
3.5.2.1.	L'identification des ressources au sein de l'environnement de l'enfant	82
3.5.2.2.	Les compétences, représentations et postures des professionnels	87
3.5.2.3.	Le repérage des dispositifs et acteurs ressources du territoire	90
3.5.2.4.	L'organisation de la structure	93
3.5.2.5.	L'adaptation de la posture : les professionnels comme ressources	95
3.5.2.6.	La mise en place de programmes ou de ressources spécifiques de soutien	100
3.5.2.7.	La participation à des activités de loisirs extrascolaires	107
4.	S'inscrire dans la communauté éducative	110
4.1.	Enjeux et objectifs de la thématique abordée	110
4.2.	Questions du cadrage	110
4.3.	Recommandations de bonnes pratiques publiées	111
4.4.	État des lieux des dispositifs, outils et pratiques	111
4.4.1.	Les dispositifs ou services éducatifs dans le champ du handicap (présentation de Sabine Baudont)	111
4.4.1.1.	Les dispositifs de soutien à la scolarité dans le champ du handicap	113
4.4.1.2.	Les dispositifs de coordination de la scolarité	114
4.4.2.	Les projets et la coordination autour de la scolarité dans les parcours de l'enfant en situation de vulnérabilité (présentation d'Anny Bourdaleix)	117
4.4.2.1.	Mettre en œuvre un changement de paradigme. Un socle législatif pour un changement de perspective sur la place des personnes	117
4.4.2.2.	L'enfant au centre des projets	119
4.4.2.3.	Appui sur les expérimentations et pratiques pour construire des coordinations et des coopérations	123
4.4.2.4.	Expérimentations	128
4.4.2.5.	Des réseaux formels existants	133
4.4.2.6.	Références	135
4.5.	Document d'appui	136
4.5.1.	Prérequis institutionnels	136
4.5.2.	S'inscrire dans un réseau coordonné de partenaires	137
4.5.3.	S'appuyer sur les outils existants pour partager les informations, les objectifs et le soutien de la scolarité	139
4.5.4.	Anticiper, préparer et sécuriser les transitions	142

4.6.	Avis du groupe de travail	143
4.6.1.	Références ajoutées par le groupe de travail	143
4.6.2.	Discussions et avis du groupe de travail	143
4.6.2.1.	Prérequis institutionnels	144
4.6.2.2.	S'inscrire dans un réseau coordonné de partenaires	145
4.6.2.3.	S'appuyer sur les outils existants pour partager les informations, les objectifs et le soutien de la scolarité	148
4.6.2.4.	Anticiper, préparer et sécuriser les transitions	149
5.	Intervenir dans l'école (les missions d'appui ressource)	150
5.1.	Enjeux et objectifs de la thématique abordée	150
5.2.	Questions du cadrage	150
5.3.	Recommandations de bonnes pratiques publiées	150
5.4.	Données issues de la littérature	151
5.4.1.	Introduction	151
5.4.2.	Les facteurs de protection au sein de l'environnement scolaire	152
5.4.2.1.	Programmes et pratiques d'amélioration du climat scolaire de haut niveau de preuve	152
5.4.2.2.	Le climat de classe, une autre échelle du climat scolaire	153
5.4.2.3.	L'impact du climat scolaire : plus important pour la réussite des publics vulnérables ?	154
5.4.3.	Études portant sur des programmes en faveur du climat scolaire	154
5.4.3.1.	Exemple d'un programme à destination des élèves en situation de handicap en Turquie	156
5.4.4.	Le point de vue des élèves sur les facteurs de protection au sein de l'environnement scolaire	158
5.4.4.1.	Revue systématique sur le point de vue d'élèves accompagnés par le système de protection de l'enfance, États-Unis, Angleterre, Canada, Allemagne, 2020	158
5.4.4.2.	Le ressenti des élèves en situation de handicap en France	159
5.4.4.3.	Étude du ressenti de collégiens en situation de handicap, États-Unis, 2018	160
5.4.4.4.	Étude du point de vue d'élèves avec autisme sur l'environnement physique, Irlande du Nord, 2017	160
5.4.4.5.	Étude du point de vue d'élèves en situation de handicap, Canada, 2011	161
5.4.5.	L'analyse plus spécifique de trois facteurs de protection au sein de l'environnement scolaire	162
5.4.5.1.	Le soutien aux enseignants	162
5.4.5.2.	Le travail auprès des pairs (les autres élèves)	165
5.4.5.3.	Le développement des compétences sociales	171
5.4.6.	Conclusions sur les données issues de la littérature	173
5.5.	Audition : les dispositifs d'autorégulation	175

5.6. Avis du groupe de travail	177
5.6.1. Références ajoutées par le groupe de travail	178
5.6.2. Discussions et avis du groupe de travail	180
5.6.2.1. Carte des idées	180
5.6.2.2. Discussion	183
6. Témoignages et dessins d'enfants et adolescents	185
Table des annexes	186
Références bibliographiques	204
Participants	212
Abréviations et acronymes	215

1. Aider l'enfant à être acteur de sa scolarité

1.1. Enjeux et objectifs de la thématique abordée

Les objectifs de cette thématique sont d'identifier les freins et les leviers à la participation et à l'engagement de l'enfant dans son projet scolaire et de proposer en conséquence les bonnes pratiques pour les professionnels sociaux et médico-sociaux en faveur de cette participation et de l'engagement de l'enfant dans son parcours scolaire.

Certains axes de recommandations ont été traités à travers d'autres thématiques :

- 1.4 Inclure le parcours scolaire de l'enfant comme un axe essentiel de son projet personnalisé : traité avec la thématique « S'inscrire dans la communauté éducative » (voir partie 4 du présent argumentaire : état des lieux des dispositifs, outils et pratiques)
- 1.5 Accompagner l'enfant pour développer des relations amicales avec les autres élèves : traité avec la thématique « Intervenir dans l'école » (voir partie 5 du présent argumentaire : le travail auprès des pairs)
- 1.6 Préparer et sécuriser les transitions scolaires : traité avec la thématique « S'inscrire dans la communauté éducative » (voir partie 4 du présent argumentaire : anticiper, préparer et sécuriser les transitions)

1.2. Questions du cadrage

Quels sont les pratiques et outils qui permettent d'aider l'élève à s'exprimer et à participer à l'élaboration de son projet scolaire ?

Quels sont les signaux de repérage des risques de difficulté scolaire qui doivent alerter pour accompagner le projet scolaire ?

Quels sont les éléments à évaluer pour accompagner au mieux la scolarité de l'élève ?

Quels sont les outils et processus pour mener cette évaluation ?

1.3. Recommandations de bonnes pratiques publiées

ANESM. Qualité de vie : handicap, les problèmes somatiques et les phénomènes douloureux. Guide, 2017 (1)

ANESM. Les « comportements-problèmes » : prévention et réponses. Volets 1 et 2. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2016 (2)

ANESM. Spécificités de l'accompagnement des adultes handicapés psychiques. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2016 (3)

ANESM. L'expression et la participation du mineur, de ses parents et du jeune majeur dans le champ de la protection de l'enfance. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2014 (4)

ANESM. Les attentes de la personne et le projet personnalisé. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2008 (5)

1.4. Données issues de la littérature

1.4.1. La participation de l'enfant en situation de handicap : concepts et programmes appliqués au projet de scolarité

1.4.1.1. Les concepts d'autodétermination et d'approche positive

Définitions proposées par l'ANESM

Autodétermination : la maîtrise de cette compétence permet de faire des choix et de prendre des décisions relatives à sa propre qualité de vie ; il s'agit également de se fixer des objectifs, de résoudre des problèmes, de savoir défendre son point de vue, de s'instruire par soi-même, etc. (6). L'autodétermination vise le développement de l'autonomie de la personne ayant des besoins particuliers. Elle met l'accent sur les forces de la personne et les conditions de vie favorables à la réussite et au succès.

Approche positive : s'appuie sur la reconnaissance de la capacité à apprendre, à s'adapter, à évoluer, à se développer tout au long de la vie. Elle repose également sur la reconnaissance et sur la valorisation du point de vue et du potentiel de la personne. Elle reconnaît la participation active de la famille et de l'entourage dans un processus d'échanges réciproques : « la personne, son réseau de soutien naturel, les intervenants, les professionnels et les chercheurs sont des collaborateurs » (7).

L'approche positive vise à comprendre les besoins de la personne à partir de ses interactions avec son environnement, afin de mettre en place les adaptations et soutiens nécessaires pour améliorer son bien-être et sa qualité de vie, lui permettre de vivre dans la communauté et de participer à la vie quotidienne et sociale, de se sentir utile, d'expérimenter et d'exprimer des désirs, émotions, besoins, choix personnels, etc. La personne est respectée et reconnue comme un citoyen à part entière.

Cette approche requiert de la part des organisations une logique structurée et formalisée qui fait appel à des grilles d'analyse et d'évaluation. Elle repose sur des valeurs humaines qui nécessitent également une posture professionnelle basée sur les savoir-être suivants :

- se centrer sur la personne ;
- se remettre en question ;
- être à l'écoute de la personne, lui permettre de faire ses propres choix ;
- témoigner de la considération que l'on porte à la personne et à ses proches ;
- respecter la personne, ne pas l'infantiliser ;
- développer une relation égalitaire.

Cette approche privilégie l'utilisation de moyens non contraignants, respectueux de la dignité humaine et des droits de la personne, mise sur l'enseignement de nouvelles habiletés et contribue au développement d'attitudes positives envers elle.

Définition de l'autodétermination proposée par l'INSERM

L'expertise collective de l'INSERM portant sur la déficience intellectuelle (8) présente le concept d'autodétermination dans son chapitre 12, avec un focus particulier pour les personnes déficientes intellectuelles. Wehmeyer définit dès 1992 l'autodétermination comme « un ensemble d'habiletés et d'attitudes requises pour agir comme un agent causal de sa propre vie, faire des choix et prendre des décisions au regard de sa qualité de vie, libre de toute influence externe excessive ou d'interférence ». Il définit l'agent causal comme celui qui induit et contrôle les événements qui se produisent dans sa vie.

Quatre composantes, qui s'articulent et s'influencent les unes les autres, caractérisent l'autodétermination (9).

- L'autonomie : habiletés à faire des choix selon ses propres intérêts, habiletés et préférences, indépendamment de toute influence externe. Cela implique notamment la séparation émotionnelle des parents, un système de valeurs personnel et l'habileté pour les tâches comportementales nécessaires à la vie d'adulte.
- L'autorégulation : habiletés à évaluer une situation et agir en conséquence. Il s'agit là d'un ensemble de stratégies, savoir-faire, séquences d'actions ou de réponses permettant à un individu de résoudre un problème.
- L'*empowerment* psychologique : il s'agit de la conviction de pouvoir exercer un contrôle sur les événements de sa vie.
- L'autoréalisation ou auto-actualisation : il s'agit de la capacité à maximiser son développement personnel. Une personne est auto-actualisée lorsqu'elle tire profit d'une bonne connaissance d'elle-même, de ses forces et limites, pour agir de façon optimisée.

À ces facteurs personnels s'ajoutent des facteurs environnementaux : l'autodétermination varie en fonction du temps et de l'environnement (par exemple, un environnement surprotecteur ne favorise pas le développement des habiletés nécessaires à l'autodétermination).

La notion d'autodétermination se développe de plus en plus, notamment pour les personnes fragilisées. Plusieurs outils existent ainsi pour évaluer le niveau d'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle, ainsi que des programmes d'interventions spécifiques favorisant l'autodétermination de ces personnes. Toutefois, peu de ces outils et programmes sont validés socialement et ils ne couvrent pas tous les publics ni toutes les tranches d'âge. Par ailleurs, les recherches et recherches-actions menées ne sont pas toutes concluantes et des domaines restent à explorer.

Pour renforcer la qualité de vie des personnes concernées, il est essentiel que la réflexion et sensibilisation à ces notions atteignent le plus grand nombre, au premier rang duquel les professionnels sociaux et médico-sociaux, les parents et les personnes elles-mêmes, notamment via la formation continue.

L'intérêt du concept d'autodétermination : le développement d'outils pour développer les capacités des jeunes et la formation des parents pour créer un environnement favorable

L'article de M.C. Haelewyck (10) met en évidence, à partir de deux recherches, l'intérêt du concept d'autodétermination à plusieurs niveaux : créer des outils permettant de développer l'autodétermination des jeunes en situation de handicap et former leurs parents pour créer un environnement favorable à l'expression et au développement des caractéristiques de l'autodétermination.

La première recherche analyse l'impact de la mise en œuvre de l'outil pédagogique « C'est l'avenir de qui, après tout ? » auprès d'adolescents en situation de handicap, dans la construction de leur identité personnelle à l'adolescence et dans l'élaboration de leur projet de vie. Cet outil québécois est un matériel pédagogique qui vise l'apprentissage de l'autodétermination chez les personnes présentant des déficiences intellectuelles ou des difficultés d'apprentissage. Il se présente sous forme de leçons permettant de découvrir ses capacités, d'utiliser des ressources communautaires pour atteindre ses objectifs, de communiquer, et de connaître ses forces et limites. Cette recherche-action a été menée par le service d'orthopédagogie clinique de l'université de Mons en Belgique entre 2003 et 2006 auprès de trois cohortes d'adolescents de 12 à 21 ans présentant une trisomie 21 ou une déficience intellectuelle. L'étude montre que le fait de travailler régulièrement sur l'autodétermination permet d'améliorer les capacités à opérer des choix pour soi et à résoudre des difficultés qui empêcheraient la réalisation d'un objectif. Les jeunes ont ainsi le sentiment d'avoir une meilleure estime de soi et qualité de vie.

La seconde recherche s'intéresse au rôle de l'environnement et notamment les effets bénéfiques d'une formation des parents et des intervenants proches des adolescents. Elle montre que si l'entourage (parents et professionnels) est formé à la question de l'autodétermination (connaissance des droits, qualité de vie, estime de soi, perception des intervenants sur les personnes en situation de handicap), on observe une amélioration de l'estime de soi et de la qualité de vie des personnes, et l'entourage a une perception plus positive des compétences des personnes. Le projet de vie permet de se projeter dans un avenir. Des conditions telles qu'un environnement favorable à l'expression, la posture des professionnels permettant l'énonciation d'un projet de vie, un temps suffisant d'échange doivent être remplies pour que la démarche aboutisse.

Conclusion : le concept d'autodétermination a permis de produire des outils pédagogiques intéressants pour développer les capacités des personnes en situation de handicap, et d'identifier la formation des parents comme un levier important pour contribuer au développement de l'autodétermination.

1.4.1.2. Le plan d'intervention personnalisé québécois : des perspectives d'amélioration qui passent par la formation de l'élève pour développer son autodétermination et l'implication de ses parents

Au Québec, les élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage bénéficient d'un plan d'intervention personnalisé (PI). Le PI est une démarche de planification des interventions qui vise à répondre aux besoins de l'élève.

Pourtant, une étude présentée dans un article co-écrit par plusieurs auteurs, notamment Y. Lachapelle (11), montre que la personne concernée est souvent absente de la démarche d'élaboration du plan, en raison de son faible degré d'autodétermination. Des études américaines corroborent ce résultat (sur un outil américain similaire au PI). En effet, l'élaboration d'un PI requiert des habiletés absentes ou peu développées chez les personnes présentant une déficience intellectuelle : capacité à faire des choix, prendre des décisions, s'évaluer, se valoriser, etc. L'étude réalisée s'est appuyée sur l'outil « C'est l'avenir de qui, après tout ? » pour développer l'autodétermination d'élèves concernés et leur permettre de s'impliquer dans l'élaboration de leur PI. L'étude s'est déroulée durant 6 mois à raison d'une rencontre par semaine, avec parfois la présence des enseignants.

Résultats : l'étude montre des effets positifs sur deux dimensions de l'autodétermination telle que développée par Wehmeyer : le degré d'autorégulation et d'*empowerment* psychologique. En revanche, aucun effet n'est constaté sur l'autonomie et l'autoréalisation.

Les chercheurs proposent les recommandations suivantes : la pratique proposée peut être généralisée, toutefois l'outil est approprié pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle légère. Des adaptations sont à apporter, notamment le matériel pédagogique utilisé, pour que l'outil soit adapté aux personnes présentant une déficience intellectuelle moyenne.

Dans un article publié dans le *McGill Journal of Education* (12), Nathalie Myara propose une revue de littérature ainsi que les perspectives d'amélioration identifiées pour mettre en œuvre plus efficacement le PI. En effet, une évaluation menée en 2004 montre des lacunes dans son élaboration, rendant son utilisation insatisfaisante.

D'abord, l'auteur rejoint les conclusions du précédent article sur l'intérêt d'impliquer l'élève dans son plan en développant ses compétences liées à l'autodétermination. En effet, à la fin des années 90/début 2000, des études ont montré la pertinence de former l'élève pour lui permettre de diriger lui-même son PI. Cette formation favorise une réelle implication de l'élève dans l'élaboration du PI, une confiance

en soi plus importante et une vision plus optimiste de son avenir. Peu à peu s'est ainsi mis en place ce que l'on appelle le « PI autodirigé ».

Dans cette même perspective d'amélioration de la qualité du PI, permettre une meilleure implication des parents a été identifié comme un levier fort. De plus en plus recherchée au fil du temps, cette implication s'est améliorée progressivement par la mise en place d'adaptations : le recours à la technologie pour construire des objectifs basés sur un langage commun, une meilleure communication des progrès aux parents et enfin l'élaboration d'un rapport de progression avec l'aide d'un comité de parents.

Conclusion : au-delà de former les adultes éducateurs pour permettre une meilleure utilisation du PI, il apparaît opportun de confier des responsabilités à l'élève durant toutes les phases de son PI et de favoriser l'implication de ses parents.

1.4.1.3. Le programme d'éducation individualisée aux États-Unis

D'après les élèves en situation de handicap, plusieurs facteurs améliorent leur autodétermination, leurs vécus et leurs parcours scolaires

Dans leur article « *I think I'm reaching my potential* » (13), les auteurs présentent une étude qui s'inscrit dans un programme de recherche de 5 ans mené dans un lycée technique américain très inclusif. Elle interroge l'expérience de l'autodétermination des élèves dans ce contexte scolaire qui leur offre un soutien au sein même de leur classe. Du personnel ressource (éducateurs spécialisés) intervient directement auprès des élèves en situation de handicap. Une centaine d'entretiens ont été menés auprès de 16 élèves et près de 150 entretiens auprès des acteurs éducatifs (enseignants, administrateurs, personnel de soutien).

Plusieurs facteurs améliorent l'expérience d'autodétermination et le parcours scolaire de l'élève :

- les personnels ressources (*learning support coaches*) jouent un rôle important dans le développement de l'autodétermination des élèves ;
- la participation active des élèves à leur projet individuel de scolarité (lorsque celui-ci est formalisé dans le cadre d'adaptations, comme c'est le cas dans le champ du handicap) ;
- une communication importante organisée avec les familles pour le suivi individuel de leur enfant, pour favoriser de leur part la responsabilisation des élèves dans leur cursus scolaire.

D'après les élèves, ce modèle de lycée inclusif leur permet de ne pas se sentir isolés ou séparés (comme dans les classes spécialisées), et de développer leurs compétences, leur estime de soi et leur autodétermination, plus que dans un autre contexte. Ces apprentissages permettent d'améliorer les résultats scolaires et de préparer la transition à l'âge adulte.

Limites : l'étude relève avant tout de l'analyse des sentiments exprimés par les élèves lors de la recherche, il n'y a pas eu d'évaluation standardisée de la progression du degré d'autodétermination des élèves.

Comme au Québec, l'implication de l'élève passe par le développement de son autodétermination, ce qui améliore son vécu et ses résultats scolaires

Aux États-Unis, un programme d'éducation individualisé (IEP – *Individualized Education Program*) est proposé aux élèves en situation de handicap. Pour permettre leur implication dans l'élaboration du plan, des programmes de formation ont été mis en œuvre et évalués pour développer leurs compétences liées à l'autodétermination. Par exemple, l'IEP autodirigé (*self-directed IEP*) est un programme éducatif comprenant des sessions de formation en direction des élèves (10 séances de 45 min) pour leur apprendre à diriger leur plan et à animer les réunions associées : comment mener une réunion, énoncer les objectifs, poser des questions sur ce que l'on ne comprend pas, résumer ses objectifs, etc. À partir d'une recherche de type essai contrôlé, un article co-écrit par les chercheurs Y. Seong, M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer et T.D. Little a analysé les effets de ce programme sur les jeunes (14).

La recherche a porté sur 338 élèves âgés de 14 à 21 ans, présentant une déficience intellectuelle ou des troubles des apprentissages, scolarisés dans 49 écoles de 6 États américains, pendant 2 années scolaires. La moitié de l'échantillon a reçu une formation à l'IEP autodirigé, tandis que le groupe témoin n'a reçu aucune formation incitant l'autodétermination. En revanche, pour ce deuxième groupe, les enseignants ont reçu une formation pour favoriser la participation active des parents à l'IEP autodirigé. Une évaluation permettant de mesurer le degré d'autodétermination a ensuite été effectuée dans les domaines de l'autonomie, l'autorégulation, l'*empowerment* psychologique et l'autoréalisation. Cette évaluation a permis de mettre en évidence deux résultats majeurs : les élèves formés à l'IEP autodirigé ont amélioré leur autodétermination au fil du temps. Cette implication leur permet d'améliorer leur autonomie et leur gestion des transitions se passe mieux (orientation vers les études secondaires).

Conclusion : cette étude montre l'avantage des programmes visant à promouvoir la participation des élèves en lien avec une formation à l'autodétermination. L'implication, ainsi favorisée, améliore leur autonomie et leur permet de mieux gérer les transitions. D'après les auteurs, la généralisation du programme de l'IEP autodirigé permettrait d'améliorer la qualité de vie à l'école des élèves en situation de handicap.

Dans un autre article, les auteurs L. Barnard-Brak, L. et D. Lechtenberger s'intéressent aux effets de cette participation du jeune en situation de handicap à l'élaboration de son projet scolaire sur ses résultats académiques (15).

Là encore, les auteurs rappellent les résultats de recherches précédentes qui ont démontré que les processus d'élaboration des IEP sont des occasions pour les élèves en situation de handicap de

développer leur capacité d'autodétermination. En miroir, les élèves les plus « autodéterminés » se sentent plus autorisés à participer à l'élaboration de leur IEP. Ils s'appuient ici sur une étude menée auprès d'un échantillon d'élèves en situation de handicap âgés de 6 à 12 ans sur une période de 5 ans, pour analyser le lien entre la participation des élèves à l'élaboration et au suivi de leur IEP, et l'amélioration de leurs résultats scolaires dans les domaines de la lecture et des mathématiques.

Résultats : l'étude montre un lien significatif entre la participation des élèves à l'élaboration de leur IEP et de meilleurs résultats scolaires. À l'inverse, les auteurs démontrent que la non-participation à l'élaboration de l'IEP a un impact négatif sur les résultats scolaires. De plus, la participation des élèves en situation de handicap à l'élaboration de l'IEP montre une plus grande motivation à atteindre les objectifs éducatifs.

L'autodétermination est nécessaire pour accéder aux études supérieures

Enfin, une revue de la littérature réalisée par S. Ju, W. Zeng, L.J. Landmark (16) recense des travaux de recherche menés entre 1972 et 2016, montrant l'importance de l'autodétermination dans l'accès des élèves en situation de handicap aux études supérieures et leur réussite.

Selon les statistiques, le nombre d'élèves en situation de handicap poursuivant des études supérieures a augmenté entre 1995 et 2011, passant de 6 % à 11 %. L'ensemble des travaux analysés montre que l'autodétermination doit être travaillée avec les étudiants en situation de handicap pour leur permettre de connaître les dispositifs d'adaptation, les ressources compensatoires et les démarches pour y accéder. Le passage du secondaire au supérieur met en lumière une faiblesse du système éducatif dans cette période de transition où les programmes de formation à l'autodétermination devraient être renforcés. De plus, les formations permettant d'acquérir des compétences en autodétermination (autonomie sociale, conscience de soi, aptitude à résoudre des problèmes) jouent un rôle important dans l'obtention d'un diplôme d'études supérieures.

Préconisations : des études empiriques sur l'efficacité des programmes et outils de développement de l'autodétermination des élèves poursuivant des études supérieures devraient être menées pour permettre de définir comment combler l'écart entre le secondaire et le supérieur, en matière d'accessibilité notamment. Cela permettrait également de définir comment transposer les compétences d'autodétermination acquises dans le secondaire à de nouveaux milieux scolaires. Les auteurs préconisent par ailleurs d'établir des coopérations entre les systèmes secondaire et supérieur pour mieux préparer les étudiants en situation de handicap à l'entrée dans le supérieur.

1.4.1.4. Plusieurs facteurs en faveur de l'implication de l'enfant en situation de handicap dans sa scolarité

Dans une revue systématique de 2019 (17), plusieurs auteurs ont analysé 72 articles de recherche, permettant d'identifier des facteurs de protection pour les enfants en situation de handicap, de 4 à 12 ans, en faveur d'une bonne implication dans leur scolarité.

On entend ici par implication dans la scolarité la participation de l'élève à des activités actives et significatives, nécessaires ou désirées, pour remplir le rôle de l'élève dans ou autour du contexte scolaire. L'implication dans la scolarité n'est pas seulement une activité en classe, un travail scolaire ou des performances. Il s'agit plus globalement de la participation de l'enfant aux événements scolaires, voyages, équipes, clubs ; des relations de qualité engagées avec les adultes et des relations amicales avec leurs pairs. L'évaluation de cette implication s'appuie donc sur des aspects quantitatifs (fréquence des activités) et qualitatifs (type d'activités, expérience subjective de l'enfant).

Plusieurs facteurs de protection (psychosociaux, personnels) sont ainsi identifiés en faveur de cette implication de l'enfant dans sa scolarité.

- L'identité de l'enfant au sens de perception qu'il a de lui-même : sa confiance en soi, son rapport aux autres, ses préférences, ses intérêts et motivations et ses capacités à les formuler jouent un rôle très important pour son implication dans la scolarité. Cela rejoint le concept d'autodétermination précédemment analysé.
- Les compétences personnelles (là aussi analysées précédemment à travers le prisme notamment du concept d'autodétermination) : comprendre et suivre des règles et une routine, montrer de l'intérêt pour des activités... Pour autant, les différentes recherches analysées dans cette revue systématique montrent que l'amélioration des compétences, même si elle joue un rôle pour les apprentissages, n'est pas directement liée à l'augmentation de la participation.
- L'expérience psychique et corporelle de l'enfant : douleur, anxiété, humeur, fatigue... les ressentis ou sentiments négatifs freinent la possibilité d'implication de l'enfant. Cela rejoint la nécessité identifiée en protection de l'enfance d'améliorer les diagnostics et la prise en charge des troubles de l'enfant, pour lui permettre d'accéder pleinement à une scolarité.

1.4.2. La participation de l'enfant à son projet de scolarité en protection de l'enfance

1.4.2.1. La participation des enfants en protection de l'enfance, de quoi parle-t-on ?

S'appuyant sur la Convention internationale des droits de l'enfant, Ana Rurka (18) met en lumière les droits des enfants en général et des enfants protégés en particulier à pouvoir participer aux décisions les concernant (notamment aux décisions de placement). Si cela peut sembler éloigné « de la réalité des enfants accueillis en protection de l'enfance en France, compte tenu de leurs vulnérabilités et des parcours de vie plus ou moins chaotiques », d'après l'auteur, la participation « est un droit qui s'exerce tous les jours, dans un contexte décisionnel ou dans l'exercice des activités éducatives ordinaires. [...] Les adultes qui avant tout cherchent à protéger les enfants ont tendance à considérer les enfants comme plus vulnérables qu'ils ne le sont en réalité, en oubliant leur capacité d'agir et de raisonner. Par conséquent, les occasions visant à entendre les opinions des enfants sont parfois perçues comme des risques éducatifs car ils peuvent ne pas s'aligner avec ce que l'institution souhaite pour l'enfant. Dans ce contexte, le premier pas de changement consiste à reconnaître le pouvoir qu'un adulte/une institution peut exercer sur l'enfant. »

1.4.2.2. L'avis des jeunes sur l'impact de l'étiquetage « protection de l'enfance » sur leur scolarité

De nombreuses recherches révèlent que l'étiquetage des enfants et jeunes en protection de l'enfance a une influence sur le comportement des professionnels et des jeunes eux-mêmes et sur leur trajectoire scolaire. Un article co-écrit par plusieurs chercheurs s'intéresse à une étude menée au pays de Galles, visant à analyser l'impact de l'étiquetage « pris en charge » sur la réussite scolaire des enfants concernés (19). L'étude s'est appuyée sur des entretiens, des groupes de discussion et des séquences collectives permettant un travail sur les émotions, pour recueillir les récits expérientiels de 67 jeunes de 6 à 27 ans ayant fréquenté des écoles ordinaires et concernés par une mesure de placement en famille d'accueil ou en établissement.

Résultats : d'abord, les jeunes ont conscience que l'étiquetage « pris en charge » les démarque comme « différents » à la fois au regard de leurs pairs et des professionnels. Des événements rendent visible la différence avec les autres, comme des réunions pendant les heures de cours, nécessitant qu'ils quittent la classe, ou la présence d'un professionnel dans la classe pour du soutien scolaire. Ces perturbations selon eux entravent le bon suivi des cours et peuvent être source d'anxiété. Les participants à l'étude pensent que les options de soutien ou d'aide devraient être élaborées avec eux.

Les récits des participants montrent aussi que si les enseignants les soutiennent, ils ont des attentes réduites en termes de réussite scolaire ou professionnelle vis-à-vis de ces enfants du fait de leur situation familiale et sociale complexe. Ainsi, la position du jeune « pris en charge » a pour conséquence de limiter ses possibilités de réussite scolaire.

Quand les participants ont réussi à résister à l'étiquetage négatif, ils l'attribuent au soutien de la famille d'accueil.

1.4.2.3. L'adaptation de l'approche de l'autodétermination en protection de l'enfance

Aux États-Unis, plusieurs études montrent que les jeunes accueillis en protection de l'enfance sont plus nombreux à être reconnus handicapés et à recevoir une éducation spécialisée qu'en population normale (taux de prévalence entre 30 et 40 %). Or, les jeunes en protection de l'enfance et reconnus handicapés ont de moins bons résultats scolaires, rencontrent plus de freins dans l'accès aux études et à l'emploi, et leur transition à l'âge adulte est plus compliquée. Une étude longitudinale d'essais contrôlés randomisés a été menée par un consortium de chercheurs (20) pour évaluer la pertinence d'interventions visant à accroître l'autodétermination de jeunes en situation de handicap accueillis en protection de l'enfance, pour améliorer leurs parcours scolaire et professionnel et leur transition à l'âge adulte.

Cette étude a porté sur 69 jeunes de 16,5 à 17,5 ans (33 bénéficiant des interventions, 36 témoins). Les interventions réalisées ont été inspirées des programmes hors protection de l'enfance (présentés précédemment) et adaptées pour répondre aux spécificités des parcours en protection de l'enfance :

- un coaching individualisé, hebdomadaire, *in situ*, pour le développement des compétences d'autodétermination : définir des objectifs personnels, résoudre un problème, entretien de son réseau et négociation, autorégulation... ;
- des sessions trimestrielles de mentorat, avec des jeunes un peu plus âgés, eux-mêmes en situation de handicap et passés par le dispositif de protection de l'enfance ;
- un accompagnement des éducateurs s'occupant des jeunes au quotidien et un suivi partagé des progrès du jeune (avec la participation de celui-ci s'il le souhaite ou au minimum son accord).

Résultats : en début de programme, peu de différences étaient observées entre les deux groupes (intervention et témoin). Après le programme, les évaluations ont montré de meilleurs résultats pour les jeunes ayant bénéficié des interventions, en matière de :

- autodétermination : les jeunes ayant bénéficié des interventions présentaient de meilleurs scores que ceux du groupe témoin (échelle ARC d'auto-évaluation utilisée) ;
- réussite scolaire : 72 % contre 50 % dans le groupe témoin, un an après ;
- accès à l'emploi : 45 % contre 28 % dans le groupe témoin, un an après ;
- qualité de vie : d'après un questionnaire diffusé auprès de l'ensemble des jeunes, ceux ayant bénéficié des interventions exprimaient une meilleure qualité de vie que ceux du groupe témoin.

Une étude similaire (21) a également été menée par le même consortium, sur de plus jeunes enfants et adolescents et sur une plus courte période, pour évaluer l'impact des mêmes interventions sur les résultats scolaires plus spécifiquement. Là aussi, les résultats ont démontré l'efficacité de ces interventions pour le groupe concerné :

- de meilleures compétences pour identifier des objectifs scolaires personnels ;
- une meilleure capacité à s'impliquer et à se projeter dans ces objectifs ;
- une meilleure assiduité dans les devoirs à faire ;
- l'obtention de meilleurs résultats scolaires ;

- un meilleur accès à l'emploi ;
- une réduction de l'anxiété et de la dépression.

1.4.2.4. Le cercle vertueux entre réussite scolaire, participation et engagement des jeunes

Différents articles ci-dessous montrent un autre volet de la question de la participation et de la scolarité pour les jeunes en protection de l'enfance, en mettant en lumière les conséquences positives d'une bonne scolarité sur la participation et l'engagement des jeunes.

La participation des jeunes aux activités sociales et de loisirs et son effet vertueux sur la scolarité

Hollingworth K.E. (22) examine comment les activités sociales, de loisirs et d'apprentissage informel (sport, bénévolat, activité artistique, autres activités) peuvent être considérées comme facteur d'intégration sociale pour des jeunes défavorisés et contribuer ainsi à faciliter leur éducation au sens large. L'étude s'est appuyée sur des entretiens auprès d'une trentaine de jeunes de 18 à 24 ans en Angleterre, tous placés au moins un an et pris en charge à l'âge de 16 ans, et 14 entretiens avec des professionnels désignés par les jeunes comme étant particulièrement solidaires dans leur éducation. Ils avaient tous un « potentiel éducatif », défini aux fins de la recherche comme ayant obtenu au moins une qualification scolaire.

Principaux résultats : la participation réussie à des activités sociales, de loisirs et d'apprentissage informel, en particulier le bénévolat, a souvent entraîné une participation à la scolarité, un élargissement significatif du capital social et des possibilités d'emploi du jeune. Inversement, un manque d'implication dans l'apprentissage informel était souvent associé à un manque d'implication à l'école, au chômage et à un manque de contacts sociaux.

L'étude montre également un lien entre le type d'activités auxquelles les jeunes ont participé et leur choix de parcours scolaire et d'emploi futur, ce qui montre que les activités de loisirs et d'apprentissage informel peuvent avoir une influence sur l'orientation et le parcours de vie des jeunes pris en charge ou sortant du dispositif. Ces modes de participation contribuent à élargir leurs horizons et à stimuler leur intérêt pour un domaine particulier, ouvrant ainsi des voies pour poursuivre des études qu'ils n'envisageaient pas auparavant. Cela favorise de nouvelles relations sociales, développe leur potentiel et leur capital social et augmente la probabilité d'une transition réussie à la sortie du dispositif de protection de l'enfance.

Les loisirs et les activités sociales ne peuvent se substituer à une relation stable avec une personne de référence, mais ils peuvent néanmoins constituer une source importante de continuité et de soutien pour les jeunes pris en charge ou sortant de placement. Pour cela, il est important que la continuité des activités de loisirs et des activités sociales soit maintenue dans tous les placements, par exemple

en informant les nouveaux éducateurs des activités auxquelles le jeune a participé et des dispositions qui ont été prises pour qu'ils puissent soutenir leur poursuite.

Conclusions : les activités sociales, de loisirs et d'apprentissage informel peuvent favoriser l'estime de soi et ont ainsi un rôle intéressant à jouer pour encourager les jeunes en fin de parcours en protection de l'enfance à réintégrer l'école malgré les expériences négatives qu'ils ont expérimentées.

Il est important pour les personnes de référence, les travailleurs sociaux, les enseignants et les décideurs politiques d'encourager les intérêts, les talents des jeunes et leur participation à des activités sociales et de loisirs pour l'impact potentiel que cela peut avoir sur leur insertion sociale et professionnelle.

L'effet vertueux entre l'engagement des jeunes dans des organisations de représentation et la réussite scolaire

Un rapport d'étude comparative France-Québec en cours (23) porte sur les associations de jeunes placés ou anciennement placés avec pour objectif de répondre aux questions suivantes : Comment et pourquoi les jeunes sortant de placement sont-ils amenés à s'engager dans des organisations d'entraide ? Qu'est-ce qui favorise une telle action collective ? Quel est le profil des jeunes qui s'engagent dans ce type de structures ? Comment ces formes collectives d'engagement peuvent-elles les soutenir dans leur processus d'autonomisation vers la vie adulte ? Quels sont les registres d'action collective et les discours qui sont mobilisés pour défendre la cause des jeunes placés et ex-placés ?

Méthode : entretiens menés en France et au Québec auprès de jeunes engagés dans ce type d'associations.

Principaux résultats : en France, ce sont plus particulièrement les jeunes les plus dotés scolairement qui s'engagent. Le niveau scolaire des jeunes engagés est nettement supérieur à celui des jeunes pris en charge en général, et ils ont majoritairement obtenu un contrat jeune majeur (CJM), alors que ceux qui ne font pas la demande de CJM sont souvent moins dotés scolairement et dans une dynamique de non-recours au droit. Ceux qui ont cumulé le plus de capitaux scolaires (allant jusqu'au master 2) sont majoritairement dans des positions de leadership dans les organisations d'entraide.

Le rôle de l'école a été fondamental pour certains d'entre eux : en effet, l'espace scolaire peut être appréhendé comme un espace de socialisation politique offrant des opportunités d'engagement, dont les jeunes se saisissent au collège et au lycée notamment : les conseils de jeunesse, les délégués de classe sont autant de leviers pour favoriser l'engagement futur. D'autant plus que les auteurs relèvent l'absence d'engagement préalable des jeunes dans les conseils de la vie sociale au moment de leur placement (les CVS étant peu existants car non obligatoires en protection de l'enfance).

1.4.3. Conclusions pour la participation de l'élève

De nombreuses recherches montrent l'intérêt et le bénéfice pour l'élève en situation de handicap d'être accompagné pour développer son autodétermination pour sa scolarité. D'après plusieurs programmes menés aux États-Unis et au Québec, l'intérêt de ce concept réside surtout dans les formations qui sont mises en place auprès des jeunes pour développer leurs compétences d'autodétermination et permettre ainsi leur meilleure implication dans l'élaboration et le suivi de leurs parcours scolaires. L'élève devient ainsi l'acteur principal de son parcours scolaire et cela a un impact positif sur son estime de soi, sa qualité de vie à l'école et ses résultats scolaires, et peut potentiellement faciliter son accès aux études supérieures.

Plusieurs limites demeurent toutefois :

- l'autodétermination responsabilise l'élève pour sa réussite individuelle, mais ne doit pas pour autant lui faire porter seul la responsabilité de cette réussite. D'autres facteurs interviennent, notamment la formation et l'implication de la communauté éducative (notamment les parents), les ressources présentes dans son environnement, etc. ;
- les différentes études s'intéressent principalement à des élèves en difficulté d'apprentissage ou en déficience intellectuelle légère ou moyenne. Il est probable que concernant des déficiences plus sévères l'application du concept d'autodétermination serait à adapter.

Pour les jeunes en protection de l'enfance, l'étiquette que cet accompagnement leur confère a un impact négatif sur leurs parcours scolaires. Cela peut être compensé par une prise de conscience de la communauté éducative, pour ne pas associer cette étiquette à un moindre potentiel de l'élève, mais au contraire lui montrer que l'on croit en son potentiel et qu'il peut nourrir une ambition scolaire.

Les interventions pour développer l'autodétermination de jeunes en situation de handicap, en protection de l'enfance, ont les mêmes effets positifs sur leurs vécus, parcours et résultats scolaires, que pour des élèves en situation de handicap hors protection de l'enfance.

Enfin, la (re)mobilisation de l'élève en protection de l'enfance dans un projet scolaire et professionnel peut s'appuyer sur des activités de loisirs et d'apprentissage informel, qui permettent souvent d'ouvrir de nouvelles voies pour les jeunes, tant sur le plan des relations sociales que sur l'orientation scolaire et professionnelle. Un cercle vertueux existe par ailleurs entre leur engagement dans des activités ou associations de représentation et leur réussite scolaire.

1.5. Avis du groupe de travail

1.5.1. Références ajoutées par le groupe de travail

La fin de parcours en protection de l'enfance et l'enjeu de la scolarité ont fait l'objet d'ajouts bibliographiques par des experts du groupe de travail.

Si la France est dotée d'une possibilité de prolongement de la prise en charge en protection de l'enfance au-delà de la majorité par les mesures jeunes majeurs (jusqu'à 21 ans), celles-ci sont réservées quasi exclusivement aux jeunes poursuivant une formation en adéquation avec la durée du contrat jeune majeur. Les jeunes en échec scolaire à 17 ans ou déscolarisés ont très peu de chance d'accéder à un contrat jeune majeur (CJM) (24). Inversement, des jeunes projetant des études longues sont soit réorientés vers un parcours court et professionnalisant jugé moins dangereux pour une insertion professionnelle rapide, soit exclus du dispositif d'accompagnement jeune majeur (25). Malgré ces deux limites, le contrat jeune majeur reste la seule aide permettant aux enfants de l'Aide sociale à l'enfance dont les retards scolaires sont très nets de réduire l'écart de niveau scolaire avec la population générale issue des milieux populaires (26). La baisse de cette aide selon les politiques départementales (27) entraîne donc un risque grandissant d'inégalités scolaires et ainsi d'accès au marché du travail.

Enfin, les experts du groupe de travail se sont également appuyés sur les références suivantes pour les discussions et réflexions qui ont conduit aux recommandations :

Observatoire universitaire international éducation et prévention. « Ancrages identitaires et expression des enfants et adolescents confiés à l'Aide sociale à l'enfance ». Poursuite d'une approche avec les pairs (28)

Sellenet C. Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. Vie Sociale 2008;2(2):15-30 (29)

Régner I., Steele J.R., Ambady N., Thinus-Blanc C., Huguet P. Our future scientists: a review of stereotype threat in girls from early elementary school to middle school. Rev Int Psychol Soc 2014;27(3-4):13-51 (30)

1.5.2. Discussions et avis du groupe de travail

Le groupe de travail a convenu de l'ajout en préambule de principes éthiques d'éducabilité.

Des échanges sur la polysémie de certains termes sont survenus. Ainsi, le concept de « besoins éducatifs particuliers » paraît intéressant pour le groupe car il est assez large. En revanche, il faudra être vigilant quant à l'utilisation de termes engageants tels « résultats », « réussite éducative » ou bien « motivation » qui découlent souvent de plusieurs facteurs. Il conviendra de les définir s'ils sont utilisés.

Le groupe souligne l'importance d'indiquer dans les recommandations comment donner la parole aux enfants : quelles actions concrètes mettre en place ? Quels moyens donner aux enfants ? Quelles conditions doivent être réunies ?

Le volet polyhandicap de la stratégie quinquennale de l'évolution de l'offre médico-sociale s'inspire d'expériences, à l'étranger notamment, qui vont encore plus loin : les personnes polyhandicapées peuvent elles-mêmes choisir les personnes qui les accompagnent. Le choix de la personne n'est pas forcément un professionnel formé et considéré comme compétent par sa hiérarchie. Il peut s'agir d'un accompagnant non conventionnel mais répondant aux souhaits de la personne.

Pour être cohérent, il faudrait réfléchir à l'accessibilité des documents et outils proposés, notamment ceux adressés aux enfants.

Pour la participation de l'enfant à son projet scolaire, il apparaît nécessaire :

- de mettre en action l'enfant ;
- de ne pas se limiter à lui donner la parole ;
- de penser les conditions qui rendent possible cette participation, en donnant les moyens à l'enfant de participer.

Le groupe a ensuite développé de manière plus détaillée les thématiques suivantes.

Aider l'enfant à se situer dans son parcours scolaire afin qu'il soit en mesure de se projeter

- Proposer des repères visuels à sa portée (cartes). À cet égard, l'exemple paradigmatique d'un jeune sans baccalauréat souhaitant faire un BTS a été mentionné. Il existe des outils visuels pour les post-bac. Sur ce modèle, l'idée serait d'inscrire tous les parcours possibles, y compris ceux de l'ASH. L'outil devrait être adapté pour chaque jeune afin de leur permettre de se repérer dans un cursus scolaire ordinaire en rapport avec les possibles et l'existant.
- Penser cette action en lien avec les ressources territoriales (CIO). L'exemple des « devoirs faits » est mentionné.
- Rendre les outils individualisés compréhensibles par l'enfant pour l'aider dans son parcours scolaire en adaptant les documents scolaires (braille, FALC).
- Inclure un projet scolaire dans un projet de vie afin d'y donner du sens. Il serait, par exemple, pertinent de commencer par des temps de stage pour engager un jeune à aller à l'école. Cependant, la terminologie de ce projet doit être un point de vigilance. En effet, il existe déjà plusieurs projets élaborés par des acteurs différents, dans des temporalités différentes et qui s'empilent. À titre d'exemple, le PPS par la MDPH, le PAI par la médecine scolaire, le PPE par l'ASE, le projet personnalisé élaboré par les professionnels des ESSMS, etc. Il est également précisé par le groupe que tous les élèves n'ont pas de projet de scolarité. En revanche, la mise en place d'un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) peut intervenir à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire de tout élève. Pour rester cohérent avec les autres travaux de la HAS, le groupe a proposé de partir du « volet scolarité » du projet personnalisé, outil

utilisé au quotidien par les professionnels du social et du médico-social. Ainsi, tous les projets existants peuvent être schématisés pour permettre aux différents acteurs de mieux comprendre leur articulation. Cependant, le groupe a soulevé quelques points de vigilance. D'abord, les outils peuvent évoluer avec l'actualité. Ensuite, il faut veiller à ce que les objectifs fixés dans les projets soient ceux de l'enfant et pas de l'adulte. Le gain doit être celui de l'enfant. Finalement, le terme « parcours de l'enfant » est proposé pour remplacer celui de projet de scolarité. En effet, cette terminologie fait référence au modèle écologique et fait du projet une ligne conductrice de parcours.

Faire des points réguliers avec l'enfant ou le jeune

Toutes les recommandations suivantes doivent être adaptées en fonction de l'âge et de la singularité de chacun : parcours, histoire, potentialités. La bienveillance doit sous-tendre l'accompagnement.

À partir d'une expérience d'ESS racontée par un expert, il est ressorti de la réflexion que lors des réunions, il fallait :

- commencer par demander l'avis de l'enfant (avec sa personne de confiance) ;
- donner la parole à l'enfant en premier ;
- l'associer à chaque instant en lui demandant son point de vue à chaque étape.

Il faut que soient clarifiés pour l'enfant :

- le sens de sa participation et sa contribution ou pas ;
- les modalités de sa participation ;
- les contenus de sa participation ;
- les interlocuteurs concernés et leurs rôles ;
- le calendrier des rencontres (périodicité, durée des entretiens).

Le groupe suggère trois actions à réaliser au cours des réunions de l'Éducation nationale concernant l'enfant :

- faire participer les professionnels de la PE et des ESMS ;
- formaliser ;
- contractualiser : il est parfois nécessaire d'approfondir les engagements réciproques par la contractualisation.

Favoriser l'expression du jeune en identifiant des personnes avec lesquelles il est susceptible de pouvoir s'exprimer

- Identifier et valoriser les ressources personnelles de l'enfant.
 - L'outil EVA GOA est considéré, ici, comme pertinent.
 - Des exemples de tests psychosociaux reconnus sur le terrain sont cités par le groupe. Ils donnent de vraies indications sur les orientations scolaires possibles : *Test strong*, *test Wisk*, etc. Toutefois, il est à noter que ces tests doivent être réalisés par des spécialistes.

- Il est proposé de citer le GEVA-Sco qui serait simple d'utilisation et transposable aux enfants de la protection de l'enfance (les questions et les items sont intéressants pour ces deux publics). Cet outil peut être transmis aux professionnels qui gravitent autour de l'enfant avec l'accord du représentant légal. La question du partage d'informations entre les professionnels de l'Éducation nationale et ceux des ESSMS se pose de nouveau. L'équipe projet se rapprochera du service juridique pour creuser la question du secret professionnel. Un rapport publié par le CREAM IDF en 2019 avait pour objectif de faire une comparaison entre le GEVA-Sco et le PPE (trame DGCS). Ce travail aboutit à une proposition d'une trame du PPE intégrant des éléments du GEVA-Sco et du volet 6 du GEVA : « Le GEVA-Sco est d'ores et déjà partagé par l'Éducation nationale avec la MDPH bien entendu, mais également avec l'Aide sociale à l'enfance. Les professionnels de l'ASE ne se saisissent pas nécessairement de ces données dont ils ne connaissent pas toujours le statut. »
- La scolarité se joue à des moments différents qu'il convient de repérer.
- Des supports de médiation (jeux, cuisine, sorties, vie quotidienne...) comme vecteurs d'expression de l'enfant ou du jeune peuvent être utilisés.
- Veiller à se saisir de la parole du jeune quand elle émerge lors de temps informels et pouvoir la formaliser lors de temps dédiés. Ces derniers rendent compte de cette parole ou la reprennent afin d'aider le jeune à élaborer sa pensée. Cette démarche s'inscrit dans une logique de contractualisation avec lui.
- Créer les conditions de l'émergence et de la libération de la parole des jeunes :
 - en partageant avec eux des moments de convivialité, de loisirs, culture, sport ;
 - en vivant avec eux ;
 - identifier des cadres et des médiations.

Les enfants et adolescents doivent toujours pouvoir proposer leur contribution personnelle. La participation et la prise en considération de l'expérience du jeune sont un support à la relation de confiance (l'exemple des « Grandes tables de Decanis », des repas annuels organisés par l'EEAP Decanis-de-Voies à Marseille). Cette relation de confiance est fondamentale pour que les travailleurs sociaux prennent place dans la scolarité en portant la parole du jeune qu'ils auront fait émerger.

Valoriser d'autres espaces que l'école et les institutions spécialisées pour renforcer la socialisation, la valorisation, le sentiment d'appartenance, l'élargissement du capital social

Le fait d'aborder la question de la scolarité, mais aussi des aspects culturels, des loisirs (périscolaire par exemple), des goûts et des centres d'intérêt de l'enfant, permet de préserver son estime de soi, surtout si sa scolarité est précaire. Cela permet aussi de trouver des leviers pour le motiver, créer des liens et espaces de résilience.

La scolarité n'est pas le seul axe qui permettra la réussite scolaire, tout ne se joue pas à l'école.

Une possible stigmatisation de l'adolescent accompagné d'un AESH doit susciter l'attention. En effet, la présence d'un AESH peut être difficile à supporter pour le jeune. Pourtant, un accompagnement est nécessaire. Il convient donc de travailler avec lui sur le sens et sur l'intérêt de la présence de l'AESH.

Cela se joue aussi au travers de la participation du jeune aux différentes instances qui le concernent, que les réunions se fassent dans ou hors les murs. Le statut du jeune doit rester confidentiel. Par exemple, la manière dont il est accompagné à l'école ne doit pas le trahir.

Il est primordial de trouver le juste milieu entre les spécificités à prendre en compte et la « menace du stéréotype » (30).

2. Encourager l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant

2.1. Enjeux et objectifs de la thématique abordée

Le travail avec les familles est également une mission qui incombe aux ESSMS, pour les inclure et les impliquer au projet d'accompagnement de l'enfant. Pour les professionnels sociaux et médico-sociaux, des difficultés peuvent être rencontrées dans ce travail avec les familles, différentes selon le contexte familial de l'enfant. Les difficultés rencontrées sont les suivantes :

- difficultés à obtenir les informations, autorisations ou signatures de parents pour certains aspects de la scolarité (plutôt dans le secteur de la protection de l'enfance) ;
- difficultés pour les professionnels à recueillir l'expertise des parents par rapport aux potentialités et aux besoins de l'enfant ;
- désaccords avec les parents par rapport au projet de scolarité (orientation, etc.) ;
- désintérêt des parents ou, inversement, surinvestissement de la scolarité de l'enfant.

Les objectifs de cette thématique sont d'identifier les freins et les leviers à l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant et de proposer les bonnes pratiques professionnelles : s'appuyer sur l'expertise des parents, favoriser et soutenir si besoin leur implication dans le parcours scolaire de l'enfant. Ce chapitre fait l'objet d'une attention particulière par rapport à la très grande diversité de situations parentales concernées, qui impliquent des recommandations de bonnes pratiques généralistes, que chaque professionnel pourra adapter au cas par cas en fonction de son analyse de la situation.

2.2. Question du cadrage

Quels sont les pratiques et outils qui permettent d'impliquer les parents dans le parcours scolaire de l'enfant ?

2.3. Recommandations de bonnes pratiques publiées

ANESM. Qualité de vie : handicap, les problèmes somatiques et les phénomènes douloureux. Guide, 2017 (1)

ANESM. Les « comportements-problèmes » : prévention et réponses. Volets 1 et 2. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2016 (2)

ANESM. Spécificités de l'accompagnement des adultes handicapés psychiques. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2016 (3)

ANESM. L'expression et la participation du mineur, de ses parents et du jeune majeur dans le champ de la protection de l'enfance. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2014 (4)

ANESM. Les attentes de la personne et le projet personnalisé. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2008 (5)

2.4. Données issues de la littérature

2.4.1. Impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant en situation de handicap

2.4.1.1. Les témoignages de familles très impliquées dans l'intégration de leur enfant en situation de handicap à l'étape de la rentrée scolaire

L'association Les P'tits courageux est une association de parents d'enfants porteurs d'une maladie rare, la faciocraniosténose, qui engendre à la fois de nombreuses hospitalisations, un handicap esthétique visible, une fatigabilité et, pour certains, un parcours scolaire avec un accompagnement spécialisé. L'association a publié un article (31) qui aborde le quotidien de ces enfants et de leur famille au travers du mois de septembre, à partir de 11 témoignages de parents (de classe sociale moyenne ou supérieure).

Le quotidien du mois de septembre revient largement à la mise en place de stratégies parentales lors de la rentrée scolaire pour intégrer au mieux leurs enfants à l'école (rencontres parents-professeurs ; étapes cruciales de l'arrivée au collège ; apprentissage de la gestion de la différence ; la question du regard, etc.).

Les freins à cette étape touchent davantage les enfants nécessitant un accompagnement spécialisé (avec notamment des difficultés dans le suivi des dossiers MDPH, un accompagnement insuffisamment étayant ou encore des problèmes de transport) mettant alors les familles les plus engagées elles-mêmes à rude épreuve.

Une seconde partie de l'article aborde la question de la participation des enfants aux activités extrascolaires (sport, activité de loisirs, etc.), plus difficiles à mettre en place lorsque les enfants ont un agenda déjà très chargé en séances de rééducation. L'article montre pourtant les bienfaits de cette participation aux activités pour leur bien-être psychologique et leur inclusion dans la société.

2.4.1.2. Plusieurs facteurs influencent les attentes et l'implication des parents par rapport à la scolarité de leur enfant

De plus en plus de parents d'enfants en situation de handicap souhaitent que leur enfant poursuive des études supérieures. Les auteurs D.C. Martinez, J.W. Conroy et M.C. Cerreto (32) se sont intéressés à l'influence de l'inclusion sur les attentes de parents d'élèves présentant une déficience intellectuelle, en menant une enquête auprès d'une centaine de jeunes de 14 à 22 ans en Virginie du Nord (États-Unis), à partir des questions suivantes :

- Quelles sont les ressources des parents pour accéder à l'information sur les possibilités d'études supérieures pour leurs enfants ?
- Quelle est la relation entre la participation parentale, l'accès à l'information, les résultats des jeunes et les désirs et attentes des parents ?

Résultats :

- il apparaît que les parents ne comprennent pas bien le processus de transition et ont une connaissance et un accès limités à l'information sur les études supérieures ;
- le manque d'information ou les mauvaises relations avec les équipes d'orientation influencent les souhaits et attentes des parents par rapport aux études supérieures ;
- le niveau d'inclusion de l'élève influence également les souhaits et attentes des parents quant aux études supérieures ainsi que leur implication dans la préparation de la transition.

À partir de ces résultats, les auteurs suggèrent plusieurs recommandations autour de la participation des parents pour améliorer le processus de transition de l'élève :

- former les professionnels éducatifs au partenariat et au développement du potentiel des élèves tout au long de la vie ;
- promouvoir l'éducation inclusive et communiquer sur les dispositifs innovants qui permettent l'accès aux études supérieures des élèves ;
- informer la famille élargie aux personnes clés au sein de l'environnement de l'élève ;
- anticiper la transition pour en faire un réel processus plutôt qu'une simple décision, en apportant des informations précises aux parents et en vérifiant l'adéquation de leurs souhaits et attentes avec les propositions d'orientation.

2.4.1.3. Les formations des parents en faveur de leur participation doivent être diversifiées et étayées

Aux États-Unis, la participation des parents est une obligation légale depuis 2004 et apparaît comme essentielle dans l'élaboration du projet d'éducation individualisé (IEP). Les recherches montrent que la participation des parents a un effet positif sur les résultats scolaires de leur enfant. Une méta-analyse de S.E. Goldman et M.M. Burke (33) présente une synthèse de la recherche sur les formations des parents pour participer à la scolarité de leur enfant en situation de handicap, pour répondre aux deux

questions suivantes : quel recensement peut-on faire des formations à destination des parents pour améliorer leur participation à l'école et quelle est l'efficacité de ces interventions ?

L'analyse s'appuie sur 8 études américaines menées entre 1980 et 2010, auprès des parents d'enfants en situation de handicap de 3 à 21 ans ayant reçu une formation pour le projet d'éducation individualisé de leur enfant.

Résultats :

- les effets observés ne permettent pas de démontrer l'efficacité des formations proposées aux parents ;
- en particulier, les formations permettant une meilleure connaissance du projet individuel de l'enfant, ou axées sur les compétences parentales, s'avèrent insuffisantes et peuvent constituer un obstacle à leur participation ;
- les formations durent en moyenne entre 20 et 60 minutes, ce qui est trop court pour permettre leur efficacité ;
- la participation des parents peut différer selon le niveau de déficience de leur enfant. Par exemple, la formation peut être différente si l'élève présente une déficience intellectuelle importante associée à une faible communication verbale, par rapport à un élève ayant un trouble de l'apprentissage léger. Cette participation diffère aussi en fonction de l'âge de l'élève ;
- des différences de participation sont également constatées selon la typologie des familles : les parents issus de milieux défavorisés rencontrent plus de difficultés à coopérer avec le milieu scolaire ;
- les recherches n'incluent pas les autres types de participation ou de communication avec l'école en dehors du projet IEP, comme les activités, rencontres régulières, participation aux événements de l'école...).

Conclusions

- Il apparaît nécessaire d'explorer cette question de la participation des parents d'enfants en situation de handicap en mettant en perspective les attendus et en les comparant aux attendus de la participation des parents d'enfants non handicapés.
- Pour mieux refléter cette question de la participation des parents, les recherches devraient également prendre en compte les autres formes de participation ou de communication avec l'école.
- Il apparaît nécessaire de proposer différentes formations, adaptées à tous les publics, pour qu'elles soient efficaces.
- Les formations devraient être plus longues pour permettre un effet sur la participation.
- Les formations devraient également s'adresser aux professionnels éducatifs, dans une perspective de relations égalitaires entre les parents et les enseignants.

2.4.1.4. Le partenariat entre parents d'élèves et école doit être animé pour être bénéfique aux élèves

Investir « l'entre-deux » pour favoriser la participation des parents d'élèves de maternelle

L'article de L. Thouroude (34) explore la question de la participation parentale dans l'école maternelle, particulièrement touchée par la scolarisation des enfants en situation de handicap prévue par la loi de 2005. L'étude s'appuie sur des entretiens menés auprès de parents et de professionnels de la petite enfance, qui mettent en évidence des résistances des enseignants à l'égard notamment des handicaps psychiques et des troubles du comportement.

L'auteur reprend et développe le concept d'entre-deux de Daniel Sibony : un espace symbolique entre la sphère familiale et l'école, au sein duquel se construit la relation parents-enseignants. L'étude explore ce qui fait obstacle à la participation parentale, au prisme de cet espace symbolique :

- dans les situations où l'entre-deux n'est pas investi, des tensions peuvent naître entre enseignants et parents, autour de l'absence de prise en compte des besoins et potentialités de l'élève par l'enseignant, de la comparaison par l'enseignant avec les autres élèves, ou encore de la non-reconnaissance des difficultés de la part des parents ;
- lorsque l'entre-deux est investi, il y a une meilleure reconnaissance des besoins particuliers, les parents sont considérés comme des partenaires, la confiance est mutuelle et l'implication des deux parties est plus importante.

En conclusion, l'auteure indique que l'entre-deux requiert une posture compréhensive des deux parties pour faire face aux difficultés. Mais c'est en premier lieu aux enseignants que revient l'initiative de créer cet espace, *a fortiori* avec des parents en souffrance. La qualité d'écoute et la confiance sont alors déterminantes pour la bonne relation parents-enseignants. L'inclusion suppose une vision globale de l'enfant, comme sujet en développement, pour ne plus le considérer uniquement comme une variation à la norme.

Faire vivre le partenariat entre enseignants et parents d'élèves, expérimentation en SEGPA

L'article de P. de Battista (35) analyse la mise en œuvre du partenariat entre des équipes enseignantes de SEGPA et des parents d'élèves de deux collèges : un collège urbain de la région parisienne et un collège « rural » en faubourg d'une ville de l'Allier. L'étude s'appuie sur l'analyse qualitative d'entretiens conduits auprès des parents d'élèves de SEGPA. Elle vise à considérer les parents comme des partenaires du monde scolaire, acteurs de la communauté éducative, en interrogeant pour cela les représentations et les pratiques des professionnels de l'école avec les parents, ainsi que les raisons de la faible participation des parents issus de milieux populaires.

L'analyse fait apparaître les constats suivants :

- la notion de partenariat est très peu utilisée par les parents pour eux-mêmes, ils l'associent plutôt aux autres acteurs intervenant dans la scolarité (associations, institutions) ;
- les parents et les enseignants entendent différemment la notion de partenariat : pour les parents, il s'agit avant tout d'être rassurés sur les relations et le comportement de leurs enfants

avant d'aborder les résultats scolaires, ils souhaitent s'assurer que leur enfant est en sécurité, avec des professionnels qui lui permettront de réussir. Les enseignants de leur côté n'envisagent les relations avec les parents que lorsqu'il y a des difficultés et entendent le partenariat comme le fait d'impliquer les parents à la vie et au fonctionnement de l'école ;

- certains parents ont un sentiment de stigmatisation ou de culpabilité par rapport aux difficultés de leur enfant et se sentent disqualifiés pour participer à la scolarité. D'autres facteurs comme le manque de codes langagiers ou culturels aboutissent à un phénomène de retrait ou d'évitement de la sphère scolaire, qui explique leur non-visibilité dans l'espace scolaire ;
- la participation des parents, surtout pour ceux dont l'origine est modeste, est à mettre en lien avec la réussite de leur enfant : « Si tout se passe bien, à quoi bon intervenir ? » Leur action se tourne plus vers le choix de l'établissement que la prise de parole dans l'institution. Ces attitudes parentales, parfois perçues par les enseignants comme une confiance aveugle ou du consumérisme, influencent les relations avec l'institution scolaire ;
- les associations de parents, qui sont un média privilégié dans les relations institutions-familles, sont méconnues des autres parents.

Des expérimentations pour faire vivre ce partenariat avec les parents ont été mises en place. Dans le collège urbain, plusieurs projets en direction des parents ont été proposés : un film sur l'histoire familiale associant les parents ; un cours de sciences physiques à destination des parents pour expliquer ce qui est demandé à leurs enfants ; des projets communs élèves-parents lors de sorties culturelles les week-ends.

On constate des effets bénéfiques à travers ces projets, notamment le souhait des parents d'être en position de partenaires des enseignants. Les élèves, quant à eux, ont le sentiment que leurs parents s'intéressent à leur univers scolaire. L'importance de l'association de quartier dans ces projets est soulignée : elle joue un rôle d'intermédiaire entre les parents et les enseignants soit dans la mise en relation, le prêt de locaux, etc.

Dans le collège « urbain », les familles sont invitées à discuter du projet et des résultats de leurs enfants lors de réunions de synthèse. Ces temps institutionnalisés, organisés à la fin de l'année scolaire et au début de l'année suivante, de la 6^e à l'orientation en 3^e, permettent un travail de proximité avec les familles. Celles-ci sont ainsi réellement associées à l'élaboration du projet de scolarisation et à la définition du choix d'orientation. Ce processus demande néanmoins beaucoup de travail pour l'ensemble de l'équipe éducative.

Remarques conclusives de l'auteur : le travail avec les familles relève d'un choix conscient et raisonné de la part de l'institution. La relation éducative doit être animée par un respect mutuel, du statut et du rôle du partenaire, et l'objectif d'une co-éducation bientraitante, plutôt que par obligation.

Animer le partenariat entre parents d'élèves et École : recommandations aux États-Unis

La loi sur l'éducation des personnes en situation de handicap aux États-Unis, *Individuals with Disabilities Education Act*, 2004, prévoit la participation des parents dans l'élaboration et le suivi du programme éducatif individualisé. La recherche montre le lien entre l'implication régulière des parents tout au long de l'année et le sentiment de se sentir autorisé et capable de participer aux réunions du

programme éducatif individualisé de leur enfant. Pourtant, les enseignants ne sont pas préparés ni formés à ce partenariat avec les parents. Ils témoignent du challenge que cela représente et en concluent souvent à un manque d'intérêt de leur part. Dans un guide de recommandations, les auteurs américains K.E. Staples et J.A. Diliberto (36) proposent des pistes d'amélioration pour favoriser une meilleure participation des parents :

- construire une relation dès le démarrage de l'année, par exemple, prendre contact avec eux durant la semaine précédant la rentrée ;
- anticiper les temps forts de l'année pour permettre aux parents d'y assister (fournir un calendrier en amont) ;
- anticiper les temps de rencontre du programme individualisé, en fournissant aux parents les documents en amont pour leur permettre de préparer la rencontre ;
- développer un système de communication fluide (téléphone, mail) permettant d'expliquer la pédagogie utilisée, de tenir régulièrement les parents informés des progrès de leur enfant, en lien avec les objectifs du plan individualisé (IEP) ;
- multiplier les opportunités d'impliquer les parents dans la vie scolaire de leur enfant au-delà de l'IEP (rencontres, évènements, visites à domicile).

Les auteurs concluent qu'une relation positive entre parents et enseignants optimise la réussite de l'élève et permet une implication plus efficiente des parents dans le programme éducatif individualisé de leur enfant. Cela nécessite un temps important à consacrer à la communication tout au long de l'année scolaire, mais permet de construire un réel partenariat dans lequel parents et enseignants poursuivent les mêmes objectifs.

Aux États-Unis toujours, un autre article (37) s'intéresse plus spécifiquement aux réunions d'IEP (programme d'éducation individualisé) entre enseignants et parents, comme principales opportunités pour construire une collaboration effective autour des besoins de l'enfant pour sa scolarité. La qualité de cette collaboration a une influence majeure sur la réussite du programme. À travers une revue de littérature, les auteurs J.W. Reiman, L. Beck, T. Coppola et A. Engiles recensent les études qui se sont intéressées aux points de vue des parents et des enseignants quant aux réunions d'IEP. Ils en déduisent une série de bonnes pratiques concernant ces réunions, en faveur de l'implication des parents et d'une relation parents-enseignants de qualité.

Outre une satisfaction globale des parents par rapport au programme, les études analysées permettent d'identifier plusieurs facteurs de risque et de protection :

- certains parents ont eu une mauvaise expérience de la première réunion, avec le sentiment de ne pas être reconnus comme acteurs du programme, et parfois une vision négative, voire des accusations exprimées par l'enseignant (tenant le parent responsable des difficultés ou du handicap de l'enfant) ;
- lorsque le document d'IEP a déjà été rempli par les enseignants et est simplement présenté aux parents (constats, objectifs, etc.), ces derniers ne se sentent pas considérés comme acteurs du programme. Une réunion où les enseignants et parents remplissent ensemble le document d'IEP est plus favorable à l'implication des parents et à une bonne relation ;

- des barrières culturelles peuvent également induire une incompréhension mutuelle entre parents et enseignants lors de la réunion, ou encore lorsque les enseignants utilisent un jargon professionnel qui peut être inaccessible aux parents ;
- une meilleure connaissance du handicap par les enseignants et une meilleure compréhension et maîtrise du programme par les parents permettent d'améliorer la relation parents-enseignants ;
- la présence d'un représentant de parents d'élèves peut favoriser une meilleure expression des parents pendant les réunions et garantir le respect du déroulé et des objectifs des réunions.

La revue de littérature permet de formuler les recommandations suivantes, pour améliorer les expériences vécues lors des réunions d'IEP et ainsi la relation parents-enseignants.

Pour les enseignants et l'école :

- former les parents aux objectifs et au processus du programme ;
- permettre aux parents de préparer les réunions en amont, en leur rappelant les objectifs de la réunion et en leur transmettant la trame du document qui sera rempli avec eux ;
- adapter le format de réunion pour le rendre favorable à la collaboration :
 - prévoir un temps de réunion suffisamment long,
 - favoriser une atmosphère accueillante,
 - indiquer aux parents la possibilité d'être accompagnés par un représentant de parents d'élèves,
 - utiliser un langage commun et accessible (pas de jargon),
 - prévoir un temps d'écoute des parents, en les interrogeant sur leur ressenti et leurs observations par rapport aux progrès de l'enfant,
 - impliquer les parents dans l'écriture du document d'IEP,
 - proposer des modalités de prise de décisions démocratiques (orientation, discipline, etc.) ;
- se focaliser sur les centres d'intérêt, forces et faiblesses de l'élève lorsqu'ils communiquent avec les parents, plutôt que sur le handicap et son retentissement ;
- être ouverts à des propositions alternatives des parents si ce qui est mis en place ne fonctionne pas ;
- après la réunion, interroger les parents sur leur ressenti par rapport à la réunion, pour identifier les axes d'amélioration des réunions futures ;
- consacrer une partie du document d'IEP aux pédagogies utilisées pour que les parents se les approprient et les utilisent à la maison, et communiquer aux parents les progrès de l'enfant régulièrement.

Pour les parents :

- s'informer sur le système d'éducation pour les enfants en situation de handicap : les dispositifs, les droits, les parcours possibles, etc. ;
- s'informer sur le processus d'élaboration de l'IEP, les objectifs des réunions, le document d'IEP à remplir avec les enseignants, le vocabulaire spécifique au programme, etc. ;
- préparer en amont les réunions d'IEP : préremplir le document avec leur point de vue, leur ressenti et leurs observations, préparer leurs questions et suggestions éventuelles ;

- ne pas hésiter à s'exprimer pendant les réunions, à poser des questions et à faire des propositions alternatives ;
- se faire assister par des représentants de parents d'élèves si besoin ;
- s'approprier les pédagogies alternatives utilisées par les enseignants et les utiliser à la maison.

Conclusions de l'auteur : ces recommandations, si elles sont suivies, permettront de construire petit à petit une relation parents-enseignants solide, qui constitue l'un des fondements d'un programme d'éducation individualisé réussi.

2.4.2. Impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant pris en charge par la protection de l'enfance

2.4.2.1. Comparaisons européennes de la participation des parents

Les rapports entre les parents et la protection de l'enfance sont complexes et souvent déséquilibrés ; l'implication parentale est un défi majeur pour les institutions. Une recherche européenne sur cette question a été menée dans quatre pays (France, Danemark, Pays-Bas, Royaume-Uni) de 2011 à 2012, visant à soutenir l'implication parentale dans l'éducation de l'enfant pendant la durée du placement (38).

Parmi les principaux résultats, on constate une convergence des pays vers le renforcement des droits des parents, en particulier celui de participation, même s'il est variable d'un pays à l'autre. Les témoignages montrent que lorsqu'une relation de confiance est établie avec les parents, ces derniers s'impliquent plus. La participation des parents se traduit le plus souvent par leur implication dans la vie quotidienne (consultations médicales, suivi scolaire, vêtements), avec parfois une évaluation des forces et ressources mobilisables chez les parents (*programme signs of safety* – Copenhague). Dans les quatre pays, le temps passé avec les parents est une base essentielle de l'éducation parentale, de la construction identitaire et du maintien des liens familiaux. De nombreuses recherches mettent en exergue l'implication des parents comme une dimension intrinsèque au placement et le caractère fluctuant dans le temps des relations entre les parents et les professionnels.

Dans le cas du placement familial, pour favoriser les contacts entre les familles d'accueil et les parents, des actions sont mises en place, comme l'organisation d'un spectacle collectif (Angleterre), une formation sur la complémentarité du rôle éducatif des familles d'accueil vis-à-vis des enfants (Pays-Bas). En outre, il est important que l'enfant se sente autorisé à s'attacher à d'autres adultes que ses parents.

L'étude montre par ailleurs des enjeux contradictoires pour les professionnels autour de l'implication des parents : l'information des parents sur la vie quotidienne de leur enfant est un enjeu important, pourtant des témoignages indiquent que cette information n'est pas systématique, du fait de plusieurs obstacles :

- le dilemme pour les professionnels entre l'intérêt supérieur de l'enfant et le droit des parents ;
- l'éloignement et les conditions de vie des parents qui ne permettent pas un lien fréquent ;
- le risque pour les professionnels de non-exécution d'une tâche qu'ils auraient confiée aux parents.

Conclusion

La recherche montre l'hétérogénéité de l'implication des parents dans le placement de leur enfant, qui peut s'expliquer par l'absence de modalités concrètes de mise en œuvre de l'implication des parents dans les lois et recommandations. La recherche montre également le lien entre la qualité de la relation entre professionnels et parents et le déroulement du placement. Enfin, les formes innovantes de prises en charge telles que le placement à domicile ou le placement séquentiel ont un impact positif dans l'implication des parents, qui gardent des responsabilités tout en étant suppléés. D'autres programmes connaissent un essor, comme aux Pays-Bas ou au Danemark, s'appuyant sur un renforcement des compétences parentales en complément du travail éducatif réalisé durant le placement.

2.4.2.2. Les frontières sociales et éducatives sont un frein à l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant placé

Plusieurs éléments contribuent très fortement à marquer la frontière sociale entre les parents d'origine précaire et les enseignants (39) : barrière de la langue, de l'écriture, des horaires de disponibilité, etc. Une enquête de 3 ans auprès de parents de condition précaire ou issus de l'immigration, et habitant un quartier dit prioritaire, a montré l'existence de frontières invisibles qui séparent les acteurs, limitent les possibilités de coopération et suscitent la mésestimation. Les familles précaires sont d'ailleurs « ciblées » par des politiques de coopération, car jugées trop en décalage ou en retrait, tant sur le plan du suivi scolaire de l'élève que dans la relation avec les enseignants. En ce sens, la contribution des parents semble dépendre de ce que l'école peut reconnaître, avec le risque de disqualifier ou d'exclure les formes d'action les plus étrangères à la logique scolaire.

Cette frontière est d'autant plus marquée que les parents d'enfants placés, en plus d'appartenir aux classes sociales défavorisées, sont aussi disqualifiés dans leur rôle de parent du fait même du placement de leur enfant (40). D'autre part, « les parents ont souvent peu ou pas de qualification, l'école de la République n'a pas été pour eux l'école de la réussite. En effet, globalement, ces parents sont peu instruits : parmi les jeunes placés nés en France, seulement 20 % sont issus de parents dont le plus haut niveau est l'enseignement supérieur (pour 38 % des hommes et 46 % des femmes nés en 1975, en population générale (41)). Plus d'un tiers des jeunes isolés étrangers sont issus de familles dont le(s) parent(s) connu(s) n'a(ont) jamais été à l'école, ils sont 18 % parmi les jeunes ayant connu une migration accompagnée. Les déterminants sociaux pesant sur la scolarité des enfants orientent plutôt l'hypothèse initiale vers un parcours scolaire difficile » (42).

Finalement, il semblerait que la participation des parents et leur place dans la scolarité restent pour l'instant quasi inexistantes, voire freinantes ou perçues comme telles par les professionnels (43).

2.4.2.3. Le regard soutenant d'une figure stable et sécurisante pour l'enfant est un facteur de protection de réussite scolaire

Le regard porté sur la scolarité et le potentiel scolaire de l'enfant par une figure stable et sécurisante pour celui-ci influence la trajectoire scolaire et la réussite de l'enfant. Ainsi, un regard bienveillant et favorable au potentiel de réussite scolaire de l'enfant est un facteur de réussite scolaire. Ce regard peut être porté par les parents, par la famille d'accueil, par un éducateur ou un professionnel qui accompagne l'enfant au quotidien. Dans ses travaux de thèse, Alice Anton-Philippon interroge le processus de réussite scolaire de jeunes placés en famille d'accueil et ayant obtenu au moins le bac (44). Afin de comprendre les raisons de cet accrochage scolaire et de cette persévérance dans la scolarité, l'auteur interroge la question de la suppléance familiale en famille d'accueil et comment ce nouvel environnement redistribue les cartes du déterminisme social pour l'enfant.

L'étude est réalisée à partir de 30 entretiens auprès de jeunes placés en famille d'accueil, qui ont le baccalauréat et ont effectué tout leur parcours institutionnel dans cette même famille, et 10 entretiens auprès des familles d'accueil (qui font toutes ce métier par choix et non par volonté d'agrandir la famille ou pour des besoins financiers).

Éléments de contexte : les jeunes en parcours long en famille d'accueil présentent en moyenne de moins bons résultats scolaires (résultats au baccalauréat, redoublement) que les jeunes en établissement ou alternant établissement et famille d'accueil. Ils sont aussi plus nombreux à être en situation de handicap (45).

Principaux résultats :

- lorsque les jeunes peuvent tisser des liens sécurisants avec un « tuteur de résilience » dans le cadre du placement, cela semble représenter un important facteur de protection pour l'accrochage scolaire. Les jeunes interrogés ont pour la plupart bénéficié d'un accueil familial stable et plus ou moins précoce, au sein duquel ils ont tissé une relation de confiance avec au moins une figure stable, sécurisante et bienveillante. Cette personne est devenue tuteur de résilience pour l'enfant, lui redonnant le sentiment de pouvoir surmonter les difficultés, développer une estime de soi positive et reprendre le cours de sa vie, notamment sa scolarité. Fort de la relation qui s'est tissée, l'enfant s'est identifié aux membres de la famille d'accueil, il a intégré les attentes scolaires véhiculées et intériorisé l'idée que l'école est le meilleur moyen de s'en sortir dans la vie et que cela nécessite persévérance et efforts quotidiens ;
- l'estime de soi positive ainsi développée par l'enfant, combinée à l'intériorisation des normes et valeurs scolaires et à l'investissement de la famille d'accueil, semble être la clé de voûte sur laquelle repose tout le processus d'accrochage scolaire des enfants confiés ;
- il semble que l'enfant confié à une famille d'accueil, qui a été sensibilisé à l'importance de la scolarité, s'adapte plus facilement que ses pairs au contexte scolaire (46). En harmonie avec le cadre posé par l'école, les enfants peuvent développer de nouvelles relations sociales, ce qui leur renvoie un sentiment de normalité qui fait souvent défaut du fait de la stigmatisation dont ils sont victimes. Pour peu que l'école constitue un lieu bienveillant où ils sont considérés comme un élève comme un autre, elle peut alors constituer une chance de réussite scolaire,

professionnelle, mais aussi sociale. L'école participe en cela au développement du processus de résilience et à l'accrochage scolaire des enfants confiés à une famille d'accueil.

La trajectoire scolaire de l'enfant confié a été modifiée par son accueil dans une famille différente de la sienne, avec ses propres normes et valeurs, aux premiers rangs desquels figure la scolarité des enfants, ce qui a, de fait, déjoué le déterminisme social auquel ces jeunes semblaient destinés.

De nombreux chercheurs ont montré que la famille est un outil de reproduction sociale. Le processus de reproduction sociale chez les jeunes rencontrés a été freiné, voire interrompu par le placement, du fait de l'éloignement de leur milieu familial d'origine pour être confié à un nouveau milieu familial. Pour les jeunes de l'étude confiés avant l'âge de 10 ans, la famille d'accueil est devenue le principal agent de socialisation auprès de laquelle ils ont développé des normes et valeurs conformes à celles véhiculées par cette famille. Pour les autres jeunes confiés après l'âge de 10 ans, la famille d'accueil ou l'éducateur ont joué le rôle d'agent de socialisation secondaire, venant compléter les normes et valeurs véhiculées par la famille d'origine. Parmi les normes et valeurs importantes transmises aux jeunes confiés, la scolarité est une préoccupation centrale des familles, convaincues que l'école est l'ascenseur social qui permettra aux enfants d'accéder à de meilleures chances de s'épanouir dans leur vie professionnelle et sociale. Or, les différentes recherches, depuis la fin des années 1990, montrent que la réussite scolaire est fortement liée aux aspirations scolaires ou professionnelles des parents pour leurs enfants (47), mais aussi à certaines pratiques parentales qui privilégient l'encouragement, l'encadrement, le soutien et l'intérêt porté à la scolarité (48).

Conclusion : l'accueil familial peut permettre à certains jeunes de développer des liens forts avec une figure affective, aux yeux de laquelle la scolarité est importante, ce qui semble influencer leur trajectoire scolaire.

2.4.2.4. Encourager le développement des compétences sociales et émotionnelles de l'enfant à travers le soutien précoce à la parentalité

Une revue de la littérature menée au Royaume-Uni (*Department for Education*) en 2018 (49) analyse plusieurs programmes de soutien à la parentalité au sein de l'environnement familial, notamment dans les premières années de vie de l'enfant : *Family nurse partnership*, *Parent-child Interaction Therapy*, *Triple-P Pathway*, *Child First*, *Infant Parent Psychotherapy*, *Child Parent Psychotherapy*, *Foster Care Oregon*, *Foster Care Oregon Adolescent*. Ces programmes ont divers objectifs : soutien aux femmes enceintes, soutien contre les violences intrafamiliales, accompagnement à la gestion des émotions et des traumatismes, etc.

L'analyse de ces programmes montre que grâce à l'amélioration du contexte familial et du lien parents-enfants, ils favorisent ensuite une scolarité de meilleure qualité pour l'enfant. Plusieurs prérequis sont soulignés pour la mise en œuvre de ces interventions précoces :

- le contenu du programme doit prendre en compte la situation de l'enfant, le bien-être et le contexte familial (difficultés économiques, violence familiale, etc.) ;
- le programme doit permettre aux parents de se former et d'apprendre ;
- le programme doit être adapté à la population ciblée (âge des enfants, besoins des parents) ;

- le programme doit proposer une aide additionnelle et complémentaire à ce qui existe dans le droit commun ;
- les ressources humaines doivent être suffisantes et les professionnels formés ;
- le programme doit faire partie d'un système plus large d'interventions relevant du soutien familial.

2.4.3. Conclusions des données de la littérature sur la participation des parents

Si la participation des parents est essentielle et constitue un élément favorisant la réussite scolaire des élèves en situation de handicap, les études montrent qu'elle est un défi pour les professionnels. Fruit d'une construction permanente, cette participation des parents repose autant sur un cadre institutionnel favorable que sur les relations interpersonnelles s'appuyant sur un respect et une confiance mutuels. Plusieurs leviers semblent favoriser une relation de qualité et une bonne implication des parents, au service du projet scolaire de l'enfant :

- permettre aux enseignants et à la communauté éducative de prendre conscience des barrières que peuvent rencontrer les parents dans leur implication dans la scolarité de l'enfant (rapport à l'école négatif du fait de leur propre parcours, crainte du jugement par rapport aux difficultés de leur enfant, voire phénomène de disqualification, manque d'informations, processus de diagnostic qui peut être long et éprouvant, etc.), pour les dépasser ;
- évaluer, avec les parents quand c'est possible, leurs possibilités d'implication ;
- proposer des formations aux parents, qui doivent être suffisamment longues et s'adapter aux profils de parents et d'enfants (de la maternelle où la relation se construit dans un moment où le handicap n'est potentiellement pas totalement diagnostiqué ou accepté, au niveau secondaire où les questions d'orientation et de construction de projet professionnel se posent fortement) ;
- préparer avec les parents en amont ce qui est attendu de leur part lors des rendez-vous et pour le projet individualisé de l'enfant, et les inclure au même niveau que les professionnels dans la définition des objectifs et modalités déployées ;
- communiquer régulièrement avec les parents sur la situation de l'enfant, mais également sur les autres éléments de la vie scolaire tels que les sorties, les projets communs, les événements collectifs... ;
- s'appuyer sur les associations « intermédiaires » ou « de quartier », qui peuvent accompagner les parents dans l'implication recherchée et créer de nouveaux espaces de coopération au sein de l'école et dans son environnement proche.

Si ces leviers sont moins évidents à mettre en œuvre auprès de parents d'enfants accueillis en protection de l'enfance, ils peuvent constituer une base de réflexion pour construire avec les parents un espace de participation au projet scolaire de l'enfant, en fonction de l'intérêt de l'enfant et de leurs possibilités. Dans tous les cas, une relation de qualité entre parents et école facilitera une bonne implication et un regard positif des parents sur le projet et potentiel scolaire de l'enfant, qui sont autant de facteurs de protection dans la réussite de ce projet.

2.5. Audition : le programme Pygmalion de SOS Villages d'Enfants

Audition par l'équipe projet

Présentation du programme Pygmalion développé par l'association SOS Villages d'Enfants :

- Madame Sandrine Dottori, responsable de projets « Études et innovations », SOS Villages d'Enfants – France

Données transmises par la personne auditionnée

La recherche en protection de l'enfance montre globalement un taux de réussite scolaire faible pour les enfants pris en charge par les dispositifs de protection de l'enfance, par rapport à la population générale à niveau social égal. L'association SOS Villages d'Enfants a développé en 2012 un programme pour promouvoir la scolarité de 700 enfants et jeunes de moins de 21 ans accueillis dans ses 13 villages : le programme Pygmalion (50-55). L'association part du postulat que si les difficultés scolaires de l'enfant placé sont induites par le placement (souffrance psychologique qui entrave le développement cognitif, disponibilité psychique réduite par la souffrance), il n'y a pas de lien de causalité direct, mais des facteurs sur lesquels il est possible d'agir pour éviter ces difficultés scolaires. L'association défend également le fait que son intervention n'a pas pour seul objectif la protection de l'enfant, mais également son épanouissement et son insertion sociale et professionnelle future.

➔ La recherche

Une recherche menée sur ce programme (56) a permis de préciser les axes d'intervention et leurs effets. Elle s'est fondée sur des *focus groups* avec les éducateurs scolaires, des entretiens (environ 100), des observations et l'étude secondaire de données. Le taux de réussite scolaire apparaît effectivement faible pour les enfants ; ils sont plus souvent issus d'environnements sociaux défavorisés et connaissent des histoires de vie favorisant des ruptures scolaires (maltraitance, négligences, etc.). Le fonctionnement institutionnel du placement ne donne pas priorité à la question scolaire, ce qui est renforcé par un rapport distant des éducateurs vis-à-vis de la scolarité. Les entretiens ont montré l'importance de changer les représentations, souvent négatives ou de défiance, des éducateurs vis-à-vis de l'école. La recherche montre par ailleurs que même si la question scolaire peut être une question importante pour les parents d'enfants placés, les temps courts de visites ou d'hébergement ne permettent pas pour eux de s'en emparer (moment des devoirs qui peut être aussi conflictuel).

➔ Les objectifs du programme et les différents axes d'intervention

Les principaux objectifs du programme Pygmalion sont donc de faire de la réussite scolaire une mission à part entière des villages, de faire évoluer les représentations et postures des professionnels et de les inciter à encourager les enfants, malgré un modèle familial dévalorisant le rôle de l'école, et enfin de créer des alliances éducatives propices à la réussite scolaire autour de l'enfant.

Celui-ci se compose de 5 axes :

- un engagement et portage associatif de cette ambition de réussite scolaire ;
- une coordination locale par la mise en place d'éducateurs scolaires au sein de chaque village ;
- la personnalisation du programme de soutien scolaire pour chaque enfant ;
- un renforcement de l'alliance éducative avec les écoles ;
- la recherche de l'implication des parents des enfants placés.

Le portage associatif

L'engagement associatif sur cette question scolaire vise notamment à faire évoluer les représentations : plusieurs études attestent d'une faible attente des professionnels quant à la scolarité de l'enfant (s'explique par leur propre rapport à la scolarité, une intériorisation du contexte social et des statistiques de réussite, une anticipation de la sortie du placement). Les recherches montrent par ailleurs que les représentations figurent parmi les éléments qui influencent le plus les pratiques professionnelles, mais sont également très difficiles à faire évoluer. L'un des axes est donc de travailler sur la prise de conscience de l'influence du regard porté sur l'enfant, indispensable pour le soutenir dans sa scolarité, ainsi que sur la posture qui consiste à être favorable à la scolarité et à croire aux capacités de réussite scolaire de l'enfant. C'est de cet « effet Pygmalion » que vient le nom du programme.

L'éducateur scolaire

La mise en place d'un éducateur scolaire répond à la nécessité d'un soutien de cette question scolaire dans chaque village, qui ne peut reposer uniquement sur les professionnels, pour qui la scolarité n'est souvent pas une priorité au regard des autres difficultés rencontrées (retards scolaires préalables, stigmatisation scolaire, difficultés émotionnelles, crainte d'une pression scolaire trop forte pour l'enfant en situation de vulnérabilité). L'éducateur scolaire coordonne ainsi les actions relatives à la scolarité : rencontres régulières sur ce thème, formation des équipes (connaissances sur les apprentissages, système scolaire et attendus de l'école, impact des représentations), lien avec les écoles. Il harmonise les attentes entre les enseignants, l'équipe éducative et les parents, pour éviter des exigences contradictoires qui mettraient l'enfant en difficulté. Un point de vigilance est à noter toutefois : la scolarité n'est pas l'affaire de l'éducateur scolaire uniquement, elle doit être portée collectivement. Pygmalion propose une division du travail permettant d'un côté aux éducatrices familiales de se concentrer sur la transmission des connaissances et un soutien informel, et aux éducatrices scolaires sur la coordination autour de la scolarité.

La personnalisation du programme pour chaque enfant

L'accompagnement de l'enfant au plus près de ses besoins se fait par la mise en place d'un plan personnalisé d'accompagnement scolaire, qui recense pour chaque enfant une vision générale du parcours scolaire, les principales observations des enseignants, le point de vue de l'enfant et celui de ses parents sur sa scolarité. Il permet ainsi de déterminer les axes de travail prioritaires et de mettre en cohérence les parcours des enfants avec leurs appétences. La diversification des supports d'apprentissage permet aussi de répondre aux besoins de manière personnalisée : outre l'aide aux devoirs ou le soutien scolaire (grâce à des partenariats locaux éventuellement), les pratiques artistiques ou sportives, les sorties culturelles ou tout accès à d'autres expériences socialisantes sont des clés supplémentaires pour le développement personnel de l'enfant et son insertion future.

L'alliance éducative avec les écoles

L'alliance éducative avec les écoles vise à leur faire connaître le fonctionnement d'un village et les enjeux pour les enfants. Le directeur du village participe également au conseil d'école pour prendre part à la vie de l'établissement scolaire et rester vigilant quant à la prise en compte des enfants en situation de vulnérabilité dans les décisions. Vigilance : l'alliance avec l'école doit respecter le besoin pour l'enfant de mettre à distance les problématiques familiales de son quotidien scolaire.

L'accompagnement des parents dans une « juste implication »

Enfin, le dernier axe est l'accompagnement des parents à s'investir de « manière adaptée » dans le suivi scolaire de l'enfant malgré la séparation : adaptée au besoin de l'enfant (notamment que son parent prenne une place sur ce sujet) et aux possibilités des parents (disponibilité, capacités...). Si le travail avec les parents est essentiel dans le cadre du placement, ces derniers sont nombreux à avoir une image négative et synonyme d'échec de l'école. Réhabiliter l'école auprès des parents permet donc de rassurer l'enfant et d'éviter de le situer dans un conflit de loyauté entre l'école et ses parents. L'école apparaît également comme un tiers entre les parents et les équipes de protection de l'enfance, souvent focalisés sur les enjeux liés au placement. En outre, préparer l'avenir de l'enfant peut devenir un objectif commun entre les équipes éducatives et les parents.

La participation des parents est toutefois complexe du fait de divers facteurs (disponibilité, rapport des parents à l'école, risques d'attitudes inadaptées). Elle doit être pensée selon chaque situation et permettre une implication plus ou moins importante (de la simple prise d'information au soutien direct de l'enfant).

➔ Focus particulier sur l'implication des parents (dernier axe d'intervention du programme)

Sur cet axe de participation des parents, la recherche sur le programme Pygmalion montre que :

- les professionnels du village d'enfants jouent le rôle d'intermédiaire entre l'école et la famille ;
- les enseignants sont favorables à des rencontres avec les parents ;
- la participation des parents peut être complexe pour des actes usuels (signature de bulletin, autorisation de sorties) entraînant des délais pouvant pénaliser l'enfant. Les villages d'enfants mettent en place des procédures spécifiques pour y remédier ;
- les parents participent peu aux choix d'orientation scolaire (nécessité d'un travail pédagogique et d'information auprès des parents) ;
- de nombreux obstacles entravent la participation des parents aux devoirs (peu de temps passé avec l'enfant, non-préparation à ce rôle éducatif, organisation complexe en cas de séparation) ;
- les membres de la famille élargie pourraient être ressources mais sont rarement mobilisés sur la question scolaire.

Plusieurs mesures sont ainsi prévues pour favoriser l'implication des parents :

- un état des lieux avec chaque parent de sa mobilisation sur la scolarité, pour identifier les freins et les types de mobilisations envisageables (relations à l'école, devoirs lors de visites, participation aux temps scolaires) ;
- un plan de mobilisation construit avec chaque parent à partir de cet état des lieux, qui fait l'objet d'un suivi régulier.

Deux expérimentations ont été menées pour cet axe et ont permis de montrer des effets bénéfiques : la cohérence des attentes et discours entre acteurs permet à l'enfant de progresser dans son rapport à l'école et au savoir. Plusieurs exemples montrent que les parents peuvent parfois s'impliquer au-delà de ce que l'équipe éducative aurait imaginé, même si les formes de participation concernent le plus souvent la recherche d'information et un soutien symbolique de la scolarité. La scolarité peut être une porte d'entrée intéressante pour renouer le dialogue avec les parents sur les questions éducatives et la parentalité de manière générale. Toutefois, cet axe reste bien souvent le plus compliqué à mettre en œuvre.

➔ Point de vigilance

Les caractéristiques que l'on constate pour les placements en village d'enfants sont des facteurs favorables à ce programme (par exemple : durée moyenne de placement de 7 ans, facteur de stabilité).

2.6. Avis du groupe de travail

2.6.1. Discussions et avis du groupe de travail

Pour mobiliser et renforcer les ressources au sein de l'environnement de l'enfant, le groupe de travail a proposé d'identifier des interlocuteurs privilégiés et d'évaluer ces ressources dans un contexte de scolarité. Ainsi, la conférence familiale, en protection de l'enfance, est un exemple intéressant pour procéder à cette identification. Le signataire du contrat de séjour ou les référents de parcours dans les dispositifs d'ITEP sont aussi des exemples d'identification de ces interlocuteurs.

Il est rappelé que seul le représentant légal de l'enfant peut être l'interlocuteur des partenaires de la scolarité. L'autorité parentale n'étant pas altérée par un placement en famille d'accueil, sauf décision de justice, la famille d'accueil doit donc obtenir l'accord du représentant légal concernant les actes de la vie de l'enfant.

Deux guides officiels traitant des actes usuels et non usuels en protection de l'enfance peuvent être indiqués (un guide élaboré par l'Éducation nationale (57) et un autre par le ministère de la Santé (58)).

La notion d'interlocuteur privilégié pour les parents est évoquée. Il est souligné toutefois que cette notion ne renvoie pas à une définition spécifique, comme l'enseignant référent. Il n'est donc pas évident d'identifier l'interlocuteur privilégié pour porter la scolarité de l'enfant. La collaboration avec les parents peut néanmoins se faire par d'autres biais. Ainsi, quelques expériences de collaboration sont relatées par les membres du groupe de travail : l'association des parents à l'élaboration du PPA et la participation de jeunes et de familles aux synthèses. Il est rappelé que l'élaboration du projet se fait en plusieurs temps, parfois il est nécessaire de prendre un temps entre professionnels uniquement pour mieux travailler ensuite avec les parents.

Le groupe de travail soulève plusieurs points par rapport à l'argumentaire et aux axes de recommandations proposés :

- l'importance de ne pas partir du postulat que l'implication des parents est toujours nécessaire et profitable à l'enfant ; dans les cas de maltraitance, l'implication des parents n'est pas toujours souhaitable. Il en découle la nécessité d'évaluer l'intérêt pour l'enfant et les possibilités d'implication des parents, avant de pouvoir identifier le type d'intervention à mettre en place, pour accompagner ou non cette implication ;
- il est nécessaire de définir la parentalité (pupilles de l'État, placements sous tutelle...) ;
- il semble intéressant de donner des exemples des contextes familiaux rencontrés, pour que les recommandations ne reposent pas sur un unique modèle familial implicite (deux parents impliqués par exemple). Le travail de Pierrine Robin sur « l'autrui significatif » pourrait être repris dans ce cadre. Cependant, il conviendrait d'être vigilant au cadre légal ;

- le groupe considère que l'accompagnement de la communauté éducative devrait être abordé dans les recommandations. Toutefois, il faudra être vigilant à bien identifier le rôle des intervenants sociaux dans cet accompagnement. L'exemple des équipes mobiles de soutien à la scolarité a été donné pour illustrer ce point ;
- le mot « projet » et ses différents sens doivent faire l'objet d'une vigilance : s'agit-il de la dynamique dans laquelle s'inscrit l'enfant ? d'un document formalisé pour lequel divers supports existent (PPE, PAI, PPS, etc.) ? ou d'un outil de coordination pour les professionnels ?
 - en fonction de l'interlocuteur, ce mot peut renvoyer à l'une ou l'autre ou l'ensemble de ces réalités. Ce qui sera dit dans les recommandations ne doit pas induire involontairement une injonction pour l'enfant à définir son projet scolaire. En effet, il n'est pas attendu de la part d'un enfant qui n'a pas de difficulté qu'il ait un projet à 8 ans par exemple, ni même plus tard. Même lorsqu'ils ont en tête un projet, cela ne doit pas les engager. Les enfants en situation de handicap ou en protection de l'enfance peuvent eux aussi ne pas savoir ce qu'ils veulent faire comme la majorité des enfants. Il sera donc utile de définir ce qu'implique le « projet » ;
- la pression pour les enfants en protection de l'enfance de s'orienter vers des formations courtes professionnelles pour être autonome à la sortie de l'ASE peut être renforcée par la tendance des travailleurs sociaux et enseignants à ne pas questionner ces orientations (en général bâtiment pour les garçons, services à la personne pour les filles). Ces orientations sont particulièrement discriminantes, surtout dans le contexte actuel d'une tendance à l'allongement des études en population générale (l'autonomie est rarement atteinte à 18 ans) ;
- il pourrait être utile de voir s'il existe un guide de l'ensemble des ressources et aides existantes pour permettre aux jeunes de poursuivre des études « longues » (CROUS, réseaux d'entraide, bourses, contrat jeune majeur, etc.).

Le groupe a ensuite développé de manière plus détaillée les thématiques suivantes.

Les parents face à la MDPH

Pour faciliter l'implication des familles (pensées ici avant tout comme « parents »), il faut que l'inclusion scolaire soit accessible à tous. Pour les enfants porteurs d'un handicap, cela doit passer par une meilleure accessibilité des moyens qui passent tous par la MDPH. L'un des sous-groupes a donc eu une grande discussion autour des freins intrinsèques à la MDPH et aux moyens de faire évoluer cela.

L'importance des associations de familles

Les associations de familles peuvent apporter un soutien fort, une entraide, surtout dans le contexte de familles d'enfants porteurs de handicap. Nationales ou locales, elles s'organisent autour d'un handicap particulier ou d'un projet spécifique. Ces associations permettent de rompre l'isolement, aident à supporter certaines stigmatisations et sont un moyen efficace d'échanger sur les expériences qui

fonctionnent (ex. : l'organisation régulière de manifestations comme le café des parents chaque mois sur un thème différent, ou l'association les P'tits courageux qui permet de se constituer un réseau).

En ce sens, il est important de réfléchir à la manière dont les bonnes pratiques peuvent favoriser la mise en place de ces associations de parents, par territoire ou par filières de maladie (par ex., la filière tête cou <https://www.tete-cou.fr/>). Il peut s'agir d'encourager les parents à prendre contact avec elles. L'expérience montre qu'un parent a besoin que l'association lui soit conseillée au moins deux fois par deux sources différentes pour la contacter. Il est donc très important d'aborder cette possibilité avec les parents plusieurs fois.

Relation enseignants/parents d'enfants protégés ou parents vulnérables en général

Une telle relation doit donner le sentiment aux parents d'être des partenaires utiles. Cette relation ne doit pas être stigmatisante. Dans le cadre d'une vision positive, les professionnels doivent plutôt repérer ce qui va bien chez les parents : il ne s'agit pas de considérer les parents comme une personne ressource, mais d'au moins valoriser les compétences qu'ils peuvent avoir. À cet égard, les enseignants doivent être incités à aller vers les familles afin que celles-ci accordent de l'intérêt à la scolarité. En effet, certains parents des milieux populaires ont une représentation émaillée de l'apport de l'école.

L'implication des familles d'enfants protégés par l'ASE

Il est préférable d'utiliser les capacités des parents à celles du service de protection de l'enfance lorsque l'implication des parents ne nuit pas au bon développement de l'enfant.

Si aucun parent n'est en capacité d'œuvrer au bon déroulement de la scolarité de l'enfant, désigner d'autres membres de la famille (ou de l'entourage élargi du jeune) pouvant jouer ce rôle en plus du service de protection de l'enfance.

L'entourage élargi pourrait alors permettre de pérenniser le parcours scolaire au-delà des temporalités parfois courtes des lieux d'accueil ainsi que du turn-over des référents ASE.

D'autres questionnements ont été soulevés par le groupe de travail :

- Qui décide qu'un parent est ressource ou pas ? Le juge des enfants ? À partir de quelle évaluation ?
- L'enfant a-t-il son mot à dire ? À partir de quel âge ? Comment prendre en compte les conflits de loyauté ?
- Une « carte réseaux » a été proposée : elle permet de recueillir l'expression des enfants âgés de 5 à 12 ans. Ces derniers réalisent un dessin des personnes ressources pour eux : il ne s'agit pas toujours d'une personne du quotidien mais parfois d'un professionnel rencontré lors d'activités de loisirs. C'est un outil utile au repérage des interlocuteurs pertinents pour construire un projet pour l'enfant ou le jeune.
- Il est important de ne pas oublier qu'il y a des degrés d'implication différents des parents selon les types de mesures (en protection de l'enfance, il y a environ 50 % d'enfants placés et 50 % de mesures à domicile types AED et AEMO).
- Qui s'occupe des parents ? Est-ce toujours pertinent que ce soit la même personne qui s'occupe de l'enfant ?

Former/accompagner la communauté éducative

Dans la « communauté éducative », il convient d'inclure le scolaire, le périscolaire et les professionnels ressources de l'école comme le RASED.

Différentes réflexions concernant le lien avec la communauté éducative sont évoquées :

- prendre conscience des barrières que peuvent rencontrer les parents dans leur implication dans la scolarité de l'enfant, pour les dépasser ;
- se former aux adaptations types FALC, picto, police spéciale, résumés... ;
- associer les professionnels qui accompagnent l'enfant et pas uniquement les parents ;
- se former au partage d'informations avec les parents et l'ASE, sortir des « chasses gardées » ;
- réfléchir à une présentation simple de chacun des acteurs de la communauté éducative (fonction, rôle, responsabilité vis-à-vis de l'élève et de la famille ; trombinoscope ?) ;
- pour les sensibilisations/formations proposées à la communauté éducative, s'appuyer sur des groupes pluridisciplinaires pour travailler la répartition possible des rôles et éviter les doublons ;
- réfléchir à des échanges de pratiques croisés : professionnels de l'école, social/médico-social, familles ;
- réfléchir à un rôle de tiers médiateur chargé de communiquer vis-à-vis des familles et des autres professionnels autour de l'enfant (école, périscolaire, ASE).

Évaluer, avec les parents quand c'est possible, leurs possibilités d'implication

Évaluer ces possibilités au cas par cas avec les questions suivantes :

- Sur quel(s) sujet(s) les parents peuvent/souhaitent se mobiliser ?
- Avec qui (exemple : interlocuteur privilégié, « remplaçant » éventuel) ?
- Comment cette mobilisation va pouvoir s'effectuer ?
- À quelle fréquence ?

Distribution des rôles : si toutes les possibilités d'implications sont trop lourdes ou trop complexes pour le parent, envisager de les partager selon une distribution des rôles précise et qui sera revue au besoin. Réfléchir à la nécessité de « contractualiser » ce qui est défini avec les parents par une trace écrite.

Proposer des formations aux parents

L'idée de proposer des formations aux parents sur différents aspects est évoquée :

- l'importance de l'autodétermination/parole de l'enfant ;
- le rôle de chacun ;
- le vocabulaire parfois très technique ;
- l'aide aux devoirs ;
- les attendus des enseignants, codes scolaires et invisibles de l'école (contenus à valider par l'école) ;
- les outils spécifiques de l'établissement si nécessaire (cahier de texte en ligne par exemple).

Ces formations doivent être adaptées aux profils de parents et d'enfants. Elles peuvent être collectives, transversales et partagées, préparées avec les parents eux-mêmes et des associations de parents. Elles peuvent aussi s'appuyer sur d'autres parents qui viendraient témoigner de leur propre

expérience. Les professionnels qui accompagnent l'enfant tant sur le plan scolaire que social ou médico-social) peuvent aussi être associés.

Différents formats ont été discutés en sous-groupe : formations-action, formations perlées, etc.

Préparer les rencontres avec les parents

Les rencontres avec les parents doivent être préparées en amont. Éventuellement, un interlocuteur privilégié spécifiquement en charge de ce lien avec le parent peut être associé à la préparation : ce qui est attendu de leur part, le rôle de chacun, le mode de décision, les documents à préparer, etc.

Les parents doivent être inclus au même niveau que les professionnels dans la définition des objectifs et modalités déployées. Faire exister leur voix dans la décision en les aidant à préparer, formuler et argumenter leurs choix, quels qu'ils soient, est primordial.

Les conditions de la rencontre doivent être préparées : place physique de chacun, nombre de participants, clarté des échanges (vocabulaire, explications si nécessaire, etc.) .

Une réflexion quant aux versions accessibles des documents (FALC, traductions, résumés, schéma, pictogrammes, etc.) doit être menée.

À l'issue de la réunion, un feedback à chaud peut être proposé, les parents doivent avoir la possibilité d'ajouter des choses qu'ils n'auraient pas osé exprimer. Les prochaines séances doivent être anticipées et les modalités de transmission de l'information doivent être prévues.

Communication autour de l'enfant

Le groupe a évoqué plusieurs principes pour la communication avec les parents :

- la régularité ;
- le contenu de cette communication : la situation de l'enfant, mais également les autres éléments de la vie scolaire (sorties, projets communs, événements collectifs...) ;
- les supports utiles : calendriers, compte-rendu... ;
- le mode le plus adapté : rencontre, mail, courrier, téléphone ;
- l'opportunité de désigner un ou des interlocuteurs privilégiés pour l'élève et ses parents (« modèle identificatoire », « adulte-repère ») ;
- l'approche positive à suivre : bienveillance, renforcement positif, etc. ;
- l'anticipation.

Remarque : il faudra distinguer la communication qui concerne principalement la communauté éducative, qui n'est pas l'objet de ces RBPP, de celle qui relève d'une réflexion au niveau de l'organisation de l'ESSMS.

S'appuyer sur les associations intermédiaires ou de quartier

Ces associations peuvent accompagner les parents dans l'implication recherchée et créer de nouveaux espaces de coopération au sein de l'école et dans son environnement proche.

L'idée est de sceller une alliance entre l'école et l'association, qui pourrait ensuite collaborer avec chacun dans le but d'une coopération autour de l'enfant.

Les parents doivent avoir la possibilité de se faire accompagner d'un tiers (association ou autre).

Investir un espace d'entre-deux

L'enjeu est de mettre en place un lien école-famille visible pour l'élève en faisant des parents et des enseignants des partenaires autour de l'élève.

Des espaces et temps communs partagés à mettre en place avec les partenaires doivent être pensés :

- Quels lieux physiques ?
 - Exemple : éviter les rencontres sur le pas de la porte de la classe.
- Quelles possibilités de présence des parents à l'école ?
 - Exemple : petit déjeuner ou goûter communs, activités ludiques type peinture ou autre, organisation d'une projection de film ou d'une lecture d'histoire par les parents pour la maternelle.

Pour nouer une relation, il faut réfléchir à des supports :

- objet positif à partager à propos de l'enfant ;
- sujets pour lesquels l'élève est en réussite (la réussite doit être entretenue et non attendue).

Remarque : il faudra distinguer ce qui concerne principalement la communauté éducative, qui n'est pas l'objet de ces RBPP, de ce qui relève d'une réflexion au niveau de l'organisation de l'ESSMS.

Réflexion autour d'une illustration

Le groupe a réfléchi à une illustration autour des idées reçues et réactions inadaptées vis-à-vis des troubles du comportement, surtout pour des enfants placés en foyer. Un cas concret pourrait être décliné : exemple du quotidien d'un élève ayant des troubles de comportement, de l'interprétation et la réaction de l'école, puis les réactions en chaîne du foyer et des différents acteurs autour de l'enfant. L'illustration pourrait proposer ensuite les bonnes pratiques permettant d'éviter l'effet boule de neige préjudiciable pour la scolarité de l'enfant.

Points divers discutés par le groupe

Il faudra préciser dans les recommandations que les adaptations pour la communication doivent concerner ses deux dimensions : la communication réceptive et expressive. Un renvoi sera fait vers les recommandations publiées ou en cours, traitant ces thématiques de manière plus approfondie (autisme, polyhandicap, déficience intellectuelle...). Des exemples des différents supports existants pour favoriser l'accès aux informations et aux documents administratifs pourront être mentionnés : grosses lettres, braille, documents FALC, etc.

Certaines propositions s'adressent à l'Éducation nationale. Or, ce n'est pas un destinataire des recommandations. Il faudra identifier, dans ces propositions, ce qui peut faire l'objet de recommandations pour les professionnels sociaux et médico-sociaux, c'est-à-dire d'une intervention de leur part (formation, soutien, etc.), tout en étant vigilant à ne pas leur faire porter la responsabilité de ce qui revient à l'Éducation nationale.

Pour les recommandations concernant le travail avec les parents d'enfants en protection de l'enfance, la distinction entre les prises en charge en raison de maltraitance et les prises en charge en raison de carence éducative ou négligence est importante car elle n'implique pas les mêmes possibilités de travail avec les parents concernés. Toutefois, cette distinction n'est pas toujours évidente, parfois les raisons de la mesure de protection sont à la fois carence et maltraitance, ou à la lisière entre les deux. Il serait donc délicat de distinguer des recommandations pour des enfants maltraités différentes de celles pour les enfants avec des carences.

Les évènements ou réunions organisés par les associations de parents peuvent être un moyen pour les professionnels de développer le partenariat avec les parents (ex. : les café-parents ou ciné-débat). Un point de vigilance est à noter toutefois : une nette différence existe entre les associations de parents d'enfants en situation de handicap, généralement très valorisées et reconnues comme interlocuteur légitime, et les associations de parents d'enfants pris en charge par l'ASE, qui ne bénéficient pas de ces mêmes reconnaissance et valorisation.

La question de la place de la parole de l'enfant dans la décision mérite d'être posée, notamment : comment le professionnel tient-il compte du conflit de loyauté qui peut pousser l'enfant à exprimer ce qu'il pense que son parent attend de lui et non ce qu'il souhaite réellement ?

Il semble délicat de définir qui est légitime pour évaluer et décider des conclusions d'une évaluation menée. L'équipe projet rappelle qu'il s'agira simplement de rester dans le cadre de ce qui est prévu dans les missions des établissements et services et dans les référentiels de compétences des travailleurs sociaux. Lorsque des décisions semblent sensibles, elles peuvent être prises de manière collective et pluridisciplinaire.

La question de l'allocation de rentrée scolaire est abordée : afin d'encourager l'implication des parents, un membre du groupe suggère la possibilité pour les établissements de protection de l'enfance de fournir une liste aux parents en leur demandant de réaliser les achats nécessaires. L'équipe projet rappelle au groupe de travail que les bonnes pratiques n'ont pas vocation à suggérer des obligations vis-à-vis des parents.

Une réflexion sur la possibilité de prévoir, avec l'école, la transmission systématique des bulletins aux établissements de placement/AEMO et pas seulement aux parents doit être menée. Cette transmission permettrait aux professionnels de suivre plus attentivement l'enfant, d'expliquer le bulletin si nécessaire.

Dans le cadre des entretiens éducatifs ou familiaux, un point ponctuel sur la scolarité doit être prévu.

- NB : dans la majorité des établissements de placement, les entretiens familiaux ne sont pas mis en œuvre alors qu'ils visent notamment au soutien à la parentalité.

Le dispositif présenté des devoirs faits donne lieu à une discussion : s'il est intéressant pour certains élèves, il est également utile de garder en tête l'intérêt de sortir les devoirs de l'école. Les devoirs

donnent éventuellement la possibilité d'associer les parents ou d'autres acteurs à la scolarité. D'autres ressources existent : par exemple, des espaces avec des bénévoles hors école pour les devoirs, les dispositifs « coup de pouce », etc.

Le groupe a abordé la question du portage institutionnel de la question scolaire. Il insiste sur le travail d'anticipation pour prévenir les exclusions ou autres situations de rupture scolaire. Plusieurs exemples sont donnés pour prévenir ces situations : organiser des réunions en amont, solliciter des partenaires tels que les EMAS pour aider à gérer des situations difficiles, les dispositifs d'autorégulation dans le domaine de l'autisme. Il serait intéressant de faire de la scolarité un point central des projets d'établissement, et la décliner (temps d'études, question du lien aux parents sur ce sujet, etc.).

3. Mobiliser les professionnels et l'organisation de l'ESMS autour des parcours scolaires

3.1. Enjeux et objectifs de la thématique abordée

Il s'agit ici de cerner les facteurs de protection de la réussite scolaire/éducative au sein de l'environnement de l'enfant, pour ensuite identifier les bonnes pratiques, aménagements et partenariats que les professionnels sociaux et médico-sociaux peuvent mettre en place pour agir sur ces facteurs de protection. C'est dans cette thématique que sont notamment abordées l'ensemble des interventions et pratiques à mettre en œuvre au niveau de l'ESMS : organisation et orientation des interventions, aménagements, travail sur les postures professionnelles.

3.2. Questions du cadrage

Quels sont les outils pour questionner les représentations qui impactent la scolarité de l'élève et pour adapter sa posture professionnelle ?

Quels sont les aménagements et partenariats qui permettent de mobiliser, renforcer ou suppléer les ressources au sein de l'environnement de l'enfant, en faveur de l'égalité des chances ?

3.3. Recommandations de bonnes pratiques publiées

ANESM. Pratiques de coopération et de coordination du parcours de la personne en situation de handicap. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2018 (59)

3.4. Données issues de la littérature

3.4.1. Introduction : les ressources au sein de l'environnement de l'enfant

3.4.1.1. Dans le champ de la protection de l'enfance

En protection de l'enfance, la recherche et la littérature mettent en évidence les facteurs de risque accrus de difficultés, voire d'échec scolaire pour les enfants placés en établissement ou en famille d'accueil.

Dans un article publié en 2012, P.J. Pecora propose une synthèse de ces facteurs de risque (60) :

- l'instabilité des parcours a bien souvent pour effet miroir une instabilité scolaire (42, 61) : freins à l'intégration d'un nouvel établissement scolaire liés aux pertes ou lenteurs pour constituer le dossier administratif, pour l'inscription, au délai préconisé par les professionnels avant d'intégrer l'enfant dans sa nouvelle école ;
- la posture des professionnels, en établissement et en milieu familial, dont le rapport négatif à l'école peut être plus ou moins fort et se répercute sur le parcours scolaire des enfants qu'ils accompagnent (représentations négatives de l'école, faibles attentes par rapport aux résultats scolaires, absence d'encouragements et d'accompagnement, etc.) (62) ;
- les expériences de l'enfant (carences affectives, maltraitance, traumatismes...) et les spécificités de la relation parents-enfants peuvent causer l'apparition de troubles émotionnels ou comportementaux, qui nuisent aux capacités d'apprentissage de l'enfant. Malgré le placement qui permet d'écarter le danger, ces facteurs peuvent continuer à peser sur la disponibilité psychique et émotionnelle de l'enfant, nécessaire pour les apprentissages ;
- le retard scolaire peut être un élément de stigmatisation pour l'enfant et constitue un challenge supplémentaire ;
- la contrainte temporelle de la fin de prise en charge à 18 ou 21 ans, qui réduit les possibilités et les ambitions d'études secondaires pour ces enfants.

Globalement, les facteurs de risque sont donc nombreux et différent d'un enfant à l'autre en fonction de sa situation (contexte familial, troubles éventuels, raisons du placement, précocité et configuration de l'accueil de l'enfant, etc.).

Plusieurs facteurs de protection au sein de l'environnement de l'enfant sont ensuite identifiés dans plusieurs travaux (60, 63) en réponse pour diminuer ces facteurs de risque : la continuité du parcours de l'enfant en protection de l'enfance, la posture des professionnels vis-à-vis de la scolarité, la mise en place de programmes de soutien, l'amélioration des diagnostics et la prise en charge des troubles de l'enfant, et enfin la mise en place d'indicateurs et de mesures de suivi de la réussite et du bien-être scolaire des enfants, par et pour les acteurs du système de protection de l'enfance. Tous ces facteurs sont analysés plus en détail à travers la littérature ci-après.

On retrouve par ailleurs dans la littérature le facteur de protection de la scolarité analysé en première partie de nos travaux : l'implication de l'enfant dans son projet. Dans une revue de littérature réalisée par le *Department for Education* britannique en 2018 (49), l'importance de l'implication des enfants et des jeunes dans les décisions qui les concernent est soulignée. Il apparaît en effet que les jeunes ont pleinement conscience des facteurs favorisant leur scolarité (64), dont il s'agit pour les professionnels de tenir compte afin d'adapter au mieux le soutien apporté.

Les auteurs mettent en avant le programme *Attachment Aware Schools* comme particulièrement intéressant dans cette démarche d'implication de l'enfant. Ce programme, développé au Royaume-Uni, s'appuie sur la formation des enseignants et assistants éducatifs à mieux comprendre et travailler sur la gestion des émotions et des comportements des enfants. La première évaluation du programme a montré des améliorations significatives des résultats scolaires et du bien-être des enfants (une

évaluation à plus grande échelle est en cours). Les auteurs s'appuient également sur l'accompagnement individualisé émotionnel pour les élèves (65).

3.4.1.2. Dans le champ du handicap

Dans le champ du handicap, les enfants rencontrent également plus d'obstacles que les autres à participer à des activités, structurées ou non, et un engagement moindre, voire inexistant, dans le monde scolaire au sens large. La recherche et la littérature nous permettent toutefois là aussi d'identifier des facteurs de protection, environnementaux et psychosociaux.

Dans une revue systématique de 2019 (17), plusieurs auteurs ont analysé 72 articles de recherche, permettant d'identifier des facteurs de protection pour les enfants en situation de handicap, de 4 à 12 ans, en faveur d'une bonne implication dans leur scolarité.

On entend ici par implication dans la scolarité la participation de l'élève à des activités actives et significatives, nécessaires ou désirées, pour remplir le rôle de l'élève dans ou autour du contexte scolaire. L'implication dans la scolarité n'est pas seulement une activité en classe, un travail scolaire ou des performances. Il s'agit plus globalement de la participation de l'enfant aux événements scolaires, voyages, équipes, clubs ; des relations de qualité engagées avec les adultes et des relations amicales avec leurs pairs. L'évaluation de cette implication s'appuie donc sur des aspects quantitatifs (fréquence des activités) et qualitatifs (type d'activités, expérience subjective de l'enfant).

Plusieurs facteurs de protection sont ainsi identifiés en faveur de cette implication de l'enfant dans sa scolarité. D'une part, il y a des facteurs psychosociaux, personnels, qui rejoignent ce qui a été analysé pour la première thématique (se reporter à la première partie de l'argumentaire « Participation de l'enfant à son projet scolaire »).

Ensuite, les nombreuses recherches analysées permettent d'identifier des facteurs de protection environnementaux, interdépendants entre eux, en faveur de l'implication de l'enfant en situation de handicap dans sa scolarité : la structure qui accueille l'enfant et son organisation, les compétences et la posture positive et encourageante des professionnels, ainsi que la mise en place d'actions de coaching pour le développement des compétences psychosociales (perception de soi, des rôles sociaux, appropriation des routines...). L'attitude des pairs et enfin l'adaptation de l'espace et des objets ou matériels disponibles sont également des facteurs de protection ; ils seront analysés à travers la thématique suivante portant sur les facteurs liés au climat scolaire et à l'accessibilité universelle de la scolarité.

Finalement, plusieurs grandes catégories de facteurs environnementaux se dégagent en faveur de la scolarité de l'enfant, dans le champ de la protection de l'enfance comme dans celui du handicap :

- l'organisation de la structure ;
- la posture des professionnels ;
- la mise en place de programmes spécifiques de soutien pour compenser les facteurs de risque rencontrés par ces enfants ;
- la participation à des activités de loisirs (extrascolaires).

Ces différents facteurs sont présentés ci-après en détail, à travers la littérature analysée, après une présentation d'outils de questionnement permettant aux professionnels d'évaluer les ressources disponibles à mobiliser et celles qu'il leur faudra compenser.

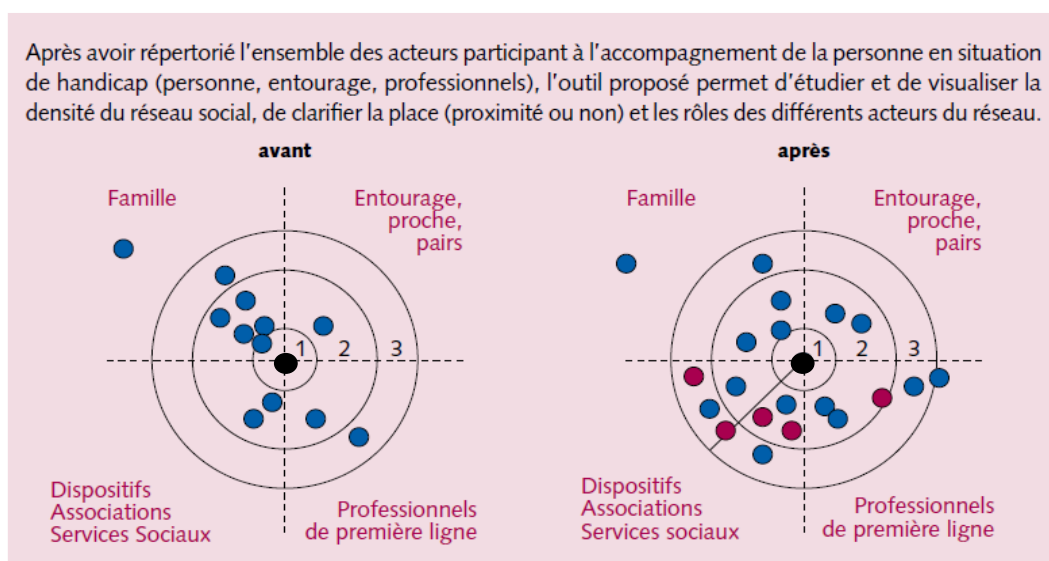
3.4.2. L'évaluation des facteurs de protection au sein de l'environnement de l'enfant

Pour savoir quelles ressources sont disponibles au sein de l'environnement de l'enfant, et lesquelles au contraire doivent être compensées ou renforcées, les professionnels peuvent s'appuyer sur plusieurs outils de questionnement, issus notamment de recommandations de bonnes pratiques professionnelles publiées (voir ci-dessus « 3.3 RBPP publiées »).

Voici des outils qui en sont extraits, présentés aux experts du groupe de travail.

➔ Pour l'identification des ressources de l'enfant pour la scolarité

Schématiser le réseau social de l'enfant : « la cible de Carlos Sluzki »



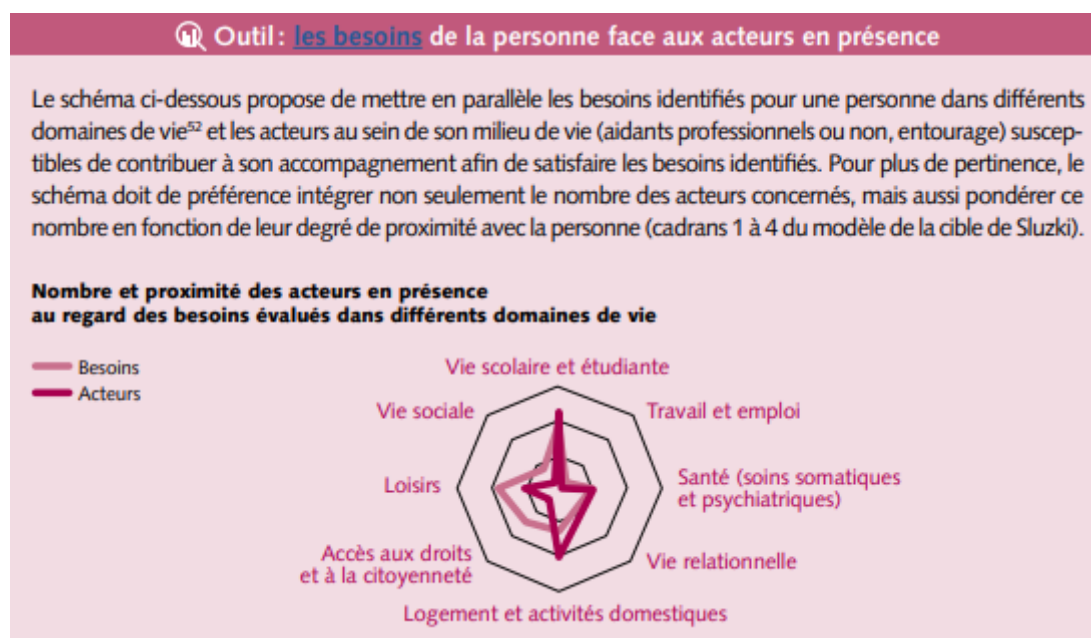
OUTIL : LA CIBLE DE CARLOS SLUZKI

La « cible de Sluzki » est une représentation du réseau social d'une personne en situation de handicap à un moment « T ». L'ensemble des acteurs participant à l'accompagnement de la personne en situation de handicap (personne, entourage, professionnels) est répertorié et chacune de ces personnes est représentée par un point sur la cible. La personne en situation de handicap est représentée au centre (intersection des deux axes). Les autres personnes sont représentées d'une part dans des quadrants différents selon leur fonction vis-à-vis de la personne en situation de handicap et d'autre part selon une distance (cercle 1, 2 ou 3) en fonction de leur proximité relationnelle avec elle. Le cadran supérieur gauche contient les personnes de la famille ; le cadran supérieur droit contient les personnes de l'entourage proche dont les pairs ; le cadran inférieur droit contient les professionnels de première ligne, c'est-à-dire ceux accompagnant la personne au quotidien, mais aussi d'autres professionnels de première ligne, par exemple le médecin généraliste ; le cadran inférieur gauche contient les dispositifs, associations du territoire (centres de santé, centres ressources, etc.). Les institutions comme la MDPH, l'ARS, le conseil départemental peuvent faire partie de la cible quand cela s'avère nécessaire.

Plus la personne est soutenue (par l'ensemble des acteurs sur la cible), plus les points sont nombreux dans le premier cercle ou le deuxième cercle (représentant les relations intermédiaires avec

moins de proximité). Le troisième cercle, quant à lui, représente des relations occasionnelles/ponc-
tuelles. Pour aider au repérage, la coordination avec les professionnels extérieurs (médecin géné-
raliste, dispositifs, etc.) peut être indiquée par des points de couleur différente (rouge sur l'exemple
ci-dessus).

Après avoir répertorié l'ensemble des acteurs participant à l'accompagnement de la personne en
situation de handicap (personne, entourage, professionnels), l'outil proposé permet de visualiser et
d'étudier la densité du réseau social, de clarifier la place (proximité ou non) et les rôles des différents
acteurs du réseau. Cet outil retrace, sous forme de schéma, le réseau de la personne au sens large.
Les objectifs sont multiples selon les besoins. Il peut s'agir de retracer le mouvement du réseau
après un évènement, de qualifier les liens perçus dans le réseau, de clarifier la place et les rôles
des différents acteurs du réseau, de soulever les freins et leviers dans la mobilisation du réseau.



➔ Pour l'analyse des ressources de l'ESSMS

LA DÉMARCHE D'ANALYSE DES PROFESSIONNELS RESSOURCES DE L'ESSMS

Cette représentation graphique présente les différents domaines à explorer pour créer une dynamique collective au sein de l'ESSMS et ainsi favoriser la coordination. Les professionnels peuvent s'appuyer sur les recommandations et les questionnements proposés dans cette partie pour identifier les pratiques et les ressources. Ce questionnaire peut être mené dans le cadre de l'élaboration ou de l'actualisation du projet d'établissement, des démarches d'évaluation ou de contractualisation de moyens ou s'appuyer sur les travaux issus de ces démarches.



3.4.3. L'organisation de la structure : l'approche de la question scolaire portée collectivement et l'organisation mise en place

L'approche de la question scolaire, au sein de la structure qui accueille l'enfant, impacte la scolarité de celui-ci à plusieurs niveaux. La littérature utilisée ci-dessous permet d'identifier des axes de travail à mener collectivement autour de cette question.

À partir de trois études, l'auteur P.J. Pecora (60) identifie des facteurs de protection associés à la réussite scolaire, reposant sur les structures qui accompagnent les enfants en protection de l'enfance. Les études utilisées sont observationnelles ou donnent des résultats globaux, sans que l'efficacité de chaque action ait pu être évaluée isolément. Toutefois, les indications qui en ressortent constituent une base intéressante pour inspirer une réflexion et un plan d'action à l'échelle de l'établissement.

L'auteur propose ainsi les recommandations suivantes.

- Rechercher au maximum la stabilité dans le parcours de l'enfant et au sein de son environnement : c'est le facteur ayant le plus fort impact positif, car cela permet à l'enfant de développer un réseau relationnel stable et l'attachement possible à une ou des figures d'autorité soutenantes. Cela favorise le développement de l'enfant, son intégration sociale et professionnelle, et améliore son état de santé, notamment en réduisant les risques d'anxiété causés par les expériences traumatisantes et ruptures de parcours, qui nuisent à sa scolarité. Le programme Pygmalion développé par SOS Villages d'Enfants s'appuie sur cette même idée : le fait d'être confié précocement et pour longtemps dans un même lieu d'accueil est un facteur protecteur de la trajectoire scolaire de l'enfant (50).
- L'amélioration des diagnostics et de la prise en charge des troubles de l'enfant constitue ensuite l'un des aspects de l'organisation de la structure qui concourent à l'accompagnement de sa scolarité. Il est utile de noter que ce point est également soulevé dans la littérature dans le champ du handicap (17). En effet, les troubles éventuels de l'enfant peuvent freiner ses possibilités de s'impliquer et d'être disponible pour sa scolarité : douleur, fatigue, anxiété, humeur, troubles émotionnels... sont autant de barrières à sa réussite scolaire, de surcroît lorsque ces troubles ne sont pas identifiés ou diagnostiqués, et qu'aucune prise en charge n'est mise en œuvre. En tout premier lieu, les professionnels peuvent donc s'attacher à vérifier les évaluations déjà menées ou à mettre en place des évaluations pour repérer, identifier ou diagnostiquer des troubles éventuels chez l'enfant.
- La mise en place d'évaluations et d'une approche s'appuyant sur les compétences et non sur les difficultés de l'enfant. Il est intéressant de noter que ce point, issu de la littérature du champ de la protection de l'enfance, rejoint l'approche positive et le concept d'autodétermination analysés dans la thématique précédente (deux approches relevant plutôt du champ du handicap à l'origine). À ce titre, la *Casey National Alumni Study* (66), dans laquelle 1 609 anciens élèves pris en charge en protection de l'enfance ont été interrogés, a constaté que le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires était 2,8 fois supérieur parmi ceux qui avaient suivi une formation en autonomie.
- La mise en place d'indicateurs de suivi de la réussite scolaire et du bien-être des enfants, par et pour les acteurs du système de protection de l'enfance, pour mieux informer et motiver ces acteurs.

Ces éléments impliquent que la question scolaire soit portée au niveau de l'établissement, plutôt que de reposer sur les convictions de personnes. C'est notamment l'un des axes du programme Pygmalion de SOS Villages d'Enfants : le portage associatif a pour objectif d'engager l'ensemble des équipes collectivement sur l'importance de la scolarité des enfants. Plusieurs actions sont ainsi portées nationalement : des actions de formation et de questionnement pour faire évoluer les représentations des travailleurs sociaux vis-à-vis de l'école (voir ci-après dans la partie suivante), ou encore le financement de postes de coordinateur scolaire dans chaque village, à qui sont confiées les tâches supplémentaires permettant de concrétiser l'importance de la scolarité des enfants. Celui-ci peut en effet mettre en place des démarches de sensibilisation ou de formation auprès des équipes pour les aider dans leur rôle dans la scolarité de l'enfant, dans un quotidien déjà bien rempli, faire le lien avec les écoles, harmoniser les discours et les attentes des adultes autour de l'enfant, et réaliser un suivi

au long cours de cette question ((50) + voir présentation du programme Pygmalion dans la partie précédente de l'argumentaire sur la participation des parents pour plus de détail).

La revue systématique réalisée par Carpenter-Aeby *et al.* (67) corrobore cette approche collective nécessaire pour améliorer les compétences scolaires des enfants placés en famille d'accueil. En plus de mettre en place un programme d'éducation personnalisé et adapté pour chaque enfant, l'étude réalisée démontre que lorsque la question scolaire, pour chaque enfant, est élaborée et partagée avec l'ensemble des acteurs, il y a une augmentation de la réussite scolaire.

Enfin, le portage de la question scolaire par la structure doit permettre d'améliorer les conditions matérielles et temporelles mises en place pour soutenir la scolarité, qui font souvent défaut (42) : espace au calme, accompagnement et temps dédiés aux devoirs notamment.

Dans le champ du handicap, la littérature apporte peu de matière autour de l'organisation de la structure en dehors des questions d'accessibilité et d'adaptation de l'environnement scolaire, du matériel et de la pédagogie. Ces éléments seront traités dans la thématique suivante concernant l'environnement scolaire. Il apparaît néanmoins la nécessité d'adapter l'organisation : en planifiant et en individualisant le projet de l'enfant, et en s'appuyant par ailleurs sur des routines et habitudes pour créer un contexte favorable à l'implication de l'enfant dans la scolarité (17).

3.4.4. L'adaptation de la posture : les professionnels comme ressources

Il apparaît dans la littérature plusieurs éléments qui concernent l'impact qu'ont les professionnels sur la scolarité des enfants qu'ils accompagnent, en protection de l'enfance, à travers leurs propres représentations, leurs attentes et *in fine* leurs postures vis-à-vis de la scolarité.

En effet, dans les dispositifs de l'aide sociale à l'enfance, il semble que les professionnels ou suppléants de l'autorité parentale investissent peu, voire pas d'ambition scolaire pour les enfants (42, 62, 68).

C'est encore plus vrai pour les enfants « déplacés » avec de nombreuses ruptures de parcours : les professionnels « n'investissent pas l'enfant d'attentes scolaires dans la mesure où la situation n'offre aucun gage de continuité », ce qui induit pour le jeune un « déficit d'encouragements durables » (42, 62, 68, 69).

Or, le soutien et l'encouragement de l'enfant dans sa scolarité de la part d'une figure d'autorité avec laquelle il a pu construire une relation de confiance et d'attachement apparaissent comme un facteur fort de protection de la scolarité (60) et de résilience pour l'enfant (49). Avoir une relation constante et de confiance avec un adulte en dehors du système de protection de l'enfance, qui s'engage à ses côtés, améliore l'expérience scolaire de l'enfant. Ce soutien se manifeste par la fiabilité de l'adulte, le respect dont il fait preuve à l'égard du jeune, sa capacité à le soutenir, le temps d'écoute qu'il lui consacre, l'aide pratique qu'il peut lui apporter et le fait d'avoir une vision globale de la vie du jeune plutôt que de se focaliser sur ses problèmes (49).

3.4.4.1. En établissement collectif de protection de l'enfance

B. Denecheau et C. Blaya se sont intéressés à cette question en établissement collectif de protection de l'enfance dans un article qui compare les approches de la scolarité en France et en Angleterre du point de vue des professionnels (62). Ils se sont appuyés sur une étude par entretiens semi-directifs auprès de 60 professionnels (éducateurs spécialisés, éducateurs scolaires, travailleurs sociaux, psychologues, enseignants), dans 8 établissements (MECS et *residential units*), dont les résultats ont ensuite été croisés avec les dossiers administratifs des enfants.

Principaux résultats :

- dans les deux pays, les parcours scolaires sont décrits par les professionnels comme « chaotiques, difficiles, douloureux, presque tous en échec scolaire » ;
- pris dans leurs tâches quotidiennes (dont la scolarité n'est pas considérée comme un élément à part entière), ils ont ainsi peu de recul sur leurs pratiques à ce sujet et ont une vision en général négative de l'avenir pour les jeunes placés ;
- pour ces professionnels, les causes des difficultés scolaires sont de trois ordres :
 - les traumatismes causés par les membres de la famille, considérés comme étant davantage du ressort des psychologues et qui mettent les éducateurs en difficulté,
 - le manque de soutien de valorisation de la scolarité par les parents (phénomène plus global de démission parentale sur cette question),
 - le manque de motivation ou d'implication du jeune dans sa scolarité, ou même son manque de compétences ou de capacités ;
- considérant que ces derniers sont trop en souffrance ou manquent de capacités, les professionnels ont des attentes faibles vis-à-vis de la scolarité et de l'avenir des enfants. Cette faible exigence est définie comme une vision « réaliste » de leur part sur le parcours des jeunes, ils considèrent que l'important réside plus dans l'apprentissage de l'autonomie que dans l'obtention d'un diplôme ;
- leur propre opinion quant au système scolaire est globalement négative : ils le perçoivent comme inégalitaire. Leur propre parcours et leur rapport à la scolarité jouent souvent sur cette opinion ;
- les professionnels estiment avoir peu d'emprise sur cette question et sur les causes d'échec scolaire des enfants.

Finalement, l'opinion négative et le manque d'attentes des professionnels quant à la scolarité des jeunes engendrent un manque d'intérêt de ces derniers pour l'école et augmentent leur risque de décrochage. En ayant des attentes réduites, les éducateurs participent, malgré eux, à la reproduction de la marginalisation scolaire des enfants placés. Leur posture peut ainsi impacter implicitement mais très nettement le parcours scolaire des enfants qu'ils accompagnent.

D'après l'expérience d'autres pays qui incluent les aspects scolaires dans la formation des professionnels, comme au Danemark, on observe que le climat au sein de l'établissement peut au contraire être positif et soutenant sur les questions de scolarité, avec un engagement et un soutien plus forts des professionnels sur cette question. La scolarité des enfants gagnerait ainsi à être abordée dans la formation des professionnels, et portée collectivement, pour favoriser la réussite scolaire.

3.4.4.2. En accueil familial

Les représentations, attentes et postures de la famille d'accueil quant à la scolarité de l'enfant semblent aussi influencer le parcours et la réussite scolaire de celui-ci.

Comme vu pour la thématique précédente qui s'intéressait au rôle des parents dans la scolarité de l'enfant, de nombreux chercheurs ont montré que la famille est un outil de reproduction sociale. En effet, les différentes recherches, depuis la fin des années 1990, montrent que la réussite scolaire est fortement liée aux aspirations scolaires ou professionnelles des parents pour leurs enfants (47), mais aussi à certaines pratiques parentales qui privilégient l'encouragement, l'encadrement, le soutien et l'intérêt porté à la scolarité (48). Or, pour les jeunes placés en famille d'accueil, ce processus de reproduction sociale est freiné, voire interrompu, du fait de l'éloignement de leur milieu familial d'origine pour être confié à un nouveau milieu familial.

Une étude longitudinale menée en Suède à partir des données concernant 2 167 jeunes accueillis en famille d'accueil (70) indique que le niveau scolaire atteint par les parents d'accueil n'aurait que peu d'influence sur les résultats scolaires de l'enfant accueilli.

En revanche, d'autres facteurs semblent jouer, à commencer par l'âge de l'enfant au moment du placement par exemple. Dans ses travaux de thèse¹ (44), analysés dans la première thématique de cet argumentaire, Alice Anton-Philippon montre que globalement pour les jeunes confiés avant l'âge de 10 ans, la famille d'accueil devient le principal agent de socialisation ; l'enfant développe alors des normes et valeurs conformes à celles de cette famille d'accueil. Pour les autres jeunes confiés après l'âge de 10 ans, la famille d'accueil ou l'éducateur peuvent jouer le rôle d'agent de socialisation secondaire, venant compléter les normes et valeurs véhiculées par la famille d'origine (voir la thématique précédente pour plus de détail : « Impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant pris en charge par la protection de l'enfance, Le regard soutenant d'une figure stable et sécurisante pour l'enfant est un facteur de protection de réussite scolaire »).

Lorsque l'enfant peut tisser des liens sécurisants avec une figure stable, appelée « tuteur de résilience », dans le cadre du placement en famille d'accueil (impliquant un accueil familial stable et idéalement précoce), alors le regard que porte ce tuteur sur la scolarité et le potentiel scolaire de l'enfant influence sa trajectoire scolaire. Un regard bienveillant et favorable au potentiel de réussite scolaire de l'enfant est un facteur de réussite scolaire.

Ces éléments sont confirmés par plusieurs études dont une étude qualitative menée en 2017 en Norvège (71) par des entretiens semi-directifs auprès de 16 jeunes poursuivant ou ayant poursuivi des études secondaires et 13 membres de familles d'accueil. L'ensemble des jeunes étaient accueillis au sein de la famille d'accueil depuis au moins trois ans ; plus de la moitié avaient été placés avant l'âge de 10 ans, l'autre moitié entre 10 et 16 ans. Leurs parcours et les traumatismes vécus par ces jeunes étaient représentatifs des divers parcours observés en protection de l'enfance.

En plus de facteurs liés aux motivations et compétences personnelles de chaque jeune, l'étude a permis d'identifier plusieurs facteurs liés à la famille d'accueil elle-même, déterminants pour la réussite scolaire :

¹ Dans le cadre de ses travaux, Alice Anton-Philippon a réalisé trente entretiens semi-directifs auprès de jeunes confiés ou anciennement confiés à des familles d'accueil ayant obtenu au minimum le niveau baccalauréat et réalisé dix entretiens auprès de familles ayant accueilli des enfants confiés ayant obtenu au minimum le niveau baccalauréat.

- le sentiment d'appartenance à la famille d'accueil pour l'enfant : l'enfant peut créer un lien sécurisant avec la famille d'accueil, il est considéré comme les propres enfants des parents d'accueil, et il reçoit du soutien et de la compréhension, de l'amour et ressent leur intérêt réel pour son avenir. Ce facteur semble être le facteur de protection le plus important pour permettre à l'enfant de développer une résilience malgré les traumatismes qu'il a pu connaître. Cela est qualifié de fortes compétences parentales (*parenting plus*) : compréhension, respect, amour, intérêt et encouragement, lorsque les parents d'accueil savent l'exprimer au jeune ;
- la transmission de valeurs fortes portées par cette famille d'accueil autour de l'importance de la scolarité : l'importance d'aller à l'école assidûment, de faire de son mieux et de travailler pour réaliser les objectifs que l'on se fixe (même si les résultats obtenus ne sont pas bons), et de considérer l'école comme une priorité dans le quotidien du jeune, « vitale » pour la construction de son avenir. Lorsque les parents observent des capacités malgré des notes médiocres, ils lui permettent de se rendre compte de ses capacités. L'attitude encourageante des parents d'accueil est aussi importante que la communication explicite pour transmettre ces valeurs. Les parents d'accueil peuvent ainsi convaincre le jeune qu'il pourrait faire ce qu'il veut, mais que cela requiert des efforts et du travail ;
- un cadre et une routine quotidienne en faveur de la scolarité : des relations sereines dans son environnement, un emploi du temps prévisible, un soutien et une routine quotidienne autour des devoirs scolaires, systématiques et prioritaires sur les activités de loisirs. Il apparaît également qu'au-delà des devoirs, une routine de soutien et de sérénité au sein de la famille joue : par exemple, le partage des repas avec les parents d'accueil comme temps d'échange autour des préoccupations ou des réussites favorise ce cadre quotidien rassurant.

Dans ce cadre, il apparaît par ailleurs utile de former les familles d'accueil à l'importance de l'apprentissage à la maison (60).

3.4.4.3. Dans le champ du handicap

La littérature est là aussi moins développée dans le champ du handicap, concernant l'impact de la posture des professionnels vis-à-vis de la scolarité de l'enfant. Néanmoins, les études menées (17) permettent de proposer quelques préconisations qui rejoignent globalement celles du champ de la protection de l'enfance : les adultes qui entourent l'enfant au quotidien jouent bien sûr un rôle important dans la scolarité de celui-ci. L'impact sera positif si :

- les professionnels sont dans une attitude positive vis-à-vis de l'enfant ;
- ils sont convaincus que la participation de l'enfant est un facteur important pour une meilleure implication scolaire ;
- ils coopèrent entre eux ;
- ils sont bien formés et compétents pour proposer des rôles sociaux et des possibilités de participation à l'enfant.

Il s'agit donc de renforcer ces compétences. La littérature souligne également la nécessité de former les enseignants sur cette question d'implication de l'enfant comme facteur de protection de sa scolarité.

Globalement, en protection de l'enfance, en établissement comme en famille d'accueil, ainsi qu'auprès d'enfants en situation de handicap, les représentations des professionnels sur la scolarité et le potentiel de l'enfant influencent leurs attentes et leur posture, et *in fine* le parcours scolaire de l'enfant.

Si les représentations figurent parmi les éléments qui influencent le plus les pratiques professionnelles, elles sont également très difficiles à faire évoluer. L'un des axes est donc de travailler sur la prise de conscience de l'influence des représentations et du regard porté sur l'enfant et sa scolarité, pour pouvoir ensuite adopter une posture favorable qui sera un facteur de réussite fort pour l'enfant.

3.4.5. La mise en place de programmes ou de ressources spécifiques de soutien

L'engagement de l'enfant dans sa scolarité, son sentiment de satisfaction et sa participation sociale aux événements et activités scolaires peuvent améliorer sa réussite scolaire (60).

Pour renforcer cela, de nombreux programmes sont développés, misant sur la pluralité des temps éducatifs. L'Institut français de l'éducation en propose une analyse (72). Il est utile de noter que si l'école est le domaine de l'éducation par excellence, elle n'en représente qu'une seule facette. La « forme scolaire » (théorisée par Guy Vincent, 1994) se caractérise par un espace (une classe), une temporalité et un spécialiste (l'enseignant, en charge de transmettre des savoirs) dédiés. Elle privilégie certains savoirs (calcul, lecture) et en néglige d'autres (cuisine, art), et marginalise les modes de transmission hors école. Dans les années 2000, sous l'impulsion des mouvements d'éducation populaire, de nouveaux dispositifs émergent autour d'une vision plus partagée et globale de l'éducation. Considérant que les inégalités scolaires relèvent principalement de caractéristiques hors de l'école, ce modèle reconnaît une pluralité de temps éducatifs en dehors de l'école et définit ainsi une série d'actions en soutien à la scolarité : les alliances éducatives entre acteurs par exemple, qui visent à prolonger l'action de l'école dans les temps péri et extrascolaires. La multiplicité des modes et sources d'apprentissage est également analysée : il y a, par exemple, le temps des devoirs scolaires, qui reste toutefois controversé : s'ils rendent plus actif l'apprentissage pour l'élève et peuvent améliorer ses performances scolaires (73), leur efficacité dépend de l'implication et des capacités d'accompagnement des parents, ce qui peut renforcer les inégalités. De nombreux dispositifs, en France et à l'étranger, visent à renforcer l'acquisition de méthodes d'apprentissage, le développement de la citoyenneté, l'autonomie... en s'appuyant sur divers leviers : interventions intensives de soutien scolaire, activités sportives ou artistiques, partenariat avec les parents, parrainage bénévole de salariés ou professionnels, expériences en milieu professionnel, reconnaissance des apprentissages acquis dans le temps extrascolaire, etc.

Quelques rares évaluations montrent que ces programmes peuvent améliorer les comportements des élèves et leurs progrès académiques, toutefois la pertinence et la solidité de ces évaluations restent une réelle limite. Les effets sur les résultats scolaires ne sont pas probants, l'incertitude demeure donc quant à leur efficacité. Certains sociologues comme D. Glasman dénoncent par ailleurs les dérives d'une telle approche qui constitue une forme de scolarisation des temps de loisirs, au détriment du droit de jouer et de se reposer. Finalement, malgré le consensus affiché sur la complémentarité nécessaire des temps de l'enfant dans cette approche d'éducation partagée, il semble difficile de préconiser un programme ou une intervention type qui puisse fonctionner pour chaque enfant.

3.4.5.1. Des programmes aux objectifs variés

En protection de l'enfance, plusieurs programmes de soutien et expérimentations sont également menés, à l'international notamment, pour répondre plus spécifiquement aux facteurs de risque que rencontrent les enfants et leur permettre d'améliorer leurs parcours scolaires et de terminer leurs études secondaires (66). Ces programmes sont variés et portent sur différents aspects :

- le soutien scolaire par la mise en place de séances ou de programmes dédiés ;
- le développement des compétences sociales et émotionnelles ;
- l'encouragement à poursuivre des études et à ne pas réduire ses ambitions scolaires du fait de la situation. Ainsi, une « prestation de services d'études secondaires », qui est proposée aux jeunes placés durant le secondaire (États-Unis), est susceptible d'accroître la motivation des jeunes à suivre et à réussir les cours secondaires nécessaires pour s'inscrire à l'université (74) ;
- l'éducation axée sur la carrière (stages et expériences de travail), dès le début de l'adolescence, semble faciliter l'élaboration de stratégie à long terme chez les jeunes placés, ainsi que leur motivation et le développement des compétences nécessaires pour obtenir une éducation dans l'enseignement supérieur et éviter le décrochage scolaire (47, 66, 75). La *Casey National Alumni Study* (66) a constaté que le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires était 4,3 fois supérieur parmi ceux qui avaient acquis une expérience professionnelle approfondie pendant leurs études secondaires. Il faut noter toutefois que l'expérience professionnelle est bénéfique à partir d'un certain niveau scolaire uniquement, et lorsqu'il s'agit de plusieurs heures par semaine (mis en place trop tôt, cela peut nuire aux performances académiques) ;
- un meilleur accompagnement dans l'accès aux études supérieures : informations sur les cursus, ressources disponibles ;
- l'accès concret à des ressources spécifiques lors de la sortie du dispositif (ressources financières notamment : bourses, prêts financiers...) (76) ;
- pour certains de ces objectifs, des études ont été menées pour évaluer l'efficacité et la pertinence des programmes dédiés mis en place. Ils sont analysés ci-après, ainsi que leurs résultats.

3.4.5.2. Les résultats des programmes évalués

Des programmes de soutien mis en œuvre dans les domaines suivants ont pu être évalués :

- l'accompagnement des devoirs scolaires ;
- le soutien scolaire, appelé « tutorat » dans la littérature anglophone ;
- l'encouragement et le développement des compétences sociales et émotionnelles, à travers le mentorat/parrainage ;
- la mise à disposition de matériel d'apprentissage.

La littérature analysée ci-après nous indique ce que l'on peut en retenir.

L'accompagnement des devoirs scolaires

Le travail personnel des élèves est souvent considéré comme décisif pour « la réussite de leurs apprentissages et de leur scolarité »². Les leçons et exercices à faire en dehors de la classe ont vocation à rendre l'élève plus actif et à l'aider à s'approprier individuellement les apprentissages abordés collectivement pendant la classe. Toutefois, s'ils peuvent permettre d'améliorer les performances scolaires, on sait que leur efficacité dépend de l'implication et des capacités d'accompagnement des parents ou adultes qui entourent l'enfant pendant ce temps de travail individuel. Le travail personnel demandé aux élèves peut donc être une source d'inégalité et peser sur la vie de famille (73).

Pour les enfants en protection de l'enfance ou en situation de handicap, qui sont particulièrement concernés par le risque contre-productif du travail personnel demandé (implication des parents moins évidente, accompagnement plus spécialisé nécessaire éventuellement, etc.), cette question doit donc être réfléchie pour faire l'objet des accompagnements ou adaptations nécessaires.

Il est utile de connaître l'approche préconisée par l'Éducation nationale en la matière. Cela peut également faciliter le lien à mettre en place avec les acteurs scolaires autour de cette question.

D'une part, l'Observatoire des pratiques en éducation prioritaire, organisme rattaché au ministère de l'Éducation nationale, a proposé en 2016 une série de recommandations à destination des professionnels de l'Éducation nationale, pour l'accompagnement du travail personnel des élèves en dehors de la classe (les devoirs scolaires), qu'il est utile de connaître.

NB : il ne s'agit pas de recommandations scientifiques comme celles de la HAS, mais plutôt d'une approche à privilégier pour s'inscrire dans la politique portée par le ministère :

- adopter une politique de réseau, connue des élèves et des familles, sur la question du travail personnel des élèves, élaborée à partir des objectifs du projet de réseau ;
- clarifier institutionnellement le cadre et les modalités du travail personnel des élèves en dehors de la classe dans les réseaux de l'éducation prioritaire ;
- recentrer le travail personnel des élèves sur les apprentissages en les aidant à développer leur autonomie ;
- mieux articuler le travail fait dans la classe avec le travail personnel en dehors de la classe ;
- s'assurer que l'élève sait et comprend ce qui est attendu de lui en termes de modalités et d'enjeux ;
- prendre en compte l'organisation et les lieux de travail ;
- valoriser à la fois le travail du groupe-classe et de l'individu-élève ;
- développer l'usage du numérique au service du travail personnel de l'élève en dehors de la classe ;
- donner aux familles une lisibilité sur le travail personnel des élèves, ses attendus, ses visées d'apprentissage et son évaluation ;
- établir un lien étroit avec les partenaires de l'école qui proposent de l'aide au travail personnel ;
- intégrer le thème du travail personnel de l'élève aux formations initiale et continue des personnels enseignants, de vie scolaire et d'encadrement ;
- faire de la question du travail personnel des élèves un thème commun à tous les personnels éducatifs des réseaux.

D'autre part, depuis 2017, un dispositif porté par l'Éducation nationale vise à faciliter et harmoniser l'accompagnement des devoirs scolaires pour tous les élèves, au collège : le dispositif « devoirs faits ». Un temps d'accompagnement des devoirs peut ainsi être proposé aux élèves volontaires, directement

² Source : site internet du ministère de l'Éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/devoirs-faits-un-temps-d-etude-accompagnee-pour-realiser-les-devoirs-7337>

au sein du collège, par des personnels ressources : professeurs, professeurs documentalistes, conseillers principaux d'éducation, assistants d'éducation, associations agréées intervenant dans le domaine de l'aide aux devoirs, ou enfin volontaires du service civique. L'enfant ou le jeune bénéficie alors de conditions améliorées pour ce temps de travail personnel en dehors de la classe : un accompagnement des personnels ressources pour comprendre l'intérêt et les attendus des devoirs scolaires, et un temps et un espace au calme dédiés à ce travail personnel³.

Sur le principe, le dispositif est ouvert aux élèves en situation de handicap qui suivent une scolarité en classe ordinaire ou en ULIS.

Il peut être intéressant de se renseigner localement sur l'existence de ce dispositif et les possibilités pour les jeunes d'en bénéficier.

Le soutien scolaire (« tutorat »)

Plusieurs études ont tenté d'évaluer les effets des interventions de tutorat (soutien scolaire) individuel, de groupe ou entre pairs. Ces programmes visent le développement de certaines compétences et savoirs en particulier (littérature⁴, mathématiques...) pour améliorer les performances académiques.

Dans la *Casey National Alumni Study* (66), 1 609 anciens élèves pris en charge en protection de l'enfance ont été interrogés et il a été constaté que le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires était 1,9 fois supérieur parmi ceux qui avaient suivi un tutorat (cours particulier).

Dans un essai contrôlé randomisé, Harper et Schmidt (77) ont étudié les effets d'un programme de tutorat de groupe à destination d'enfants du CP au collège (1st-7th grade). Les résultats scolaires des enfants ont été évalués avant les sessions de tutorat. La moitié des participants (sur un total de 91 enfants) ont bénéficié de deux heures de tutorat hebdomadaire pendant 30 semaines par des étudiants volontaires à l'université. Les résultats ont montré que le tutorat par enseignement direct avait un effet petit à modéré sur la lecture des mots et une amélioration significative dans les résultats en mathématiques et en orthographe. En revanche, aucun effet significatif n'a été constaté sur la compréhension de phrases.

À travers un essai contrôlé randomisé plus ancien, Flynn *et al.* (78) ont cherché à savoir si le tutorat par enseignement direct individuel que les parents d'accueil offraient aux enfants en famille d'accueil (de 6 à 13 ans) chez eux avait un impact positif sur la lecture et les mathématiques. Dans cette étude, les participants ont été répartis de façon aléatoire dans un groupe de tutorat et un groupe témoin. Les parents ont suivi une formation sur la manière d'utiliser le modèle *Teach Your Children Well* (tutorat par enseignement direct individuel), après quoi ils ont encadré l'enfant (de 6 à 13 ans) trois heures par semaine chez eux (deux heures consacrées à l'enseignement direct en lecture, 30 minutes à la lecture à haute voix par l'enfant et 30 minutes à l'enseignement des mathématiques au rythme de l'enfant). Les résultats étaient variables. Aucune différence significative n'a été constatée en lecture ou en orthographe, alors que le groupe d'intervention a largement dépassé le groupe témoin en compréhension de phrases et en calcul mathématique à la fin de la 1^{re} année.

Dans leur méta-analyse de 11 interventions (études menées dans les pays suivants : États-Unis, Canada, Royaume-Uni et Suède), Forsman et Vinnerljun (79) décrivent un programme de tutorat au Royaume-Uni (fondé sur les travaux d'Olisa, Stuart, Hill, Male et Redford, sans date) dans lequel des

³ Ibid.

⁴ Littérature : aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne.

enseignants bénévoles (y compris l'enseignant en classe de l'enfant) ont proposé du soutien scolaire en lecture et en mathématiques aux enfants en famille d'accueil âgés de 5 à 11 ans. Au démarrage du projet, enseignants, parents d'accueil et travailleurs sociaux (*case workers*) ont été informés de l'intervention et de la meilleure manière de soutenir l'enfant. Un professionnel a été désigné pour faire lien entre l'école et la structure de placement (*child welfare agency*) dans le cadre du projet. Les enfants ont ensuite bénéficié de séances de tutorat en lecture (groupe de 10 élèves) ou en mathématiques (groupe de 10 autres élèves) d'une durée approximative de 33 heures deux fois par semaine pendant 20 semaines (plus un groupe témoin de 3 élèves sans aucune séance de soutien). Tous les élèves (ceux ayant bénéficié de séances de mathématiques et ceux ayant bénéficié de séances de lecture) ont montré d'importantes améliorations en littératie ; en revanche, seuls les élèves ayant eu des séances en mathématiques ont montré des améliorations en mathématiques. Toutefois, l'ampleur des effets était faible. D'autre part, ces résultats de faible ampleur étant fondés sur un très petit échantillon doivent être interprétés avec prudence, selon les auteurs, et ne permettent donc pas d'en tirer des enseignements en matière de soutien à privilégier dans l'absolu.

Ces programmes montrent donc des résultats encourageants mais aléatoires, dont il est délicat de tirer des interventions spécifiques, notamment pour les professionnels sociaux et médico-sociaux. Il semble intéressant toutefois de retenir l'intérêt de réfléchir, pour chaque enfant, à la mise en place de soutien scolaire dont l'objet devra être discuté avec ses enseignants.

L'encouragement et le développement des compétences sociales et émotionnelles à travers le mentorat

Les interventions universelles (qui concernent l'ensemble des élèves) visant à renforcer les compétences sociales et émotionnelles montrent des résultats significatifs et à long terme sur le fonctionnement social et émotionnel et sur les résultats scolaires des enfants (49). Pour favoriser cela auprès des enfants en protection de l'enfance, le mentorat semble particulièrement intéressant. Il aurait des effets positifs sur la réussite éducative des jeunes en situation de placement. Plusieurs approches du mentorat sont analysées dans la littérature en protection de l'enfance : le mentorat « naturel » (ne reposant pas sur un programme encadré), le mentorat encadré, qui peut prendre la forme de « parainage », et le mentorat par les pairs.

Le mentorat « naturel »

Une méta-analyse regroupant 30 études américaines sur un total de 63 327 participants a été réalisée par van Dam *et al.* (80) pour étudier les effets positifs de la présence et de la qualité de la relation à un « mentor naturel » pour un jeune dans les quatre domaines suivants : fonctionnement scolaire et professionnel, développement socio-émotionnel, santé physique et problèmes psychosociaux.

Les mentors naturels sont définis dans cette étude comme des adultes non parents, sensibles au parcours du jeune, qui s'impliquent auprès de lui et le conseillent. Il peut être un proche, un voisin, un enseignant, un ami, une personne au sein de l'un des réseaux de l'enfant (communauté religieuse par exemple). Le soutien apporté par ce mentor naturel est globalement d'ordre social : soutien émotionnel, informationnel (conseils sur la scolarité, les stages, le travail) ou encore soutien instrumental (aide pour candidater à un emploi, pour gérer les facteurs de stress au quotidien, etc.).

Le mentorat naturel offre plusieurs avantages par rapport au mentorat encadré par un programme :

- tout d'abord, il s'appuie sur la communauté d'origine du jeune et les relations durables qui y existent déjà. Le jeune n'a pas à établir et tisser un nouveau lien de confiance solide, ce qui représente souvent un défi pour lui. De plus, ces relations sont plus susceptibles de se poursuivre au fil du temps, car elles se sont constituées naturellement et non artificiellement dans le contexte d'un mentorat structuré ;
- ensuite, le mentorat naturel est un processus contrôlé par le jeune, il repose sur son pouvoir décisionnel à identifier ses mentors naturels. Dans un système où de nombreuses décisions importantes sont prises pour lui, le jeune se sent souvent impuissant face à sa vie. Le mentorat naturel peut lui redonner un sentiment de contrôle en lui permettant de choisir l'adulte que lui considère comme important ;
- enfin, le mentorat naturel semble particulièrement adapté pour les adolescents : on renforce leur réseau de soutien social existant plutôt que de leur imposer une relation extérieure de plus.

L'étude montre les résultats suivants :

- des effets globalement positifs de la présence d'un mentor naturel, quels que soient les facteurs de risque rencontrés par les jeunes. Les mentors naturels peuvent être une ressource complémentaire et renforcer la résilience du jeune, ou être une ressource compensatoire pour des jeunes plus à risque ;
- la qualité de la relation avec le mentor naturel augmente les effets de ce mentorat, et plus il y a d'interactions entre le jeune et son mentor, plus la relation est bénéfique ;
- le mentorat naturel semble avoir plus d'effets que le mentorat encadré sur le fonctionnement socio-émotionnel du jeune ; son influence est plus forte sur les aspirations scolaires et professionnelles et le développement de vocations potentielles chez le jeune ;
- le mentorat naturel nécessite moins d'investissements et d'infrastructures ;
- les mentors naturels semblent surtout utiles pour les enfants âgés de 13 à 24 ans qui gagnent en indépendance par rapport à leurs parents ou autres accompagnants ;
- les mentors ayant une expérience professionnelle dans le domaine de la relation d'aide ont un impact plus important (par exemple : enseignant, travailleur social, leader religieux, médecin, etc.).

Les auteurs soulignent enfin la nécessité d'officialiser les mécanismes de soutien et d'entretien de ces relations naturelles pour maximiser les divers rôles que peuvent jouer les mentors et les bénéfices pour le jeune.

Le mentorat par les pairs

L'impact du mentorat peut également être renforcé lorsqu'il est mené par des pairs, c'est-à-dire des adultes ou jeunes adultes ayant rencontré les mêmes difficultés que les enfants, aujourd'hui en situation de réussite. C'est ce que vise le programme *Better Futures*, développé aux États-Unis pour améliorer l'autonomie et la préparation pour des études supérieures pour des jeunes de 16 à 18 ans en protection de l'enfance, et atteints de problèmes de santé mentale. L'étude menée par Geenen *et al.* (21) a permis d'évaluer le programme en s'appuyant sur un groupe d'intervention randomisé et un groupe témoin, auprès de jeunes en études secondaires (en voie d'obtenir un diplôme une ou deux années plus tard), pris en charge par la protection de l'enfance, et présentant un important problème de santé mentale. Les interventions suivantes ont été mises en place auprès des 67 jeunes du groupe d'intervention :

- un accompagnement individuel bimensuel par des pairs plus âgés, pendant 16 mois : des jeunes adultes faisant des études supérieures ayant été en famille d'accueil et/ou ayant connu des difficultés sur le plan de la santé mentale, ayant eux-mêmes été formés pour ce programme à travers 4 ou 5 ateliers de mentorat ;
- une université d'été de 4 jours sur un campus universitaire.

Le groupe contrôle a, quant à lui, bénéficié des services typiques pour les jeunes en famille d'accueil présentant des problèmes de santé mentale (thérapie, services de *counseling* d'orientation à l'école, etc.).

Les résultats de l'étude montrent un impact globalement positif de ce modèle de mentorat par les pairs :

- une proportion sensiblement plus élevée de jeunes dans le groupe d'intervention était inscrite à des études supérieures à l'issue du programme (65 % contre 24 % dans le groupe contrôle) ;
- un niveau de participation aux études supérieures deux fois plus élevé parmi les jeunes du groupe d'intervention ;
- globalement, d'importants progrès pour les jeunes du groupe d'intervention dans la gestion de leur maladie mentale, avec une autonomisation et un mieux-être par rapport à celle-ci, dans la gestion des transitions, en matière de réussite dans les études supérieures et plus généralement de qualité de vie.

Les auteurs retiennent deux points forts caractéristiques de ce modèle de mentorat par les pairs :

- l'impact plus fort pour les jeunes d'un mentorat porté par des pairs, modèles de réussite ayant pourtant connu des difficultés similaires : « travailler avec des modèles dont l'expérience reflète leur propre vie peut aider les jeunes à voir que les études supérieures peuvent aussi leur être accessibles » (Phillips *et coll.*, 2015, p. 57)⁵ ;
- l'approche de la santé mentale, explicitement abordée sous l'angle des forces : d'une part, en normalisant les problèmes de santé mentale à travers un réseau de personnes confrontées aux mêmes difficultés, ensuite, en soulignant l'importance des soins auto-administrés et enfin, en valorisant la force, la résilience et la sagesse uniques qu'acquière les jeunes concernés

⁵ Référence citée dans l'article étudié : Phillips L.A., Powers L.E., Geenen S., Schmidt J., Wings-Yanez N., McNeely I.C., *et al.* Better futures: a validated model for increasing postsecondary preparation and participation of youth in foster care with mental health challenges. *Child Youth Serv Rev* 2015;57:50-9

lorsqu'ils parviennent à vivre avec les facteurs de stress associés à leurs problèmes de santé mentale.

La mise à disposition de matériel d'apprentissage

D'autres programmes enfin misent sur la distribution de matériel d'apprentissage, au domicile des enfants, comme facteur pouvant influencer positivement les résultats scolaires et le bien-être des enfants pris en charge par la protection de l'enfance.

On peut citer l'exemple du programme *Letterbox club* : il s'agit d'un dispositif mis en place au Royaume-Uni en 2003, qui consiste à envoyer du matériel éducatif (livres, papeterie, jeux éducatifs) au domicile des familles d'accueil durant les vacances scolaires. Plusieurs évaluations ont été menées : elles ne permettent pas de démontrer d'impact sur les résultats scolaires.

Mooney, Winter et Connolly (2016) (81) ont mené un essai contrôlé randomisé avec un échantillon de 116 enfants en Irlande du Nord entre avril 2013 et juin 2014 (56 enfants âgés de 7 à 11 ans dans le groupe d'intervention et 60 enfants dans le groupe témoin). Selon cette étude, rien n'indique que le *Letterbox Club* ait des effets sur les résultats des enfants en lecture ni sur leur attitude à l'égard de la lecture ou de l'école de façon plus générale. Certains parents ont d'ailleurs pu indiquer que le programme demandait trop de travail. Globalement, même si les enfants étaient reconnaissants des colis, certains ont indiqué avoir déjà des livres chez eux, et être plus intéressés par la qualité des livres que par le fait de recevoir un colis.

Les évaluations menées en Angleterre et en Suède (82) sur des expériences similaires corroborent ces résultats.

Finalement, pour que cela ait un impact, la mise à disposition de matériel ne suffit pas ; elle doit s'accompagner d'une implication de l'adulte pour sensibiliser l'enfant et l'amener à s'approprier ce matériel.

3.4.5.3. Conclusions et préconisation concernant les programmes de soutien

Globalement, le mentorat semble particulièrement intéressant comme facteur de soutien de la réussite scolaire des jeunes, en protection de l'enfance notamment, et plus spécifiquement lorsqu'il est porté par des mentors « naturels » ou bien par des pairs.

Concernant les programmes d'accompagnement des devoirs, de soutien scolaire ou de mise à disposition de matériel d'apprentissage, les études et essais développés pour évaluer ces programmes montrent qu'il est difficile de prouver l'efficacité d'une intervention spécifique isolément, ou celle d'un programme dans l'absolu : en effet, les modalités de mise en œuvre et les résultats sont variables, plusieurs biais méthodologiques sont mis en avant, tout comme les échantillons souvent réduits ou encore la non-standardisation systématique des mesures. La transposabilité de chaque programme d'un contexte à un autre (pays/culture/système de prise en charge) demanderait par ailleurs d'être vérifiée. Enfin, le public très hétérogène des études (âge des enfants et jeunes placés, besoins particuliers, difficultés multiples, etc.) peut expliquer les différences de résultats et les difficultés d'interprétation. Ces programmes peuvent néanmoins alimenter la réflexion des équipes pluridisciplinaires

concernant le soutien à mettre en place pour chaque enfant, selon sa situation individuelle et ses besoins, et en fonction également des partenaires et dispositifs existants sur le territoire.

Il est cependant intéressant de retenir de la littérature analysée des recommandations globales pour la mise en œuvre de tout programme de soutien (notamment, les rapports d'experts utilisés pour la revue de la littérature du *Department for Education* britannique en 2018 (49)) :

- le soutien doit être continu, sur le long terme et intensif pour les situations complexes, il doit par ailleurs être très régulier (mensuel au minimum) et s'appuyer sur la valorisation des compétences des enfants, plutôt que sur leurs difficultés (60) ;
- la coordination entre les différents acteurs autour du programme doit être travaillée pour être optimale. Dans l'un des rapports analysés dans la revue de la littérature (83), est souligné l'effet bénéfique de désigner un professionnel qui travaille spécifiquement à faciliter la communication entre les différents services ;
- chaque intervention ou programme mis en œuvre doit être évalué, à travers des outils à élaborer. Le recueil et le partage de données concernant les effets du programme permettent notamment de mesurer l'efficacité des interventions. Cela inclut les données concernant :
 - les soutiens éducatifs apportés,
 - la coopération avec les parents ou tuteurs,
 - l'assiduité et les motifs d'absence,
 - les taux d'exclusion, permanente ou provisoire, et les motifs s'y rapportant,
 - les changements d'école,
 - les mesures de la performance scolaire,
 - les mesures des résultats sur le comportement et la santé mentale ;
- enfin, en l'absence de preuves de l'efficacité des interventions, il est recommandé de s'appuyer sur des interventions ayant des bases théoriques solides (84). À ce titre, il apparaît que la théorie de l'attachement, bien qu'étant régulièrement mobilisée pour les interventions mises en œuvre, ne doit pas être considérée comme le seul cadre possible pour comprendre le comportement des jeunes. Notamment, la théorie de l'apprentissage social par exemple (*social learning theory*) ou d'autres interventions qui aident au développement des relations entre l'enfant et l'adulte sont complémentaires pour améliorer le comportement de l'enfant.

3.4.6. La participation à des activités de loisirs extrascolaires

3.4.6.1. En population générale

L'impact des activités de loisirs sur le parcours scolaire a fait l'objet de quelques études en population générale. Notamment, un article de Kindelberger *et al.* de 2007 (85) propose une analyse des activités de loisirs par une approche psychologique, comme milieu de développement participant à la construction identitaire des enfants.

Il en ressort d'une part plusieurs facteurs identifiés qui prédisposent au choix de l'activité de loisirs par l'enfant ou le jeune : son âge, son sexe, le degré d'autonomie possible ou au contraire la soumission aux contraintes de disponibilité parentale, des facteurs socio-culturels avec un choix souvent orienté par le milieu social d'appartenance, le coût et la proximité des loisirs disponibles, la personnalité du jeune, le contexte social de l'activité, etc.

Ensuite, il apparaît que les résultats des recherches menées sur l'impact des activités de loisirs sur les résultats scolaires sont quant à eux mitigés, voire contradictoires. Il en est de même pour leur incidence sur les conduites à risque ou les comportements antisociaux. D'autres facteurs interviennent donc et les recherches n'ont pas pu isoler l'effet des seules activités de loisirs au moment de l'article.

Finalement, l'article conclut que les recherches ne permettent pas de dépasser le constat que le loisir apparaît comme un milieu de développement qui peut, lorsqu'il existe une certaine autonomie de décision pour le jeune, refléter sa personnalité et lui permettre d'être acteur de son développement cognitif, émotionnel, social et comportemental. Toutefois, le loisir pratiqué est également le résultat d'opportunités et de contraintes qui s'imposent à lui.

En s'appuyant sur l'analyse des données d'une enquête du ministère de l'Éducation nationale sur le parcours de 9 000 élèves entrés au cours préparatoire en 1997, Sophie O'Prey (86) s'intéresse également aux activités de loisirs des enfants et leur occupation du temps libre en général, en population générale. Il apparaît là aussi que l'usage du temps libre est largement déterminé par le milieu familial. L'usage de la télévision comme activité de détente est plus particulièrement analysé : il apparaît que les écoliers qui passent le plus de temps devant la télévision en période scolaire rencontrent davantage de difficultés scolaires. Cela semble par ailleurs être plus souvent vérifié au sein de milieux sociaux plus défavorisés, avec des parents moins investis dans la scolarité de l'enfant (non-présence aux réunions avec l'école, peu d'aide aux devoirs, coucher des enfants après 21 h). En revanche, la pratique régulière d'une activité sportive ou culturelle semble être synonyme d'un usage plus modéré de la télévision. Les enfants qui pratiquent des loisirs culturels sont en majorité de bons élèves et leur famille s'implique davantage dans leur scolarité. Globalement, la fréquentation d'activités de loisirs semble avoir peu d'effet sur la réussite scolaire. Les disparités de réussite sont liées en grande partie à des différences de milieu social d'origine et d'acquis à l'entrée à l'école élémentaire.

Ces différents résultats indiquent finalement qu'une combinaison de facteurs (milieu familial, investissement des parents dans la scolarité, etc.) influence le choix d'une activité plutôt qu'une autre, et que c'est l'ensemble de ces facteurs, combinés à l'activité en elle-même, qui jouent sur le bon développement de l'enfant, son parcours et sa réussite scolaire. Une activité en elle-même, non soutenue ou accompagnée, ne peut être considérée seule comme facteur de réussite scolaire.

3.4.6.2. En protection de l'enfance

L'impact des loisirs sur le développement social et personnel positif des jeunes en situation de placement a été analysé en Angleterre par Quarmby *et al.* (87), à travers une étude auprès d'enfants et de jeunes de 5 à 18 ans connaissant des mesures de placement en Angleterre. L'analyse s'est appuyée

sur 86 questionnaires remplis par les enfants, ainsi que sur d'autres résultats d'études sur les loisirs. Les principaux résultats sont les suivants :

- la majorité des répondants place le sport en première activité de loisirs pratiquée. Les activités culturelles ou de détente (regarder la télévision, écouter de la musique) arrivent en deuxième position ;
- 4 types de facteurs influencent le choix d'une activité : les facteurs individuels, les facteurs interpersonnels, les facteurs institutionnels et les facteurs politiques (au sens politiques publics) ;
- pour la plupart, ces activités sont réalisées en dehors du système scolaire, le plus souvent en proximité du lieu de vie ;
- ces activités ont un impact positif dans plusieurs dimensions :
 - amélioration de la confiance en soi,
 - amélioration des capacités physiques et sociales,
 - amélioration du sentiment de bien-être et de la santé,
 - développement de liens avec d'autres jeunes,
 - apprentissage et respect de règles,
 - développement de la créativité et de l'expression,
 - meilleure gestion du stress et des émotions.

Plusieurs points de vigilance sont soulignés par cette étude quant aux activités de loisirs :

- dans un contexte d'échec (ne pas réussir à bien jouer de la guitare par exemple), l'activité de loisirs peut impacter négativement la confiance en soi ;
- le manque de temps et le manque de soutien peuvent freiner l'engagement dans une activité encadrée ;
- obliger un jeune à pratiquer une activité de loisirs a des effets négatifs sur sa participation et sa motivation ;
- le placement éloigné d'une activité de loisirs habituelle pour l'enfant peut être un frein important dans la poursuite de cette activité.

En conclusion, les auteurs de l'étude suggèrent deux pistes d'amélioration :

- former les familles d'accueil et les professionnels au soutien à apporter aux enfants dans l'engagement dans une activité de loisirs ;
- préciser plus finement les effets, entre différents groupes d'âge, de conditions socio-économiques, de besoins éducatifs ou de handicap en s'appuyant sur d'autres études.

Une seconde étude de White *et al.* (88) s'est intéressée au lien entre la pratique d'une activité extrascolaire et les résultats scolaires chez les enfants en situation de placement aux États-Unis. Dans cette étude, les auteurs examinent les facteurs associés à la participation à des activités extrascolaires (déjà

étudiés par d'autres auteurs) et cherchent à savoir si cette participation est associée au fait d'aller jusqu'à la fin du lycée, d'obtenir un diplôme (en l'occurrence « le GED ») et d'entrer à l'université parmi les jeunes sortant de placement en établissement ou en famille d'accueil.

L'analyse s'est appuyée sur des données issues de l'étude longitudinale « VOYAGES projects » (auprès d'une cohorte d'enfants placés dans l'État du Missouri). Les 312 jeunes inclus devaient avoir 17 ans au moment de l'étude et ont été recrutés entre décembre 2001 et mai 2003. À l'inverse, les critères d'exclusion suivants ont été retenus : un QI inférieur à 70, une maladie chronique susceptible de rendre la communication difficile, un placement au moment de l'enquête.

Les principaux résultats retenus étaient les suivants :

- la probabilité de finir le lycée semble liée à plusieurs facteurs : ne pas avoir été placé chez un membre de la famille, le nombre de lieux de placement entre l'âge de 17 et 19 ans (avoir connu plus de 3 placements aurait un effet délétère)⁶, ne pas avoir eu un trouble mental l'année précédente et enfin la participation à une activité extrascolaire de type clubs d'école (ce dernier facteur n'est cependant pas lié à l'obtention du GED) ;
- l'entrée à l'université semble, quant à elle, être influencée par les facteurs suivants : être une femme, avoir été incarcéré avant l'âge de 19 ans, ne pas avoir changé d'école entre l'âge de 17 et 19 ans ;
- la participation aux activités extrascolaires (ex. : clubs d'école) est associée à l'obtention de diplôme au lycée mais elle n'est pas associée à l'entrée à l'université. En effet, la transition entre le lycée et l'université nécessiterait des ressources et soutiens autres que ceux mobilisés pour finir le lycée, selon les auteurs. Le facteur le plus important pour la poursuite d'études supérieures est le fait d'avoir un adulte stable présent auprès du jeune tout au long du lycée pour le préparer à cette transition.

Les auteurs soulignent plusieurs limites de cette étude : échantillon non représentatif de jeunes adultes placés, résultats basés uniquement sur l'autodéclaration et sur des données anciennes (plus de 10 ans), non-prise en compte des autres facteurs influençant la participation du jeune à une activité extrascolaire (problème de comportement, compétences, géographie, etc.).

Toutefois, malgré ces limites, les résultats concordent avec les autres études similaires menées, qui montrent que la participation extrascolaire a un effet positif sur les résultats scolaires au niveau de l'enseignement secondaire. Les agents institutionnels (responsables légaux, professionnels des services de protection de l'enfance, etc.) en lien avec les jeunes de la protection de l'enfance sont particulièrement bien placés pour encourager leur participation à des activités de loisirs.

3.4.6.3. Dans le champ du handicap

⁶ Conclusions de l'étude de Pecora « *Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success* ». Children and Youth Services Review.

Dans le champ du handicap, Palmer *et al.* (89) se sont intéressés, pour les jeunes en situation de handicap au lycée, au lien entre la participation à des activités extrascolaires organisées par le lycée et l'accomplissement d'études supérieures.

Pour commencer, les auteurs se sont d'abord appuyés sur des résultats de recherches antérieures (plusieurs auteurs cités) indiquant le lien existant entre la participation aux activités extrascolaires et les facteurs suivants :

- l'amélioration des performances scolaires (en mathématiques, lecture, sciences, géographie/histoire) ;
- la réduction de comportements à risque ;
- une diminution du taux d'abandon au lycée ;
- le statut socio-économique ;
- le type de handicap.

Plusieurs éléments favoriseraient la participation des jeunes en situation de handicap aux activités extrascolaires : le sentiment d'appartenance, le sentiment d'apporter une contribution qui a du sens et d'occuper des fonctions valorisées/appréciables dans ces activités.

Les auteurs ont ensuite utilisé les données issues d'une étude longitudinale ESL (cohorte d'enfants) conduite par le Centre national de la statistique de l'éducation (NCES⁷), recueillies entre 2002 et 2012, auprès de 604 participants suivant une sélection aléatoire d'un échantillon d'écoles et d'élèves à interroger selon 2 critères : statut et taille d'établissement. Sur la base de 229 étudiants de l'échantillon, les différents types de handicap suivants ont été identifiés : troubles d'apprentissage spécifiques, trouble de la parole ou du langage, retard mental, déficience auditive, déficience visuelle, problèmes orthopédiques, autisme, lésions cérébrales, troubles du développement.

Les éléments suivants ressortent de ces données :

- les étudiants inclus dans l'échantillon suivaient un programme d'enseignement spécialisé au début du lycée au moment de l'inclusion et ont été suivis pendant les 3 vagues de l'étude longitudinale ;
- environ 74 % de l'échantillon a participé à au moins 1 activité extrascolaire durant l'année scolaire 2003-2004 tandis que 26 % n'ont participé à aucune activité cette année-là ;
- parmi les 74 %, 66 % ont participé à 1 à 4 activités et 8 % à 5 ou plus ;
- environ 38 % des élèves ont participé à une activité sportive (au sein de l'école ou en dehors), 24 % à une activité au sein d'un club académique, 25 % à une activité d'art du spectacle.

Les auteurs en déduisent ainsi les principaux résultats suivants :

- un lien significatif est observé entre l'accomplissement d'études supérieures et la participation à au moins une activité extrascolaire proposée par l'école (de type académique ou non) chez les étudiants en situation de handicap ;
- les facteurs suivants influencent également ce lien : le revenu de la famille, les origines de l'élève, le niveau d'éducation des parents.

⁷ Les participants à cette enquête américaine venaient d'entrer au lycée au moment de l'inclusion.

Plusieurs limites sont toutefois soulignées : la mesure de l'activité extrascolaire dans cette étude prend uniquement en compte les activités mesurées dans la base de l'étude ESL. D'autres études ont montré que les activités prosociales (groupes religieux, service civique) sont associées positivement à la performance scolaire au lycée, à une diminution de comportements risqués (consommation de drogue et d'alcool par exemple) et une augmentation de l'inscription à l'université à l'âge de 21 ans. Par ailleurs, les résultats ne sont pas généralisables à tous les types de handicap, puisque d'autres études ont montré que la participation à une activité extrascolaire est aussi liée au type et à la sévérité du handicap⁸.

En conclusion, cette étude montre les effets positifs possibles de la participation à des activités extrascolaires pour les adolescents en situation de handicap au lycée, qui peuvent ainsi augmenter leur chance d'accomplir des études supérieures, sans que ce seul facteur soit suffisant.

Une étude de 2009, réalisée par l'Observatoire de l'enfance en France, vient nuancer l'objectif de participation à des activités de loisirs et vacances pour les enfants et adolescents en situation de handicap (90). Cette étude s'appuie sur les données issues de l'Enquête permanente des conditions de vie des ménages (EPCV), réalisée par l'Insee en octobre 2003 sur le thème Éducation et Famille. Elle porte sur un échantillon de 3 456 enfants et adolescents scolarisés en 2002-2003, de la maternelle au lycée.

L'un des premiers constats de l'étude est que la situation de handicap constitue un désavantage social pour les jeunes concernés, avec plusieurs freins à l'origine de ce désavantage observé (réduction du revenu de la famille lié aux dépenses spécifiques et à l'arrêt de l'activité professionnelle ; troubles et problèmes de santé qui compliquent la pratique d'un loisir ou les départs en vacances ; ouverture limitée des activités de loisirs, notamment pour les déficiences cognitives, etc.).

Ensuite, l'auteur souligne que si la participation des enfants et jeunes en situation de handicap à ces activités constitue un enjeu à la fois social et éducatif, les seules accessibilité et participation ne suffisent pas. Lorsque cette participation est marginale, elle peut au contraire apparaître comme stigmatisante et contribuer à exclure le jeune par rapport à ses pairs. L'accessibilité se traduit alors en « exclusion de l'intérieur » (91, 92) et a des effets négatifs : moins d'amis, sentiment d'exclusion pour le jeune. Plusieurs auteurs ont alors souligné l'importance des conditions de l'intégration de ces jeunes au sein de ces accueils (93), notamment la formation nécessaire pour les acteurs de ces accueils (enseignants dans le cadre scolaire, mais également animateurs, directeurs de structures de loisirs et de vacances).

Au-delà de permettre l'accès et la pratique d'activités de loisirs ou de vacances pour les jeunes en situation de handicap, il s'agit donc de créer ou développer les conditions pour que ces enfants et adolescents puissent participer comme les autres et avec les autres en prenant en compte leurs besoins spécifiques dans les projets et pratiques quotidiennes des acteurs, et en mettant en œuvre les moyens financiers et humains nécessaires, notamment la formation.

⁸ Les auteurs font référence aux études de Garza *et al.*, 2002 « Students' participation in extracurricular activities. Dans: Wagner M, Cadwallader T, Newman L, Garza N, Blackorby J, Guzman AM, ed. *The other 80% of their time: the experiences of elementary and middle school students with disabilities in their non-school hours*. Menlo Park: SRI International » ; et Wagner *et al.*, 2004 « Wagner M, Cadwallader TW, Garza N, Cameto R. *Social activities of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2. NLTS2 Data Brief 2004;3(1)* »

Finalement, tout comme en population générale, les résultats des recherches menées sur l'impact des activités de loisirs sur les résultats scolaires sont mitigés. Le loisir apparaît comme un facteur et un milieu de développement intéressant, qui peut avoir un impact positif sur la confiance en soi, les capacités physiques, créatives et expressives, la santé et le sentiment de bien-être, ou encore le développement de nouveaux liens sociaux.

Toutefois, le loisir pratiqué est également le résultat d'une combinaison de facteurs (milieu familial, investissement des parents dans la scolarité, opportunités et contraintes) qui s'imposent au jeune et influencent le choix d'une activité plutôt qu'une autre. C'est l'ensemble de ces facteurs, combinés à l'activité en elle-même, qui jouent sur le bon développement de l'enfant, son parcours et sa réussite scolaire.

Une activité en elle-même, non soutenue ou accompagnée, ne peut être considérée comme seul facteur de réussite scolaire. Elle peut, au contraire, avoir un effet négatif en fonction des conditions dans lesquelles la participation à cette activité est mise en place. La prise en compte des besoins spécifiques du jeune, la formation des acteurs, ainsi que l'accompagnement soutenu de son intégration auprès des pairs sont autant de facteurs qui jouent un rôle capital dans l'expérience qui sera vécue. Sans cela, cette participation pourra être sans effet ou au pire avoir un effet d'exclusion.

3.4.7. Conclusion

Aucun facteur unique ne peut jouer seul, favorablement ou défavorablement, sur l'implication et l'épanouissement de l'enfant dans sa scolarité. Les facteurs de protection identifiés sont multiples, et la littérature indique qu'ils doivent être travaillés de manière systémique pour maximiser les chances de répondre au mieux aux besoins spécifiques de chaque enfant.

Afin d'agir sur les facteurs environnementaux qui ont un impact sur son implication et son parcours scolaires, une première étape pour les professionnels consiste à identifier l'existence ou absence de ces facteurs pour chaque enfant. Après avoir repéré au sein de l'équipe de professionnels les compétences qui peuvent être mobilisées, il est important d'analyser et d'adapter les représentations et postures professionnelles. Enfin, cet état des lieux des facteurs pourra s'appuyer sur le repérage des dispositifs et acteurs ressources existants dans le territoire, afin de les mobiliser selon les besoins des enfants et jeunes.

Cet état des lieux peut permettre ensuite d'adapter les interventions pour développer, mobiliser ou renforcer les facteurs de protection de la scolarité. La littérature indique plusieurs pistes pour les facteurs environnementaux suivants.

L'organisation de la structure est un premier facteur à développer en faveur des parcours scolaires des enfants et jeunes. Plusieurs éléments, qui peuvent être travaillés dans le cadre de l'organisation de la structure, ont en effet un impact positif ou négatif fort sur leur scolarité : la stabilité des parcours ; l'amélioration des diagnostics de troubles ou handicaps éventuels et de la prise en charge ; l'approche positive et l'autodétermination doivent guider les évaluations et interventions des professionnels ; la mise en place d'un environnement propice à la scolarité (espace au calme, temps dédié au travail, outils disponibles...). Le portage de la question scolaire doit être collectif et non reposer sur un ou deux professionnels. Enfin, la mise en place d'indicateurs de suivi de la réussite et du bien-être scolaire des enfants, partagés avec l'ensemble des acteurs concernés, permettrait de rendre plus visible et plus

concrète cette question de la scolarité, et de piloter une véritable démarche d'amélioration des parcours scolaires.

Ensuite, les représentations, attentes et postures des professionnels vis-à-vis de la scolarité et du potentiel des enfants sont également des facteurs déterminants. Si les représentations figurent parmi les éléments qui influencent le plus les pratiques professionnelles, elles sont également très difficiles à faire évoluer. L'un des axes est donc de travailler sur la prise de conscience de l'influence des représentations et du regard porté sur l'enfant et sa scolarité, pour pouvoir ensuite adopter une posture favorable qui pourra être un facteur de réussite fort pour l'enfant.

Un autre facteur pour agir sur la scolarité des enfants et adolescents peut être la mise en place de programmes spécifiques de soutien, notamment pour compenser les facteurs de risque rencontrés par ces enfants. Le mentorat semble particulièrement intéressant en protection de l'enfance, et plus spécifiquement lorsqu'il est porté par des mentors « naturels » ou bien par des pairs. Globalement, la littérature montre que les programmes d'accompagnement des devoirs, de soutien scolaire ou de mise à disposition de matériel ne sont pas efficaces dans l'absolu ni isolément, mais s'inscrivent en complémentarité des autres facteurs identifiés. Par ailleurs, les conditions dans lesquelles ils sont mis en œuvre doivent être réfléchies et travaillées pour qu'ils soient efficaces : en particulier, ils doivent s'appuyer sur des bases théoriques solides et partagées, être continus et réguliers, adaptés bien sûr en intensité aux besoins de l'enfant, coordonnés entre l'ensemble des acteurs et évalués.

Enfin, la participation à des activités de loisirs peut être un facteur de protection en faveur de la scolarité. Elle peut, en effet, avoir un impact positif fort sur la confiance en soi, le développement physique, cognitif, créatif, la santé et le sentiment de bien-être, ou encore le développement de nouveaux liens sociaux... Toutefois, la participation à une activité ne peut être considérée comme facteur de réussite scolaire en elle-même. Elle résulte d'une combinaison de facteurs (milieu familial, investissement des parents, opportunités et contraintes, etc.) qui tous ensemble et combinés à cette activité influencent les effets ou non sur la scolarité. Par ailleurs, les conditions dans lesquelles cette participation à une activité est mise en œuvre déterminent l'impact positif ou négatif de celle-ci (prise en compte des besoins spécifiques du jeune, formation des acteurs, accompagnement pour une bonne intégration auprès des pairs, etc.).

3.5. Avis du groupe de travail

3.5.1. Références ajoutées par le groupe de travail

La posture des professionnels vis-à-vis de la scolarité

Le manque de soutien et d'encouragement a des répercussions tout au long de la vie des ex-placés qui en subissent les conséquences à l'âge adulte.

Le traitement genré des filles et des garçons dans l'accompagnement éducatif est parlant. En réalisant une étude des projets éducatifs des établissements, ces derniers révélaient que l'avenir professionnel des filles était orienté en priorité vers le soin, l'accompagnement psychologique, alors que celui des garçons l'était vers des formations professionnalisantes : « les associations et institutions en charge

d'accueillir les jeunes semblent dès lors définir leur projet éducatif à partir de rôles genrés socialement construits : les filles à protéger, les garçons à encadrer » (94).

Cette étude révèle plusieurs conclusions. Contrairement à la moyenne de la population générale, les filles sont moins diplômées que les garçons. Pour cette raison, ces jeunes filles vont privilégier la voie d'entrée dans l'âge adulte par la conjugalité et/ou la maternité faute d'avoir obtenu les bagages suffisants pour entrer par la voie de l'insertion professionnelle. La question du genre est donc ici primordiale (95).

Le parrainage

Le rapport Vergez 2001 (96) permet de faire un historique très instructif du parrainage dans le cadre de la protection de l'enfance. Celui-ci a débuté dans les années 70 pour répondre à un besoin de prise en charge des enfants qui n'ont pas de famille d'accueil et sans famille. Les pupilles de l'État, trop âgés pour être adoptés, étaient le public cible. Les enfants en institution (internat scolaire, maison d'enfants à caractère social...), sans famille (la catégorie des pupilles est spécifiquement concernée à ce titre) ou délaissés, qui n'ont pu faire l'objet d'une adoption ou d'un placement familial pour des raisons liées à l'âge, à un handicap ou à des difficultés antérieures, sont les publics concernés. La circulaire du 30 juin 1978 de Simone Veil lance pour la première fois une vraie politique de développement du parrainage. C'est encore aujourd'hui un texte de référence. Elle définit les principes du parrainage (aide variable dans sa forme et adaptée à la situation particulière de l'enfant qui peut évoluer dans le temps). Cette aide présente trois caractéristiques ; elle est bénévole, partielle (le parrain n'a pas la charge permanente ni la responsabilité de l'enfant) et durable (engagement et continuité dans la relation). Toutefois, les études de cette époque montrent déjà une inégalité de développement de cette pratique selon les départements. À la fin des années 80, le parrainage tente d'être impulsé dans plusieurs départements. Son statut change, il devient de plus en plus une aide complémentaire à l'accompagnement des enfants placés⁹. Ce fut un échec et très peu de parrainages ont été mis en place du fait de l'inadéquation entre les profils des enfants ciblés par cette initiative et les souhaits des engagements de parrainage. Au début des années 90, le parrainage s'ouvre aux « enfants plus jeunes maintenus dans leur famille lorsque celle-ci est isolée et connaît des difficultés, pour des enfants auprès desquels une action éducative est en cours ou pour des enfants placés chez une assistante maternelle ».

En 2001, à l'occasion de la rédaction de ce rapport (96), une vaste étude est menée pour connaître les bénéfices et les difficultés du parrainage¹⁰. Il en ressort des difficultés sur les responsabilités partagées entre l'ASE, le parrain et le détenteur de l'autorité parentale ainsi que celles des démarches (qui fait quoi). Le parrainage en famille d'accueil est inadapté (complexité des liens) mais apparaît pertinent pour les enfants en institution. Les associations ont néanmoins des difficultés à recruter de nouveaux parrains (manque de communication, bénévolat peu reconnu).

Contrairement à l'accueil dans la parentèle (tiers digne de confiance), les parrains appartiennent majoritairement aux catégories professionnelles moyennes ou aisées et surtout aux secteurs de l'enseignement, du médical et paramédical, de l'éducatif au sens large (éducatrices, assistantes maternelles...).

⁹ Le parrainage doit apporter à l'enfant « un soutien affectif, moral, matériel dans le cadre d'un projet éducatif établi par le service, respectant sa liberté et les droits de sa famille d'origine ».

¹⁰ Cf. p. 47 & suiv. rapport Vergez, 2001.

Au moment où s'effectue le parrainage, plus de la moitié des parrains n'ont d'ailleurs plus d'enfants à la maison, et leur disponibilité pour l'enfant parrainé est importante (97).

Mais encore aujourd'hui, le parrainage de proximité souffre d'une méconnaissance de cette pratique et d'une faible reconnaissance des pouvoirs publics (98), même si cette pratique a récemment été encouragée dans la « Feuille de route pour la protection de l'enfance 2015-2017 » (99). Tous les départements ne sont pas dotés d'une action autour du parrainage de proximité. À partir d'une étude sur le parrainage de proximité au sein des UDAF, il apparaît même que les départements où les jeunes sont proportionnellement les plus nombreux à être placés ou à avoir une mesure de milieu ouvert sont également les départements les moins bien pourvus en service ou association de parrainage de proximité, en lien avec l'UDAF (98).

Il n'existe pas d'étude scientifique connue sur l'impact du parrainage auprès des enfants placés et notamment sur leurs résultats scolaires. Quelques expertises d'impacts commanditées par les associations de parrainage (ici France parrainage) nous permettent d'entrevoir les bénéfices de cet accompagnement actuel.

Une première étude réalisée en 2014 auprès de 131 filleuls (dont 34 anciens filleuls) a pour objectif de connaître l'impact du parrainage de proximité sur les filleuls (98) composés à 60 % de filles et à 40 % de garçons. L'effet sur la scolarité ne concerne qu'une partie des filleuls. En effet, les parrains n'investissent pas tous le champ des « devoirs » : cela dépendra des attentes de l'enfant et de sa famille. Cependant, si ce n'est pas un des premiers besoins ou effets perçus, le parrainage peut avoir un effet indirect sur la scolarité de l'enfant (meilleure confiance en lui/elle, offrir un livre, l'amener au musée, etc.). Dans cette étude, une comparaison est faite entre le parrainage auprès d'un enfant placé ou non. Les enfants placés en foyer ou en famille d'accueil sont plus réceptifs aux bénéfices du parrainage, sur l'ensemble des dimensions (ouverture sociale et culturelle, environnement social positif, soutien, épanouissement, confiance en soi et dans l'avenir, appui dans les parcours scolaires et professionnels). Sur le long terme, le parrainage apporte des bénéfices dans le soutien à l'orientation scolaire et à l'insertion professionnelle. Ainsi, 47 % des parrainés disent avoir été plus ambitieux dans leurs études et choix professionnels grâce au parrainage et 62 % estiment avoir été aidés par leur parrain dans leurs études ou leur recherche professionnelle.

En 2017, une seconde étude d'impact a été commanditée à BVA (100) auprès des jeunes ayant été placés et/ou parrainés pour montrer l'impact socio-économique du parrainage. 197 individus ont été interviewés :

- les non parrainés placés : 100 individus ;
- les parrainés placés : 52 individus ;
- les parrainés non placés : 45 individus.

Si le soutien scolaire est rarement cité comme l'apport premier du parrainage (8 %), les jeunes parrainés (placés ou non) apparaissent de manière significative mieux insérés professionnellement que les non parrainés. 61 % des parrainés placés ont un emploi (à son compte + CDD + CDI) vs 20 % des non parrainés placés. À l'inverse, 48 % des non parrainés (placés) sont sans emploi (ou en recherche) vs 16 % des parrainés (11 % des parrainés et placés et 20 % des parrainés non placés). Ces résultats sont néanmoins à nuancer du fait du profil des enfants placés parrainés vs non parrainés. En effet, si nous savons que la durée de placement est plus courte parmi les enfants parrainés, nous ne savons

pas si les enfants ayant des difficultés de comportement, des difficultés de santé, etc., sont orientés aussi facilement dans le cadre du parrainage.

Enfin, notons l'étude qualitative sur les apports du parrainage pour les mineurs non accompagnés (101). En effet, lors de l'arrivée importante de MNA en France au milieu des années 2010, certains départements ont fait appel aux associations de parrainage de proximité pour pallier la saturation du dispositif d'accueil. France Parrainage a ainsi vu augmenter ce type de demande. Dix jeunes anciens MNA de 18 à 33 ans parrainés et 9 marraines et parrains ont été interviewés. Tous les parrainés ont noté des bénéfices sur leur scolarité, leur orientation et leur insertion professionnelle. Le parrain tient une place à distance des priorités pragmatiques des services ASE. Ainsi, la priorité administrative et l'orientation systématisée vers des études courtes et professionnalisantes proposées par l'ASE voient ici un contre-pouvoir par l'encouragement à poursuivre des études plus ambitieuses. Ceci est possible par la mise à disposition de moyens personnels du parrain (aide à l'hébergement permettant la poursuite d'études au-delà de la prise en charge ASE, mise en réseau professionnelle, aide aux devoirs). L'origine sociale des parrains est ici nécessairement un atout pour accéder à ces possibilités (trois enseignantes, deux éducatrices spécialisées, un architecte, un cadre).

Finalement, il est à retenir que le parrainage en protection de l'enfance existe depuis les années 70. Il a eu en premier lieu pour objectif de pallier l'absence d'adoption d'enfants délaissés de leur famille, mais depuis les années 90 il a évolué et touche surtout les enfants de familles en difficulté, dont certains ayant une mesure en milieu ouvert. Il concerne moins en revanche les enfants placés : la place du parrainage semble, en effet, mal définie par rapport au travail de l'ASE dans le contexte d'un placement. Il a retrouvé une forme de vigueur auprès des MNA dont le profil semble plus facilement compatible avec ce type d'intervention (absence ou manque d'entourage sur le territoire français, pas de problèmes de comportement). Le parrainage semble en revanche peu compatible avec le placement en famille d'accueil.

De manière générale, le but premier du parrainage n'est quasiment jamais d'améliorer la situation scolaire, il est donc à bien distinguer de la mise en place de l'aide aux devoirs ou autre type de soutien scolaire. Il s'agit de créer ou tisser des liens privilégiés, de consolider un entourage étioilé. Enfin, on peut aussi noter que les parrains/marraines sont issus des catégories sociales moyennes à supérieures et c'est en cela que l'apport sur la scolarité et l'orientation scolaire est particulièrement important.

3.5.2. Discussions et avis du groupe de travail

Les éléments ci-après sont issus des échanges et discussions du groupe de travail, de comptes-rendus de réunion ou de travail des experts à distance sur des documents partagés.

Il peut s'agir d'avis individuels qui ont été exprimés sans nécessairement avoir fait l'objet d'un consensus.

3.5.2.1. L'identification des ressources au sein de l'environnement de l'enfant

Points d'accord

La partie « identifier les ressources au sein de l'environnement de l'enfant », et notamment la cible de Sluzki, a été appréciée. Son utilité dans le champ du handicap a été reconnue par le groupe de travail qui y voit une base de réflexion intéressante.

Dans le champ de la protection de l'enfance, cette partie a semblé tout aussi pertinente dans le cadre de la diminution des facteurs de risque, c'est-à-dire de la continuité de parcours, du diagnostic et de la prise en charge des troubles des apprentissages, de l'implication des professionnels dans la scolarité.

Une réserve a été émise sur l'implication de l'enfant dans son parcours et sur la mise en place d'indicateurs (immaturité). Également, il a été mentionné des difficultés pour ouvrir les jeunes accueillis à la culture. Dans certains départements, l'allocation de loisirs est, en effet, de 150 € pour l'année. Cette somme ne permet pas de financer des cours de musique, par exemple.

Cependant, le fait de croire aux compétences des jeunes placés est encourageant. Pour certains jeunes, c'est le fait d'être bon à l'école qui va leur rendre leur confiance en eux sur les autres domaines. Mais pour ceci, il faut leur donner les moyens d'y arriver. Dans le champ du handicap, certaines recommandations de bonnes pratiques étaient cependant difficiles à identifier.

Il a également été souligné que les RBPP de l'ANESM étaient une bonne base pour cette partie. Il a été proposé de lister dans une RBPP les différents champs dans lesquels chercher les personnes ressources autour de l'enfant (cible de Sluzki) : famille, entourage/pairs, dispositifs et professionnels de première ligne. Cela permet d'orienter les professionnels vers les différents espaces où l'on peut trouver des personnes ressources.

D'ailleurs, il peut être utile de poser comme préalable l'identification des besoins de l'enfant et des ressources (territoire, famille, ESSMS, entourage) existantes.

En ce sens, la cible de Carlos Sluzki est particulièrement intéressante pour l'enfance en situation de handicap.

Également, l'importance d'un état des lieux complet et surtout mis à jour régulièrement des différentes possibilités et ressources présentes sur le territoire a été de nouveau soulignée. La cible de Carlos Sluzki est donc très intéressante mais doit être adaptée en fonction de l'âge et du degré de handicap.

Une limite a été évoquée. Les outils écologiques sont intéressants mais demandent un niveau de réflexivité déjà avancé. Comme dit précédemment, il faudra les adapter à chaque situation, à chaque âge et aux manifestations/conséquences des troubles. Le travail d'identification des potentialités des ressources autour de l'enfant paraît essentiel à la majorité. Cependant, il faut que cette évaluation se fasse en croisant les avis de l'enfant, des proches et des acteurs en intervenant dans le projet de l'enfant. C'est l'interaction des recueils qui permettra d'identifier les ressources, mais aussi de mobiliser une réflexion commune déjà intéressante pour la suite de la mobilisation de tous.

Nuances

Avec l'épisode Covid, l'isolement numérique de certaines familles était patent. Il est donc essentiel de penser à une évaluation fine de ce paramètre. L'équipement de ces familles avec du matériel comme des tablettes numériques n'est pas suffisant : il faut aussi les accompagner dans l'utilisation numérique avec des petites « formations ». Il faut enfin considérer que certaines familles n'ont pas de connexion internet dans leur logement (wifi) à cause de leur situation sociale précaire.

Il est rappelé qu'il est impossible « d'accorder une bourse si l'élève fait l'objet d'un placement par décision judiciaire ou administrative », ce qui a pour effet pernicieux d'inclure les jeunes de la protection de l'enfance dans un dispositif de droit spécifique et non de droit commun. Par conséquent, les jeunes sont orientés vers des voies courtes et professionnalisantes car une poursuite de formation hors des murs de l'ASE est mal connue, invisibilisée. Il faut trouver la possibilité de fluidifier le droit spécifique et le droit commun pour permettre aux jeunes qui en ont les capacités de favoriser leur poursuite d'études au-delà de la prise en charge ASE.

En protection de l'enfance, il est difficile de savoir qui « porte » la scolarité de l'enfant. C'est souvent l'assistant familial qui détecte les difficultés. Pourtant, c'est le ou les détenteurs de l'autorité parentale qui a/ont le pouvoir décisionnel. Les mises en route de diagnostic sont longues. La perception des difficultés scolaires est très « lointaine » pour les parents et les services de l'Aide sociale à l'enfance.

L'enfant en situation de handicap ne doit pas avoir le sentiment d'être mis en « annexe ». Les sorties scolaires ne doivent pas isoler ces enfants : des activités spécifiques et adaptées à l'état physique de l'enfant doivent être prévues pour éviter la marginalisation.

L'utilisation de l'outil de Sluzki semble très intéressante mais doit être accompagnée d'un discours valorisant le milieu scolaire, et incitant à la participation active de l'élève. L'enfant doit aussi pouvoir être rassuré quant à la présence d'un adulte ressource repéré assurant la continuité et la cohérence de son parcours.

À noter également que ces derniers points sont étroitement liés aux enjeux affectifs de la relation que l'enfant peut entretenir à l'égard de la scolarité. Que ce soit en protection de l'enfance ou dans le secteur du handicap, il n'est pas rare que l'enfant ne puisse s'autoriser à avoir un « bon » niveau scolaire, par loyauté envers ses parents. Dans le champ du handicap, l'identification de la « place et du rôle » de chacun dans l'entourage de l'enfant ou de l'adolescent est un point saillant, de même que la manière de communiquer entre tous les partenaires. Cette communication doit être claire et lisible afin de permettre un accompagnement cohérent et compréhensible par les jeunes et les familles. Quelques nuances sur la capacité de certains jeunes à percevoir la composition de leur entourage et y repérer le rôle de chacun sont à ajouter.

L'enfant en situation de handicap n'est pas toujours à même de repérer les liens entre les différentes personnes qui l'accompagnent. Dans le cadre de la mise en place des dispositifs ITEP, la notion de référent de parcours permet à l'enfant et sa famille d'identifier clairement une personne en charge de son projet. Dans le cadre du confinement, l'importance de cette personne était accentuée. Elle était celle vers qui les jeunes et les familles se sont immédiatement tournés (même s'ils évoluaient dans une autre unité/un autre service).

Enfin, il serait pertinent d'identifier la personne pouvant se charger de faire ce travail de repérage des ressources pour maintenir une objectivité. Également, il faut penser à la place de la MDPH pour les enfants en situation de handicap, la MDPH étant en charge de l'évaluation des besoins, dont ceux concernant la scolarité. Il faut être vigilant sur l'accès aux loisirs pour les enfants en situation de handicap : il s'agit d'un axe à appuyer mais qui est loin d'être une réalité.

Compléments

Il peut être envisagé une mise à disposition d'une bibliothèque spécialisée pour la scolarité (littérature de référence pour le collège et le lycée, livret type « cahier de vacances », guide pour soutenir la scolarité type Bescherelle...). Idéalement, un espace « ressource » pour la scolarité accessible dans les foyers pourrait être déployé. Cet espace pourrait donner accès à tous les outils de compensation

du handicap (efficience visuelle) et à la liste de ces outils complémentaires mais souvent ignorés de l'entourage (famille, école).

Une formation des AVS serait indispensable pour l'inclusion : elle pourrait être dispensée par les professionnels de terrain du SESSAD.

Le groupe de travail s'est interrogé sur la formation des AESH par les professionnels médico-sociaux. Même si cela se fait déjà dans plusieurs départements, il est nécessaire de fixer un protocole de convention qui n'est pas dépendant des personnes de terrain. Par expérience, la coopération entre l'école et les acteurs ressources est un facteur déterminant pour la réussite du parcours scolaire, ainsi que les représentations mutuelles des uns et des autres. À la suite de ces interrogations sur les formations, il a été demandé l'avis du groupe de travail sur les interventions de l'Éducation nationale pouvant faciliter ce travail des acteurs sociaux et médico-sociaux.

Il semble que le fait de développer une culture commune entre professionnels d'horizons divers peut faciliter l'identification des ressources au sein de l'environnement de l'enfant, mais aussi permettre de les activer plus facilement.

Il apparaît important de sensibiliser et d'alerter tous les acteurs sur la fragilité du public afin de prévenir les ruptures de parcours et l'échec scolaire. Là encore, les professionnels de l'Éducation nationale formés aux aides spécialisées (enseignants spécialisés au sein des établissements scolaires, enseignants spécialisés des ULIS ou bien des RASED) peuvent, en concertation et en collaboration avec leurs collègues professionnels du médico-social et des services sociaux, organiser des sensibilisations générales ou bien ciblées sur les problématiques spécifiques des élèves identifiés au sein de l'établissement scolaire pour analyser les besoins des enfants et faire des propositions pour prévenir leurs difficultés.

Les professionnels de la médecine scolaire, les directeurs d'école ou les chefs d'établissement doivent être particulièrement alertés sur ces questions et promouvoir des actions de sensibilisation et de prévention. Les réunions de cycle prévues en tout début d'année scolaire et qui portent sur les difficultés scolaires doivent aborder les besoins de ces élèves. En effet, il est important de prévenir les échecs et le décrochage scolaire qui pourraient résulter d'un manque d'adaptation, d'éviter aussi les changements d'établissement en raison des difficultés de comportement de certains enfants. Il arrive malheureusement que certains enfants, dès l'école élémentaire, se voient changer d'établissement en raison de leurs comportements. C'est pourquoi une vigilance particulière doit s'exercer pour prévenir ces écueils car, en prenant certaines décisions, les professionnels ne mesurent pas les effets dévastateurs pour les enfants, surtout lorsque l'arrivée de l'enfant dans l'autre établissement n'est pas suffisamment préparée.

Les actions de prévention peuvent parfois prendre une certaine envergure et à partir du besoin de certains enfants s'adresser aussi à un plus grand nombre d'élèves. Par exemple, il peut être intéressant de développer et de renforcer les compétences psychosociales (sociales, cognitives, émotionnelles) et d'en faire un axe de travail du projet d'école. Ainsi, à partir de besoins singuliers, des actions qui profitent à tous les élèves sont proposées. Les enfants apprennent à gérer leurs émotions, faire des demandes sans agressivité, développent de l'empathie pour les autres, apprennent à gérer leur stress, développent des capacités d'entraide, etc. Ces actions peuvent avoir pour but de renforcer positivement la santé mentale des élèves les plus fragiles en leur permettant de développer leurs propres ressources et d'être plus autonomes pour faire face à l'adversité. Ces actions préviennent généralement les risques de violence scolaire, réduisent les effets de la stigmatisation et améliorent le

climat scolaire. Pour mettre en œuvre ces actions, il est possible d'associer des professionnels d'horizons divers : professionnels de l'Éducation nationale, du médico-social et des services sociaux.

Une présentation d'un représentant de chacune des équipes et une recherche collaborative de points d'articulation/d'entraide/de besoin de clarification pourraient être proposées. Également des outils collectifs peuvent être partagés. Des réunions clés (synthèse RASED...) peuvent être l'occasion de rencontrer les différents professionnels. La transmission d'un professionnel de l'Éducation nationale à l'autre lors du changement d'année scolaire doit être claire et explicite. Elle peut s'accompagner d'un transfert d'outils et d'une communication sur les nouveaux partenaires de l'Éducation nationale aux acteurs sociaux et médico-sociaux. Le cas échéant, les deux membres de l'Éducation nationale, l'ancien et le nouveau, doivent être invités à la dernière réunion de l'année et à la première réunion de l'année suivante. Ces réunions contribuent également à articuler le travail entre acteurs de terrain quand ils sont présents. Elles préparent les objectifs communs : concertation et mise en place coordonnée d'outils (ex. : code couleur de repérage, même type de planning...). Un travail concerté autour des difficultés et objectifs de l'enfant (anticipation et explicitation du rôle de chacun) peut ainsi être anticipé. Les fonctions de chacun, la présentation des partenaires qui gravitent autour de l'enfant (et ce, à chaque fois qu'il y a un changement) ont alors l'occasion d'être exposées. Il faut ainsi se présenter positivement les uns par rapport aux autres devant l'enfant, pointer ce qui a été réalisé avec l'autre professionnel et déployer une aide par ailleurs (ce qui peut être préparé). Il est possible d'intégrer l'enfant en évoquant ses vécus extérieurs dans d'autres lieux, en l'incitant à partager quelques éléments clés.

Les rencontres physiques des professionnels sous les yeux de l'enfant doivent être cordiales.

Il peut être aussi envisagé des formations communes (sur tel handicap, tel fonctionnement, tel outil...) qui aborderaient le rôle de chacun et les points de rencontre possibles entre les professionnels. Les échanges autour des besoins de l'enfant et des rôles et apports possibles de chacun des professionnels selon leur fonction sont aussi un axe de partage à exploiter. Enfin, il est possible de mettre en place une concertation autour des objectifs d'aide à moyen et long terme et autour de la transmission (d'une année à l'autre, d'un professionnel à l'autre...).

Lors d'une séance en plénière, le groupe de travail a ajouté quelques remarques :

- au préalable, il convient de parler, en premier lieu, des besoins (et potentialités, capacités) avant de parler des ressources ;
- en protection de l'enfance, il faut donc évaluer les difficultés et les besoins des jeunes sur le plan scolaire (bilan orthophonique, bilan développemental) ;
- dès l'entrée en ESSMS, il peut aussi être pertinent de réaliser des bilans ;
- en ce sens, un lien particulier avec la MDPH doit être noué. En charge des évaluations, elle peut ainsi fournir des bilans, avec l'accord des représentants légaux ;
- recueillir les bilans déjà réalisés auprès des partenaires ;
- recueillir auprès des parents, des proches, de manière croisée, plutôt que de recueillir auprès des enfants uniquement ;
- utiliser de manière plus systématique le « facile à lire et à comprendre » pour adapter les éléments de recueil (utile pour tous) ;
- s'appuyer sur le modèle de la cible de Sluzki pour identifier les ressources et reprendre les explications associées à la cible de Sluzki pour savoir qui mobiliser pour évaluer les ressources auprès de l'enfant ;

- pour le recueil, s'appuyer sur les acteurs comme le référent ASE, l'équipe de scolarisation, l'enseignant référent, etc. Il faut être vigilant à la multiplication des bilans/repérages pour les enfants qui ont une double prise en charge par exemple ;
- s'appuyer sur des conventions/partenariats formalisés, à tous les niveaux.

3.5.2.2. Les compétences, représentations et postures des professionnels

Points d'accord

Le groupe de travail a considéré que les données de la littérature permettaient d'avoir une analyse de l'organisation d'un service, mais ne permettaient pas d'en tirer des recommandations facilement et spontanément applicables par une équipe éducative ou une assistante familiale par exemple. En revanche, il a été noté que ces éléments pouvaient inspirer une analyse portée par un professionnel.

Ensuite, les experts s'accordaient sur la nécessité d'identifier au sein de l'ESSMS la ou les personnes pouvant être « ressource » dans l'équipe sur la question scolaire. Il faut cependant veiller à ce que la personne ressource ne soit pas seule dans cette gestion. En effet, l'expérience des experts a indiqué qu'un professionnel de terrain ne peut pas à lui seul réaliser ces questionnements et cette analyse. Le travail de recensement des ressources existantes du territoire doit être réalisé par un responsable de service, porté institutionnellement, et mis à disposition des professionnels de terrain. Le travail en équipe pluriprofessionnelle permet cette identification, avec :

- une communication performante notamment en SESSAD ;
- la nomination d'une personne ressource au sein d'un service et la possibilité pour chacun de lui transmettre les sources dont il a connaissance (base de données).

Le sujet paraissait trop vaste à certains membres du groupe de travail pour être traité en quelques recommandations. L'un des membres témoignait sur certaines pratiques institutionnelles. Dans son établissement, c'est un questionnaire permanent des équipes de direction, mais également des professionnels de terrain avec des sessions de réflexions institutionnelles plusieurs fois par an par exemple, ou bien des évaluations internes et externes pour réactualiser le projet d'établissement. Il est vrai pourtant que les dernières directives de la « réponse accompagnée pour tous » et en particulier l'inclusion demandent une réorganisation importante des services.

Il est précisé ici que de nombreux enfants en situation de handicap ne sont pas accompagnés par des ESSMS, mais bénéficient uniquement de suivis médicaux et paramédicaux, de suivis par des libéraux, voire des associations pour certains.

Par ailleurs, une remarque a été apportée à la formulation de la phrase : ce ne sont pas techniquement les ESSMS qui font appel à des ressources extérieures, ce sont les responsables légaux qui décident. Les professionnels guident et accompagnent les familles dans leurs démarches de mobilisation des ressources extérieures.

Enfin, certains éléments ont été considérés comme confus et généraux : certaines parties peuvent effectivement être intéressantes à appliquer dans le cadre d'une évaluation d'une situation individuelle alors que d'autres semblent relever d'un processus de démarche qualité de l'établissement (cadre de l'évaluation interne par exemple).

Nuances

L'expérience professionnelle des membres du groupe de travail leur permet d'apporter des nuances aux recherches littéraires de cet argumentaire.

À cet égard, ils proposent de créer une formation d'éducateur scolaire, imaginable dans le sens d'une formation continue : « accompagner un jeune de l'ASE dans sa scolarité ».

L'un des membres témoigne sur sa demande de formation pour mieux connaître les dispositifs de l'Éducation nationale afin de soutenir un jeune en difficulté scolaire (quand faire un dossier MDPH, le PPRE, le PAP...). Il explique n'avoir jamais eu de suite alors que l'offre de formation existait.

Avoir une personne ressource sur la scolarité, formée et ayant à cœur de porter cette question scolaire, ne suffit pas. Si l'institution ne porte pas cette question, et que cet intérêt ne devient pas collectif, la personne ressource aura une marge de manœuvre limitée (voire pourrait être « réduite » à la mise en place d'action d'aide aux devoirs, sans pouvoir bouger ou interroger l'organisation plus générale en place...). Selon ce membre, il faudrait donc :

- à l'arrivée d'un nouvel enfant : définir et attribuer les missions entre professionnels, pour la situation individuelle de cet enfant. Se méfier des habitudes et des évidences qui reproduisent les postures, pas toujours adaptées ou justes selon les situations ;
- que la personne en charge de la scolarité, contact avec les différents intervenants, ait en tête le calendrier de l'année, les échéances, et organise les rencontres, les points, s'assure de la bonne coordination autour du projet scolaire de l'enfant ;
- nommer ces missions explicitement à tous les acteurs (pros/enfants/famille).

Un autre membre rebondit sur cette proposition en témoignant de son expérience. Un chef de service a été désigné pour coordonner le projet avec les éducateurs intervenant dans la classe. Le chef de service a un rôle d'interface entre les éducateurs, l'institutrice et les directeurs qui sont eux-mêmes en lien direct avec les partenaires (Éducation nationale, mairie, ARS). Il y a besoin d'une vision large et globale afin que la pluridisciplinarité ait tout son sens.

À la suite, un troisième membre fait part de son expérience. Un binôme par UEE coordonne les actions et les ressources : un chef de service par tranche d'âge, école élémentaire, collège, etc., et un coordinateur pédagogique qui lui est associé en appui technique et qui n'a pas charge d'enseignement (ou un temps très partiel). Cela représente en effet des ETP, mais cela fait gagner du temps et surtout se révèle très efficace.

Pour un quatrième, les différents dispositifs sont coordonnés par un directeur pédagogique faisant le lien avec les écoles, l'enseignement catholique et l'Éducation nationale. Dans la pratique du quotidien, le chef de service fait aussi l'interface et est un lien important, notamment avec l'unité externalisée du collège.

Un des membres conclut ainsi qu'il faut cerner les facteurs essentiels à repérer en interne concernant une situation individuelle, et ensuite préciser qui est en charge de cette évaluation des forces et faiblesses internes pour tel enfant. Là encore, il faut s'intéresser à la coordination entre les personnels de l'Éducation nationale en poste au sein de l'ESSMS (et notamment la place de la coordinatrice pédagogique) et les autres professionnels, sans oublier la MDPH.

Compléments

Les membres du groupe de travail ont ajouté d'autres recommandations en lien avec les éléments précédents mais qui ne sont pas inspirées de la littérature exposée précédemment.

L'un d'eux a proposé une formation pour que les accompagnants des enfants en protection de l'enfance (assistants familiaux, éducateurs...) soient en mesure de faire des propositions sur les soutiens à apporter à l'enfant.

Il est proposé de faire des formations, sur un temps de travail collectif dans lequel se trouve un équilibre entre un travail sur le rapport de chacun à la scolarité et des apports théoriques pour objectiver les choses.

La formation à l'accompagnement à la scolarité, en complément d'un coordonnateur, fait l'unanimité dans le groupe de travail.

Il est également proposé qu'il n'y ait qu'un seul interlocuteur par projet d'enfant afin de trouver une cohérence des actions avec l'extérieur.

La formation est une chose importante avec une notion de référent de parcours de l'enfant/jeune. Elle permettrait de pallier le manque important sur le lien ESSMS et responsables légaux sur cette question de la scolarité.

De même, le sujet annoncé de la représentation des uns et des autres n'est pas beaucoup abordé, ainsi que celui du travail de coordination entre les personnels de l'Éducation nationale mis à disposition des ESSMS et les professionnels de l'ESSMS au sein de l'établissement. Cela pose problème pour « faire réellement équipe » en raison des cultures différentes, des horaires, des contraintes administratives, etc. L'un des membres du groupe propose donc d'insister sur la nécessité d'avoir des temps d'échange formels (concernant le fonctionnement collectif autant que les situations individuelles) et des formations communes.

La mise en relation peut se faire par des répertoires, cartographies et annuaires des pôles ressources de l'Éducation nationale existants, des partenaires spécifiques. Un fonctionnement par degré serait ici pertinent : au sein de l'école, au sein de la circonscription, au sein de l'académie... premier degré, second degré... spécificités locales, le cas échéant. Par exemple, les assistantes sociales, présentes au sein des écoles du premier degré, offrent l'avantage d'être déjà partenaires des équipes éducatives tout en étant proches professionnellement des problématiques des équipes des acteurs sociaux. À ce titre, elles paraissent être un interlocuteur de choix.

Les membres du groupe de travail se sont aussi exprimés sur les moyens d'articuler les acteurs sociaux et médico-sociaux avec les acteurs de l'Éducation nationale.

Ceux-ci ont d'abord fait le constat en protection de l'enfance que beaucoup de travailleurs sociaux partent du principe que la scolarité n'est pas leur domaine. Le rapport à la scolarité peut être négatif.

En établissement, il faut prendre en compte cette difficulté propre à la protection de l'enfance selon les membres du groupe de travail en :

- intégrant au projet d'établissement des temps repérés et imposés avec des horaires précis de travail sur la scolarité (soutien scolaire, aide aux devoirs, apprentissages, etc.) ;
- ne reportant pas automatiquement l'accompagnement de la scolarité sur des partenaires extérieurs (bénévolat, devoirs faits, etc.) ;
- discutant autour de la désignation d'une personne dédiée : il ne faut pas que cela déresponsabilise les autres professionnels.

En famille d'accueil, l'association de placement familial doit organiser cette question. Si la famille d'accueil est trop isolée et a des difficultés pour l'accompagnement scolaire, les membres du groupe de travail préconisent de se rapprocher des associations de bénévolat, de s'appuyer sur du matériel (livres ou petits logiciels : nombreux sur les troubles dys par exemple). Il faut aussi être vigilant à ne pas mettre en difficulté l'assistant familial.

Les recommandations devraient spécifier qu'en AEMO ou AED, la scolarité représente par elle-même une partie de l'analyse de situation des rapports et que les contacts avec les enseignants et les CPE sont préconisés. Actuellement, les rapports reprennent souvent les propos des parents ou de l'enfant sans beaucoup de vérification sauf si l'enfant placé est déscolarisé. Une méthode pour approcher de ce résultat est de préconiser, dans les projets de service (comme pour les établissements de placement), une partie spécifique sur la scolarité des jeunes, le travail et les rencontres avec l'Éducation nationale, la mobilisation des ressources et de l'environnement. Idéalement, un éducateur d'AEMO ou d'AED devrait pouvoir être en partie acteur du projet scolaire du jeune, au minimum par un travail de conseil, d'analyse auprès des parents, et des contacts, même très ponctuels, avec les CPE ou AS scolaires. Une orientation sur des ressources associatives d'aide aux devoirs devrait être une possibilité de travail en milieu ouvert.

Il serait également pertinent de proposer une offre de formation et de fourniture de matériel aux établissements ou familles d'accueil : logiciels, ouvrages, livres.

Les membres du groupe de travail incitent donc à faire le point sur les possibilités de scolarisation de l'établissement ou du dispositif (parfois très peu de ressources en interne, temps de scolarité des enfants très faibles). Selon ce qui a été observé, il faudrait négocier ensuite avec l'Éducation nationale des moyens ou organiser un dispositif avec les ressources internes.

Également, il faudrait interroger les éducateurs et les assistants familiaux sur leurs possibilités et compétences et sur leurs besoins. Selon le cas, il faudrait mettre en place des formations continues, privilégier l'utilisation et le développement des ressources internes avant de mobiliser des dispositifs externes. À défaut, il est envisageable d'identifier des ressources complémentaires localement et de mettre en place des partenariats avec des dispositifs locaux existants (il est possible par exemple de se rapprocher des mairies pour avoir des informations : elles tiennent parfois un registre des besoins en soutien scolaire et peuvent proposer des bénévoles). Cependant, il faut demeurer vigilant sur le bénévolat : rencontrer les bénévoles, vérifier leurs casiers judiciaires et parcours, les encadrer pour vérifier les méthodes ou la pertinence de leur accompagnement.

Enfin, il faut se rapprocher des enseignants pour envisager d'autres méthodes d'apprentissage lorsque l'enfant est en difficulté. Il faut aussi négocier avec les enseignants pour que le soutien scolaire se fasse au sein de la classe, tout en prêtant attention à la fatigabilité des enfants.

3.5.2.3. Le repérage des dispositifs et acteurs ressources du territoire

Points d'accord

L'un des membres du groupe de travail rappelle l'importance d'avoir toujours le réflexe du droit commun avant d'aller chercher les dispositifs spécialisés.

Même lorsque les situations et échéances empêchent des projections à moyen et long terme, il faudrait toujours tenter de se renseigner sur les possibilités futures. Il faut les garder en tête pour avoir déjà les pistes/les contacts/la connaissance du réseau au moment où les questions se posent. Il n'est pas nécessaire d'en parler à l'enfant (risque de « l'embrouiller ») mais cela permet d'actualiser la connaissance du territoire et de ne pas chercher en urgence lorsque la question se pose, au risque de rater des échéances.

De manière générale, l'un des membres du groupe de travail remarque qu'il faut veiller à ne pas multiplier les suggestions d'outils dans les RBPP. Remplir des tableaux et multiplier les écrits peut être chronophage, au détriment du temps passé auprès de l'enfant, qui est le cœur de métier des travailleurs sociaux en ESSMS. Il semblerait selon ce membre que la coordination des acteurs et la connaissance des partenaires ne nécessitent pas d'outil normalisé, et que c'est à chaque professionnel de trouver la manière dont il veut travailler (tout en restant, bien entendu, transparent et alerte). Ce même membre témoigne ainsi de son expérience de terrain où il a tenté la mise en place d'un simple Trello pour partager quelques sites internet, lieux ressources et articles. Même si le personnel était motivé, cet outil n'a pas fonctionné. En résumé, le membre estime que ce guide RBPP doit davantage amener à adopter de nouveaux réflexes sur les questions scolaires, mais ne pas surcharger d'outils supplémentaires les professionnels, ce qui risquerait d'être contre-productif. Bien connaître les outils existants est déjà un point de départ.

Pour l'un des membres du groupe de travail, la recommandation « Identifier les dispositifs qui centralisent les infos » est saillante.

L'un des membres rappelle que les ressources sont nombreuses mais pas toujours connues. Un autre insiste alors sur l'importance de savoir utiliser les aides de droit commun lorsque l'on est dans un dispositif d'aide de droit spécifique. C'est essentiel pour pérenniser les parcours au-delà de la prise en charge ASE.

L'importance de cette partie sur le repérage des dispositifs est soulignée ici. La connaissance des partenaires, des ressources est indispensable pour répondre à des ouvertures sur le droit commun. Le partage de ressources entre ESSMS est également d'actualité (hébergement, plateaux techniques, pôle soin). L'un des membres témoigne de sa tentative de création d'un outil de ressources dans le cadre du PCPE pour identifier, en réponse aux besoins de l'utilisateur, toutes les structures départementales susceptibles d'y répondre. Il est presque impossible de le tenir à jour, de noter les changements de contacts, etc. La création d'un outil national les répertoriant par département et mis à jour en direction des structures et des familles relèverait d'un illusoire idéal pour lui.

L'outil est important, mais son suivi par les partenaires l'est encore plus pour un autre membre.

Enfin, un dernier membre partage les points de vue exprimés précédemment sur l'importance du repérage : dans le droit commun autant que dans le milieu spécialisé, et dans différents domaines liés à la culture, l'apprentissage, les loisirs, etc. Pour ce membre, chacun ne devrait pas faire ce travail à son niveau, il faut un dispositif/outil commun et partagé territorialement. L'idéal serait ainsi, selon lui, un outil dynamique et interactif de mutualisation.

Nuances

Tandis que l'un des membres explique trouver des dispositifs par internet, un autre témoigne du soutien de l'URIOPSS dans le cadre d'un projet de classe mutualisée. Selon ce membre, elle a joué un rôle décisif en termes de production d'informations, de coordination, de « caution » de la démarche, de réseau. Ce membre croit aussi aux centres de ressource, même s'il reste à les développer sur les

territoires. Dans chaque partie des RBPP, il faut valoriser les ressources mobilisables en interne et sur le territoire sous la forme d'un tableau à la suite des fiches acteurs, par exemple.

La recherche et la connaissance des dispositifs peuvent s'avérer chronophages et fastidieuses. Le temps consacré à rechercher des dispositifs à l'extérieur ne doit pas empêcher les professionnels de mobiliser leur créativité pour s'autoriser à proposer des prises en charge « sur mesure » aux jeunes accompagnés.

Un autre membre témoigne de son expérience concernant le handicap visuel. Les banques de données nationales, les ressources de l'inspectrice au ministère et la fédération FISAF sont en ce sens très précieuses, selon ce même membre.

Cependant, un autre membre explique que cette politique en silo entraîne souvent de trop grandes difficultés, un temps trop long dans les agendas des professionnels pour être opérationnels.

Compléments

Selon l'un des membres, il devrait exister un guide ressource pour l'accompagnement des enfants en situation de handicap ou les enfants en protection de l'enfance qui permette de réfléchir à la solution la plus adaptée. Il faut absolument que l'accompagnant et l'enfant soient convaincus du bien-fondé du dispositif, voire qu'ils l'aient choisi.

L'un des membres complète cette remarque en proposant de faire une RBPP sur le fait d'élaborer un « carnet d'adresses » qui serait mis à jour régulièrement. Bien qu'intéressant, il nécessiterait d'être local et adapté au public, c'est-à-dire quasiment unique pour chaque établissement, et porté/mis à jour par les professionnels. Le besoin de temps et de rigueur peut mettre en échec l'utilisation de l'outil.

Il faudrait pouvoir partager les expériences déjà réalisées. En ce sens, le réseau est primordial pour un autre membre. C'est d'ailleurs la mission d'un centre de ressources.

Un des membres fait référence au rapport Dulin Verot (<http://www.jeunes.gouv.fr/IMG/UserFiles/Files/Mission%20simplification%20jeunesse%20Dulin-Verot.pdf>) (102) dans lequel a été mise en œuvre l'application « boussole des jeunes » destinée à orienter les jeunes de 18 à 30 ans vers des personnes ressources en cas de problème <https://boussole.jeunes.gouv.fr/>.

L'idée de ce membre serait d'étendre ce dispositif aux professionnels de l'ASE. Selon le lieu d'accueil, le jeune pourrait se tourner vers la bonne personne.

Enfin, le groupe de travail en plénière a fait ressortir des remarques complémentaires :

- s'appuyer sur des centres ressources éventuellement existants (ex. : URIOPSS, CREA) ;
- créer des réseaux : exemple SESSAD région Saint-Omer présenté par l'un des membres ;
- partager les expériences ;
- les animer en organisant au moins une réunion par mois afin que les acteurs se connaissent (au minimum, car cela facilite les échanges ensuite) ;
- programmer des échanges entre les enseignants ;
- une fois par an, prévoir une journée de sensibilisation dans les collèges et lycées de la région.

3.5.2.4. L'organisation de la structure

Points d'accord

L'approche par les capacités et les potentialités paraît essentielle à l'un des membres du groupe. Pour ce dernier, il faut aussi que la scolarité soit portée et soutenue par le projet d'établissement (et associatif) car l'investissement humain, financier et matériel est important.

L'expérience de Pygmalion qui porte surtout sur des jeunes au parcours long et stable doit trouver son corollaire pour des structures accueillant des jeunes sur des temps plus courts.

Les familles d'accueil qui ont les jeunes sur des temps souvent très longs ne sont pas prises en compte. Il faudrait explorer le fait de porter cette attention au niveau de l'ASE, de l'accompagnement par les référents. Si l'attention scolaire devient une priorité, elle doit l'être aussi en famille d'accueil en leur donnant les moyens de porter cette priorité, pour un membre.

Un des membres explique retenir surtout les deux premières recommandations qui assurent la base des bonnes conditions pour une meilleure scolarité : la stabilité du parcours, mise en route d'un diagnostic le plus tôt possible, dès qu'il y a des inquiétudes de la part de l'accompagnant, et la prise en charge. Pour ce même membre, il existe donc une :

- nécessité du portage institutionnel (niveau associatif/ASE) : une seule personne ou une seule équipe ne suffit pas ;
- nécessité de mettre en place des temps d'élaboration formalisés autour du projet scolaire, avec les différents acteurs. Avant toute chose, penser à inviter tous les acteurs aux synthèses afin d'éviter l'entre-soi.

Pour un autre membre, la question scolaire doit être portée institutionnellement par l'établissement, et collectivement par les équipes de professionnels de terrain. Une évaluation centrée sur les compétences paraît favorable, accompagnée d'une démarche diagnostique et une prise en charge des difficultés/troubles rencontrés par les jeunes.

Un des membres rappelle que l'établissement propose un projet à dominante pédagogique : la question scolaire est de fait dans les missions et dans le projet d'établissement.

Enfin, un autre membre s'accorde avec les éléments soulignés plus haut mais émet un doute. Dans cette recommandation, il conviendrait de mieux préciser si sont traités plutôt les dispositifs de scolarisation internes à l'établissement, les dispositifs en école ordinaire ou la scolarisation ordinaire.

Nuances

Quelques membres du groupe de travail ont nuancé les recommandations. Le premier souhaitait ajouter que la stabilité doit se retrouver également dans la scolarité. Cette stabilité consiste à éviter à l'enfant de changer chaque année d'AVS, à éviter d'apprendre une réorientation à la rentrée prochaine au mois de juillet, par exemple.

Ce même membre explique être sceptique sur les « indicateurs de suivi de la réussite scolaire ». Selon lui, il s'agit d'outils ayant vocation à aider à l'évaluation, mais qui ajoutent de la lourdeur. Ce genre de RBPP et d'outils risquent de braquer les travailleurs sociaux plutôt que de les « rallier à la cause », selon ses dires. Pour un autre membre, mutualiser les investissements et partager les dépenses entre ESSMS porteurs du projet de la classe polyhandicap est un élément facilitateur.

Un des membres nuance les RBPP. Selon lui, la démarche de diagnostic des troubles de l'enfant, si elle est prise isolément, peut avoir tendance à figer l'enfant dans ses propres difficultés. C'est pourquoi cette démarche devrait s'accompagner, selon ce même membre, d'une explication de la trajectoire développementale de l'enfant, au cours de laquelle l'évolution, le changement et les capacités d'adaptation ont une grande place.

Un autre membre complète cette remarque en témoignant d'un dispositif de valorisation scolaire existant dans la maison d'enfants dans laquelle il travaille : une éducatrice présente à la journée accompagne les jeunes autour d'un soutien scolaire et d'ateliers de découverte et/ou d'émancipation (les plus âgés commencent à y apprendre le code de la route, par exemple). Un temps d'échange est consacré chaque semaine en réunion d'équipe aux avancées des jeunes et à leurs projets.

Enfin, l'un des membres témoigne également de son expérience en UE externalisée avec inclusion totale ou partielle. Au pire, les enfants sont scolarisés dans l'UE mais sont intégrés aux temps forts de l'école, permettant la socialisation et le partage de pratiques. Une vie en école ordinaire épanouissante a de nombreux bénéfices à ne pas négliger, tient à rappeler le groupe de travail.

Compléments

Les experts ont ajouté d'autres recommandations leur semblant pertinentes en lien avec ces éléments mais non inspirés de la littérature. Ils ont souhaité affirmer dans le projet d'établissement :

- le droit à la scolarisation ;
- la prise en compte de la singularité de chaque enfant ;
- la construction d'un projet fondé sur les potentialités avec la famille.

Il a ensuite été demandé aux membres du groupe de travail quelles interventions de l'Éducation nationale pourraient faciliter ce travail des acteurs sociaux et médico-sociaux. Ces derniers ont répondu en complétant la recherche littéraire issue de l'argumentaire.

Si la question scolaire est portée collectivement dans une alliance entre les professionnels, elle a plus de chance d'être investie par l'enfant lui aussi et d'entraîner une spirale fructueuse de réussite pour tous, d'après l'un des membres. Il est important d'être vigilant sur la mesure des progrès de l'enfant dans tous les domaines. La focalisation sur les écarts à la norme peut faire oublier l'importance d'inscrire l'enfant dans une trajectoire de croissance. C'est pourquoi il convient de vérifier que l'enfant est dans une dynamique d'apprentissage et de progrès, même si parfois il reste en difficulté dans certains domaines ou s'il apparaît en décalage au regard des autres enfants.

Un des membres cite le document intitulé « Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines. Une méthode intensive et personnalisée » (103). Cette méthode donne des pistes concrètes pour avancer avec un enfant à partir de ses forces et de ses qualités. Il propose également des outils concrets pour faire évoluer les représentations négatives associées à un enfant et empêchant l'enseignant ou l'éducateur de se projeter positivement avec l'enfant et de le percevoir en réussite.

Un des membres propose la co-formation selon les compétences et les attentes et rôles de chacun. Les formations conjointes entre différents acteurs permettraient d'établir une base commune (connaissance de tel type de handicap par exemple) puis de la décliner ensuite en identifiant le rôle de chacun des partenaires et les points de rencontre (de travail commun).

Pour ce membre, il faut également pointer les moments de réussite du jeune et mettre en place des objectifs concertés sur les réussites envisagées à très court et moyen terme. Il explique également l'intérêt d'un travail sur des objectifs portés en équipe envers des sujets « sensibles » ou récurrents

(et non sur des élèves ciblés par des enseignants spécifiques), afin d'éviter le perpétuel recommencement d'une année scolaire à l'autre (ou d'un enseignant/d'une discipline à l'autre). Également, la formation collective à des pédagogies de type « pédagogie explicite » ou « renforcement positif », accompagnée de la mise en place d'objectifs identifiés et travaillés sur plusieurs années en projet d'établissement (et donc transmis d'une année à l'autre et d'un enseignant à l'autre), a des bénéfices soulignés par ce membre. Enfin, le membre conclut par la proposition d'ajout d'un organigramme, comportant les noms, fonctions et coordonnées, pouvant être construit et transmis.

Un autre membre préconise de lister les différents intervenants. Ainsi, un référent spécifique présent dans l'établissement (collège-lycée) assurerait le suivi, tandis que l'équipe pluridisciplinaire fixerait les objectifs à atteindre et les moyens pour y parvenir. Le suivi et les évaluations régulières des procédures mises en place constitueraient l'étape finale selon ce même membre.

Enfin, il a été demandé aux membres du groupe de travail quelle articulation pouvait être mise en place, le cas échéant, entre ce travail des acteurs sociaux et médico-sociaux et celui des acteurs de l'Éducation nationale.

L'un des membres insiste sur la collaboration autour d'outils d'aide mis en place pour une large partie de la scolarité et utilisés dans différents lieux de vie (mise en place, mise à jour et ajustement réguliers...). Il continue en soulignant l'importance de l'anticipation des changements prévisibles et travaillés en équipe pluridisciplinaire : quand l'enseignant change d'une année scolaire à l'autre, la stabilité du soin doit être assurée par exemple.

À cet égard, ce membre souligne l'intérêt de la transmission des outils et process construits afin d'organiser une stabilité et une continuité dans le temps et dans les différents lieux et espaces.

Redonner de l'emprise au jeune passe par le fait de redonner de l'emprise à ses accompagnants, selon un autre membre : quels que soient leur niveau scolaire et leur vécu scolaire, un accompagnement doit leur être proposé afin qu'ils n'en fassent pas un héritage à transmettre aux jeunes qu'ils accompagnent. Afin de considérer que les perspectives scolaires sont réjouissantes, on pourrait en parallèle de leurs suivis leur faire découvrir des parcours professionnels d'enfants qui ont été suivis par l'ASE. Également, ce membre est d'accord pour proposer des formations communes sur l'effet Pygmalion et le rôle des idées reçues aux partenaires afin que chacun puisse se dégager de son vécu et travailler avec les perspectives à construire.

Enfin, il serait judicieux pour ce membre de proposer uniquement des objectifs possibles qui s'appuient sur les potentiels du jeune et s'en servir pour communiquer et bâtir des plans d'action, qui prennent également en compte ses intérêts.

3.5.2.5. L'adaptation de la posture : les professionnels comme ressources

Points d'accord

L'importance des représentations et du regard porté sur l'enfant est un point saillant des recommandations remarqué par l'un des membres du groupe de travail.

Un autre met en avant l'importance de questionner ses propres valeurs et représentations autour de la scolarité à travers ces RBPP. Ce membre ajoute que lors d'un changement dans la vie du jeune, il serait préférable de veiller aux conséquences scolaires de ce changement. Ces conséquences sont par ailleurs un élément décisionnel à prendre en compte selon ce même membre.

D'après un membre, les représentations concernant le potentiel de l'enfant sont primordiales. À cet égard, la formation et la sensibilisation des professionnels de l'accompagnement (famille d'accueil, éducateur) sont tout aussi pertinentes pour veiller à la bienveillance du regard porté sur l'enfant et à l'encouragement de ce dernier. Les capacités de résilience de l'enfant doivent faire l'objet d'information, selon ce même membre.

L'entrée à l'école est une priorité devant être portée par les établissements ou services, selon un autre membre. Elle doit tenir compte des capacités de chaque jeune, mais leurs difficultés personnelles ne doivent pas être considérées comme un frein à l'apprentissage. Il est indispensable de faire comprendre aux professionnels que la prise en charge par l'ASE est temporaire et que la sortie des jeunes du dispositif est conditionnée à leur insertion scolaire. Cette dernière doit aussi être portée par les départements car dans beaucoup d'entre eux, les assistantes familiales sont des employées du département.

La question des représentations, même si elle se croise avec l'effet Pygmalion, a une importance confirmée par un autre membre.

L'intérêt de la question du rythme, de la routine et des rituels, que ce soit en protection de l'enfance et dans le champ du handicap, a également été souligné.

Bien que la question des représentations soit difficile à traiter en recommandations, il est primordial d'insister sur la connaissance mutuelle et la communication entre les acteurs, et de comprendre comment chacun agit en gardant la scolarité comme fil rouge, selon un expert.

Nuances

Pour l'un des membres, l'école doit être au centre de tout. Qu'un enfant soit handicapé ou protégé, l'école est le lieu qui devrait être central. Les ESMS devraient, selon ce même membre, venir s'articuler autour de l'école. Cela relève donc davantage d'un changement de mode de pensée à réaliser sur le long terme. Traiter de l'intégration et de l'inclusion doit impliquer de donner une place centrale à l'enfant. Pour ce membre, cette place se situe à l'école. Cependant, cette affirmation est à moduler pour les enfants en grande fragilité : cette évaluation de la fragilité peut aussi poser problème.

Les enfants passant beaucoup de temps à l'école, il est donc important qu'ils s'y sentent bien, qu'ils soient valorisés, qu'ils puissent expérimenter la réussite. C'est un message que l'un des professionnels de l'ASE a tenté de véhiculer. Celui-ci témoigne alors des récalcitrances qu'il a reçues en réponse : la réussite scolaire est minimisée par certains accompagnants.

Un autre membre insiste alors pour veiller à ce que la scolarité soit présente dans le discours, même lorsqu'elle n'est pas effective. Ce membre alerte aussi sur les « nouveaux départs » donnant l'impression de relancer l'enfant sur une dynamique nouvelle sur plusieurs plans simultanés (logement, scolarité) alors que cela favorise les ruptures et l'insécurité. Ce membre insiste donc sur la cohérence des interventions au service de la scolarité (enseignant, éducateur et rééducateur).

Si le parcours scolaire a toute son importance, il faut veiller à ce que le centrage de l'éducation sur l'école ne soit pas source d'inégalités supplémentaires. En effet, l'inégalité dont ces jeunes sont victimes souvent depuis l'enfance ne doit pas se creuser au cours d'une prise en charge trop en décalage avec le reste de la population. Si l'école est considérée comme un système inégalitaire, l'ASE risque

de créer des inégalités si elle ne change pas de paradigme et son image négative de l'école. Au contraire, une attention particulière doit être portée à l'encouragement à réussir. En effet, il faut que l'enfant ne se sente pas trop en difficulté pour réussir, au risque de le décourager par peur de décevoir si les attentes à son égard sont trop importantes. Enfin, une attention particulière doit être portée au projet professionnel des filles.

Compléments

Il a ensuite été demandé au groupe de travail d'ajouter des recommandations pertinentes en lien avec ces éléments, mais non inspirées de la littérature.

Lors de bilans annuels des situations des enfants, l'un des membres préconise un échange effectif sur la scolarité. En effet, la majorité du temps d'échange concerne davantage les parents (droits de visite, organisation, réponse à leur demande). Il faudrait plutôt que le PPE (projet pour l'enfant) soit vraiment déroulé dans son intégralité, y compris donc la partie sur la scolarité, selon ce même professionnel. En ce sens, il convient de rappeler que le projet de vie est celui de l'enfant et de sa famille et les professionnels ne sont que des facilitateurs de l'inclusion par le projet. À cet égard, un autre membre propose une formation ou au moins un accompagnement spécifique des enseignants concernés.

Également, le groupe de travail devait réfléchir à des interventions de l'Éducation nationale pouvant faciliter le travail des acteurs sociaux et médico-sociaux.

Les approches ou recommandations privilégiées ci-dessus paraissent incontournables. S'il n'est pas possible d'en faire profiter les enfants, il semblerait que le travail entre l'enseignant et l'éducateur scolaire et/ou les représentants légaux doive porter sur le lien et les attendus de l'enseignant en matière de travail scolaire à la maison.

La possibilité d'aller dans la classe pour observer et reprendre certains gestes professionnels de l'enseignant pour aider l'enfant à faire ses devoirs peut être intéressante pour un éducateur (ou un autre professionnel spécialisé), mais l'inverse est aussi vrai car tous les enseignants ne sont pas forcément spécialisés ou n'ont pas encore une connaissance spécifique de l'enfant en situation de handicap et de ses besoins, ce qui peut être le cas en début d'année scolaire par exemple. Ainsi, l'enseignant peut profiter des observations et des informations données par l'éducateur spécialisé ou le professionnel spécialisé qui connaît bien l'enfant et ses besoins particuliers. L'« espace intermétiers » (Serge Thomazet, Catherine Merini) prend ici tout son sens : chaque professionnel peut profiter de la connaissance d'autres professionnels, de leurs compétences, travailler dans les mêmes espaces autour de gestes professionnels spécifiques parfois très voisins, mais complémentaires pour le plus grand bien des usagers.

Un autre membre mentionne le « parrain scolaire » pour veiller au parcours du jeune suivi par l'ASE et notamment en termes de stages (aide pour en trouver un pertinent, information, suivi, communication avec les partenaires...). Une bourse peut être allouée systématiquement aux jeunes à partir d'un certain niveau d'études et renouvelée automatiquement à chaque réussite diplômante et ce jusqu'à la fin du cursus.

Ce même membre précise que les objectifs de réussite doivent être explicites, explicités et modélisés lorsque cela est possible. Les élèves et leurs accompagnants doivent avoir une compréhension fine de ce qui est attendu. Ainsi, des liens explicites et à double sens (école/hors école et inverse) entre travail de classe et travail personnel (exemple des classes inversées même si tout modèle est intéressant) doivent être noués. Le double objectif systématique d'augmenter le sentiment de compétence

doit être présent selon cet expert. Par exemple, il peut s'agir de demander à reproduire à la maison un exercice réussi en classe. Cela peut aussi passer par des demandes spécifiques : devoirs personnalisés selon les compétences. L'objectif de l'enseignant est d'aider l'élève à s'installer en classe avec les devoirs, ou de s'en remémorer les temps forts. L'élève doit savoir que l'enseignant va s'attacher à ce qu'il a fait ; il doit se sentir en règle et non stressé même s'il n'a pas tout fait. Ce qui a été fait et ce qui a été compris doivent donc être différenciés. Il s'agit de faire comprendre à l'enfant que l'enseignant accorde autant, si ce n'est plus, d'importance à l'effort qu'à la réussite. Dans cette même démarche, l'enseignant peut s'attacher à la forme (tenue des cahiers...) et à l'effort (temps passé) pour valoriser l'élève. Enfin, un temps maximal d'effort doit être donné aux adultes encadrant les devoirs de l'élève, dans l'institution également (étude).

Finalement, le groupe de travail devait proposer des articulations à mettre en place entre ce travail des acteurs sociaux et médico-sociaux et celui des acteurs de l'Éducation nationale.

Pour cela, il est important de fixer des cadres avec des objectifs définis, co-évaluables et évalués selon l'un des membres.

Pour le travail scolaire, les acteurs hors de l'Éducation nationale doivent pouvoir comprendre les enjeux des devoirs donnés et leurs objectifs. À cet égard, un temps de concentration adapté aux capacités de l'élève pourrait leur être indiqué. Éventuellement, une méthode et un corrigé pourraient leur être laissés.

Sans scolariser le périscolaire, les encadrants du jeune et les enseignants du jeune peuvent collaborer pour faire du lien entre ce que le jeune sait faire et ce qui est estimé, comme du « savoir d'école » par l'école. Ainsi, cela permet de valoriser des tâches simples et pas forcément reconnues comme scolaires par le jeune lui-même ; par exemple, lire un programme TV. De manière globale, il est possible de collaborer entre partenaires afin d'établir une correspondance entre les savoirs associés à l'Éducation nationale et les compétences mises en œuvre au quotidien. Ainsi, il est possible d'évaluer les compétences du jeune et de lui donner accès à une ambition scolaire.

Pour les éducateurs, l'intérêt existe aussi. En réhabilitant les « savoirs non nobles » et en les remettant en lien avec les savoirs de l'école, ces derniers peuvent également se réconcilier avec leur propre image de l'école et des attendus et ainsi porter un regard plus positif et plus porteur pour l'enfant. Ils peuvent également mobiliser une certaine forme d'ambition pour l'enfant, modifier les rapports et ainsi amoindrir les frontières et les réticences réelles ou supposées.

De manière générale, travailler sur et autour de l'école est primordial pour redonner de la place et du poids à l'école : si la scolarité de l'enfant est au cœur des préoccupations de tous les professionnels qui l'entourent, alors celui-ci peut estimer l'intérêt qu'elle a aussi pour lui. Finalement, même si l'enfant ne fait rien de ce qu'il apprend, même si le lien entre un apprentissage scolaire et son quotidien (parfois déstructuré) semble impossible, toute estime de soi reste bonne à construire. Le projet scolaire doit veiller à préserver et construire celle-ci, et y compris si les apprentissages scolaires semblent détachés du réel (au contraire même parfois).

L'enfant peut se choisir un parrain « de métier » qu'il tentera de contacter avec de l'aide, puis avec qui il correspondra (possibilité de mettre en place quelque chose de type « UTOPIA » au besoin). Constitution d'un réseau de volontaires (stars, grands noms...).

Enfin, les échanges en plénière issus du groupe de travail ont révélé plusieurs points saillants :

- l'identification des ressources mobilisables en interne (moyens humains, financiers, compétences, etc.) est essentielle. Il faut rappeler que les travailleurs sociaux sont aussi compétents

pour accompagner la scolarité (exemple des devoirs scolaires). Leur rôle ne se limite pas à la coordination ou à aller chercher à l'extérieur des compétences ;

- accompagner les travailleurs sociaux pour qu'ils se sentent légitimes sur la scolarité. Cela passe notamment par une impulsion du management (les cadres doivent être convaincus et porter l'idée que la place de l'enfant est à l'école) ;
- soutenir la démarche dans les projets d'établissement ou de service ;
- traiter cette démarche au niveau institutionnel et associatif : le portage doit être à chaque niveau ;
- communiquer régulièrement auprès des professionnels ;
- former, sensibiliser en interne ;
- partager les expériences en réunion, échanger avec tous les professionnels même ceux qui sont moins concernés ;
- présenter la démarche/la norme scolaire dans les discours à l'échelle de chacun ;
- ne pas normaliser le fait qu'un enfant ne soit pas scolarisé :
 - ne pas banaliser la déscolarisation. Exemple : en cas de problèmes de comportement, il est souvent institué rapidement un appel au foyer. Sans remettre en question la difficulté d'une telle situation, il serait plus souhaitable de construire une scolarisation adaptée aux possibles du jeune et sur laquelle chacun s'engagerait en termes de temps,
 - dépasser la gestion immédiate et créer des protocoles écrits,
 - laisser une trace écrite de chacun des retraits du jeune demandé de façon inopinée par l'école, puis proposer un temps de réflexion à celle-ci à partir de X heures qui auraient dû être passées à l'école (l'école n'a pas toujours conscience du nombre d'heures réelles de retrait). La difficulté est de trouver comment aider l'école à passer du réactionnel (on élimine l'empêcheur de faire classe en rond) à la réflexion (comment faire classe avec et à cet élève, quelles adaptations, quel fonctionnement cohérent et anticipé avec les partenaires, travailleurs sociaux compris) ;
- sortir de la posture d'experts du handicap pour porter le fait que la place de l'enfant n'est pas la structure spécialisée mais que l'école est le lieu normal de vie de l'enfant – à nuancer en fonction de chaque enfant car l'école peut être aussi un lieu insécurisant/déstabilisant pour l'enfant ;
- désigner un professionnel pour coordonner/porter plus fortement ces questions :
 - qui est en lien avec les différents professionnels ?
 - avec quel matériel pédagogique ?
- mettre en place des binômes enseignant-éducateur dans chaque unité d'enseignement, qui travaillent chacun sur le même groupe d'enfants ;
- travailler l'articulation entre la personne qui coordonne et les référents (du fait de l'attachement français à la référence) ;
- encourager le volontariat : les professionnels s'autodésignent comme coordonnateurs, par exemple ;
- ne pas systématiser un découpage entre coordonnateurs ou référents. Parfois, la référence est suffisante et préférable et il n'est pas toujours nécessaire de déléguer cette question à un coordonnateur. Cela reste à évaluer au cas par cas pour chaque jeune. Il n'y a pas de référence mais plutôt un regard plus vigilant et un devoir d'alerte si besoin si tout ne se passe pas bien.

3.5.2.6. La mise en place de programmes ou de ressources spécifiques de soutien

L'accompagnement des devoirs scolaires

Discussion du groupe de travail sur l'accompagnement des devoirs scolaires

Pour l'un des membres du groupe de travail, le fait de relever si l'enfant a des temps identifiés et accessibles pour faire les devoirs est un point important. En effet, si ce n'est pas le cas, il convient de veiller à les mettre en place ou de l'orienter vers un dispositif de « devoirs faits » par exemple. Au cours de ces temps, il faut veiller à ce qu'un adulte reste disponible pour accompagner l'enfant s'il en a besoin, selon ce même membre.

Un autre membre considère le soutien scolaire comme important s'il permet d'autres approches pédagogiques et en dehors de l'école.

Le groupe s'est accordé sur la nécessité de proposer un cadre, un temps et un espace dédiés aux devoirs (l'instauration d'un temps quotidien identifié en semaine durant la période scolaire pour réaliser les devoirs par exemple, la disponibilité d'un adulte pour superviser les devoirs si besoin, etc.).

Un autre membre ajoute l'importance de la prise en compte des droits de visite dans la scolarité des enfants. En effet, cela implique parfois que les devoirs ne puissent être faits. En ce sens, la capacité des parents à accueillir leurs enfants est à prendre en compte, quitte à réduire le droit de visite pour permettre à l'enfant de faire ses devoirs, propose un autre membre. De manière générale, ce dernier estime qu'il faut éviter les plannings de droits de visite surchargés pour permettre à l'enfant d'avoir du temps pour ses devoirs scolaires.

Cette question du temps accordé à l'accomplissement des tâches est également à prendre en compte pour un enfant en situation de handicap. Un membre conseille de lui accorder des moyens et un rythme qui lui soient propres.

Un autre membre, partageant cette remarque, invite à prêter attention aux rythmes trop intenses pour des enfants en situation de handicap qui n'attribuent pas le même sens à l'exécution des devoirs. Si cette dernière repose sur les parents, cela peut générer des facteurs de tension.

Compléments sur l'accompagnement des devoirs scolaires

Un membre du groupe de travail complète les éléments précédents en proposant une opération portes ouvertes aux foyers pour les professeurs afin qu'ils prennent conscience du contexte de vie des enfants, la période du confinement ayant montré que cela était possible.

Un livret à l'attention des professeurs et CPE permettrait d'expliquer aux enseignants la violence de certains mots entendus pendant les cours, stigmatisant les enfants placés : le livret pourrait être « Qu'est-ce qui nous aide ? » « Qu'est-ce qui ne nous aide pas ? » – s'appuyer sur l'article de Lyes Louffok¹¹.

¹¹ https://www.liberation.fr/societe/2015/09/07/a-l-ecole-on-me-ramenait-toujours-a-ma-position-d-enfant-place_1375827

Le soutien scolaire

Points d'accord sur le soutien scolaire

La mise en place d'un soutien scolaire ciblé sur les besoins de l'enfant est un point saillant des RBPP relevé par l'un des membres du groupe de travail.

Concernant les temps et espaces dédiés, un des membres souligne que le soutien scolaire, comme l'aide aux devoirs, doit être garanti à travers le discours comme à travers la gestion de l'emploi du temps.

Nuances sur le soutien scolaire

Des éléments issus de l'expérience personnelle des experts nuancent les propositions précédentes. Ainsi, l'un d'eux explique que la réduction des capacités d'apprentissage est liée à la fréquence des rendez-vous, soit pour des droits de visite, soit pour rencontrer des spécialistes, empêchant l'enfant d'avoir un temps pour reprendre, apprendre, comprendre. Un autre membre s'identifie à ce témoignage et le précise en ajoutant que la pluralité des temps éducatifs, de soutien, de prise en charge, empêche la mise en place de temps libre, de jeu libre. Ces temps, pourtant essentiels à la construction psychique de l'enfant, lui permettent notamment de faire appel à son imaginaire et à sa créativité, ressources fondamentales pour la mise en place des apprentissages.

Un autre membre nuance le recours à l'expression de « soutien scolaire » en préférant celle « d'apprentissages adaptés au rythme de chacun ».

Enfin, un dernier membre pointe un élément de vigilance : le rythme de journées longues devrait valoriser les autres sources d'apprentissage autant que le temps scolaire.

Compléments sur le soutien scolaire

Un des experts ajoute à ces éléments l'importance du temps accordé à l'enfant pour se « poser ». Un autre invite à ne pas oublier que les activités extrascolaires concourent à un équilibre indispensable à l'entrée dans les apprentissages (sport, musique, théâtre). Plus généralement, la valorisation des autres modes d'apprentissage à travers les activités de loisirs est un point d'accord des membres du groupe.

Ensuite, il a été demandé aux experts quelles interventions de l'Éducation nationale pourraient faciliter le travail des acteurs sociaux et médico-sociaux.

Ces derniers ont répondu que pour être efficace, le soutien scolaire doit d'abord bien être défini dans sa fonction et dans ses objectifs. Si l'aide aux devoirs porte sur le renforcement de ce qui est fait dans la classe quasiment en temps réel, le soutien scolaire, quant à lui, porte sur les besoins spécifiques de l'enfant en lien avec les programmes travaillés dans la classe. Ainsi, il peut être repris au cours du soutien scolaire des notions lacunaires ou bien un apprentissage qui porte sur la méthodologie ou les savoir-faire métacognitifs. Le soutien scolaire se centre donc sur des objectifs en lien avec les fragilités didactiques de l'enfant, mais aussi en lien avec ses fragilités particulières : dans la relation qu'il entretient avec le savoir, dans sa capacité à s'organiser, à apprendre de ses erreurs, gagner en autonomie en s'appropriant certains outils, etc.

En outre, pour ne pas être contre-productif, il est important que le soutien scolaire prenne en compte les adaptations nécessaires à mettre en place au regard du handicap de l'enfant (par exemple : police d'écriture adaptée à la lecture, aide à la planification des tâches, pauses...).

Le soutien scolaire peut aussi partir d'une demande de l'enfant lui-même en raison d'un besoin qu'il identifie par lui-même dans la représentation qu'il se fait de sa situation scolaire. Dans ce cas, il sera plus facile de le mobiliser sur le travail à venir.

Enfin, il a été demandé aux membres du groupe de travail quelle articulation pouvait être mise en place entre le travail des acteurs sociaux et médico-sociaux et celui des acteurs de l'Éducation nationale.

L'un d'eux a répondu que l'Éducation nationale – et particulièrement l'enseignant ou les enseignants qui prennent en charge l'enfant – peut être une ressource et une force de proposition dans les échanges pour faire des choix sur les objectifs du soutien scolaire. Le fait de renseigner régulièrement ses partenaires sur les progrès et les besoins de l'enfant est facilitant. Si les professionnels de l'école et notamment les enseignants de l'élève sont investis dans le soutien scolaire apporté à l'enfant, les chances de faire des liens avec le travail quotidien de la classe apparaîtront plus facilement et renforceront la mobilisation de l'enfant.

Un autre membre trouvait le tutorat pertinent dans ce cas. Ce type de soutien scolaire serait possible selon le niveau de compétences des éducateurs. Il pourrait également être imaginé avec des anciens élèves d'ASE ayant une situation stable ou bien par des associations d'étudiants. Selon un planning, les tuteurs pourraient ainsi se rendre à l'école et seraient suppléés par les enseignants participant au soutien scolaire ou par les enseignants spécialisés. Selon un planning d'aide entre pairs, les tuteurs entreraient dans la famille ou dans le foyer par le biais d'un chat ou d'une visio.

Le mentorat/parrainage

Points d'accord sur le mentorat/parrainage

Le mentorat par les pairs a fait l'unanimité au sein du groupe de travail. Selon ce dernier, il s'agit d'un soutien à ne pas sous-estimer. En effet, les pairs représentent des personnes « ressources » pour l'enfant. Ainsi, l'un des membres du groupe de travail propose d'inviter d'anciens enfants de la protection de l'enfance pour rencontrer les jeunes. Les échanges qui en découlent, même s'ils sont informels, sont toujours intéressants pour les jeunes profitant du partage d'expériences, explique un autre membre.

Le mentorat par les pairs peut donc se faire à plusieurs échelles :

- au niveau des associations départementales ;
- au niveau de la mise en place d'un système d'aînés au sein d'un établissement.

Toutes ces formes de mentorat de proximité ont des avantages selon un des membres du groupe de travail. Le mentorat par les pairs ayant fait les mêmes études paraît plus difficile à tenir pour l'un des membres, le risque étant qu'il n'y ait pas suffisamment de pairs. Dans un rapport d'Isabelle Lacroix, le mentorat scolaire est lisible en filigrane. Le système d'aide à la scolarité est surtout prégnant à la fin du lycée et dans l'enseignement supérieur. Ce rapport mentionne le paiement des ordinateurs pour ceux en IUT afin de réaliser leurs formations. Les jeunes sont donc non seulement orientés sur des formations, mais aussi sur les bourses à obtenir, les logements étudiants. Une aide financière peut

être accordée pour des formations courtes (paiement de cours de CAP à distance). Les formations plus onéreuses, elles, sont découragées, même si la scolarité jusqu'à 25 ans fait l'objet d'un soutien protéiforme selon le lieu. Cependant, il existe une inégalité de moyens entre les ADEPAPE, certaines recevant des subventions trop faibles pour assurer un tel accompagnement.

En revanche, pour l'un des membres, la question du parrainage paraît épineuse en protection de l'enfance : les RBPP sont adressées aux nombreux professionnels travaillant avec et pour l'enfant. Il semble donc difficile d'ajouter un nouvel adulte à cette relation, bien que ce type d'accompagnement ne soit pas sans intérêt.

Nuances sur le mentorat/parrainage

L'un des membres du groupe de travail affine le propos sur l'utilité du mentorat par un retour d'expérience personnelle. Des journées institutionnelles, ne comportant que des professionnels d'un institut médico-éducatif, étaient aussi l'occasion d'un partage d'expériences d'anciens élèves bénéfique aux professionnels les ayant encadrés. En effet, l'obtention d'un diplôme de la part d'anciens élèves est valorisante et motivante.

Plus particulièrement, un membre explique que l'enfant déficient visuel est souvent en recherche d'expériences et de témoignages de personnes adultes elles-mêmes porteuses de cette déficience. Le mentorat ou le parrainage dans la recherche de formation professionnelle et d'emploi prend donc tout son sens. À Lille, des forums sont ainsi organisés tous les deux ans : ils regroupent d'anciens élèves partenaires et des entreprises.

Pour compléter ces remarques, les membres s'accordent sur la nécessité de définir et d'encadrer le parrainage dans le cadre de l'accompagnement scolaire et professionnel.

Un membre cite le programme PHARES qui lui semble pertinent comme exemple (modèle du parrainage sportif ou culturel).

Dans le même sens, un autre membre propose de favoriser des journées ou des minicamps avec des enfants de SESSAD qui sont toute l'année en inclusion totale et souhaitent plus que tout se retrouver avec des pairs.

Compléments sur le mentorat/parrainage

Il a été enfin demandé au groupe de travail quelles interventions de l'Éducation nationale pourraient faciliter le travail des acteurs sociaux et médico-sociaux.

L'un des membres a ainsi indiqué qu'il était possible de proposer un parrain ou une marraine scolaire par lieu de scolarisation (voire plus longtemps) afin de garantir le bien-être scolaire et général de l'enfant et coordonner les actions autour de lui. Selon ce membre, ce « parrain » (ou cette « marraine ») aurait également un rôle modélisant à la fois pour l'enfant et pour ses accompagnants (famille d'accueil ou éducateur). Ses heures de travail seraient comptabilisées (décharge ou HSE) et reconnues. Il aurait pour rôle de mettre la scolarité, le bien-être scolaire et le sentiment d'utilité scolaire au cœur du projet de l'enfant et de travailler avec l'ensemble des partenaires en ce but. Il aurait avec l'enfant des liens privilégiés comme des correspondances et des entretiens réguliers, et avec l'institution et les partenaires un rôle d'interlocuteur (présent aux conseils d'école, à certaines sorties... selon le projet).

Points d'accord sur le matériel d'apprentissage

La mise à disposition de matériel semble intéressante, afin de démontrer l'intérêt de l'institution pour le sujet et attendre en retour une implication des familles pour l'un des membres du groupe de travail.

Pour un autre membre, la mise à disposition de matériel doit s'accompagner d'une implication de l'adulte ressource. Cette mise à disposition trouve aussi sa pertinence dans les temps de scolarisation réduits. En effet, selon ce même membre, le manque de matériel stigmatise, exclut et vient signifier symboliquement le peu d'importance que revêt la question scolaire dans certaines situations. Comme pour les points précédents, une RBPP nommant l'importance de l'implication de l'adulte est nécessaire.

En revanche, un autre membre n'estime pas autant l'intérêt de la disposition de matériels spécifiques. Il souligne cependant qu'il serait intéressant de reprendre, pour certains handicaps, le matériel spécifique mis en place par les familles. Cela garantirait une forme de continuité entre l'école et les milieux de vie qui utiliseraient du matériel similaire. Cette continuité renforce le lien scolaire et doit donc être accompagnée.

Nuances sur le matériel d'apprentissage

Mettre à disposition des ressources est très intéressant mais, selon les familles, cela doit être impulsé, accompagné et soutenu par un professionnel dans le cas de la classe polyhandicap.

Un des membres du groupe de travail approfondit la question du matériel dans les foyers de protection de l'enfant. Il semble utile d'avoir un fonds de fournitures scolaires d'avance à disposition (crayons, règles, cahiers, classeurs, etc.). L'achat de matériel ne pouvant être immédiat, cela permet de rester réactif selon ce membre.

Un autre membre explique avoir créé une « salle ressource » mettant à disposition du matériel scolaire vierge, des affiches et de la décoration qui rendent l'endroit chaleureux. Un ordinateur, une imprimante, des livres scolaires et des annales, quelques jeux pédagogiques, une carte du monde sont en libre accès pour les jeunes qui viennent y faire leurs devoirs, assister au soutien scolaire, demander du matériel, etc. Le lieu est identifié comme « ressource » pour la scolarité au sens large (recherche de stage, devoirs, etc.). Un adulte est présent et disponible uniquement pour ces questions.

Compléments sur le matériel d'apprentissage

Les membres du groupe de travail étant invités à compléter, préciser ou nuancer ces éléments en accord avec leur expérience personnelle, l'un d'eux réaffirme la possibilité d'accéder à une « bibliothèque » spécialisée dans les ressources scolaires. Un autre soumet l'idée de prêter du matériel afin de l'essayer avant l'achat par les parents. Certains opticiens travaillant en coopération, il est possible d'imaginer un prêt d'équipement spécifique.

Il a ensuite été demandé aux experts quelles interventions de l'Éducation nationale pourraient faciliter le travail des acteurs sociaux et médico-sociaux.

Pour l'un des membres, les enfants doivent avoir à disposition du matériel scolaire, des livres, du matériel éducatif (jeux éducatifs divers) pendant le temps scolaire et en dehors du temps scolaire (pendant les vacances scolaires). En effet, selon ce membre, le manque de matériel a des effets

négatifs sur la scolarité et les apprentissages. Les jeux éducatifs peuvent donc être découverts et investis à l'école durant le temps scolaire, mais aussi pendant les pauses méridiennes, la récréation, les temps périscolaires. Si l'enfant découvre et investit des jeux éducatifs en dehors de l'école, il est possible de faire des passerelles. L'exemple de la lecture est intéressant car il peut aussi être très profitable de proposer aux enfants les plus jeunes des lectures offertes à différents moments de la journée, y compris en dehors des temps de classe, et de permettre aux enfants plus grands de lire pour le plaisir à divers moments de la journée (récréation, pause méridienne, étude...). Mais pour que cela soit possible, il convient d'avoir des ouvrages à disposition et d'initier les enfants par leurs familles à cette pratique.

Un autre membre réitère l'idée du parrainage institutionnel qui aiderait le jeune à s'approprier un matériel éventuel.

Dans le champ du handicap, accepter l'utilisation de tout matériel permettant au jeune de « compenser », selon un membre.

Un des experts ajoute qu'une bonne communication sur l'analyse de chacun des professionnels sur les besoins de l'enfant dans ce domaine serait pertinente. Elle se baserait sur des objectifs communs définis ensemble qui soient progressifs et réalisables. Le choix du matériel pourrait ainsi être décidé conjointement et son usage serait facilité et valorisé par les différents partenaires entourant l'enfant. Par exemple, un livre de la médiathèque, de la ludothèque ou prêté par un parrain pourrait, par la suite, donner lieu à une activité comme un atelier, le visionnage de l'adaptation cinématographique.

Enfin, un dernier membre propose de permettre au jeune de « choisir » son matériel par le biais de formations-tests.

Les programmes de soutien

Points d'accord sur les programmes de soutien

L'un des membres préfère la notion de régularité du soutien à celle d'intensité.

Un autre membre remarque que de manière générale, il faudrait insister sur le travail sur les transitions. Elles sont à préparer en amont : inévitables dans certaines situations, elles doivent être réfléchies et travaillées afin que la rupture de la scolarité ne soit pas une conséquence désastreuse des parcours de placement « hachés ». De plus, les multiples changements ne doivent pas s'accompagner de déperdition d'informations. En effet, comme en témoigne l'un des membres, la connaissance de l'enfant, l'expertise des professionnels, les apprentissages entamés et les moyens mis en place sont faiblement transmis, voire pas du tout. Le recommencement est synonyme de perte de temps pour l'enfant : les avancées sont impossibles sans continuité.

Débuter la conclusion par le mentorat donne un signal de relégation de la scolarité à d'autres qu'à l'ASE, signale un expert. Il serait plus opportun de rappeler que la scolarité doit être centrale dans la prise en charge de l'enfant. Quelles que soient ses difficultés, elle doit avoir une place prioritaire, ce qui signifie que l'on tienne compte de son parcours scolaire avant son arrivée dans le lieu de placement pour que les transitions nécessaires à son départ soient également faites. L'ensemble des professionnels – du juge des enfants au référent, des services ASE à l'assistante familiale ou à l'éducateur – doit être tenu de prendre en compte la nécessité de replacer l'école au cœur de l'accompagnement éducatif.

Enfin, un dernier membre souligne qu'un référent de la question de la scolarité facilitant l'articulation de l'ensemble des acteurs et des parents serait utile.

Nuances sur les programmes de soutien

Les membres du groupe de travail étaient invités à nuancer les éléments précédents.

L'un d'eux ajoute ainsi que l'enfant handicapé ayant besoin de « plus de temps » pour assimiler et travailler, il faut veiller à un soutien efficace mais laissant place aux temps de répit après la journée de classe. La répétition de nombreux exercices importe donc moins que la réussite de quelques-uns.

Cet expert explique ainsi que le travail des professionnels est d'expliquer cette démarche aux enseignants de l'école ordinaire.

Aussi, le projet scolaire de l'enfant doit tenir compte de son parcours de placement et des conséquences de ce parcours sur sa scolarité :

- retard scolaire ;
- difficultés d'apprentissage.

La scolarité ne doit pas créer de nouvelles ruptures de prise en charge, alerte l'un des membres du groupe de travail. À la différence des jeunes en établissement, les jeunes en famille ne déménagent pas selon le lieu de l'école. Pour les premiers, des partenariats forts avec l'école et les collègues doivent être créés en amont. Cela évite les expulsions décomplexées d'enfant dont les conséquences dépassent la sphère scolaire.

Compléments sur les programmes de soutien

Il a été demandé aux experts quelles interventions de l'Éducation nationale pouvaient faciliter le travail des acteurs sociaux et médico-sociaux. La pertinence de l'analyse des besoins de l'enfant est déterminante pour une efficacité des programmes de soutien, tout comme l'engagement de tous les acteurs dans ce projet pour prévenir les ruptures de parcours de l'enfant, selon un des membres.

Également, il est important que tous les acteurs connaissent les outils de l'Éducation nationale (PPS, PPRE, PAP...), aide aux devoirs, propositions d'aides internes aux établissements de différenciation ou de personnalisation du parcours afin de ne pas juxtaposer des aides. Il faut rester vigilant à la cohérence et à la cohésion des actions du programme de soutien, selon un des membres.

Un autre expert préconise de former les acteurs de l'Éducation nationale aux éléments de la théorie de l'attachement, à celle de l'apprentissage social et autres éléments de ce type (formation initiale, en stage, à distance ou en présentiel...). Ensuite, une mise en pratique de ces théories vis-à-vis des apprentissages permettrait de discerner la part de socialisation de l'école dans la transmission des savoirs afin d'établir comment en faire usage. Ce même expert est plus explicite en donnant comme exemple les devoirs. Ceux-ci ne sont pas qu'une révision de la discipline mais véhiculent aussi une mise en conformité (fait ou pas fait), une demande de mise à niveau (doit bien faire), une compréhension des implicites (lien avec le cours, compréhension de ce qui est attendu en termes d'apprentissage), une demande sociale émanant d'un enseignant en particulier. Ce même expert regrette que les enjeux du scolaire hors de l'école soient négligés, y compris par les acteurs du scolaire eux-mêmes. Pourtant, ils sont le lien privilégié par excellence pour communiquer avec l'entourage de l'enfant sur les exigences de l'école.

Enfin, il a été demandé aux experts quelle articulation pouvait être mise en place, le cas échéant, entre ce travail des acteurs sociaux et médico-sociaux et celui des acteurs de l'Éducation nationale.

Des outils peuvent ainsi être construits, voire coconstruits, afin d'ouvrir et de maintenir le lien et le dialogue entre les partenaires autour d'objectifs fixés et validés conjointement (jeune compris si possible), d'après l'un des membres. Ces objectifs doivent s'articuler autour des compétences et des possibles du jeune uniquement. Le but des réunions ou rencontres doit être de refaire un point sur ce qui est réussi. Au-delà, et en cas de doléance de l'établissement, il sera nécessaire de permettre à chacun de se réapproprier des objectifs qui paraissent à la fois possibles et en adéquation avec la fonction de chacun. Le scolaire ne doit pas être mis de côté.

Ces différentes formes de soutien pourront être citées mais les preuves de leur efficacité sont insuffisantes pour recommander leur mise en place dans l'absolu.

3.5.2.7. La participation à des activités de loisirs extrascolaires

Points d'accord

Le loisir apparaît au groupe des experts comme un facteur et un milieu de développement intéressant, qui peut avoir un impact positif sur la confiance en soi, les capacités physiques, créatives et expressives, la santé et le sentiment de bien-être, ou encore le développement de nouveaux liens sociaux.

Ainsi, les activités de loisirs peuvent constituer des leviers positifs dans l'accompagnement de l'enfant, si elles sont envisagées en prenant en compte les besoins spécifiques du jeune, complète l'un des membres. Il s'agit pour l'enfant, sa famille et les professionnels de mettre un sens à cette activité.

Les activités extrascolaires sont essentielles et à favoriser pour un autre membre. Elles constituent un espace de socialisation, d'apprentissages différents, de développement personnel, etc. L'un des membres du groupe de travail estime qu'il est donc important d'insister sur la valorisation des activités extrascolaires, notamment pour les enfants se sentant en échec dans l'institution scolaire, au regard des attendus didactiques.

Nuances

Les membres du groupe de travail étaient invités à nuancer ou préciser les éléments précédents. En protection de l'enfance, les droits de visite le week-end peuvent compliquer, voire démotiver le jeune dans la pratique d'un sport, rappelle l'un des membres. Les compétitions ont lieu le week-end et l'enfant peut parfois avoir du mal à y participer régulièrement.

Beaucoup de jeunes sortant de placement ne peuvent plus pratiquer leur activité une fois sortis car elle est au-dessus de leurs moyens, nuance un autre expert. En effet, le lieu de placement est souvent en décalage avec le milieu social dont sont issus les enfants (vacances aux sports d'hiver, à la mer, pratique de l'équitation, etc.). Ces activités laissent néanmoins des souvenirs forts et positifs dans la mémoire des jeunes. C'est une forme de socialisation secondaire qu'ils peuvent mobiliser bien plus tard en tant que parents, signale le même expert. Les anciens placés retiennent aussi de très bons souvenirs dans les loisirs de groupe qui ont aussi l'avantage de créer une cohésion.

Comme l'explique l'un des experts, le fait d'offrir les conditions d'une vie sociale, sportive, culturelle à un enfant en situation de handicap provoque des effets positifs non seulement chez l'enfant, mais

aussi dans sa famille. Beaucoup de familles sont « à la recherche » d'une forme de « normalité ». Après, les difficultés logistiques viennent rendre compliquée l'opérationnalité de la démarche (accès, véhicule adapté, personne accompagnante obligatoire...).

Cependant, si les activités extrascolaires sont à valoriser, il faut en relativiser la réalité de l'accès à ces enfants vulnérables, nuance un dernier expert.

Compléments

À partir de leurs expériences personnelles, les membres du groupe de travail étaient invités à compléter les éléments précédents.

L'un d'eux témoigne des effets bénéfiques de la création d'une association sportive avec la Fédération handisport permettant l'accès aux compétitions et aux Jeux de l'avenir nationaux (tous les deux ans). Cela favorise l'estime de soi, le dépassement de soi et la réussite dans un domaine particulier de jeunes souvent en difficulté à l'école.

Ensuite, il a été demandé aux experts quelles interventions de l'Éducation nationale pourraient faciliter le travail des acteurs sociaux et médico-sociaux.

L'un des experts propose ainsi que les activités de loisirs de tous les enfants soient valorisées à l'école. Lorsque les enfants en situation de handicap et suivis par la protection de l'enfance n'ont pas ou peu d'activités de loisirs, l'école peut les promouvoir avec ses partenaires auprès des enfants eux-mêmes et de leurs représentants légaux.

Cet expert ajoute qu'il peut aussi être possible de favoriser l'inscription de ces enfants aux activités proposées par l'école dans le cadre des activités péri-éducatives souvent organisées par les municipalités au sein des écoles. Ainsi, les enfants resteraient dans le cadre connu de l'école avec leurs camarades de classe ou d'école et pourraient aussi tisser plus de liens de camaraderie.

Cet expert estime que les compétences ou les apprentissages développés ainsi que les bénéfices identifiés en termes de relations sociales sont à rechercher par les professionnels et les enfants pour nourrir le développement et l'estime de soi ainsi que le sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté scolaire. Dans certaines situations, il peut aussi être intéressant de faire prendre conscience aux enfants des liens entre les compétences qu'ils acquièrent au cours de leurs activités de loisirs et les compétences scolaires. Par exemple, la persévérance, la patience, la concentration, la rigueur, les stratégies pour gagner, la coopération, l'endurance, les efforts, le courage peuvent être des notions reprises de concert par les éducateurs et les enseignants. Le travail sur des thèmes communs entre éducateurs et enseignants paraît particulièrement profitable aux enfants vulnérables, pour cet expert. Pourtant, les activités de loisirs ne doivent pas être déguisées en soutien scolaire.

Enfin, il serait judicieux pour ce même expert de permettre aux enfants de découvrir des loisirs et des domaines culturels vers lesquels ils n'iraient pas spontanément (théâtre, danse...).

Un autre membre du groupe propose des activités de loisirs au sein de l'établissement co-gérées par les élèves qui disposeraient de salle ou de stade. Les partenaires sociaux pourraient aider à cette co-gestion dans la schématisation de ce membre.

Finalement, il a été demandé aux membres du groupe quelles articulations pourraient être mises en place, entre ce travail des acteurs sociaux et médico-sociaux et celui des acteurs de l'Éducation nationale.

Pour l'un des membres, les réunions entre professionnels peuvent être utiles. Un autre expert s'axe aussi sur la communication. Les activités réalisées par le jeune doivent être connues et reconnues par les deux types d'acteurs. Également, les souhaits du jeune doivent motiver la recherche de moyens pour valoriser cette pratique s'il en retire de la fierté ou s'il est seulement à l'aise dedans, selon cet expert. Les deux parties devraient s'engager à préserver cette participation à une activité de loisirs d'une année à l'autre pour ce même membre du groupe.

Un partenariat devrait ainsi être formalisé à tous les niveaux institutionnels. Dans le cadre des activités extrascolaires, cela peut constituer un élément de continuité à privilégier. Il faut donc porter attention au calendrier pour que l'élève puisse continuer son activité s'il le souhaite.

4. S'inscrire dans la communauté éducative

4.1. Enjeux et objectifs de la thématique abordée

Les objectifs de cette thématique sont d'identifier les freins et les leviers pour contribuer à la mise en place et au bon fonctionnement d'un réseau autour de la scolarité des enfants en situation de handicap et des enfants en protection de l'enfance.

La notion de communauté inclusive, définie dans les recommandations, est utilisée pour désigner ce réseau avec une approche large de celui-ci.

Il s'agit également de proposer les bonnes pratiques pour coordonner, avec les partenaires de cette communauté éducative, les parcours scolaires des enfants accompagnés, en s'appuyant notamment sur les ressources et outils existants. Enfin, cette coordination doit permettre de préparer et de sécuriser les transitions (prévisibles ou non) dans le parcours scolaire de l'enfant.

Pour cette thématique, l'état des lieux des dispositifs, outils et pratiques a été nécessaire, afin de proposer, à partir d'une approche empirique, les bonnes pratiques aux professionnels des ESSMS. Elles leur permettent de s'inscrire dans cette communauté en complémentarité des autres partenaires et dans l'intérêt de l'enfant.

4.2. Questions du cadrage

Quels sont les prérequis pour créer un réseau inclusif ?

Comment ouvrir ce réseau aux complémentarités (associations, bénévolat...) ?

Quels sont les pratiques et outils permettant de partager la responsabilité de la réussite scolaire et éducative ?

Comment définir le projet individuel de réussite scolaire de l'enfant ?

Quels sont les rôles des différents acteurs dans la définition de ce projet, sa mise en œuvre et son suivi ?

Comment ce projet peut-il être formalisé ?

Comment préparer et sécuriser les transitions dans le parcours scolaire de l'élève ?

4.3. Recommandations de bonnes pratiques publiées

ANESM. Pratiques de coopération et de coordination du parcours de la personne en situation de handicap. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2018 (59)

4.4. État des lieux des dispositifs, outils et pratiques

4.4.1. Les dispositifs ou services éducatifs dans le champ du handicap (présentation de Sabine Baudont)

La scolarisation en classe ordinaire avec AESH (accompagnant d'élèves en situation de handicap)

Collectifs ou individuels selon les besoins, les AESH « assurent des missions d'aide aux élèves en situation de handicap. Sous la responsabilité pédagogique des enseignants, ils ont vocation à favoriser l'autonomie de l'élève, sans se substituer à lui dans la mesure du possible » (source : site Éducation nationale).

Le nombre de notifications d'AESH est en hausse constante d'une année sur l'autre.

Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS, dispositifs Éducation nationale)

Source : site internet Éduscol

Les élèves scolarisés au titre des ULIS présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (plurihandicap ou maladies invalidantes).

Ce sont les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui décident de l'orientation d'un élève vers une ULIS. Cette unité lui offre la possibilité de poursuivre, en inclusion, des apprentissages adaptés à ses potentialités et besoins et d'acquérir des compétences sociales et scolaires, même lorsque ses acquis sont très réduits.

Les ULIS sont des dispositifs permettant la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation (PPS).

Les élèves orientés en ULIS sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mises en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements et dont le handicap ne permet pas d'envisager une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire.

Chaque élève scolarisé au titre des ULIS bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.

Les unités d'enseignement externalisées « généralistes » (UEE)

L'unité d'enseignement externalisée repose sur la coopération à la fois du ministère des Affaires sociales et de la Santé et de celui de l'Éducation nationale. Cela se traduit, au niveau des régions, par un co-pilotage des agences régionales de santé (ARS) et des rectorats, et au niveau départemental, par un pilotage des directions départementales de l'ARS et des inspections académiques (déclinaison départementale de l'Éducation nationale). Le décret et arrêté du 2 avril 2009 : modalités de création des unités d'enseignement, précise 7 points clés qui définissent l'unité d'enseignement externalisée :

- un projet pédagogique dont le seul objectif est la réalisation des projets personnalisés de scolarisation ;
- une référence constante à l'école ordinaire (notamment des programmes scolaires) ;
- un principe général de coopération ;
- la nécessité d'une convention constitutive (EN/ESMS) ;
- une équipe d'enseignants composée en fonction du projet pédagogique et des besoins des élèves ;
- une implantation qui n'est pas obligatoirement au sein de l'ESMS (la première modalité proposée étant un établissement scolaire).

L'instruction du 10 juin 2016 relative au cahier des charges des unités d'enseignement externalisées ajoute des critères précis en termes d'effectif et de temps de classe. Ainsi, pour nommer un dispositif de scolarisation « unité d'enseignement externalisée », il faut :

- un minimum de 6 élèves dans la classe ;
- un minimum de 12 h de temps de classe par semaine et par élève.

D'après les enquêtes de l'Éducation nationale, le nombre d'UEE augmente chaque année (+ 15 % à la rentrée 2020, portant à 1 764 le nombre d'UEE sur le territoire national). Il est à noter toutefois que toutes ne respectent pas le cahier des charges, notamment en termes de volume horaire. Certaines unités peuvent être considérées comme externalisées alors qu'elles ne fonctionnent, par exemple, qu'une heure ou deux par semaine, rendant leur évaluation globale très complexe au niveau national.

Les unités d'enseignement autisme maternelle (UEM) et élémentaire (UEEA)

Ces unités externalisées sont issues du 3^e plan autisme (2013-2017). Elles sont une variante de l'UEE généraliste. Elles bénéficient de crédits supplémentaires des ARS. Leurs implantations sont décidées par l'ARS et le rectorat (à l'inverse des UEE généralistes qui sont proposées par les établissements médico-sociaux et ne bénéficient pas de crédits supplémentaires).

Elles sont 244 à la rentrée 2020 (dont 19 dispositifs d'autorégulation DAR) et doivent être portées à 300 pour 2021.

- ➔ À noter : les UEEA sont les seules unités externalisées portées juridiquement par l'Éducation nationale, tout comme les ULIS. Le secteur médico-social intervient en appui.

Les unités d'enseignement (dispositifs du secteur médico-social)

Les unités d'enseignement constituent la possibilité d'une scolarisation pour les enfants et jeunes au sein d'un établissement médico-social. Leur statut est créé en 2005 et vient uniformiser les différents systèmes de scolarisation préexistants dans les EMS. Cette scolarisation est d'importance variable, selon les besoins et les capacités des enfants. Pour chaque établissement, elle fait l'objet d'une convention entre l'association gestionnaire et l'inspecteur d'académie. L'Éducation nationale assure le traitement et l'inspection pédagogique des enseignants, qui sont en principe des enseignants spécialisés. Les postes des enseignants font partie de la « carte scolaire ».

Les unités d'enseignement ne sont pas des écoles : elles n'ont pas un directeur qui aurait le statut de directeur d'école mais un coordonnateur pédagogique. Les unités d'enseignement (UE) sont placées sous l'autorité du directeur de l'établissement ou du service médico-social. Sous sa responsabilité, un projet pédagogique est mis en œuvre grâce à une convention avec l'Éducation nationale. À partir de 2009, les établissements médico-sociaux sont incités à externaliser ces unités d'enseignement dans les établissements scolaires. On parle alors « d'unités d'enseignement externalisées » (UEE). Certaines existent déjà depuis de nombreuses années sous d'autres appellations : « classes délocalisées », « classes externalisées (CLEX) », etc.

À partir de 2014, plusieurs types d'UEE se développent, telles que les unités d'enseignement maternelles/élémentaires autisme (UEMA et UEEA), puis récemment, les UE polyhandicap (2020).

Les unités d'enseignement polyhandicap

Ces unités, dont le cahier des charges a été créé en 2019/2020, proposent un cadre plus souple au niveau du volume horaire et du nombre d'enfants présents dans la classe. Ainsi, il est possible d'ouvrir une UEE polyhandicap une ou deux heures par semaine, pour y accueillir deux ou trois élèves seulement. Ces unités ont aussi vocation à accompagner la scolarisation de ce public, le moins scolarisé en général, en incitant les ARS et rectorats à effectuer un état des lieux et à accompagner les établissements médico-sociaux dans leurs démarches visant à proposer des modalités de scolarisation systématique pour ce public.

4.4.1.1. Les dispositifs de soutien à la scolarité dans le champ du handicap

Les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD)

Créés en 1989, les SESSAD sont constitués d'équipes pluridisciplinaires et dispensent un accompagnement sur les lieux de vie, et en particulier la scolarisation d'élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire. L'accompagnement du SESSAD peut comprendre des actes médicaux spécialisés et des rééducations (kinésithérapie, orthophonie, psychomotricité, ergothérapie).

Des éducateurs et des enseignants spécialisés du SESSAD peuvent également apporter une aide spécifique à l'élève en situation de handicap soit au sein de la classe, soit en accompagnement individuel ou en petit groupe à l'extérieur de la classe.

On compte 2 450 SESSAD en France en 2020.

Les équipes mobiles d'appui à la scolarisation (EMAS)

Ce nouveau dispositif (2018/2019) porté par des EMS entend mettre leurs compétences en matière de handicap à disposition de la communauté éducative en cas de difficultés pour assurer la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers. Leurs interventions doivent favoriser la sensibilisation des professionnels de la communauté éducative à certains handicaps, apporter des réponses et un appui concret afin de prévenir des ruptures de parcours.

Les équipes mobiles interviennent en complémentarité des autres dispositifs d'appui de l'école inclusive. Les EMAS peuvent être portées par les opérateurs en charge déjà des PCPE, qui ont une expérience mobile du territoire.

À la rentrée 2020, on comptait 66 EMAS.

Le fonctionnement « en dispositif » des instituts pour enfants handicapés

Depuis 2016, la loi pour la modernisation de notre système de santé prévoit la possibilité pour les instituts thérapeutiques et pédagogiques de travailler en « dispositif », ce qui permet de faire évoluer les modalités de prise en charge d'un enfant ou d'un jeune sans « repasser » devant la CDAPH (de l'accueil de jour au SESSAD, par exemple). Les réponses éducatives sont donc plus rapides et mieux adaptées aux besoins des enfants et jeunes. Cela permet également de construire des parcours « sur mesure » pour les jeunes.

4.4.1.2. Les dispositifs de coordination de la scolarité

Les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL)

Source ministère de l'Éducation

Les trois grands objectifs du PIAL sont :

- un accompagnement défini au plus près des besoins de chaque élève en situation de handicap afin de développer son autonomie et de lui permettre d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun ;
- plus de réactivité et plus de flexibilité dans l'organisation de l'accompagnement humain dans les établissements scolaires et les écoles ;
- une professionnalisation des accompagnants et une amélioration de leurs conditions de travail.

Le PIAL peut concerner les écoles maternelles et élémentaires d'une circonscription du premier degré, un ou plusieurs établissements secondaires, ou encore un collège et des écoles de son secteur, on parle alors de PIAL interdegré.

Dans tous les cas, le PIAL mobilise l'ensemble des personnels de l'équipe pédagogique et éducative pour identifier les besoins de l'élève et mettre en œuvre les réponses adéquates au niveau de sa classe et, au-delà, de l'école ou de l'établissement dans lequel il est scolarisé.

Dans chaque PIAL, un coordonnateur met en adéquation les ressources en accompagnement avec les besoins qui ont été notifiés par les CDAPH et identifiés par l'équipe pédagogique et éducative. Il établit les emplois du temps des accompagnants en lien avec les directeurs d'école et les chefs d'établissement concernés et en tenant compte des besoins des élèves et des compétences des accompagnants.

À terme, les PIAL bénéficieront de l'appui des professionnels du secteur médico-social, coordonné en « pôle ressources », qui interviendront dans les établissements scolaires. Pour préfigurer cette coopération, une expérimentation sera conduite dans chaque académie à partir de la rentrée 2019. Ces expérimentations compléteront les plateformes médico-sociales déjà mises en œuvre dans certaines académies ou dans certains établissements scolaires. Leur déploiement se fera progressivement en lien avec la création d'équipes mobiles.

À la rentrée 2020, on comptait 2 600 PIAL.

➔ PIAL « renforcés » : explication de l'expression

L'utilisation de l'expression « PIAL renforcé » désigne la seconde étape de l'installation des PIAL avec l'appui du secteur médico-social. À terme, les PIAL devraient être tous concernés. Pour l'instant, les PIAL semblent servir principalement à « gérer » les ressources humaines de l'AESH qui devient une équipe territorialisée. Cela signifie qu'un AESH peut intervenir auprès de différents enfants dans différentes écoles du PIAL, en fonction des besoins.

Les pôles de compétences et de prestations externalisées (PCPE)

Issus du rapport « Zéro sans solution », les PCPE ont pour vocation de prévenir les ruptures de parcours à tout âge en organisant un accompagnement adapté, quel que soit le handicap, en mobilisant les acteurs médico-sociaux, de santé ou sociaux, dans un parcours coordonné. Ces pôles sont portés par des EMS et sont soutenus par les ARS. Il en existe une centaine en France.

Le dispositif intégré de soins et de services pour personnes en situation de handicap (DIH), Île-de-France

Dans la même idée, le dispositif intégré de soins et de services pour personnes en situation de handicap en Île-de-France est un dispositif expérimental qui vise à répondre à des situations complexes en renforçant la coopération des acteurs des champs sanitaire, social, médico-social, pédagogique et éducatif.

Les dispositifs d'appui à la coordination (DAC)

Ces dispositifs ont pour vocation de fluidifier les parcours complexes de santé (sanitaires et médico-sociaux) et d'organiser les prises en charge sur leur territoire. Ils concernent par exemple des situations de retour à domicile à la suite d'une hospitalisation ou la mise en place d'aides techniques ou de services à domicile. Ils sont soutenus par les ARS.

Au niveau de la gouvernance nationale et locale : le comité national de suivi de l'école inclusive et les comités départementaux de suivi de l'école inclusive (décret du 4 mai 2020)

Le CDSEI propose de remplacer le comité technique qui existait à l'échelle départementale. Cette nouvelle configuration permet en 2020 de réunir tous les acteurs de l'inclusion à l'échelle d'un département (ARS, rectorat, MDPH, CD, conseil régional, représentant de communes, association de parents, représentant d'organismes gestionnaires). Auparavant, la composition des comités techniques variait d'un département à l'autre, avec l'ARS, l'inspection académique, parfois la MDPH, parfois des représentants d'établissements médico-sociaux, etc.

Le CDSEI fixe un cadre réglementaire concernant les participants.

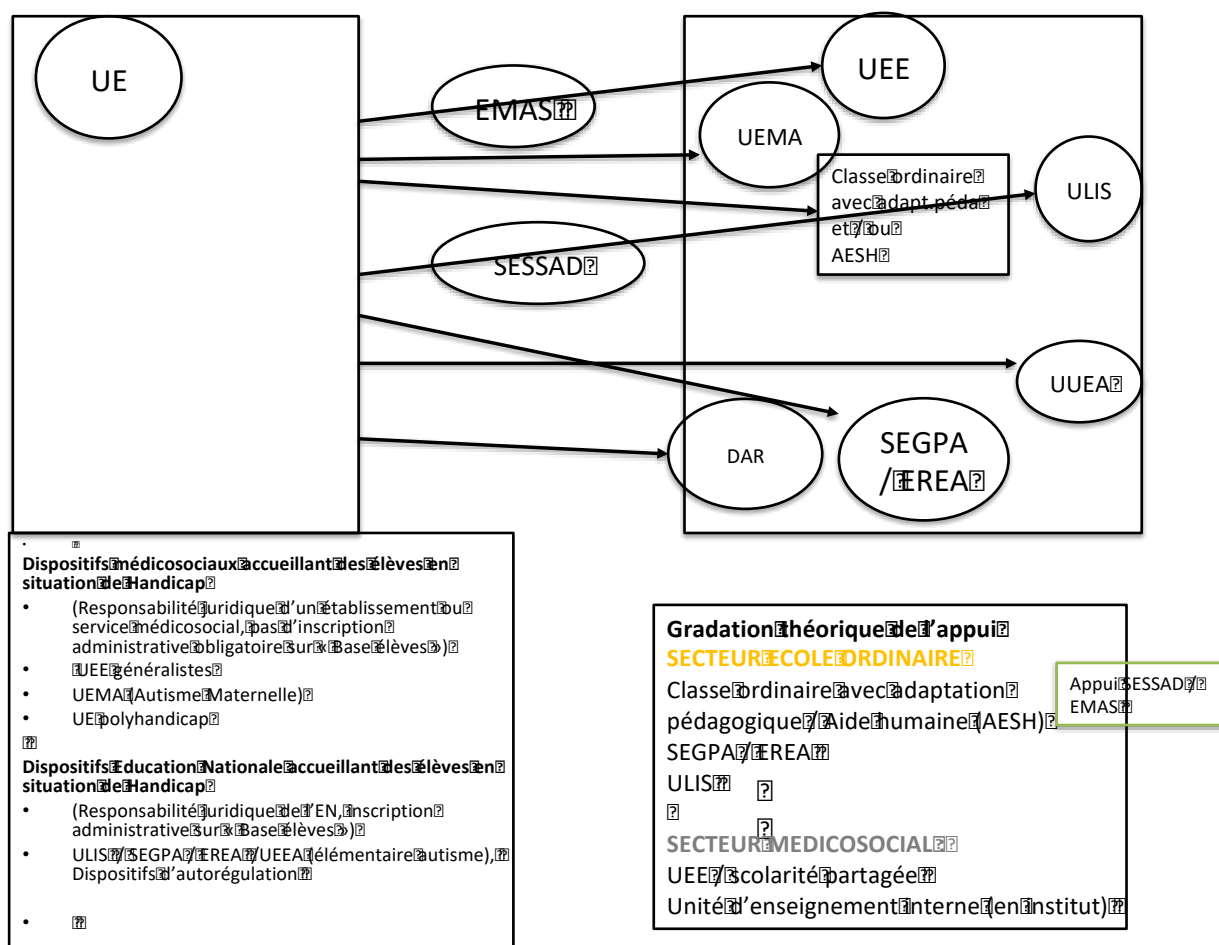
Le comité départemental de suivi de l'école inclusive se voit aussi attribuer des missions définies par décret. Il est chargé d'établir un état des lieux des moyens consacrés à l'école inclusive et à l'accompagnement médico-social des élèves en situation de handicap par les différentes autorités compétentes, ainsi qu'un bilan annuel des résultats qualitatifs et quantitatifs au regard des objectifs et des moyens.

Extraits du décret du 4 mai 2020 :

« À partir des données collectées et de l'état des lieux mentionné précédemment, il examine, en vue de leur coordination et d'un maillage territorial cohérent, les programmations et les déploiements nécessaires pour l'accueil, la formation et l'accompagnement des élèves en situation de handicap. »

« Le comité départemental de suivi de l'école inclusive encourage le développement des actions de formation croisée en matière d'école inclusive et de coopération. Il en dresse le bilan. »

Schéma des dispositifs et services inclusifs pour les élèves en situation de handicap



4.4.2. Les projets et la coordination autour de la scolarité dans les parcours de l'enfant en situation de vulnérabilité (présentation d'Anny Bourdaleix)

4.4.2.1. Changement de paradigme : le socle législatif pour un changement de perspective sur la place des personnes

Des textes fondateurs :

- loi 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale : individualisation de l'accompagnement de la personne, prise en compte de son avis ;
- loi 2005 pour le handicap : définition du handicap, compensation et accessibilité généralisée. Priorité au milieu ordinaire ;
- loi 2007 pour la protection de l'enfance : intérêt enfant, approche dans sa globalité et singularité, prévention, CRIP, place des parents.

Des enjeux communs :

- la non-discrimination, l'égalité d'accès aux droits ;
- l'intérêt des enfants au cœur du dispositif et l'affirmation de la place des parents (respect des choix de vie) ;
- la notion d'évaluation des besoins dans les différents domaines de vie et élaboration de projets pour formaliser les réponses et solutions ;
- la priorité au maintien en milieu ordinaire ;
- une transformation de l'offre vers une palette de solutions diversifiées ;
- le pilotage des dispositifs par le conseil départemental ;
- la reconnaissance du besoin de coordination et de coopération des acteurs ;
- la volonté d'avoir un « lieu » de centralisation des demandes.

Lois pour l'école inclusive

l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative

garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Coopération entre les acteurs , complémentarité des expertises pour une meilleure cohésion (PIAL)

Prévention, lien santé, détection troubles

La scolarisation des élèves en situation d'handicap est affirmée comme une priorité

Attention portée aux effets de la vulnérabilité de certains élèves

Eviter le décrochage scolaire

La construction transversale d'un nouveau projet de société

Les lois des années 2010 annoncent le projet politique de société : « modernisation de notre système », « adaptation de la société », « liberté de choisir », « avenir », « confiance », « communauté d'adultes », « société sereine ».

Trois axes sont saillants :

- volonté de traiter la question de la vulnérabilité de manière transversale ;

- accent sur les projets et choix des personnes ;
- mise en avant des aspects de prévention, parcours, coordination, décroisement, accompagnement des personnes en milieu ordinaire, partage d'informations, outils communs, accessibilité au droit commun.

L'esprit des lois en résumé

Plusieurs principes sont à relever :

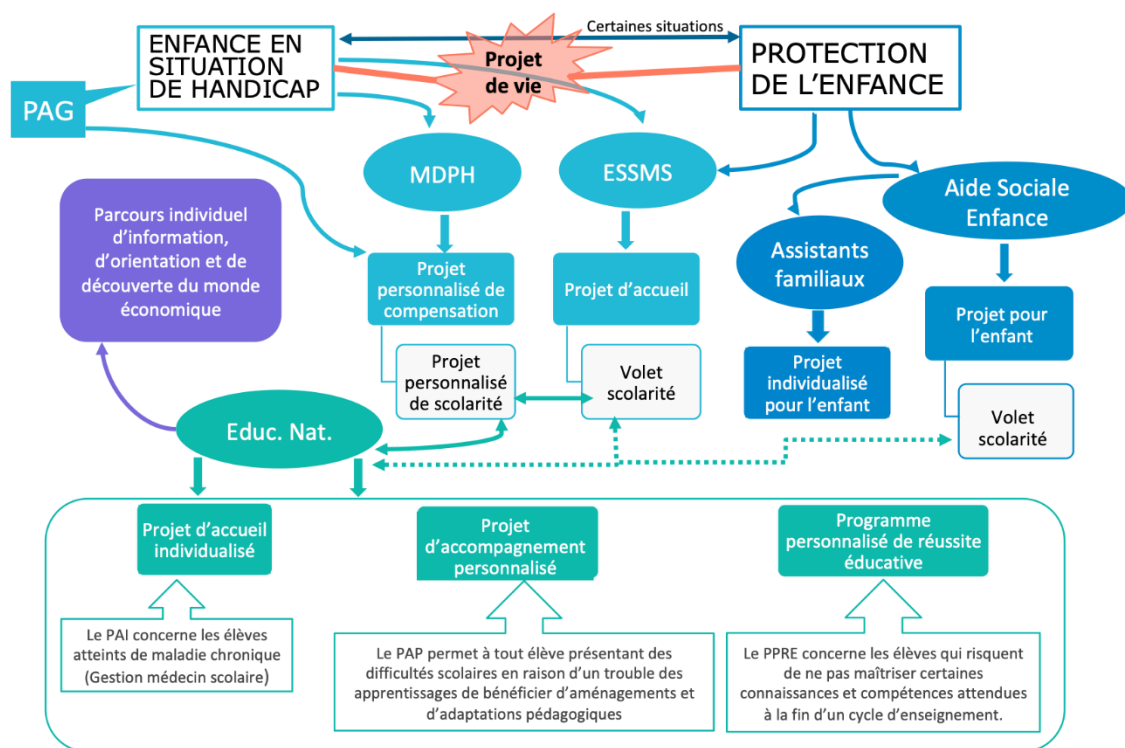
- prendre en compte les droits et la parole de l'utilisateur, en considérant la personne comme acteur de sa propre vie ;
 - privilégier une approche situationnelle et territoriale ;
 - répondre de façon articulée et cohérente à l'ensemble des besoins et attentes de la personne, dans le cadre d'une stratégie d'intervention globale et partagée : « plan personnalisé » ;
 - veiller à éviter les ruptures et à inscrire les interventions dans une dynamique qui a du sens pour la personne : « parcours de vie », « parcours de soins », etc.
- ➔ *In fine*, 3 axes à développer : décroisement des secteurs, coordination des acteurs, construction d'outils communs pour mieux prendre en compte les besoins et droits de chaque personne.

4.4.2.2. L'enfant au centre des projets

Le cadre contractuel : le projet

C'est donc la situation singulière de chaque enfant et sa famille (ses « besoins ») qui doit être prise en compte pour construire ce qui va dorénavant constituer un cheminement (son « parcours ») vers son inclusion. Ses aspirations doivent être accueillies et valorisées (ses « demandes » et « aspirations ») et c'est son adhésion à la fois aux finalités et aux modalités de son « accompagnement » qui conditionne le succès. D'où le développement d'une ingénierie contractuelle, celle du « projet » et du « contrat », seules formes susceptibles de placer « l'utilisateur » dans un rapport symétrique face aux services.

Scolarité : Les différents projets autour de l'enfant



Le projet personnalisé d'accompagnement

Le principe du projet d'accueil et d'accompagnement est posé par l'article L. 311-3 du Code de l'action sociale et des familles.

De fait, le projet qui concerne la personne a différentes appellations : projet éducatif, projet d'insertion, projet personnalisé d'accompagnement, projet individualisé de prise en charge et d'accompagnement... Sur le terrain, ce sont encore d'autres appellations qui peuvent être utilisées : projet individuel, projet individualisé, projet personnalisé d'accompagnement...

Le terme de « projet personnalisé » a été retenu dans la recommandation de la HAS (5).

L'article D. 312-59-5 du Code de l'action sociale et des familles dispose à ce titre que chaque projet personnalisé d'accompagnement :

- tient compte de la situation singulière des personnes et de leurs parents ou des détenteurs de l'autorité parentale ;
- comporte une composante thérapeutique, éducative et pédagogique ;
- propose des modalités d'accompagnement diversifiées, modulables et évolutives. Une cohérence doit être recherchée entre les actions des partenaires et l'accompagnement proposé ;
- détermine les étapes de la prise en charge, la périodicité des bilans et les modalités du suivi mis en place pour garantir une intervention évolutive et adaptable.

Les principales caractéristiques du projet personnalisé d'accompagnement sont retracées, selon les cas, dans le contrat de séjour ou dans le document individuel de prise en charge.

Le PPS, volet scolarité du plan personnalisé de compensation

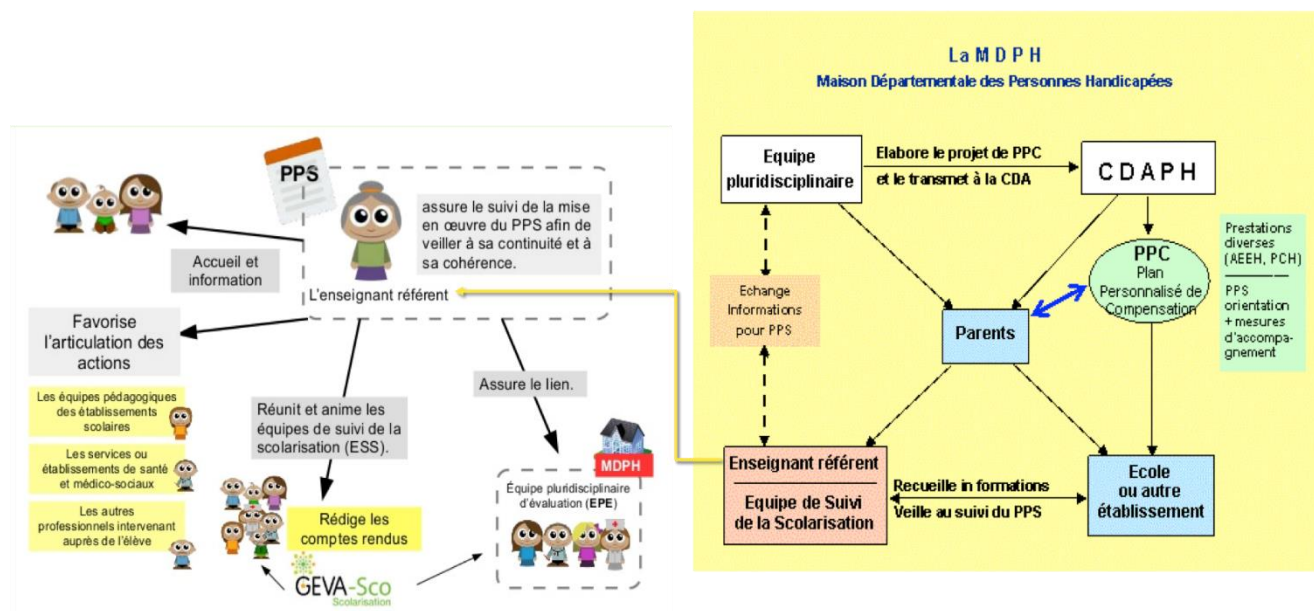
« Les besoins de compensation sont inscrits dans un plan élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, formulé par la personne elle-même ou, à défaut, avec ou pour elle par son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis » (CASF, art. L. 114-1-1).

« En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire » (CE, art. L. 112-2, al. 2). Élément du plan de compensation, il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation.

➔ Définition du plan personnalisé de scolarisation (PPS)

Il « définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap » (CE, art. D. 351-5). « L'équipe pluridisciplinaire (de la MDPH) élabore le projet personnalisé de scolarisation, à la demande de l'élève handicapé majeur, ou de ses représentants légaux, après avoir pris connaissance de son ou de leur projet de formation » (CE, art. D. 351-6).

PROCESSUS DU PPS



Le projet pour l'enfant (PPE)

Le projet pour l'enfant « vise à garantir son développement physique, psychique, affectif, intellectuel et social. Ce document accompagne le mineur tout au long de son parcours au titre de la protection de l'enfance ». (...)

« Dans une approche pluridisciplinaire, ce document détermine la nature et les objectifs des interventions menées en direction du mineur, de ses parents et de son environnement, leur délai de mise en œuvre, leur durée, le rôle du ou des parents et, le cas échéant, des tiers intervenant auprès du mineur ; il mentionne, en outre, l'identité du référent du mineur. » (...)

« Le président du conseil départemental est le garant du projet pour l'enfant. » (...)

(article L. 223-1-1 du CASF)

Document unique et structuré pour tout enfant bénéficiant d'une prestation d'aide sociale à l'enfance ou d'une mesure de protection judiciaire, le PPE est élaboré dans les trois mois qui suivent le début de la prestation ou de la mesure. Comme indiqué à l'article D. 223-13, « le PPE est établi dans un objectif de construction commune entre les titulaires de l'autorité parentale, l'enfant, les tiers impliqués dans sa vie, les services départementaux et, le cas échéant, le service ou l'établissement auquel le juge a confié la mesure ».

Un rapport de situation est rédigé une fois par an.

PPS et PPE, quels contenus ?

PPS

- ☐ La mention du ou des établissements où l'élève est effectivement scolarisé; son emploi du temps
- ☐ Les objectifs pédagogiques définis par référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture et au contenu ou référentiel de la formation suivie au vu des besoins de l'élève ; ces objectifs tiennent compte de l'éventuelle nécessité d'adapter la scolarisation de l'élève en fonction des actions mentionnées au premier alinéa du présent article ;
- ☐ Les décisions de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées dans les domaines relatifs au parcours de formation : accompagnement par aides humaines, matériel pédagogique et informatique
- ☐ Les préconisations utiles à la mise en œuvre de ce projet : aménagements et adaptations pédagogiques

PPE

- ☐ Eléments synthétiques d'évaluation
- ☐ Observations et propositions de l'enfant, des titulaires AP
- ☐ Les objectifs poursuivis
- ☐ Le plan d'action à mener auprès de l'enfant, des parents, de son environnement, établi dans un objectif de construction commune

Par action : intitulé, descriptif, durée, acteurs, modalités de mise en œuvre

Les volets :

- développement, santé physique et psychique de l'enfant
- relation avec la famille et les tiers
- Scolarité et vie sociale
- Projet d'accès à l'autonomie (plus de 17 ans)

Les autres projets en bref

Projet d'accueil individualisé pour l'enfant	CE, art. D. 351-9 : « Lorsque la scolarité d'un élève, notamment en raison d'un trouble de la santé invalidant, nécessite un aménagement sans qu'il soit nécessaire de recourir aux dispositions prévues par les articles D. 351-5 à D. 351-7, un projet d'accueil individualisé est élaboré avec le concours du médecin de l'Éducation nationale ou du médecin du service de protection maternelle et infantile, à la demande de la famille, ou en accord et avec la participation de celle-ci, par le directeur d'école ou le chef d'établissement (...). »
Projet individualisé pour l'enfant	« Il est conclu entre l'assistant familial et son employeur, pour chaque mineur accueilli, un contrat d'accueil annexé au contrat de travail (...). Il précise les modalités d'information de l'assistant familial sur la situation de l'enfant,

Loi n° 2005-706 du 27 juin 2005 relative aux assistants maternels et aux assistants familiaux – art. 10 CASF, art. L. 421-10, al. 3	notamment sur le plan de sa santé et de son état psychologique et sur les conséquences de sa situation sur la prise en charge au quotidien ; il indique les modalités selon lesquelles l'assistant familial participe à la mise en œuvre et au suivi du projet individualisé pour l'enfant (...). »
Plan d'accompagnement personnalisé – article D. 311-13 du Code de l'éducation	Le plan d'accompagnement personnalisé permet à tout élève présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique. Le plan d'accompagnement personnalisé est un document normalisé qui définit les aménagements et adaptations pédagogiques dont bénéficie l'élève. Il est révisé tous les ans.
Le programme personnalisé de réussite éducative	Le PPRE concerne les élèves qui risquent de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues. Le PPRE prend la forme d'un document qui permet de formaliser et de coordonner les actions conçues pour répondre aux difficultés que rencontre l'élève, allant de l'accompagnement pédagogique différencié conduit en classe par son ou ses enseignants, aux aides spécialisées ou complémentaires. Le PPRE est mis en place par le directeur de l'école ou le chef d'établissement, à l'initiative des équipes pédagogiques.

4.4.2.3. Appui sur les expérimentations et pratiques pour construire des coordinations et des coopérations

COORDINATION AND CO...

Les problématiques du cloisonnement

- Logiques et objectifs différents
- L'enfant au centre du dispositif : perte d'un « centre commun » au détriment de « centres » différents selon les environnements de vie
- Manque de connaissance par les acteurs des contributions et actions des autres en faveur de la scolarité
- Connaissance parcellaire de la situation
- Perte d'informations utiles à tous
- Manque de cohérence des actions, « inefficacité » des actions isolées, et risque que certains axes de travail se perdent dans le manque de communication entre les acteurs et dans le manque de clarification de qui fait quoi
- Sensation d'isolement des acteurs face aux difficultés rencontrées
- Risque d'échecs à différents niveaux

Les apports de la coordination et coopération

- Partage des informations, points de vue, perceptions et connaissances de la situation : Une intelligence collective au service de l'enfant
- Partage des objectifs,
- L'enfant au centre du dispositif : possibilité de retrouver un centre commun à tous
- Un seul projet commun permet un même langage
- Une réflexion sur les informations à partager
- La reconnaissance des places de chacun des acteurs
- Une meilleure cohérence des complémentarités d'actions autour de la scolarité
- Un seul projet = un seul parcours = une approche globale

Se coordonner et coopérer pour la scolarité

Le décret du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements

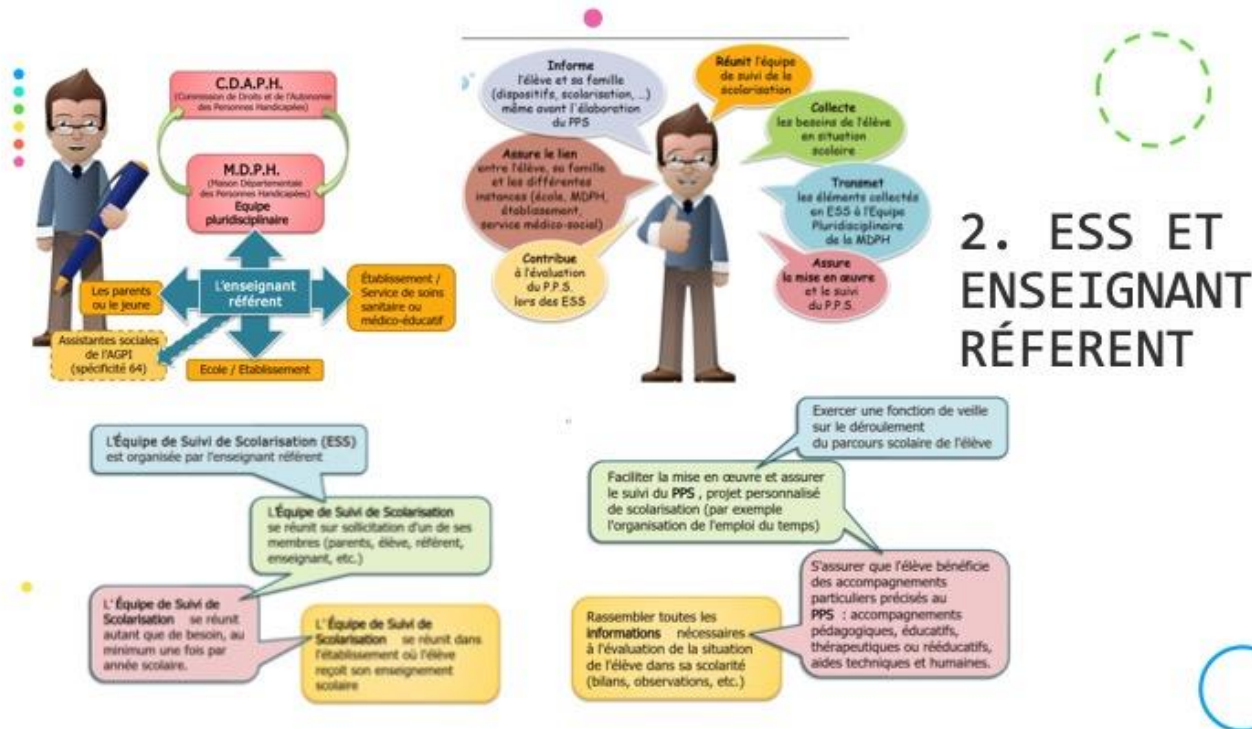
Le décret rappelle les règles générales du fonctionnement des diverses catégories d'ESMS en mettant l'accent sur la place de leur unité d'enseignement et sur la collaboration entre les enseignants et les autres catégories de personnels.

Pour chaque enfant ou adolescent est élaboré, avec l'ensemble des personnels, un projet individualisé d'accompagnement, intégrant trois composantes : pédagogique, éducative et thérapeutique. Le personnel dépend de l'autorité du directeur de l'établissement pour les aspects fonctionnels et de l'Éducation nationale pour les aspects pédagogiques. Le PPS constitue l'un des volets de ce projet individualisé d'accompagnement.

➔ Description des différentes modalités de mise en œuvre de la scolarité, dont unités d'enseignement et temps partagé

La coopération entre établissements et services médico-éducatifs et établissements scolaires fait l'objet de convention, notamment pour la mise en place et l'organisation des unités d'enseignement. Ces professionnels sont invités à se concerter au sujet des démarches et méthodes pédagogiques mises en œuvre. Il est également prévu que les personnels des établissements interviennent aussi dans les établissements scolaires auprès des enfants qu'ils accompagnent.

Le décret prévoit également la mise en place d'un groupe technique départemental de suivi de la scolarisation.



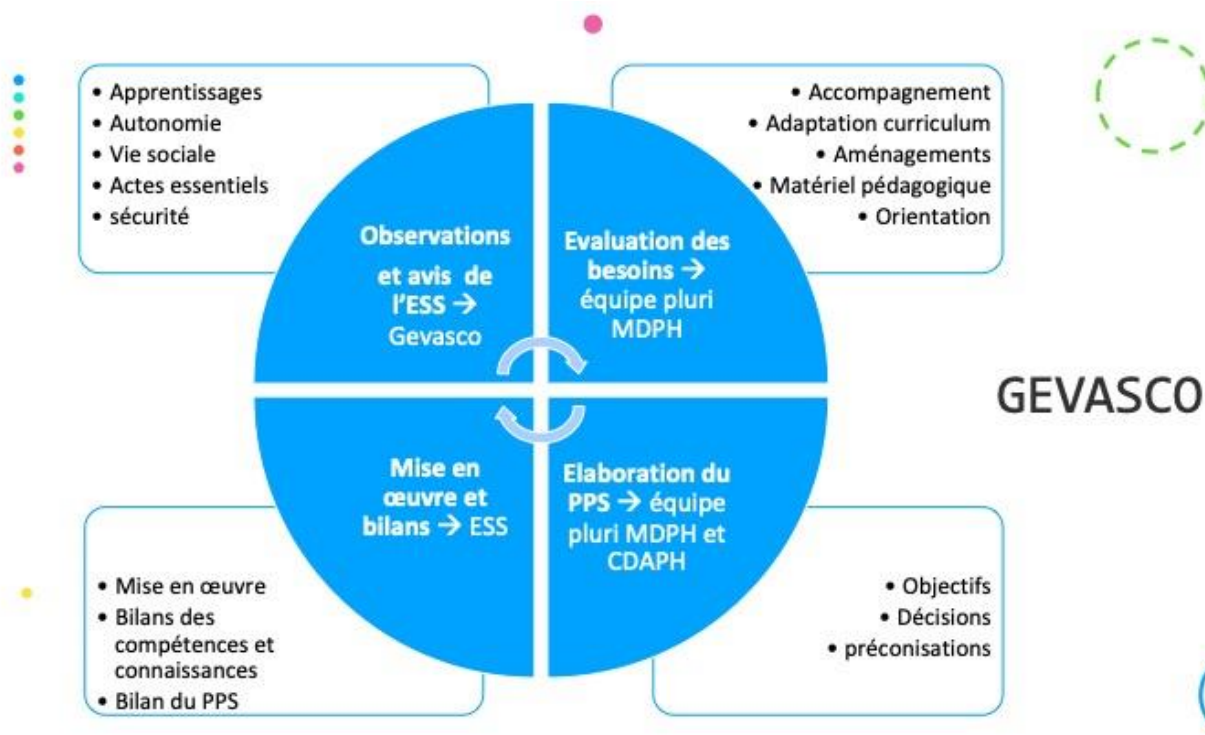
Un outil partagé : le GEVA-Sco

Pour mener son évaluation et élaborer le PPS, la MDPH s'appuie sur le formulaire de demande et le projet de vie complété par les parents ainsi que sur les observations des professionnels concernés par la situation scolaire de l'enfant.

- ➔ Les échanges entre l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) et la MDPH s'appuient sur un document officiel, le GEVA-Sco (guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation).

Les items figurant dans ce recueil d'observations de la situation scolaire sont construits à partir de la CIF, comme l'était le GEVA, outil d'évaluation globale et partagée élaboré par la DGCS et la CNSA pour les équipes de la MDPH. Le GEVA-Sco facilite ainsi les discussions et définitions d'objectifs en ESS, entre les différents acteurs qui accompagnent l'enfant et qui appartiennent souvent à des champs différents.

- ➔ Se reporter à la circulaire n° 2016 117 du 8-8-2016 et à la synthèse de l'ensemble des textes relatifs au parcours de formation des élèves en situation de handicap depuis la loi de 2005.



« GEVASco - 4 pages » - page 2

Observation des activités de l'élève

Observation des activités de l'élève

1. L'enseignant complète les items en fonction de l'autonomie d'un élève du même âge.

2. Selon le codage de niveau d'autonomie A B C D

3. Les commentaires prennent en compte la dynamique de progrès de l'élève.

A différencier :
D : Incapacité à réaliser l'activité quelles que soient les aides ;
Sans objet : l'activité ne concerne pas l'élève

A : activité réalisée sans difficulté et seul.
B : activité réalisée avec des difficultés ponctuelles et/ou une aide ponctuelle.
C : activité réalisée avec des difficultés régulières et/ou une aide régulière.
D : activité non réalisée.

Page 2

1. L'évaluation est référencée à la norme, donc aux programmes en vigueur

2. Les 4 niveaux d'évaluation permettent d'évaluer le degré d'autonomie, la pertinence du type de scolarisation, de la nécessité d'une orientation

3. L'évaluation est positive, prenant appui sur les acquis et réussites, avec une mise en projet de réussite → lever les obstacles, Inscrire l'élève dans une dynamique de progrès

Aide à l'évaluation

« GEVASco - 4 pages » - page 3 Evaluer les élèves - Outils et observables

4 pages GEVASco - page 3

Evaluer les élèves - outils et observables

Exemples d'observables	Exemples d'observables	Exemples d'observables	Exemples d'observables
1. l'élève est capable de : - identifier les parties d'un objet - reconnaître et décrire les formes géométriques - reconnaître les couleurs primaires	1. l'élève est capable de : - identifier les parties d'un objet - reconnaître et décrire les formes géométriques - reconnaître les couleurs primaires	1. l'élève est capable de : - identifier les parties d'un objet - reconnaître et décrire les formes géométriques - reconnaître les couleurs primaires	1. l'élève est capable de : - identifier les parties d'un objet - reconnaître et décrire les formes géométriques - reconnaître les couleurs primaires

GEVASco - page 5

Evaluer les élèves - outils et observables

Exemples d'observables	Exemples d'observables	Exemples d'observables	Exemples d'observables
1. l'élève est capable de : - identifier les parties d'un objet - reconnaître et décrire les formes géométriques - reconnaître les couleurs primaires	1. l'élève est capable de : - identifier les parties d'un objet - reconnaître et décrire les formes géométriques - reconnaître les couleurs primaires	1. l'élève est capable de : - identifier les parties d'un objet - reconnaître et décrire les formes géométriques - reconnaître les couleurs primaires	1. l'élève est capable de : - identifier les parties d'un objet - reconnaître et décrire les formes géométriques - reconnaître les couleurs primaires

La Page 3 du 4 pages est une aide en termes d'observables pour renseigner la page 5 du GEVASco

Un dispositif de coordination au sein de l'Éducation nationale

3. UN DISPOSITIF DE COORDINATION AU SEIN DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Définition :

Le Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé - **PIAL** - est une **nouvelle forme d'organisation** : une **coordination des moyens d'accompagnement humains** au sein des établissements : écoles et EPLE, ou des circonscriptions et en inter-degrés, au plus près des besoins des élèves.

Un accompagnement humain au plus près des besoins de l'élève en situation de handicap en vue du développement de son autonomie

Une souplesse organisationnelle de l'accompagnement humain pour les établissements scolaires et les écoles

Une évolution des modalités de travail des AESH

Le Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé (PIAL)
mettant en réseau les équipes et les accompagnants

Votre enfant est accueilli à l'école et accompagné sans délai.

OBJECTIFS :

- ✓ Présence plus forte dans le réseau en place de l'accompagnement
- ✓ Meilleure réponse aux besoins pédagogiques de chaque élève, en lien avec son handicap
- ✓ Meilleure implication des accompagnants au sein de l'équipe éducative
- ✓ Meilleure coordination professeurs - accompagnants - intervenants médico-sociaux
- ✓ Accompagnement continu sur les temps scolaire et périscolaire
- ✓ Meilleure continuité primaire-collège-lycée

→ s'adapter le mieux possible aux besoins des élèves en organisant des dispositifs plus souples et en développant cette idée de personnes ressources, pôle ressource.

4.4.2.4. Expérimentations

Expérimentation CREAL sur la coopération des services concernant les enfants en situation de handicap et protégés : l'outil numérique ALISEA

Une expérimentation a été menée pour faciliter la coordination entre les services de l'Aide sociale à l'enfance, la maison départementale des personnes handicapées et l'Éducation nationale, pour co-construire et suivre les projets des enfants protégés et en situation de handicap. Les objectifs de l'expérimentation étaient les suivants :

- analyser les pratiques de coopération existantes ;
- mener une étude de population ;
- proposer une méthode pour une évaluation conjointe de ces situations.

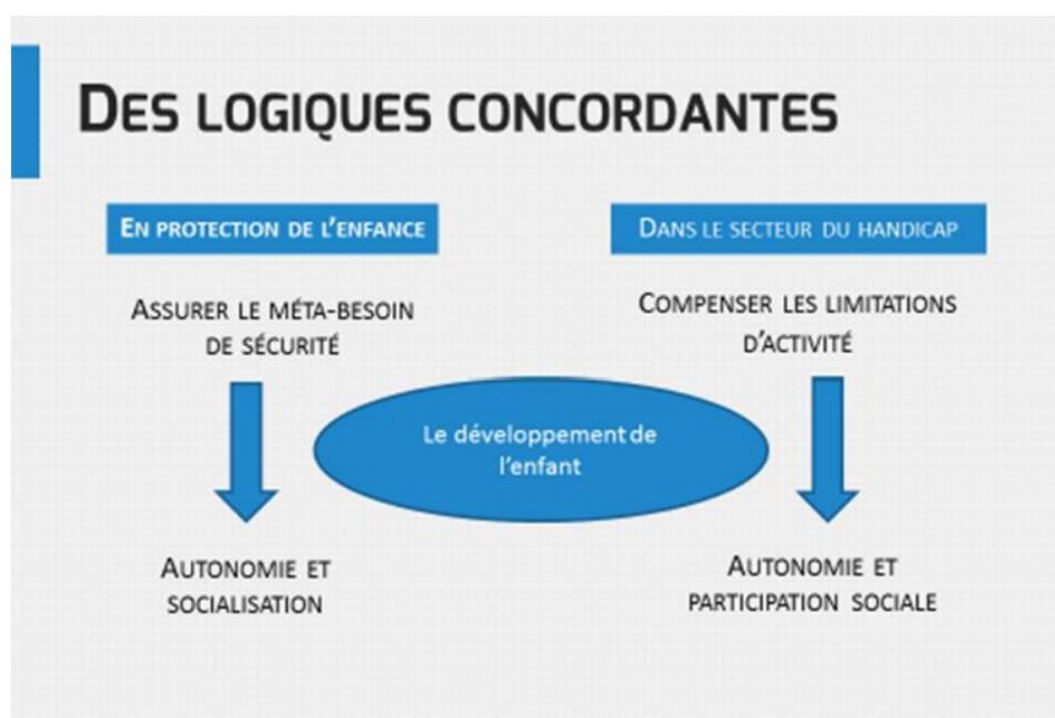
Un outil réunissant les items du projet pour l'enfant (PPE) et du GEVA-Sco a été construit puis testé.

Repérages des problématiques de coordination

Actuellement, chaque secteur considère l'autre comme spécialiste d'une question connexe. La scolarisation concerne l'Éducation nationale, la santé mentale concerne la pédopsychiatrie, le handicap concerne la MDPH et les structures médico-sociales, les mesures de protection concernent les services de l'ASE. De cette répartition, découle une multiplicité de projets et donc des écarts de temporalité, des méthodes et procédures différentes, une information diffuse, partielle et non partagée. La nécessité de travailler en coopération ne prend pas complètement sens pour les acteurs. En effet, ils peuvent fonctionner indépendamment et y trouver un intérêt en termes de gain de temps.

Un axe commun de coopération

Les acteurs des différents secteurs ont un même « objet de travail », le développement de l'enfant, mais leurs approches sont distinctes.



Pourtant, il existe un consensus pour dire que l'intérêt de l'enfant s'inscrit aussi dans la cohérence des actions menées par les institutions :

- les travaux scientifiques montrent que la satisfaction du métabesoin de sécurité est la condition *sine qua non* du développement « harmonieux » de l'enfant. Lorsqu'une atteinte au développement physique, sensoriel, mental, cognitif, psychique ou moteur provoque une restriction de participation à la vie en société, par exemple lorsque la particularité du développement rend impossible le fait d'apprendre, de penser, de communiquer, etc., il s'agit d'une situation de handicap. Il devrait y avoir continuité entre les champs d'action.

Les conditions du partenariat

Au préalable, au moins quatre conditions sont nécessaires à l'équilibre entre le travail en partenariat et le travail propre à la fonction de chaque institution :

- reconnaître la légitimité des partenaires dans le travail en commun (et donc, construire une relation basée sur la confiance dans l'institution et dans les professionnels qui la représentent) ;
- partager la responsabilité institutionnelle autour des situations. La protection de l'enfance et la compensation du handicap sont l'affaire de l'ensemble des institutions ;
- connaître au minimum les prérogatives des partenaires ;
- s'accorder sur les informations pertinentes à échanger, et partager des références et des sources communes : bilans fonctionnels, certificats médicaux, GEVA et GEVA-Sco...

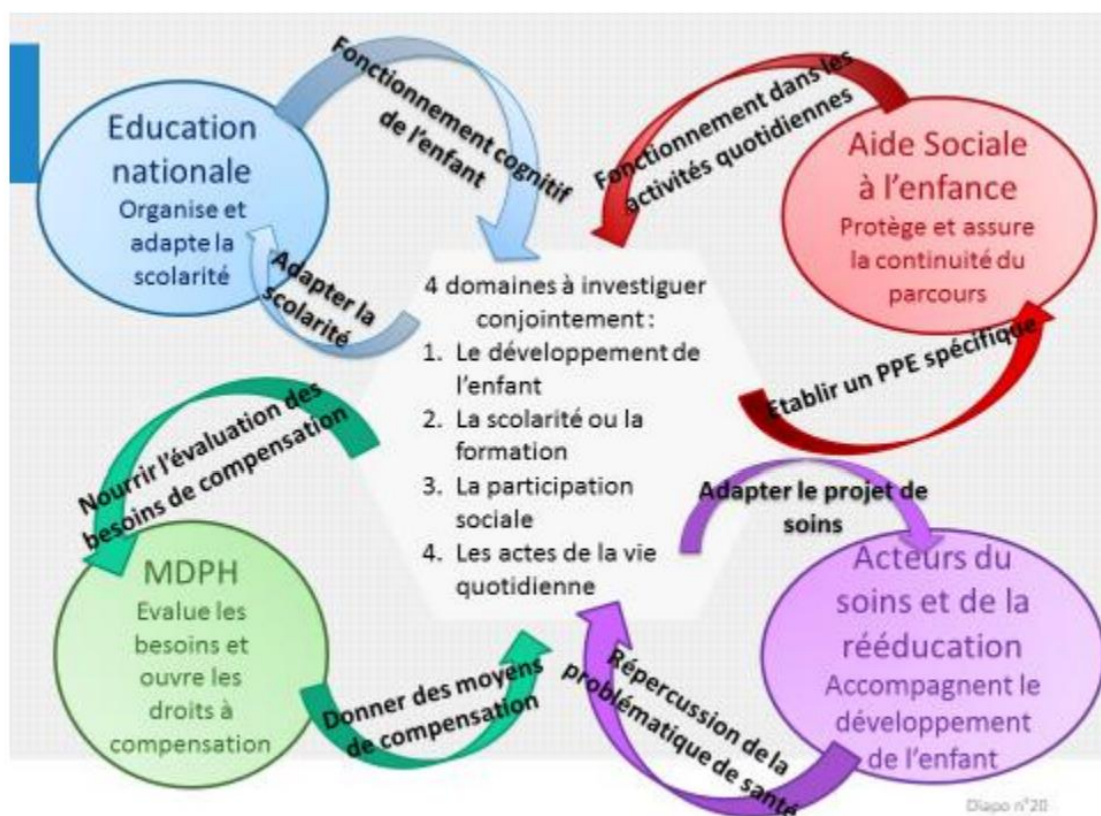
Des fonctions différentes au profit d'un même objectif

Le secteur médical et paramédical est chargé de réaliser les bilans pour caractériser les problèmes éventuels de développement, puis de prodiguer les soins et les rééducations nécessaires. Pour les enfants en situation de handicap, les bilans sont utilisés par la MDPH pour évaluer les besoins de compensation et devraient être utilisés par l'ASE pour construire le projet personnalisé pour l'enfant.

L'école est chargée des apprentissages qui permettent une vie en société. Elle est susceptible de partager des éléments d'observation sur le rapport aux apprentissages. Elle doit mettre en œuvre une scolarité adaptée, avec les modes de compensation nécessaires.

La MDPH est chargée d'évaluer les besoins de compensation et d'ouvrir des droits. Les enfants protégés ont, comme tous les enfants, droit à ce que leur limitation de participation soit prise en considération.

L'Aide sociale à l'enfance est chargée de la protection des enfants et de veiller à la continuité de leur parcours d'enfants.



Source : P. Fiacre, colloque « Evaluer et répondre de façon coordonnée aux situations d'enfants en danger et en situation de handicap », CREAI Grand-Est, 20 juin 2019, Strasbourg.

Un outil numérique : ALISEA

L'outil ALISEA Coordination est une application numérique pour faciliter la coopération entre les intervenants auprès d'enfants protégés et en situation de handicap. Il a trois fonctions :

- la restitution des différents projets de l'enfant en situation de double vulnérabilité, favorisant l'articulation des interventions, notamment dans la mise en place des PAG ;
- le partage des évaluations des besoins de l'enfant ou du jeune réalisées par les différents intervenants ;
- la formalisation du plan d'aide interinstitutionnel déclinable en PPE, PPS, PPC. Il facilite l'articulation des objectifs via une interface ergonomique partagée.

Cet outil a un réel intérêt pour la coordination autour des situations complexes, pour préparer les PAG et les GOS.

L'outil, piloté par l'ASE, est structuré en quatre parties :

- les données administratives et les informations générales : l'état civil, la représentation légale, la couverture sociale, le suivi médical, les modalités de scolarité, la mesure de protection, les transports, les droits ouverts et les mesures de compensation attribuées par la CDAPH ;

- les objectifs structurants du PPE (définis collégialement, y compris avec l'enfant et les parents) ;
- la restitution des évaluations des besoins en matière de :
 - développement et santé de l'enfant,
 - histoire et vécu familial,
 - scolarité et formation,
 - autonomie et participation sociale (cette partie est déclinée en dimensions contenant des critères agissant comme points de vigilance) ;
- le plan d'aide dans lequel sont reportés les éléments saisis dans les parties précédentes.

Les fonctionnalités d'ALISEA :

- un diagramme de Gantt pour représenter visuellement l'état d'avancement des différentes étapes du plan d'aide ;
- des alertes sur les échéances ;
- un panorama synthétique des points de vigilance (vert/orange/rouge) pour mettre en place des objectifs opérationnels ;
- des alertes sur les changements de situation : quand une nouvelle information est saisie par un acteur dans l'espace partagé, les autres acteurs reçoivent une alerte ;
- des accès spécifiques selon les utilisateurs ;
- la possibilité de partager des documents avec tout ou partie des utilisateurs ;
- la possibilité de zones de commentaires partagées.

Il permet d'éditer plusieurs types de rapports :

- le plan d'aide interinstitutionnel avec un diagramme de Gantt ;
- le PPE ;
- des éléments pour alimenter le projet de la MDPH, le PPS, le projet de soins, le PAG...

Conditions d'accès aux apprentissages des jeunes polyhandicapés en EMS – Polyscol

Des potentiels d'apprentissage sont évaluables et repérables, ils se révèlent au cours d'observations répétées et adaptées.

La situation de polyhandicap limite les apprentissages spontanés et accroît le rôle de l'environnement dans le développement.

La subjectivité des personnes en situation de polyhandicap est difficile à prendre en compte.

Une réflexion sur soi et ses projections face à cette situation extrême est nécessairement à prendre en compte.

Pour favoriser les apprentissages, les contenus proposés aux élèves doivent avoir un sens pour eux et favoriser leurs capacités d'action.

- ➔ Question centrale du projet Polyscol : comment les jeunes en situation de polyhandicap apprennent-ils dans le contexte de la classe ?

- ➔ Hypothèse : pour soutenir les apprentissages des jeunes en situation de polyhandicap, il est nécessaire d'évaluer et d'observer finement les compétences des jeunes afin d'établir des objectifs développementaux à partir desquels seront construits des objectifs pédagogiques.
- ➔ Méthodologie :
 - séquences en UE filmées ;
 - observations croisées entre parents, professionnels et chercheurs au visionnage des vidéos ;
 - ajustement des objectifs et actions pédagogiques ;
 - *focus group* entre chercheurs et équipes médico-sociales, visant à éclairer les dimensions subjectives et intersubjectives en jeu.

Résultats visés : un changement de regard des professionnels sur la scolarisation des enfants polyhandicapés ; des projets inclusifs avec les écoles du quartier ; à l'échelle nationale, le développement des UE à partir d'un cahier des charges commun.

Communautés « 360 »

Prolongeant la RAPT, il s'agit de développer des réponses communes et coordonnées sur un territoire, en soutien aux personnes en situation de handicap et à leurs proches aidants, avec une priorité d'action pour ceux qui sont isolés ou sans solution.

Un numéro national renvoie sur des équipes territoriales, les « communautés 360 », composées des acteurs locaux, impliqués dans l'accompagnement des personnes handicapées, de la maison départementale des personnes handicapées et/ou des partenaires sanitaires. Les communautés mettent en commun ressources et capacités d'innovation. Il s'agit d'impulser une nouvelle façon de coopérer, « d'aller vers » pour mieux accompagner, en mettant au centre le choix de vie des personnes (co-construction avec les personnes et le milieu ordinaire).

Un portage national a été concrétisé par la convention d'engagement entre l'État, l'Assemblée des départements de France, les associations représentatives des personnes en situation de handicap et les organisations représentant les associations gestionnaires du secteur handicap.

À ce jour, 75 départements sont entrés dans la démarche, et 15 vont bientôt l'intégrer.

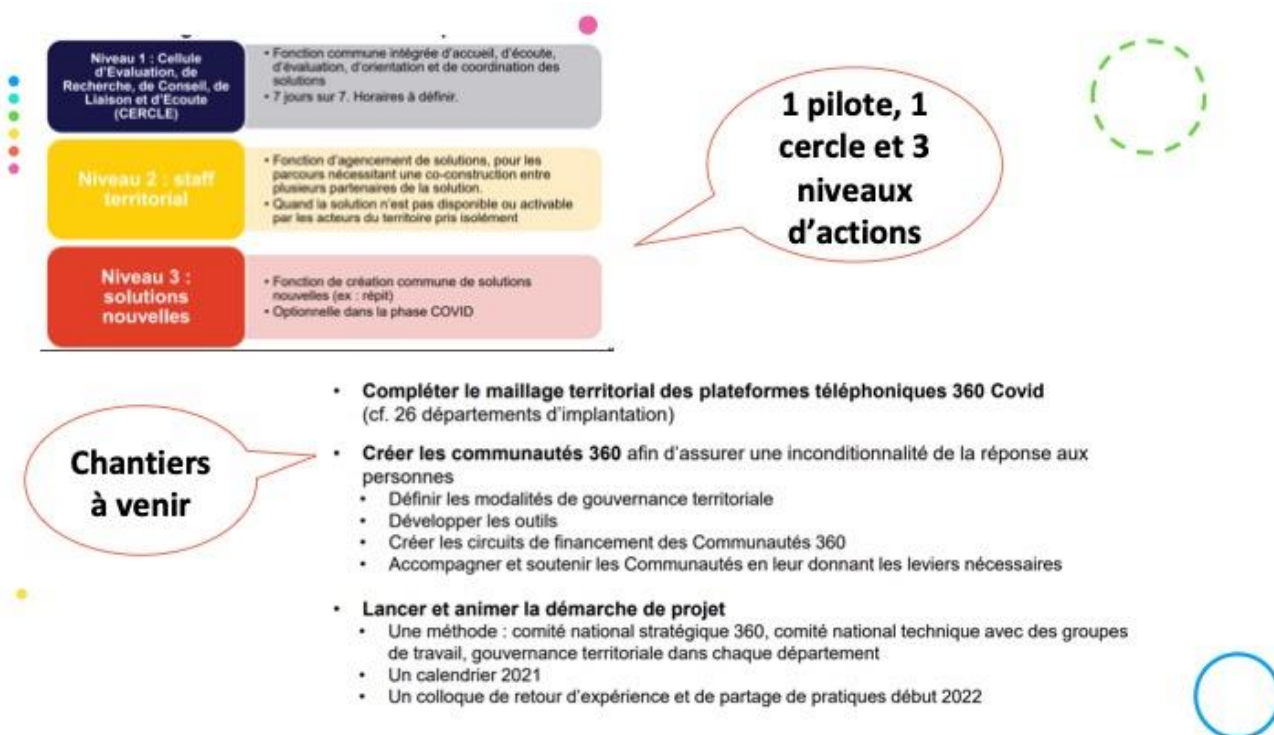
Co-construction pour une démarche territoriale

- La méthode de co-construction :
 - avec les personnes en situation de handicap et leurs aidants, en partant de leurs besoins et de leurs souhaits, et en prenant en compte leurs « capacités » plus que leurs déficiences ;
 - en associant l'ensemble des partenaires concernés, en équipes agiles, soutenues par leurs institutions ;
 - dans une démarche territoriale de recherche de solutions rapides, adaptées, graduées, et si besoin évolutives, pour une réponse personnalisée.

Cette démarche territoriale a vocation à porter cinq missions territoriales :

1. veille et réponse aux besoins d'accompagnement en urgence (1^{re} expérimentation en crise Covid) ;

2. assistance à l'expression des choix et à la mise en relation avec des pairs-aidants ;
3. accompagnement en parcours de vie (avec un pilotage des parcours thématiques) ;
4. répit et aide aux aidants ;
5. mission de proximité et d'accompagnement du droit commun dans une démarche inclusive.



4.4.2.5. Des réseaux formels existants

Maison des adolescents

À l'origine :

- la création des MDA (depuis 2004, tous les départements sont concernés. Le cahier des charges intègre l'idée du travail en réseau, en direction des professionnels et familles) ;
 - le critère de la situation socio-démographique du département ;
 - les équipes de protection de l'enfance et PJJ comme porte-parole d'une demande de soins en psychiatrie pour les adolescents qui émergent de situations complexes rencontrées dans leur travail.
- ➔ La volonté de développer un travail en réseau s'ancrant sur un dispositif a été formulée.

En préalable :

- un travail d'identification des différents acteurs concernés par le projet et désireux de s'y impliquer, élucidation du « qui fait quoi? » ;
- un cadre respectant les spécificités de chacun des acteurs, leur vision propre du champ, leurs contraintes d'exercice et leurs compétences a été proposé.

Son fonctionnement en réseau

Un comité de pilotage du réseau s'est constitué avec les représentants des institutions partenaires, les représentants des élus et des associations de patients.

Le réseau est conçu comme :

- pôle ressource ;
 - réseau de proximité, conçu comme expertise collective, efficace, et non comme une addition de points de vue ou comme un carnet d'adresses : échanges de représentation et pratiques entre professionnels (social, médico-social, soins) ;
 - lieu d'échange sur les pratiques et les représentations, rôle d'articulation des pratiques inter-institutionnelles ;
 - lieu de colloques, formations et co-formations, etc. ;
 - espace de réunions d'échanges, de pratiques ;
 - commission d'analyse des situations complexes.
- ➔ Les effets constatés sont les suivants : meilleure prévention, moins d'isolement des professionnels, amélioration de la qualité des interventions globales auprès des adolescents.

Le réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)

Les REAAP sont un soutien à la parentalité. Il s'inscrivent dans le cadre plus large de la politique de soutien à la parentalité, avec l'objectif d'harmoniser et de rendre visible un ensemble composite et hétérogène d'initiatives locales.

➔ Dans le référentiel, l'accompagnement des familles ayant la charge d'un enfant porteur de handicap constitue une ambition qui transcende ces trois objectifs : articulation de la périnatalité, soutien à l'éducation surtout des adolescents, prévenir et accompagner les ruptures familiales.

Le REAAP repose sur l'animation et la mise en réseau des parents et des acteurs intervenant dans le champ de l'enfance et de la famille. Une charte, vecteur d'engagement, mentionne notamment :

- l'appui sur un réseau mobilisable et compétent, sur des bénévoles et des professionnels très divers qui partagent l'engagement d'accompagner les familles, dans le respect des personnes et de leur autonomie, et qui s'appuient sur les connaissances disponibles aujourd'hui ;
- la participation à la construction d'un système d'animation partagée qui permette une circulation des informations, l'évaluation des actions, une capitalisation des savoir-faire, la transparence, la rigueur, la visibilité et un fort développement de ce mouvement.

L'ÉcoRéussite : « Ça prend tout un village pour élever un enfant »

Le Québec est doté d'un réseau national, décliné par région, dont l'objectif est la « persévérance scolaire » pour améliorer la « diplomation ».

Dans le cadre de ces réseaux régionaux qui portent des missions d'animation de réseau (formations, informations, organisation de temps d'échange et de réflexion, journée de la persévérance scolaire une fois par an, etc.), des initiatives plus locales se mettent en place.

ÉcoRéussite est un projet développé par un directeur d'école et porté par le CTREQ, centre de transfert pour la réussite éducative au Québec, dont les missions sont guidées par trois orientations :

l'accroissement de la synergie entre les acteurs de la recherche, du terrain et les organisations ; l'évolution des pratiques pour la réussite éducative ; la mise en valeur de l'expertise développée au Québec et ailleurs.

L'« ÉcoRéussite » est la fusion de l'écosystémie et de la réussite scolaire. Il s'agit d'un réseau centré autour de la lecture : « L'ÉcoRéussite vise à appuyer les milieux de pratique qui veulent agir en collaboration entre l'école, la famille et la communauté pour favoriser la réussite de l'enfant de 0-8 ans. »

Elle vise à décroisser, à « aller vers » (itinérance) et à agir sur et avec toute la communauté. Son impact est retentissant dans les petits territoires ruraux.

« La clé, c'est de tout miser sur la lecture, l'écriture et le langage oral. Et surtout, d'agir tôt. »

4.4.2.6. Références

CNSA. Évaluation des besoins de scolarisation et réponses, 2020. <https://www.cnsa.fr/outils-methodes-et-territoires/mdph-et-departements/evaluation-des-besoins-de-scolarisation-et-reponses> (104)

Textes législatifs : [Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des Personnes handicapées, Légifrance – Le service public de la diffusion du droit \(legifrance.gouv.fr\)](https://www.legifrance.gouv.fr)

INSHEA. POLYSCOL. Conditions d'accès aux apprentissages des élèves polyhandicapés en établissements médico-sociaux à partir de l'évaluation de leurs potentiels d'apprentissage, 2018. <https://www.inshea.fr/fr/content/polyscol-%E2%80%A2-conditions-d%E2%80%99acc%C3%A8s-aux-apprentissages-des-%C3%A9l%C3%A8ves-polyhandicap%C3%A9s-en-%C3%A9tablissements> (105)

CREAI Nouvelle-Aquitaine. Expérimentation des conditions et des outils nécessaires à l'évaluation des situations d'enfants relevant du secteur médico-social et de la protection de l'enfance, 2019. <https://creai-nouvelleaquitaine.org/wp-content/uploads/2021/05/rapport-final-ASE-MDPH-octobre2019.pdf> (106)

Estelle Aragona, Pierre-Yves Baudot et Magali Robelet. Projet Communautés 360. Contribution sur l'admission en établissements et services médico-sociaux pour personnes en situation de handicap, 2021. <https://www.cnsa.fr/documentation/contributionc360-vf.pdf> (107)

Rogeret C. Communautés 360 : quel bilan pour le numéro d'appui handicap, 2020. <https://informations.handicap.fr/a-communautes-360-quel-bilan-pour-numero-appui-handicap-30061.php> (108)

ANMDA. Présentation de l'Association nationale des maisons des adolescents, 2021. <https://anmda.fr/presentation-lassociation-nationale-maisons-adolescents> (109)

Ministère des Solidarités et de la Santé. Maisons des adolescents (MDA), 2017. <https://solidarites-sante.gouv.fr/affaires-sociales/familles-enfance/protection-de-l-enfance-10740/lieux-d-accueil-et-d-ecoute-des-jeunes-10743/article/maisons-des-adolescents-mda> (110)

Ministère des Solidarités et de la Santé. Cahier des charges des maisons des adolescents, 2010. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/mda_cahier_des_charges_2010-2.pdf (111)

CAF de Maine-et-Loire. Cahier des charges REAAP, 2021. <https://www.caf.fr/sites/default/files/caf/493/cahier%20des%20charges.pdf> (112)

Direction générale de la Cohésion sociale. Bilan REAAP 2010, 2012. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/bilan_reapp_2010.pdf (113)

L'ÉcoRéussite du parc des Appalaches, 2020. <http://ecoreussite.com> (114)

CTREQ. L'ÉcoRéussite : le projet et ses acteurs se démarquent encore !, 2016. <https://www.ctreq.qc.ca/ecoreussite-3/> (115)

Marie-Aline Bloch, Léonie Hénaut, Jean-Claude Sardas, Sébastien Gand. La coordination dans le champ sanitaire et médico-social. Enjeux organisationnels et dynamiques professionnelles, 2011. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-00818111v2/document> (116)

ANESM. Pratiques de coopération et de coordination du parcours de la personne en situation de handicap. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2018. https://www.has-sante.fr/jcms/c_2839995/fr/pratiques-de-cooperation-et-de-coordination-du-parcours-de-la-personne-en-situation-de-handicap (59)

4.5. Document d'appui

Cette thématique a été traitée par le groupe de travail en dernier lieu. Lors des précédentes réunions, de nombreux éléments de discussion et suggestions en lien avec cette thématique avaient été évoqués. L'ensemble de ces éléments a donc été repris dans un document d'appui comme base de travail soumis aux membres du groupe, présenté ici.

4.5.1. Prérequis institutionnels

Travail du GT

Quels sont les autres prérequis aux niveaux institutionnels, qui contribuent à la réussite de l'accompagnement de la scolarité des élèves en situation de handicap et en protection de l'enfance ?

Quelles modifications souhaitez-vous apporter aux éléments ci-dessous (issus de nos précédents GT) ?

Des objectifs et valeurs partagés par les différentes institutions, à tous les niveaux de gouvernance, concernant la scolarité de ces élèves

Si les cultures professionnelles peuvent être différentes et cloisonnées entre ASE, EN, handicap, elles doivent en revanche être concordantes quant aux objectifs et modalités de scolarité pour les enfants en situation de handicap et en PE. Quelles que soient les cultures professionnelles, l'ensemble des institutions doivent donc partager la conviction que :

- la place de tout enfant est à l'école, et dans toute la mesure du possible à l'école ordinaire ;

- le rôle de l'école n'est pas uniquement d'instruire, pour garantir que les citoyens partagent une culture et des connaissances communes, et se construisent un avenir professionnel et une autonomie. L'école vise également l'apprentissage du vivre ensemble, la socialisation, le développement de compétences relationnelles qui s'accordent autour de valeurs communes de respect de chacun, d'acceptation de la différence, de solidarité. L'école est un socle pour la construction et le maintien du vivre ensemble, et pour l'émancipation de chaque citoyen ;
- pour ces raisons, la scolarité est une priorité dans le quotidien de chaque enfant ;
- l'ensemble des acteurs qui gravitent autour de l'enfant partagent la responsabilité de la « réussite scolaire » de celui-ci (inclusion réussie, épanouissement, apprentissage, développement des compétences psychosociales) ;
- la stabilité du parcours pour l'enfant ou le jeune est un facteur de protection essentiel. L'école ayant une place prioritaire dans le quotidien de l'enfant pour son développement, la stabilité de son parcours scolaire doit être recherchée par l'ensemble des acteurs au même titre que les dispositifs et lieux d'accompagnement qui sont définis pour lui (ESSMS, professionnels référents, soins, etc.).

Illustrations

Les mesures de protection d'un enfant, prononcée par l'ASE ou par un juge, doivent tenir compte de l'importance de la scolarité pour l'enfant, comme élément constitutif de sa protection globale.

Les enseignants doivent se sentir légitimes pour accompagner un enfant présentant des besoins particuliers, même en lien avec des troubles sévères, dans les apprentissages.

Un cadre de travail clair, formalisé et adapté à la diversité des contextes territoriaux

Le cadre défini doit permettre à chaque acteur d'identifier clairement son rôle et sa complémentarité avec les autres acteurs partenaires.

Illustration

Nouvelle mission de « fonction ressource » pour les dispositifs spécialisés auprès du milieu ordinaire.

4.5.2. S'inscrire dans un réseau coordonné de partenaires

Travail du GT

Quelles sont les bonnes pratiques ou interventions pour s'inscrire en cohérence avec les orientations nationales définies et les plans et programmes territoriaux concernant la scolarité (PRS, schéma départemental, conventions interinstitutionnelles...) ?

Quelles sont les bonnes pratiques ou interventions pour coordonner l'accompagnement de la scolarité avec le réseau de partenaires de proximité ?

Quelles modifications souhaitez-vous apporter aux éléments ci-dessous (issus de nos précédents GT) ?

Solliciter les pouvoirs publics locaux comme la mairie, le conseil départemental, l'ARS et les centres ressources (CREAI, URIOPSS, centres ressources spécialisés), s'appuyer sur les diagnostics territoriaux réalisés par ces acteurs lorsqu'ils existent, pour identifier sur le territoire les acteurs, les dispositifs, les partenariats (dans le droit commun autant que dans le milieu spécialisé) qui concourent à la scolarisation des enfants handicapés et protégés.

Créer et formaliser un réseau, avec des outils simples et adaptés :

- liste des personnes contacts régulièrement mise à jour parmi les différents partenaires ;
- organisation de réunions régulières pour échanger et partager les expériences, enjeux rencontrés, outils, etc.

Illustration

Un SESSAD sensoriel à Lille a créé un réseau de partenaires des différents champs qui se réunit au moins une fois par mois pour un partage d'expériences et des échanges avec les enseignants.

S'assurer de bien relayer auprès des acteurs de ce réseau à la fois ce qui relève de la compétence des professionnels de la structure et ce qui n'en relève pas.

Organiser les temps et formats d'échange adaptés en fonction du dispositif, du nombre de situations, du rythme d'évolution et du degré de souplesse nécessaire, etc., en mixant différentes instances et temps de coordination si nécessaire : échanges réguliers, hebdomadaires, par téléphone entre deux-trois personnes ; temps de réunion plus occasionnels avec l'ensemble des partenaires.

Illustration

Pour des accompagnements qui demandent une forte réactivité, par exemple les DITEP, la coordination peut se faire de manière informelle au sein d'une petite équipe de suivi avec peu d'acteurs pour permettre plus de réactivité. Il est possible d'organiser, en parallèle, des temps institutionnels plus formels, rassemblant les différents partenaires (niveaux décisionnels), mais moins régulièrement.

Si plusieurs instances/réunions, émanant de différentes institutions, sont prévues autour d'une même situation, envisager de fusionner un temps d'échange avec un ordre du jour partagé préparé en commun.

Définir le leadership en fonction du dispositif : le directeur de l'école pour l'école ordinaire, le coordonnateur pour l'UE, etc. Le leadership est essentiel dans la coordination car c'est cela qui conditionne une diffusion efficace auprès des équipes « terrain ».

Prévoir et valoriser au sein des équipes sociales et médico-sociales le temps dédié à la coordination.

Définir une contrainte partagée entre institutions : un partenaire ne doit pas pouvoir se retirer unilatéralement d'une situation.

Illustration

L'exclusion d'un enfant ne doit pas être possible, unilatéralement, pour une institution (de trop nombreux cas d'enfants exclus de l'école qui se retrouvent seuls à domicile sont constatés).

4.5.3. S'appuyer sur les outils existants pour partager les informations, les objectifs et le soutien de la scolarité

Travail du GT

Quelles sont les bonnes pratiques ou interventions, en lien avec les supports de projet existants (PPS, PAI, PPE, etc.) et les systèmes d'information existants ou à venir, pour recueillir et partager les informations nécessaires avec les partenaires ?

Quelles sont les informations nécessaires pour accompagner la scolarité de l'enfant ?

Comment s'assurer de définir des objectifs communs avec les partenaires de la scolarisation ?

Quelles modifications souhaitez-vous apporter aux éléments ci-dessous (issus de nos précédents GT) ?

S'assurer de la transmission et de la traçabilité des informations en interne.

S'assurer de la transmission des informations utiles et nécessaires aux différents partenaires du parcours de la personne, dans le respect du cadre juridique relatif au partage d'informations :

- se mettre d'accord au niveau du service sur les informations utiles et pertinentes à partager ;
- définir les modalités de partage de ces informations avec les partenaires concernés.

Se renseigner sur la pédagogie utilisée par l'enseignant et les adaptations éventuelles pour s'inscrire en cohérence avec cette pédagogie dans le soutien apporté à l'enfant.

Intégrer et surtout renseigner systématiquement un point scolarité au document utilisé pour l'accompagnement personnalisé de l'enfant, quel que soit ce document (PPS, PPE, PAI, etc.).

Définir les items/rubriques à faire apparaître dans ce point scolarité du document. Préciser les engagements de chaque acteur concerné, afin de clarifier les rôles et complémentarités de chacun et de formaliser le partage de la responsabilité.

Items à envisager et acteur cible pour les définir :

- les objectifs d'apprentissage, les adaptations pédagogiques, les aménagements : EN ;
- les objectifs de scolarité de l'élève : ESMS ;
- les outils de compensation le cas échéant : ESMS ;
- les points de vigilance : ESMS ;
- le volume de scolarisation doit faire l'objet d'une réflexion et être adapté à chaque situation (tous les enfants/jeunes ne sont pas en capacité de rester à temps plein en classe) ;
- l'emploi du temps global et les priorités éventuelles qui peuvent interférer avec le temps scolaire : ensemble des partenaires ;
- vigilance sur le temps scolaire qui doit être au même niveau de priorité que les autres accompagnements.

Désigner, en concertation avec les partenaires, un coordonnateur du parcours scolaire de l'enfant ou du jeune parmi les partenaires. Il s'agit, de préférence, d'un professionnel proche de l'enfant ou du jeune, qui peut suivre régulièrement l'évolution du parcours, adapter les objectifs et rassembler les partenaires si nécessaire.

Lorsque le coordonnateur est un partenaire externe, désigner au sein de la structure un « référent » qui sera l'interlocuteur privilégié de la scolarité de l'enfant ou du jeune auprès des partenaires.

Définir un « filet de sécurité »/« plan B » pour chaque situation : si la réponse mise en place ne fonctionne pas, l'un des partenaires peut prendre le relais, en attendant d'adapter la réponse de manière coordonnée avec l'ensemble des acteurs.

Illustration

Une unité ITEP adolescents au collège : point avant chaque période de vacances scolaires avec le directeur de la SEGPA (et l'ASE si positionnée) pour évaluer le volume de scolarisation et l'adapter pour la période suivante. Il est convenu qu'il n'y a pas « d'exclusion à chaud » de l'établissement en cas d'incident (sauf faits graves). Un lieu de temporisation a été défini pour apaiser la situation et reprendre avec le jeune après la phase de crise.

Illustration

PCPE scolarité : s'il y a un problème, le PCPE reprend le jeune pour travailler avec lui son retour à l'école. Cela rassure l'enseignant et désamorce les appréhensions éventuelles.

Recueillir la validation ou signature de l'ensemble des partenaires.

Réflexion

Même au sein d'un ESMS sans dispositif de scolarisation, il est obligatoire de définir un PPS. Cela peut constituer un levier pour la création d'une UE : les PPS évaluent pour chaque enfant le besoin de scolarisation, ce qui permet de quantifier le besoin d'enseignement (mise à disposition d'un enseignant). Cette démarche est à valoriser auprès de l'ARS et l'Éducation nationale.

4.5.4. Anticiper, préparer et sécuriser les transitions

Travail du GT

Quelles sont les bonnes pratiques ou interventions pour anticiper les transitions, les préparer et les sécuriser ?

Proposer un outil pour les professionnels pour accompagner les transitions : « check-list » des éléments à recueillir, partager, définir, questionner, pour accompagner la transition ?

Mise en place d'un « plan de transition » formel ou informel, partagé en équipe pluridisciplinaire ?

Quelles modifications souhaitez-vous apporter aux éléments ci-dessous (issus de nos précédents GT) ?

Identifier les facteurs de risque et facteurs de protection d'une transition (changement de lieu de vie, de format de scolarité, d'établissement ou de degré scolaire, continuité vers l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle...) :

- changement de cercle amical/réseau d'élèves ;
- changement de place pour l'élève/regard des autres ;
- nouveaux éléments d'autonomie à maîtriser, etc.

Contactez les partenaires de l'accompagnement futur de l'enfant pour leur transmettre les informations.

Organiser une visite des lieux et des rencontres avec les nouveaux acteurs pour l'enfant ou le jeune.

Considérer les transitions comme des processus, de moyen ou long terme, à soutenir, plutôt que comme des décisions ou changements ponctuels, pour l'enfant ou le jeune.

Exemple d'outil pour accompagner les transitions : « check-list » des actions à mettre en œuvre :

- recueil des informations essentielles ;
- formalisation et partage des informations essentielles ;
- visite(s) du futur lieu pour l'enfant ou le jeune ;
- rencontre(s) avec les futurs intervenants ;
- communication continue en amont, pendant et après la transition ;
- association des parents au processus.

4.6. Avis du groupe de travail

4.6.1. Références ajoutées par le groupe de travail

L'équipe projet et les experts du groupe de travail se sont également appuyés sur les références suivantes pour les discussions et réflexions qui ont conduit aux recommandations :

Circulaire de rentrée 2019 – École inclusive – Ministère de l'Éducation nationale : circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019

Circulaire portant sur les missions et activités de personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap – Enseignement primaire et secondaire : circulaire n° 2017-084 du 3-5-2017

Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 relative au cahier des charges des équipes mobiles d'appui médico-social à la scolarisation des enfants en situation de handicap

Circulaire n° DGCS/3B/2017/148 du 2 mai 2017 relative à la transformation de l'offre d'accompagnement des personnes handicapées dans le cadre de la démarche « une réponse accompagnée pour tous » de la stratégie quinquennale de l'évolution de l'offre médico-sociale (2017-2021) et de la mise en œuvre des décisions du CIH du 2 décembre 2016

Circulaire n° DGCS/SD3B/2019/138 du 14 juin 2019 relative à la création d'équipes mobiles d'appui médico-social pour la scolarisation des enfants en situation de handicap

IGAS, IGEN, IGAENR. Évaluation du fonctionnement en dispositif intégré des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, et des perspectives d'extension, 2018 (117)

CNSA. Les unités d'enseignement externalisées des établissements et services médico-sociaux. Enquête qualitative, 2015 (118)

CREAI Auvergne-Rhône-Alpes. Observation régionale médico-sociale : focus sur l'inclusion des enfants en situation de handicap et besoins en matière de SESSAD, 2016 (119)

Martine Kherroubi *et al.* Faire école. Quelles complémentarités entre le monde enseignant et le monde socio-éducatif ? [dossier]. Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle 2017;50(4) (120)

Laura T. Eisenman *et al.* « I think I'm reaching my potential »: students' self-determination experiences in an inclusive high school. Career Dev Transit Except Indiv 2015;38(2):101-12 (13)

4.6.2. Discussions et avis du groupe de travail

Repère lexical

Réussite scolaire : certains membres du groupe s'interrogent toutefois quant à la pertinence de l'utilisation du terme réussite scolaire, qui est souvent associée à l'idée de performance quant aux apprentissages du programme scolaire uniquement. Si le terme est retenu, il sera nécessaire de préciser qu'il est entendu comme désignant pour l'enfant 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.).

Éléments de discussion à ajouter aux précédentes thématiques abordées

➔ Pair-aidance

Pour des jeunes accueillis au sein d'une même structure en PE, réfléchir avec l'équipe enseignante au bon équilibre pour leur répartition dans les classes. Il ne s'agit ni de les réunir tous ensemble ni de les séparer systématiquement, mais de réfléchir à une répartition adaptée en fonction de :

- leurs profils et besoins respectifs ;
- le profil des dispositifs de scolarité (petites ou grandes classes) ;
- la pair-aidance qui peut se mettre en place naturellement au sein de l'environnement scolaire entre enfants ou jeunes qui partagent le statut d'enfant protégé.

➔ Sensibilisation des professionnels scolaires et des élèves

Deux niveaux de sensibilisation :

- collectif : comment on sensibilise la communauté éducative, l'acculturation entre professionnels (publics concernés, fonctions et missions des dispositifs), les contenus génériques ;
- individuel : sensibilisation en fonction des besoins, d'une situation particulière (par exemple harcèlement au sein d'une classe concernée).

S'appuyer sur les différents formats de sensibilisation en fonction des missions de la structure, mais aussi du besoin évalué, des personnes cibles et de l'objectif recherché : information générique donnée lors de réunions, accueil sur site (journée « portes ouvertes » par exemple), utilisation des outils numériques (webinaire accessible en replay), intervention en s'appuyant sur des outils et contenus (films par exemple), intervention directement auprès d'un enfant lors d'une situation pour apporter un soutien instrumental à l'enseignant, etc.

➔ Aménagement des espaces au sein de l'environnement scolaire

Lieu de repli au collègue : un éducateur, un enseignant et un lieu d'accueil (une classe par exemple), ouvert même sur les temps de récréation. Intéressant qu'il y ait un éducateur pour faire relais, soutenir l'éducatif.

4.6.2.1. Prérequis institutionnels

La scolarité est une priorité dans le quotidien mais elle ne peut être efficiente que si les actions thérapeutiques et éducatives viennent comme un véritable appui à la scolarité et non pour la conditionner.

Certains enfants accueillis ou hébergés en ESMS ne sont pas inscrits en tant qu'élèves ou uniquement sous un statut dit « inactif », ce qui induit une limitation d'accès et de participation aux enfants et à leurs parents. Toutefois, dans certains départements/régions, des conventions ont pu être développées afin de favoriser les accès. Veille sur effectivité de l'inscription scolaire des enfants même s'il est en dispositif médico-social. Assurer l'effectivité de l'inscription scolaire pour tous les enfants.

Niveau institutionnel : intéressant que les allers-retours soient possibles dans les deux sens, tout comme le mouvement inclusif. Le mouvement ne se ferait pas que du médico-social vers le milieu ordinaire, mais bien une ouverture réciproque des deux mondes (les jeunes en milieu ordinaire pourraient aller vers le médico-social pour un temps limité ou plus significatif, si cela est bénéfique).

Préciser le terme de « contrainte partagée » : les différents acteurs doivent avoir la même contrainte d'accueil (aujourd'hui, l'accueil est inconditionnel en PE, mais c'est moins le cas pour les structures handicap, et les établissements scolaires peuvent décider d'exclure un élève, même sous conditions).

4.6.2.2. S'inscrire dans un réseau coordonné de partenaires

Pour les directeurs : s'informer et diffuser auprès des professionnels les connaissances de l'organisation territoriale et ressources existantes, en menant une veille sur le schéma et les documents territoriaux pour voir comment est abordée cette question et dans quoi on s'inscrit. Identifier les partenaires de la scolarisation et leur champ d'intervention.

Adapter le format et les espaces de la coordination en fonction des objectifs (du simple coup de téléphone à l'instance multipartenaire formelle) :

- définir une équipe réduite et des modalités plus souples pour l'évaluation régulière et les ajustements continus au quotidien (exemple : le référent revoit et renvoie par mail pour validation aux autres sans nécessairement se réunir tous ensemble) ;
- prévoir les temps d'échange en avance ;
- illustration : pour un foyer de PE, prévoir avec l'école du secteur un calendrier prévisionnel de réunion pour travailler en coordination sur les situations des enfants accueillis au foyer qui fréquentent l'école, qui tient compte des différentes temporalités : celle des enfants (échéances, audiences éventuelles, etc.) et celles des institutions concernées (calendrier scolaire, changements prévisibles dans l'accueil de l'enfant, etc.).

Désigner pour chaque situation la personne « référente » de parcours, son rôle et les responsabilités de chacun. Adapter le choix du référent en fonction de la situation.

Prévoir des objectifs réalistes, limités et partagés en amont, pour chaque temps de coordination :

- l'interconnaissance mutuelle et la mise en place de modalités de travail en partenariat ;
- le travail sur les situations individuelles ;
- la mise en place d'outils de coordination ;
- la préparation d'interventions de soutien collectives (sensibilisation, intervention de soutien instrumental, etc.).

Être vigilant au langage employé lors des échanges et dans les documents partagés (éviter les jargons, les acronymes).

S'assurer que l'on donne les mêmes significations au vocabulaire (exemple « réussite scolaire » ; « équipe éducative », etc.).

Dans le cadre d'un groupe de travail en plénière, les experts ont approfondi la question de l'articulation entre les acteurs de l'Éducation nationale et ceux du secteur social et médico-social.

Il en est ressorti plusieurs éléments concernant la temporalité, les modalités de partage d'informations et les points de vigilance afin de prendre appui sur un partenariat formalisé à tous les niveaux institutionnels.

En début d'année, il convient d'être attentif aux points suivants.

- Protocoliser les échanges, établir un annuaire avec les interlocuteurs nommés et identifiés.
- Demander quels sont les dispositifs extrascolaires existants dans l'établissement (cela varie d'un établissement à l'autre). Se renseigner sur la souplesse d'inscription en cours d'année.
- Tenir compte du calendrier de chacun : communiquer sur les échéances connues et demander aux autres leurs contraintes temporelles ou leur calendrier (exemple : réorientation en fin d'année, communiquer le plus tôt possible au collège car les orientations se décident vers avril-mai).
- Partager les informations avec eux, lorsque cela peut être bénéfique pour le parcours de l'enfant.
- Aller vers les professionnels de l'Éducation nationale, rechercher le lien, demander dès le début de l'année scolaire une réunion pour se connaître, avec les interlocuteurs institutionnels qui peuvent impulser un accompagnement spécifique auprès des enseignants responsables de la réussite de chaque élève mais pas bien formés à cela :
 - premier degré : le DASEN ou l'IENASH (conseillers techniques de l'inspecteur) ;
 - second degré : les conseillers techniques du recteur sont des interlocuteurs privilégiés des cadres des ESSMS, directeur de cabinet au rectorat (ce sont eux ensuite qui s'appuieront éventuellement sur des formateurs académiques).
- Ne pas s'appuyer uniquement sur l'enseignant spécialisé ou l'enseignant référent (ou si la relation n'est pas facile avec l'enseignant), le travailleur social peut passer par d'autres acteurs :
 - l'infirmière, la médecine scolaire, l'assistante sociale ou le psychologue scolaire, le cas échéant (qui ont une sensibilité au travail social) ;
 - le directeur, l'inspecteur, le CPE (qui ont la responsabilité de ces enfants) ;
 - le CPE a pour mission de faire du lien entre les acteurs internes et externes. Il peut donc être un bon interlocuteur pour faire du lien pour ces enfants ;

- les enseignants référents, chargés de faire les ESS (au moins une fois par an) pour les enfants en situation de handicap, sont les plus proches de la famille. Ils sont donc plus susceptibles d'avoir des informations sur les enfants. L'enseignant spécialisé également ;
 - le DASEN, l'IENASH et leurs adjoints sont sensibilisés aux situations de vulnérabilité : ils peuvent être de bons interlocuteurs pour les professionnels du secteur social et médico-social.
- Signaler à l'enseignant référent si une ESS est nécessaire assez tôt dans l'année car cela peut ne pas correspondre avec le calendrier scolaire.
 - Lorsqu'un membre de l'ESMS se rend à une réunion de scolarité, il convient de lui donner les moyens pour suivre efficacement la scolarité et se coordonner avec les partenaires :
 - cet interlocuteur doit être toujours le même, nommé, son numéro et nom prénom identifiés ;
 - il doit se rendre visible auprès de l'Éducation nationale en prenant l'initiative sans attendre les difficultés ;
 - il doit faire le point sur l'historique et sur les préconisations souhaitées avant de se rendre à la réunion. L'état des lieux doit être fait en amont, pour que la réunion soit dédiée aux discussions et décisions ;
 - il doit récupérer les fiches navettes, les bulletins, l'historique de la scolarité, etc. ;
 - il faut demander à décaler la réunion si cette personne n'est pas disponible à la date proposée plutôt que d'envoyer un acteur qui connaît peu la situation ;
 - jouer sur la posture également : l'image (la tenue, le vocabulaire, se présenter par son prénom et son nom...) renvoyée joue sur la légitimité et crédibilité qui seront accordées à cet acteur et sur les décisions prises.
 - La multiplicité des partenaires crée parfois le désengagement de tous. C'est un point de vigilance qui doit inciter les acteurs à ne pas jouer sur leur appartenance à un secteur ou à une culture professionnelle.
 - Développer la coordination en proposant des temps croisés entre les enseignants et les travailleurs sociaux en :
 - faisant participer les enseignants aux réunions ;
 - partageant un livret de compétences de l'enfant ;
 - proposant des formations croisées.

Rappel à faire sur le secret professionnel et secret partagé car souvent frein à la communication et coordination.

4.6.2.3. S'appuyer sur les outils existants pour partager les informations, les objectifs et le soutien de la scolarité

D'après les experts, la grande diversité de documents de projets dédiés à la scolarité ou qui incluent un volet scolarité peut mener à une incompréhension ou à des confusions pour les professionnels, les enfants et leurs familles, et des difficultés d'articulation/coordination, *a fortiori* lorsque les intitulés sont proches (ou renommage usuel : PPE, PE, PAI, PIA...).

De manière plus générale, concernant les outils de partage d'informations et de définition d'objectifs communs avec les partenaires, les membres du groupe de travail ont suggéré les éléments suivants.

- S'informer des projets des autres acteurs, des évaluations/bilans/observations déjà menés.
- Inclure un point sur la scolarité systématiquement dans les réunions concernant la situation d'un enfant.
- S'accorder sur un même support qui rassemble les informations (SI, « projet » préexistant, dossier...).
- Inclure un volet scolarité quel que soit le document utilisé.
- Doser le bon équilibre dans les informations à donner entre l'utilité de l'information et le risque de stigmatisation.
Les informations utiles et nécessaires pour le suivi de la scolarité et la coordination entre partenaires, à recueillir, partager et réévaluer régulièrement sont les suivantes :
 - parcours et niveau scolaire ;
 - freins : besoins liés à la scolarité, difficultés éventuelles ;
 - leviers :
 - les supports ou outils qui fonctionnent bien,
 - les compétences de l'enfant sur lesquelles s'appuyer pour contourner la difficulté.
- Ces informations ne sont pas nécessairement techniques, il peut s'agir d'observations du quotidien par les professionnels qui accompagnent l'enfant. Par exemple : « apprentissages compliqués sur support verbal ; bonnes compétences sur support visuel » ; « fort intérêt pour la musique ». Les objectifs principaux sont de partager entre acteurs les expériences, outils, observations, habitudes et supports qui fonctionnent pour l'enfant, et de favoriser ainsi pour lui la continuité pédagogique.
- Concernant le bon usage des SI et outils numériques : réfléchir au partage des informations, en fonction des acteurs ayant accès à l'outil (quelles informations partager, avec qui ?).

- Le GEVA-Sco est un outil intéressant pour évaluer une situation avec plusieurs partenaires. La nomenclature SERAFIN-PH est aussi intéressante comme outil pour partager un même langage.

4.6.2.4. Anticiper, préparer et sécuriser les transitions

Concernant l'anticipation, la préparation et la sécurisation des transitions, les membres du groupe de travail ont suggéré les éléments suivants.

- Identifier en équipe, lors de réunions concernant la situation de l'enfant, les transitions à anticiper (entrée au collège, changement d'un professionnel référent pour l'enfant depuis longtemps, inclusion en classe ordinaire, nouveau dispositif, etc.) et les facteurs de risque de rupture (changement de lieu de placement, changement d'établissement scolaire...).
- En prévision d'une évolution dans le parcours de l'enfant, mettre en place des essais ou des allers-retours entre les différents dispositifs, avec des temps d'échange avec l'enfant/le jeune et les différents acteurs pour ajuster le nouveau format d'accompagnement et permettre à chacun de s'habituer avant de pérenniser le changement.
Illustration : permettre à un enfant de faire de plus en plus de temps d'inclusion dans sa classe ordinaire, échanger régulièrement avec lui et avec l'enseignant sur les temps d'inclusion, avant de lui proposer d'intégrer la classe à temps complet.
- Formaliser ces essais et allers-retours, soit directement dans le support de projet de l'enfant, soit à travers un plan de transition dédié partagé avec l'ensemble des partenaires, précisant là aussi les points de vigilance à avoir, les outils éventuels à mobiliser, les modalités et la progression visées, les temps d'échange et de bilan de ces essais.
- Lorsque cette approche concerne plusieurs enfants, généraliser cette possibilité d'essais et d'allers-retours à travers une convention entre partenaires. Pour rassurer les partenaires, une solution de repli en cas de transition qui s'avérerait prématurée ou inadaptée peut être définie.
- Lorsqu'un changement brutal est inévitable et le risque de rupture fort, prévoir un accompagnement et une vigilance accrue auprès de l'enfant ou le jeune pour ne pas le laisser découvrir et gérer seul : lui en parler, l'accompagner lors d'une visite en amont du changement, proposer et organiser le maintien de temps d'échange avec lui et avec l'équipe qui prend le relais après le changement, etc.

5. Intervenir dans l'école (les missions d'appui ressource)

5.1. Enjeux et objectifs de la thématique abordée

Les objectifs de cette thématique sont d'identifier les facteurs de protection, au sein de l'environnement scolaire, pour les élèves en situation de handicap et les élèves accompagnés par le dispositif de protection de l'enfance, sur lesquels peuvent intervenir les professionnels sociaux et médico-sociaux. À partir de ces facteurs de protection, il s'agit de proposer les bonnes pratiques pour ces professionnels permettant d'agir sur ces facteurs de protection de l'environnement scolaire dans l'intérêt de l'enfant.

Ces facteurs de protection peuvent notamment être analysés, dans la littérature, à travers les notions de climat scolaire, d'accessibilité ou de conception universelle. L'environnement scolaire ici ne se limite pas à l'école « ordinaire », il inclut tous les dispositifs de scolarité qui accueillent les publics concernés (unités d'enseignement en établissement spécialisé, unités externalisées, dispositifs au sein de l'école ordinaire, etc.).

Les facteurs de protection qui relèvent de l'enseignement (pédagogies adaptées, par exemple la conception universelle de l'apprentissage), et donc du domaine des enseignants et non des professionnels sociaux et médico-sociaux, ne sont pas traités.

5.2. Questions du cadrage

Quels sont les pratiques et les leviers pour « rentrer » dans l'école et coopérer avec l'Éducation nationale ?

Comment les professionnels sociaux et médico-sociaux peuvent-ils contribuer à la mise en place de l'accessibilité universelle à l'école ?

Quels sont les pratiques et outils qui favorisent la socialisation entre élèves et l'implication de tous dans l'amélioration du climat scolaire ?

Quels sont les pratiques et outils qui contribuent à la valorisation des compétences sociales et citoyennes à l'école ?

5.3. Recommandations de bonnes pratiques publiées

HAS. L'accompagnement de la personne polyhandicapée dans sa spécificité. Les dimensions fonctionnelles, 2020. https://www.has-sante.fr/jcms/p_3215404/fr/l-accompagnement-de-la-personne-polyhandicapee-dans-sa-specificite (121)

ANESM. Pratiques de coopération et de coordination du parcours de la personne en situation de handicap. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2018 (59)

ANESM. Les « comportements-problèmes » : prévention et réponses. Volets 1 et 2. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, 2016 (2)

HAS-ANESM. Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent. Recommandations de bonnes pratiques, 2012. https://www.has-sante.fr/jcms/c_953959/fr/autisme-et-autres-troubles-envahissants-du-developpement-interventions-educatives-et-therapeutiques-coordonnees-chez-l-enfant-et-l-adolescent (122)

5.4. Données issues de la littérature

5.4.1. Introduction

Le modèle écologique permet d'aborder les difficultés que rencontre un enfant comme le résultat de l'interaction entre son environnement et ses facteurs personnels, et non plus comme des problématiques individuelles. Dans le contexte de la scolarité des enfants en situation de handicap et des enfants protégés, cette thématique s'intéresse donc aux facteurs environnementaux, sur lesquels peuvent agir les professionnels sociaux et médico-sociaux pour atténuer les difficultés rencontrées par les enfants dans leur scolarité. Les facteurs environnementaux des lieux de vie de l'enfant ayant été analysés précédemment, on s'intéresse ici plus spécifiquement aux facteurs au sein de l'environnement scolaire.

Les enjeux de cette thématique sont multiples : il s'agit à la fois d'identifier les facteurs de risque et facteurs de protection spécifiques pour les enfants en situation de handicap et les enfants protégés, au sein de l'environnement scolaire, et parmi ces facteurs, ceux sur lesquels peuvent agir les professionnels sociaux et médico-sociaux.

Les données issues de la littérature, présentées ci-après, incluent tout d'abord des éléments d'éclairage sur les notions analysées (climat scolaire, facteurs de protection) en population générale et plus spécifiquement pour les publics concernés. Des études portant sur des programmes ou interventions visant à améliorer le climat scolaire sont ensuite présentées. Pour poursuivre, plusieurs études nous donnent le point de vue des publics concernés (élèves accompagnés par un dispositif de protection de l'enfance, élèves en situation de handicap). Enfin, une analyse des données de la littérature est proposée, plus spécifiquement sur les axes d'interventions possibles pour les professionnels sociaux et médico-sociaux :

- le soutien aux enseignants ;
- le travail auprès des pairs (les autres élèves) ;
- le développement des compétences sociales.

L'ensemble de ces éléments sont présentés par sous-thématiques.

5.4.2. Les facteurs de protection au sein de l'environnement scolaire

Pour analyser les différents facteurs de protection ou de risque au sein de l'environnement scolaire, la notion de climat scolaire est particulièrement indiquée. Elle s'est développée dans de nombreux pays. Si sa définition et sa mesure ne sont pas unanimement partagées (123), les travaux scientifiques permettent d'en dégager les contours.

Premièrement, la question du climat scolaire est bien plus large que celle de la sécurité scolaire, et ne se réduit pas non plus au seul « bien-être à l'école » (124). Deuxièmement, elle n'est pas « simplement le cumul des niveaux de bien-être individuels ». Elle inclut aussi une dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes. Cette dimension collective s'entend au sens large : elle inclut les acteurs de l'école, mais également tous ceux de la communauté éducative (parents, partenaires). Troisièmement, la relation entre un climat scolaire positif et la réussite des élèves a bien été établie au niveau international : les recherches démontrent le cercle vertueux qui s'établit entre climat scolaire favorable, bien-être et motivation : « les élèves qui se sentent bien à l'école apprennent mieux, ont de meilleurs résultats scolaires et ont une meilleure estime d'eux-mêmes » (125). La bonne qualité du climat scolaire jouerait à ce titre un rôle important pour atténuer l'impact négatif du contexte socio-économique des élèves.

La littérature s'accorde par ailleurs pour distinguer cinq domaines principaux du climat scolaire (125, 126) :

- la sécurité ou le sentiment de sécurité ;
- la qualité des relations entre les individus ;
- le sentiment d'appartenance ;
- les méthodes éducatives et pédagogiques employées ;
- l'environnement scolaire physique et social au sens large.

Les données de la littérature *evidence-based* sur l'amélioration du climat scolaire sont limitées ; néanmoins, les deux revues systématiques et l'étude présentées ci-dessous apportent des données supplémentaires sur les pratiques ou programmes pouvant découler de cette notion de climat scolaire.

5.4.2.1. Programmes et pratiques d'amélioration du climat scolaire de haut niveau de preuve

Dans une récente revue systématique, les auteurs Voight A. et Nation M. (127) se sont interrogés sur les preuves empiriques en faveur d'un climat scolaire positif ou de son amélioration. Les auteurs ont identifié 66 études à niveaux de preuve variables qui ont démontré le lien entre des programmes et des pratiques mis en œuvre en milieux scolaires ordinaires et un climat scolaire amélioré. Pour l'ensemble de ces programmes et pratiques, les auteurs ont identifié des éléments communs ayant des effets positifs sur le climat scolaire :

- implication forte des enseignants dans le soutien aux élèves en classe et le maintien de l'ordre dans la classe ;
- développement des compétences sociales et émotionnelles pour l'ensemble des élèves ;
- accompagnement des élèves présentant des problèmes de comportement, par des sessions en petits groupes sur diverses thématiques : autorégulation, gestion de la colère, résolution du conflit, etc. ;
- rencontres individuelles régulières entre chaque élève et un membre de l'équipe et à tout moment dans la journée ;
- implication des élèves dans les décisions relatives à la vie au sein de l'école ;
- travail sur l'environnement physique de l'école (propreté, confort, accessibilité, etc.) ;
- partenariat avec d'autres acteurs de la communauté éducative (parents, services extérieurs de santé, etc.) ;
- intégration du climat scolaire comme un élément de la politique institutionnelle de l'école ;
- organisation d'événements sociaux et promotion des activités extrascolaires.

L'ensemble des programmes et pratiques sont détaillés et classés par les auteurs selon six axes du climat scolaire, parmi lesquels on retrouve globalement les domaines précédemment cités : les relations positives (entre pairs et entre les élèves et les professionnels) ; l'engagement des élèves à l'école ; la sécurité et le sentiment de sécurité ; l'environnement disciplinaire (considéré d'autant plus positif qu'il y a moins de conseils de discipline, moins d'exclusions, une bonne compréhension et acceptation du règlement intérieur) ; l'environnement physique (par exemple : lumière naturelle, vue sur l'extérieure, mise en avant de la réussite de l'école dans les couloirs...) ; enfin, le respect de la diversité est ici considéré comme un axe à part entière du climat scolaire (abordé sous l'angle culturel américain en termes d'origine, d'orientation sexuelle ou encore de religion).

Parmi les pratiques et programmes analysés, deux d'entre eux, à niveau de preuve très élevé, sont présentés plus loin dans la partie « développement des compétences sociales ».

5.4.2.2. Le climat de classe, une autre échelle du climat scolaire

L'environnement social que représente la classe est également à questionner lorsque l'on aborde la question du climat scolaire. En effet, un climat de classe positif semble lié aux résultats scolaires des élèves par le biais de leur engagement. Les élèves engagés se sentiraient connectés à leur enseignant et participeraient mieux et plus activement en classe.

Dans une revue systématique menée en 2020 et portant plus spécifiquement sur le climat de classe (128), les auteurs se sont intéressés aux stratégies et pratiques des enseignants pour instaurer un climat de classe positif dans les écoles primaires, à destination des enfants issus de minorités communautaires aux États-Unis. Les enjeux ne sont donc pas tout à fait les mêmes que notre sujet, toutefois, les résultats montrent que l'on retrouve à l'échelle de la classe les mêmes facteurs de protection pour le climat de classe que ceux précédemment identifiés pour le climat scolaire. On retrouve ainsi notamment les relations entre l'enseignant et les élèves (qui doivent être bienveillantes, à travers l'attitude de l'enseignant : un ton de voix modéré, des attentes adéquates à l'égard des élèves) ; les

relations positives et amicales entre pairs ; l'engagement des élèves dans les activités au sein de la classe ; le soutien émotionnel, etc.

5.4.2.3. L'impact du climat scolaire : plus important pour la réussite des publics vulnérables ?

Une étude conduite en 2018 (129), aux États-Unis toujours, s'est intéressée à l'impact du climat scolaire sur la réussite scolaire des élèves vulnérables. Partant du constat que les élèves en situation de handicap avaient plus besoin de soutien social pour réussir, les auteurs ont étudié la perception du climat scolaire de trois publics distincts : les élèves en situation de handicap, les élèves allophones et les autres élèves. Ils ont ensuite analysé le rapport entre ces perceptions différentes et la réussite scolaire. Pour cela, l'étude s'est appuyée sur un échantillon de 26 000 élèves américains du primaire et du secondaire, dont 20 % en situation de handicap, dans 100 établissements scolaires. Les perceptions du climat scolaire se sont appuyées sur trois dimensions : la sécurité physique et émotionnelle des élèves, les attentes des enseignants perçues par les élèves, et le sentiment d'être écouté et soutenu par les enseignants et les autres adultes de l'école.

Les résultats de l'étude montrent qu'il existe un lien fort, pour les élèves en situation de handicap, entre le climat scolaire perçu et les résultats scolaires en mathématiques et en français. La corrélation entre le climat scolaire et la réussite scolaire est deux fois plus importante pour les élèves en situation de handicap que pour les autres élèves, tandis qu'il y a peu de différence entre les élèves allophones et les élèves typiques. Toutefois, deux limites doivent être prises en compte par rapport à cette étude et ses résultats. D'une part, l'utilisation de données transversales ne permet pas de tirer des conclusions causales : il n'est pas possible de conclure qu'un climat scolaire positif entraîne une meilleure réussite, simplement que les deux sont fortement liés pour les élèves en situation de handicap. L'autre limite concerne le public étudié : les élèves en situation de handicap ne présentaient pas de déficience cognitive sévère. Les résultats ne sont donc pas transposables à l'ensemble des élèves les plus vulnérables.

Enfin, les auteurs soulignent le rôle important qui peut être joué par les psychologues scolaires pour créer un climat plus positif dans les écoles, considérant leurs compétences pour prendre en compte les besoins différents des élèves vulnérables en matière de sécurité, de soutien, etc. Cette notion peut faire l'objet d'une réflexion plus globale sur le rôle que peuvent jouer les travailleurs sociaux, au sens large et chacun spécifiquement, dans le climat scolaire, aux côtés des enseignants.

5.4.3. Études portant sur des programmes en faveur du climat scolaire

L'approche par le climat scolaire est particulièrement intéressante car elle permet de se décaler d'une tendance à attribuer la réussite/difficulté scolaire à des caractéristiques individuelles des élèves

(handicap, pauvreté, origines socio-culturelles, etc.). Elle permet ainsi d'inclure et d'associer l'ensemble des acteurs de l'environnement global de l'élève, comme sa famille et, dans le cas de situation de handicap ou de protection de l'enfance, les travailleurs sociaux : « Les travailleurs sociaux jouent un rôle central dans la création d'un climat scolaire positif en raison de leur expertise des perspectives des systèmes écologiques et de la collaboration interdisciplinaire » (126).

Dans ce cadre, de nombreux programmes ont été élaborés et expérimentés. Si les approches et les modalités d'implémentation ne sont pas toutes unanimes, on peut toutefois en dégager des orientations communes qui contribuent à l'amélioration du climat scolaire (130) :

- un travail collaboratif qui inclut l'ensemble des acteurs dans et hors de l'établissement ;
 - l'équipe éducative au sens large,
 - les élèves,
 - les parents,
 - les partenaires, dont les travailleurs sociaux,
 - les interlocuteurs institutionnels (département, région, État) ;
- ce travail communautaire vise à dégager une vision partagée des attentes de chacun, des objectifs et des moyens déployés ;
- il se décline en un programme concret et cohérent qui concerne l'ensemble des acteurs et des dimensions (relationnelle, environnementale...) ;
- la mise en place de ce programme doit inclure :
 - une formation initiale et continue de l'ensemble de l'équipe éducative,
 - des niveaux d'intervention adaptés (cf. SWPBIS¹²),
 - des évaluations régulières et, le cas échéant, des modalités de médiation et de remédiation ;
- ce programme doit s'inscrire dans un pilotage global et dans la durée afin de garantir le plus possible la stabilité des équipes ;
- un soutien et une assistance technique des interlocuteurs institutionnels (région et État) sont nécessaires.

Aussi, l'intérêt de ces programmes réside dans le fait de reconnaître les spécificités de chaque élève tout en ne leur attribuant pas systématiquement de causalité directe en termes de réussite scolaire. Cette dernière « est insérée dans un processus complexe entre les pratiques enseignantes, les processus d'apprentissage, la forme scolaire, mais aussi le résultat des appartenances sociales et ethniques des élèves ». Ces processus influencent l'engagement de l'élève dans sa scolarité (réussite, assiduité), son ressenti du climat scolaire et ses aspirations¹³ (123) et doivent donc être compris dans une acception globale de la situation, par l'ensemble des acteurs concernés.

¹² Le programme SWPBIS (*School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports*) inclut trois niveaux d'intervention : un niveau d'intervention « universel » pour l'ensemble des élèves ; un niveau d'intervention ciblé pour certains élèves en sous-groupes ; un niveau d'intervention spécialisé, intensif et individualisé.

¹³ Les aspirations des élèves s'inscrivent, notamment, dans les mécanismes dits de *peer effect*, où l'évaluation subjective de soi (estime de soi, aspiration, bien-être, par exemple) dépend en partie de celle des pairs.

5.4.3.1. Exemple d'un programme à destination des élèves en situation de handicap en Turquie

Certaines études portent une attention particulière aux spécificités des élèves, notamment ceux en situation de handicap : c'est le cas d'une étude conduite récemment en Turquie (131). Si cette étude ne peut être considérée qu'à titre d'exemple du fait de certaines limites (nombre de cas, contexte socio-culturel spécifique...), elle présente une méthodologie intéressante et des résultats très significatifs. Elle mesure l'impact d'un programme d'inclusion scolaire pour élèves en situation de handicap, mis en œuvre pendant un an. L'étude s'est déroulée dans quatre écoles en Turquie (dont deux de contrôle) avec 50 élèves de 8 à 15 ans en situation de handicap (tous handicaps confondus).

Sa pertinence repose dans le fait qu'elle implique l'ensemble des acteurs : enseignants, éducateurs et parents.

Le programme d'inclusion scolaire vise trois objectifs : augmenter le niveau de participation des élèves en situation de handicap (ESH) ; améliorer les relations des ESH avec les autres élèves ; et améliorer le sentiment d'appartenance à l'école des ESH.

Ce programme s'est déroulé en deux phases. D'abord une phase d'entraînement puis une d'application, avec des mesures régulières.

Le programme inclut l'ensemble des acteurs internes et externes à l'école afin de garantir la cohérence des démarches :

- pour l'équipe éducative : des enseignements et/ou conseils relatifs à l'éducation inclusive (principe et méthode d'adaptation) ; aux méthodes pédagogiques inclusives ; à la promotion des interactions entre les ESH et entre les ESH et les autres élèves ; aux méthodes pour accompagner les parents ;
- conseils sur l'adaptation physique de l'école (design inclusif) ;
- conseils pour les parents afin de les aider à soutenir leur enfant (communication, implication dans l'école).

Durant tout le programme, des conseillers techniques ont accompagné l'équipe éducative et les parents.

Les évaluations ont été réalisées grâce à plusieurs outils et/ou techniques :

- questionnaire de données personnelles ;
- échelle du ressenti de la qualité du climat scolaire (7 dimensions) : relations enseignants/élèves ; relations administration/élèves ; relations entre élèves ; violence ressentie ; adaptation de l'environnement physique ; ressources allouées au soutien ; sentiment d'appartenance ;
- échelle des compétences psychosociales : communication avec les autres élèves et les adultes ; résilience ; adaptabilité ;
- mesure des résultats scolaires (notes et assiduité) ;
- entretiens semi-directifs.

Ces évaluations ont porté sur la mesure d'une différence significative selon quatre axes : le ressenti du climat scolaire des élèves ; l'évolution de leurs compétences psychosociales, leur niveau de réussite scolaire et les perceptions ou avis des professionnels et des parents. Les résultats indiquent une amélioration significative dans l'ensemble de ces dimensions.

5.4.4. Le point de vue des élèves sur les facteurs de protection au sein de l'environnement scolaire

Plusieurs études se sont intéressées au point de vue des élèves, en situation de handicap et/ou accompagnés par un dispositif de protection de l'enfance, par rapport à leur expérience scolaire. La stratégie de recherche de la littérature et les critères de sélection ont permis d'en retenir quelques-unes, qui sont présentées successivement ci-dessous avec leurs résultats.

5.4.4.1. Revue systématique sur le point de vue d'élèves accompagnés par le système de protection de l'enfance, États-Unis, Angleterre, Canada, Allemagne, 2020

Dans cette revue systématique d'études qualitatives (132), les auteurs se sont intéressés au point de vue de jeunes pris en charge par des systèmes d'aide sociale à l'enfance, sur leur expérience scolaire, les aides et les obstacles rencontrés.

Au total, 11 études ont été retenues dans le cadre de cette revue (États-Unis, Angleterre, Canada, Allemagne), comprenant 396 participants âgés de 10 à 36 ans. Les questions de recherche étaient les suivantes : Comment les élèves et anciens élèves pris en charge ont vécu leur expérience scolaire ? Quels sont les facteurs aidants et les obstacles à une expérience scolaire positive ?

Les auteurs soulignent plusieurs limites de cette revue systématique : tous les participants étaient scolarisés ou l'avaient été, il n'y a donc pas de témoignages d'élèves non scolarisés. La revue systématique s'appuie sur des études réalisées entre 2003 et 2019 sans tenir compte des éventuelles évolutions des systèmes de protection de l'enfance. Les facteurs externes à l'environnement scolaire n'ont pas été analysés. Enfin, le point de vue des enseignants n'est pas pris en compte dans ces études, ce qui ne permet pas de savoir si l'expérience négative de la scolarité, les troubles psychiques ou de comportement résultent plutôt des traumatismes ayant conduit à une prise en charge qu'au fait même d'être pris en charge.

Les auteurs mettent en avant les principaux résultats suivants :

- l'importance du sentiment de sécurité : s'ils se sentent menacés ou exposés à la violence dans le milieu scolaire, les enfants et jeunes, déjà concernés par des trajectoires de vie parfois chaotiques et imprévisibles, peuvent remettre en cause le fait de venir à l'école. Un environnement scolaire positif peut leur permettre de reprendre le contrôle sur leur scolarité et de regagner un sentiment de confiance en soi ;
- l'importance des relations positives avec les pairs et les enseignants :
 - les enseignants sont perçus comme un soutien important tant sur le plan scolaire (y compris dans des décisions d'orientation) qu'émotionnel (par des encouragements notamment). Pour les participants, un niveau d'attentes élevé des enseignants est un facteur de protection pour la réussite scolaire, alors que l'étiquette « protection de l'enfance » pousse certains enseignants à réduire leurs attentes,

- les relations positives avec les pairs permettent de développer un sentiment d'appartenance à l'école. À l'inverse, le statut d'enfant pris en charge par la protection de l'enfance peut être stigmatisant et susciter de la peur ou des jugements négatifs de la part des autres élèves. Ce statut peut exacerber les problèmes de comportement et le stress à l'école ;
- les facteurs de protection de la scolarité suivants :
 - l'accès aux ressources éducatives et pédagogiques (une aide soutenue des enseignants, de l'aide matérielle comme les ordinateurs, les livres...),
 - un accompagnement personnalisé, adapté au rythme de chacun, de l'aide pour acquérir des compétences pour avoir une vie autonome,
 - la stabilité de l'environnement scolaire (rester dans le même établissement scolaire),
 - la connaissance mutuelle et coordination entre acteurs de l'école et acteurs de la protection de l'enfance.

À travers cette revue, il apparaît que l'école est globalement perçue par les enfants et jeunes comme un lieu stable et sécurisant, d'où l'importance de ne pas changer fréquemment d'établissement scolaire ou de mettre en place des outils permettant une meilleure transition lors d'un changement.

En conclusion, les auteurs soulignent l'importance de former et d'outiller les enseignants et professionnels scolaires pour leur permettre de mieux comprendre ce public vulnérable et d'adopter l'attitude adaptée : compréhensive et bienveillante, tout en gardant un niveau d'exigence scolaire élevé. Les auteurs suggèrent également l'intérêt de sensibiliser les autres élèves, en étant vigilant à ne pas stigmatiser les enfants et jeunes pris en charge par la protection de l'enfance.

5.4.4.2. Le ressenti des élèves en situation de handicap en France

En France, une enquête (133) de 2010, adossée à la 6^e vague de l'enquête internationale HBSC (*Health behaviour in school-aged children*), s'est intéressée au vécu des élèves au collège, intégrant pour la première fois un questionnaire spécifique aux élèves en situation de handicap et/ou porteurs de maladies chroniques (en ULIS ou en classe ordinaire). Elle a ainsi permis une comparaison des réponses de ces élèves avec les réponses des autres élèves.

L'enquête, réalisée par questionnaire, interroge les élèves sur leur santé, leurs comportements de santé et leur vécu scolaire. 7 023 collégiens ont reçu le questionnaire (âge moyen 13,5 ans ; 48,7 % de filles) dont 700 en ULIS. Ils ont été 6 700 à renseigner leur statut vis-à-vis du handicap/de la maladie chronique : 80,6 % ont déclaré ne pas avoir de handicap ou de maladie chronique, 15,1 % l'ont déclaré mais sans restriction de participation, et 4,2 % ont déclaré un handicap/une maladie chronique avec restriction de participation.

Il apparaît comme résultat de cette enquête que les élèves scolarisés en classe ordinaire, déclarant une maladie ou un handicap avec restriction de participation à l'école, ressentent une satisfaction moindre concernant leur vie et leur santé (en comparaison des autres élèves sans restriction de participation). Ils sont plus souvent victimes de brimades et concernés par des redoublements. Les réponses des élèves scolarisés en ULIS tendent à être plus positives que celles des autres élèves pour les indicateurs de santé perçue, mais la part d'entre eux se déclarant victimes de brimades est aussi supérieure.

5.4.4.3. Étude du ressenti de collégiens en situation de handicap, États-Unis, 2018

Cette étude (134) propose d'examiner le lien entre les perceptions du climat scolaire, les phénomènes de harcèlement et les troubles de la santé mentale de collégiens en situation de handicap. Elle s'appuie sur une enquête annuelle 2014-2015 menée en Géorgie aux États-Unis. Elle a concerné 2 128 collégiens en situation de handicap, sur une population totale de 123 553 collégiens. L'enquête proposait aux collégiens d'exprimer leur ressenti sur trois dimensions sociales ou émotionnelles : le climat scolaire, le harcèlement/l'intimidation par les pairs et leur santé mentale (isolement, troubles alimentaires, angoisse, etc.).

Trois questions ont guidé cette étude : le climat scolaire et la santé mentale sont-ils perçus différemment chez les élèves en situation de handicap que chez les autres ? Existe-t-il un lien entre la perception du climat scolaire et le sentiment d'être victime de harcèlement ou d'intimidation ? La perception de son état mental impacte-t-elle le sentiment d'être victime de harcèlement ou d'intimidation ?

L'étude présente plusieurs limites : malgré le nombre important d'élèves inclus, l'analyse ne permet pas de différencier les catégories de handicap et les perceptions différentes qui pourraient en découler. Enfin, l'étude ne tient pas compte de l'impact des programmes éducatifs visant l'amélioration du climat scolaire (par exemple, le programme *Positive behavioral intervention and support*, PBIS, qui encourage les comportements positifs), or ce type de programme peut être à l'origine d'une réduction des phénomènes de harcèlement et de troubles de la santé mentale.

Les résultats de l'étude sont les suivants : les élèves en situation de handicap perçoivent globalement un moins bon climat scolaire. Ils ont un sentiment plus élevé d'être victimes de harcèlement ou d'intimidation et d'avoir des problèmes de santé mentale que les autres élèves. Ces différences peuvent être attribuées à leur difficulté d'instaurer des interactions positives et amicales avec leurs pairs, du fait de compétences sociales moins développées, voire de comportements inappropriés.

Les auteurs suggèrent donc de concentrer l'aide apportée aux élèves en situation de handicap sur l'amélioration de leurs compétences sociales et émotionnelles, pour leur permettre d'avoir plus d'interactions avec les autres élèves et de développer leur sentiment d'appartenance à l'école. Les auteurs suggèrent également la mise en place de programmes de prévention des risques de harcèlement et d'intimidation, bénéfiques pour les élèves en situation de handicap qui sont plus à risque, mais également pour tous les autres.

5.4.4.4. Étude du point de vue d'élèves avec autisme sur l'environnement physique, Irlande du Nord, 2016

Cette étude (135) s'intéresse au point de vue et à l'expérience d'élèves porteurs de troubles du spectre de l'autisme (TSA), concernant l'architecture et l'environnement bâti, qui peuvent constituer pour eux des facteurs de risque ou de protection. Les auteurs sont partis des constats suivants : des études

démontrent que l'environnement scolaire influence le comportement scolaire, mais les élèves sont rarement consultés à ce sujet.

Contexte et méthodologie : le ministère de l'Éducation d'Irlande du Nord a élaboré un guide pour la construction des établissements scolaires, incluant une classe dédiée aux élèves porteurs de TSA. L'étude s'est appuyée sur la mise en place d'un atelier, pour associer les élèves porteurs de TSA à la conception architecturale d'un tel établissement, à partir d'un « kit puzzle » constitué des principales pièces d'une école (salle de classe, salle de musique, bibliothèque, cours de récréation, etc.). Dix-sept élèves porteurs de TSA, âgés de 11 à 18 ans, de deux écoles, ont participé à cet atelier. La principale limite de cette étude est donc le faible nombre de participants.

Il résulte de cette étude les suggestions suivantes de la part des élèves interrogés :

- faciliter l'accès à la classe TSA : toutes les écoles « conçues » par les participants comprenaient un accès direct à la classe ressources TSA, celle-ci doit être intégrée à l'école comme n'importe quel lieu, être synonyme de confort et de familiarité ;
- réduire les nuisances sonores :
 - éloigner la classe TSA des lieux bruyants (cour de récréation, salle de musique...),
 - insonoriser les salles bruyantes,
 - créer des lieux « calmes » pour les moments de répit,
 - remplacer les sonneries bruyantes par des sonneries à volume réduit dans les classes ;
- faciliter les déplacements et circulations :
 - favoriser l'accès direct à l'espace extérieur depuis la classe TSA,
 - prévoir des couloirs larges pour éviter le sentiment d'oppression et les bousculades ;
- améliorer la lisibilité des espaces par rapport à leur finalité :
 - placer les salles de sport près des terrains de sport, ainsi que l'infirmerie,
 - regrouper les lieux de création (musique, arts, théâtre),
 - installer les matières scientifiques dans des locaux rectilignes, perpendiculaires (avec l'idée que lorsque le lieu incarne sa finalité, cela aide l'orientation spatiale des élèves) ;
- faciliter l'accès à l'information et sa diffusion (emploi du temps, changements éventuels) pour leur permettre de mieux anticiper les transitions et changements générateurs de stress.

En conclusion, malgré la non-représentativité de cette étude et la spécificité des suggestions pour l'autisme, cette expérimentation met en lumière l'importance de l'environnement physique dans l'expérience scolaire vécue. Lorsqu'elle est possible, une réflexion sur le design, associant les élèves, peut permettre d'améliorer le climat scolaire (sentiment de sécurité, bien-être, sentiment d'appartenance). L'environnement physique semble par ailleurs être un facteur intéressant pour développer les aptitudes physiques et contribuer au bien-être social au-delà des apprentissages scolaires. Une telle approche peut bénéficier à l'ensemble des élèves, notamment ceux qui sont sensibles aux aspects sensoriels sans être porteurs d'un TSA.

5.4.4.5. Étude du point de vue d'élèves en situation de handicap, Canada, 2011

Une étude exploratoire (136) a interrogé des enfants en situation de handicap sur les facteurs qui permettent leur plus grande participation sociale à l'école. Il s'agissait d'enfants cérébrolésés sans troubles cognitifs sévères. Quinze jeunes ont participé à l'étude : âgés de 8 à 18 ans, ils étaient suivis par un centre de réadaptation de Toronto et fréquentaient des classes intégrées au milieu scolaire ordinaire. Leurs témoignages ont été recueillis à travers des entretiens individuels et des groupes de parole. La limite principale de cette étude réside dans la taille de l'échantillon.

L'étude met en avant plusieurs facteurs suggérés par les jeunes interrogés pour faciliter leur participation :

- aider le jeune à parler de son handicap : les participants ont exprimé à la fois leur difficulté à expliquer leur handicap à leurs pairs et leur sentiment que cela permettrait de réduire les phénomènes d'exclusion et de développer une attitude bienveillante chez les autres élèves ;
- sensibiliser les autres élèves et les enseignants : les participants ont exprimé avoir les mêmes besoins que les autres, notamment être traités avec respect. Faciliter la compréhension du handicap auprès des autres élèves permettrait d'être mieux considérés par ceux-ci ;
- faciliter le repérage du harcèlement et le soutien proposé : permettre aux élèves concernés d'oser en parler aux enseignants ou aux parents ;
- favoriser les relations amicales et de soutien entre tous les élèves. Il peut être intéressant de s'appuyer sur des activités extrascolaires valorisant les compétences et capacités des jeunes en situation de handicap. En inversant la tendance, cela peut constituer un support pour développer la confiance en soi des enfants en situation de handicap, vis-à-vis des autres élèves et les relations plus équilibrées et amicales avec ceux-ci.

En conclusion, les auteurs retiennent trois stratégies pour améliorer la participation sociale des élèves en situation de handicap :

- la sensibilisation des autres élèves et des enseignants au handicap ;
- la sensibilisation des élèves en situation de handicap au harcèlement et aux moyens de prévention (possibilité d'en parler avec les enseignants lorsqu'ils en sont victimes) ;
- la mise en place de conditions favorisant les relations amicales, de soutien entre tous les élèves.

5.4.5. L'analyse plus spécifique de trois facteurs de protection au sein de l'environnement scolaire

La stratégie de recherche de la littérature et les éléments d'analyse des facteurs de protection au sein de l'environnement scolaire ont permis d'identifier trois facteurs de protection qui semblent plus particulièrement constituer des terrains d'intervention pour les travailleurs sociaux et médico-sociaux. Il s'agit du soutien aux enseignants, des interventions à envisager auprès des pairs (les autres élèves) et enfin des interventions favorisant le développement des compétences sociales.

5.4.5.1. Le soutien aux enseignants

Comme vu précédemment, la relation avec l'enseignant et le sentiment d'être soutenu par celui-ci apparaissent comme facteurs de protection importants du climat scolaire.

La littérature s'est beaucoup intéressée à l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves (avec et sans besoins éducatifs particuliers) comme facteur clé du bien-être à l'école (137). Les facteurs qui influencent l'attitude des enseignants sont nombreux : les différentes études portant sur ce thème apportent des résultats variés, imputables aux méthodes suivies, aux différents contextes (socio-culturels notamment) dans lesquels sont déployées les études et aux nombreuses variables sur lesquelles s'appuient ces attitudes.

Bien que l'attitude des enseignants à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers ne relève pas du domaine de compétence des professionnels sociaux et médico-sociaux, on peut envisager de la part de ces derniers des interventions de soutien auprès des enseignants, comme des actions de sensibilisation ou de formation, ou encore du soutien instrumental. La littérature, qui ne porte pas directement sur de telles interventions, permet toutefois d'en souligner les limites.

Concernant la formation des enseignants (hors formation initiale ou continue), plusieurs programmes existent à l'international et ont fait l'objet d'études. C'est le cas du programme *Attachment aware schools programme* (49), développé au Royaume-Uni. Ce programme vise, par la formation des professionnels du système scolaire (enseignants, assistants enseignants ou encore assistants sociaux), à mieux accompagner les enfants en protection de l'enfance dans la gestion de leurs émotions et comportements (les compétences sociales). La première évaluation de ce programme (à travers deux études pilotes auxquelles 16 écoles ont participé) a montré des améliorations significatives des résultats scolaires (lecture, écriture et mathématiques) et des améliorations du comportement des élèves. Le personnel et les élèves ont aussi rapporté une amélioration du bien-être des enfants « vulnérables » grâce au programme. Ces résultats mettent en avant le bénéfice potentiel de la formation du personnel scolaire aux approches socio-émotionnelles (dans le cas présent, la théorie de l'attachement et le coaching émotionnel). Les auteurs soulignent toutefois plusieurs prérequis : la nécessité d'avoir une personne expérimentée pour piloter le programme, et un soutien financier significatif, pour garantir l'impact du programme. Une évaluation à plus grande échelle doit être menée prochainement, à travers un programme de recherche de 5 ans qui devrait porter sur 300 écoles au niveau national.

D'autre part, il est intéressant d'analyser dans quelle mesure des interventions de soutien aux enseignants de la part des professionnels sociaux et médico-sociaux, autres que la formation, pourraient constituer un facteur de protection de la réussite scolaire.

La stratégie de recherche et analyse de la littérature confirme que les interventions de professionnels sociaux et médico-sociaux, vis-à-vis des facteurs de protection imputables aux enseignants, n'ont pas directement fait l'objet de recherche scientifique. La littérature apporte toutefois un éclairage intéressant pour mieux comprendre la complexité des facteurs de protection imputables aux enseignants, et en conséquence les limites de potentielles interventions des professionnels sociaux et médico-sociaux vis-à-vis de ces facteurs.

Partant du constat d'un positionnement mitigé des enseignants à l'égard des politiques inclusives, Curchod-Ruedi D. *et al.* (138) ont exploré les obstacles à l'inclusion imputables au malaise que cela peut susciter chez les enseignants. Pour cela, les auteurs se sont appuyés sur une revue de questions, en adoptant une approche par la psychologie de la santé reposant sur l'analyse des facteurs de risque et des facteurs de protection.

Ainsi, la santé psychosociale des enseignants apparaît comme un facteur de protection majeur pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Inversement, l'épuisement professionnel des enseignants constitue un facteur de risque important. À ce sujet, l'analyse indique un risque plus fort d'épuisement professionnel pour les enseignants « ordinaires », accueillant un ou des élèves à BEP dans leur classe « ordinaire ». Le risque est également plus fort, paradoxalement, pour les enseignants ayant une perception positive de l'inclusion et des aspirations élevées pour leurs élèves. De ce fait, les auteurs en déduisent qu'une attitude favorable à la ségrégation des élèves à BEP de la part des enseignants ne devrait pas être perçue comme une position d'opposition au principe d'inclusion, mais plutôt comme une démarche légitime pour « se protéger d'expériences professionnelles potentiellement dommageables » pour eux-mêmes et pour les élèves.

Face à ce facteur de risque, les auteurs analysent ensuite plusieurs facteurs de protection. En premier lieu, le soutien social auprès de l'enseignant. La littérature indique ici la propension des enseignants à privilégier le recours à la première dimension, émotionnelle, du soutien social (principalement auprès de leurs proches) plutôt que la seconde dimension, instrumentale, apportée par des professionnels spécialisés et plus pertinente pour résoudre des difficultés rencontrées. Le soutien social instrumental constitue une piste à développer pour les professionnels sociaux et médico-sociaux. Toutefois, les auteurs soulignent deux limites à ce soutien : d'une part, son efficacité peut être amoindrie par le sentiment d'incompétence qu'il peut susciter chez l'enseignant notamment, si celui-ci ne se sent pas suffisamment impliqué et acteur de la résolution du problème. Le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant peut, d'autre part, être amoindri par le sentiment d'être plus mobilisé autour d'interventions périphériques extérieures et moins impliqué face à sa classe.

En second lieu, les auteurs analysent le facteur de protection que peut constituer la formation des enseignants, en soulignant là aussi une limite. En développant leurs compétences relationnelles, les enseignants améliorent leur compréhension de l'attitude d'un élève ayant un comportement problématique et ainsi leur empathie vis-à-vis de cet élève. Paradoxalement, cela peut également accroître leur conscience d'une certaine impuissance et amoindrir leur sentiment d'accomplissement personnel. Les auteurs invitent donc à la prudence dans la mise en œuvre de la formation comme facteur de protection, qui doit mettre en garde contre les risques que comporte l'inclusion scolaire et non l'idéaliser ; celle-ci doit bien être perçue comme un processus de long terme et non comme un objectif à atteindre.

Les auteurs suggèrent finalement la mise en place d'une démarche globale, collective, de soutien par la promotion de la santé à l'école, qui engage l'ensemble de l'établissement scolaire, en s'appuyant notamment sur l'attention portée au climat scolaire.

En conclusion, les interventions des professionnels sociaux et médico-sociaux visant à soutenir les enseignants (la formation ou le soutien instrumental par exemple) semblent bien être des facteurs de protection pour l'inclusion des élèves à BEP. Toutefois, elles doivent être envisagées en tenant compte de leur impact limité (de nombreux autres facteurs influencent l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves à BEP : convictions personnelles, formation, sentiment d'auto-efficacité, etc.) et possiblement paradoxal (sur le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant). Pour être efficaces, elles sont indissociables d'une démarche globale de promotion de la santé à l'école, à travers le climat scolaire notamment.

5.4.5.2. Le travail auprès des pairs (les autres élèves)

La littérature met en avant un deuxième facteur de protection de la scolarité, au sein de l'environnement scolaire, qui peut constituer un axe d'intervention pour les travailleurs sociaux et médico-sociaux : les relations entre les élèves.

Enjeux spécifiques concernant les élèves en situation de handicap : la sensibilisation des pairs au handicap

Une revue systématique conduite en 2015 (139) analyse les effets des programmes de sensibilisation au handicap menés sur le long terme dans les écoles sur les relations entre élèves avec et sans handicap. Les auteurs partent du constat que les élèves en situation de handicap connaissent un plus fort isolement social, un plus grand rejet et moins de relations amicales que leurs pairs, liés au manque de connaissances ou à la peur que le handicap peut susciter chez les autres élèves. En l'absence d'interventions volontaristes, les relations entre élèves avec et sans handicap, dans un contexte d'inclusion, peuvent rester superficielles, voire être négatives. Pour les élèves « typiques », le fait d'être en contact avec un élève en situation de handicap peut en effet renforcer des stéréotypes négatifs existants antérieurement. Les auteurs analysent donc les effets des programmes de sensibilisation auprès des autres élèves, visant à développer leur connaissance du handicap, compréhension et bienveillance.

Les auteurs ont ainsi retenu 30 articles de plusieurs pays portant sur des programmes de sensibilisation au handicap. Les principales limites de cette revue systématique sont d'une part, qu'elle s'appuie sur des études portant sur un large éventail d'interventions. Elle ne permet donc pas de tirer de conclusions concernant des interventions en particulier, mais plutôt des conclusions générales quant à ces programmes. D'autre part, cette revue s'intéresse à la durée des programmes mais ne tient pas compte de la fréquence ni de l'intensité des interventions (certains programmes courts mais intensifs pourraient montrer des effets similaires).

Les résultats mis en avant sont les suivants.

- Il existe une corrélation entre la durée du programme et ses effets positifs sur les attitudes des pairs vis-à-vis des élèves en situation de handicap. Les programmes de sensibilisation au handicap, quand ils sont menés sur le long terme, permettent d'améliorer les interactions entre les élèves en situation de handicap et les autres élèves. Cette tendance peut également être reliée à différents facteurs, tels que l'engagement des enseignants et des personnels d'encadrement, ou l'utilisation de matériel pédagogique adapté et varié, permettant un meilleur apprentissage.
- Les programmes ne s'appuyant que sur de l'information peuvent être sans effets ou même avoir des effets négatifs. Les élèves peuvent avoir des attitudes plus négatives envers ceux qui sont porteurs de handicap (TSA ou physique en l'occurrence) après avoir eu une information brève sur le sujet, s'ils n'ont pas eu l'opportunité de poser des questions et d'en discuter. Les

discussions de groupe semblent cruciales pour obtenir un effet positif, notamment sur les relations amicales.

- La formation et l'engagement des enseignants dans ces programmes de long terme jouent également un rôle important, pour favoriser de leur part l'utilisation de multiples approches pédagogiques (théoriques et pratiques) et l'encouragement des attitudes positives des élèves vis-à-vis du handicap.
- La sensibilisation au handicap, pour favoriser des changements dans les relations, doit donc s'appuyer sur plusieurs types d'interventions, guidant les élèves « typiques » à travers plusieurs étapes :
 - comprendre le handicap : cela implique la possibilité d'en discuter (des ressemblances et différences notamment) et de poser des questions ;
 - réfléchir et exprimer leurs points de vue vis-à-vis du handicap ;
 - interagir avec les élèves en situation de handicap et être encouragés à avoir une attitude positive, à travers des activités structurées.
- La combinaison de ces interventions qui s'appuient sur la compréhension et le comportement doit également inclure une mise en valeur des compétences des élèves en situation de handicap.
- Les auteurs soulignent par ailleurs le rôle clé que peuvent jouer les ergothérapeutes dans ce type de programme : ils peuvent évaluer l'impact de l'environnement social sur l'inclusion des élèves et travailler sur cet environnement en intervenant auprès des autres professionnels (enseignants, équipes éducatives, etc.).

Il est utile de noter ici un autre élément vu précédemment qui impacte le regard des pairs : le format de l'inclusion. En effet, de manière générale, la littérature indique qu'en France la manière dont l'inclusion est mise en place impacte le regard des autres élèves et les relations entre pairs. L'inclusion des élèves handicapés au sein d'une classe ordinaire semble plus favorable, tandis que la ségrégation, au sein d'un environnement scolaire « ordinaire », des élèves ayant des difficultés ou un handicap (soit leur regroupement au sein d'une même classe dédiée dans une école ordinaire) favorise le regard négatif de la part des autres élèves, ainsi que les brimades, voire le harcèlement à leur rencontre (124, 140).

Les réseaux sociaux ou « clubs » d'élèves : différents degrés de supervision pour les professionnels

Au-delà de la simple sensibilisation, les professionnels peuvent mettre en place des systèmes de tutorat entre pairs, visant à développer les compétences sociales de tous les élèves et à améliorer les relations entre pairs. Une étude conduite en 2014 (141) a analysé les effets d'interventions de tutorat par les pairs (18 élèves non handicapés), supervisées par des éducateurs, auprès de 6 élèves en

situation de handicap (troubles du développement). Les élèves handicapés et non handicapés étaient scolarisés ensemble en milieu ordinaire aux États-Unis. En conclusion, selon les auteurs, les éducateurs auraient un rôle à jouer dans la mise en place d'interventions de tutorat entre pairs dans le but d'apprendre des compétences variées aux élèves en situation de handicap.

Dans le même esprit, les professionnels peuvent encourager la mise en place de clubs/groupes d'élèves, incluant des élèves porteurs de handicap, animés et supervisés par les élèves eux-mêmes. Une étude qualitative conduite en Irlande en 2018 (142) s'est intéressée aux effets positifs d'un « club » d'élèves, réunissant 13 élèves âgés de 13 à 18 ans : 12 élèves à BEP (parmi lesquels 9 étaient porteurs de TSA, 6 avaient des difficultés en littérature, 3 étaient dyspraxiques, et 1 élève présentait une déficience intellectuelle modérée) et 1 élève sans besoin spécifique. Ils partageaient tous un intérêt commun pour les nouvelles technologies de l'information. Le groupe s'est réuni pendant un an, chaque semaine pendant 25 minutes à l'heure du déjeuner. Au fur et à mesure, les rôles ont été répartis au sein du groupe : l'élève sans besoin spécifique jouait le rôle d'animateur du groupe (*lead facilitator*), montrant l'exemple notamment sur la manière de communiquer, 4 élèves à BEP sont devenus « mentors » et 9 sont devenus « mentorés ». Au bout de sept mois, les auteurs ont recueilli les points de vue des participants à travers des entretiens semi-directifs. Les élèves à BEP ont ainsi indiqué que le groupe les avait aidés à nouer de nouvelles amitiés et à développer leurs compétences sociales. Les auteurs montrent ainsi que les compétences sociales comme l'écoute active, l'interprétation de l'expression faciale des personnes, etc., peuvent être développées dans des cadres d'interaction moins formels, en dehors de la classe. Les auteurs mettent par ailleurs en avant le caractère peu coûteux d'un tel dispositif mentoré par les pairs. Même si ce type de réseau n'est pas supervisé par les professionnels, il est intéressant d'envisager la manière dont les professionnels peuvent impulser et faciliter la mise en place et le maintien de tels « clubs ».

La médiation par les pairs

Un guide (143), publié en 2018, recommande des pratiques à destination des professionnels, pour mettre en œuvre la médiation par les pairs et favoriser ainsi l'inclusion sociale d'élèves lourdement handicapés dans le cadre scolaire. Pour cela, les auteurs se sont appuyés sur une monographie d'un élève porteur de TSA avec troubles de la communication, pour analyser des recommandations existantes de praticiens (concernant la médiation par les pairs). La méthodologie suivie ici ne permet pas d'attribuer à ces recommandations une valeur scientifique ; celles-ci constituent toutefois des pistes de réflexion intéressantes.

Les recommandations préconisent une approche en quatre étapes.

- Favoriser une approche pluridisciplinaire en constituant une équipe transversale : les compétences complémentaires des éducateurs et des enseignants doivent être réunies (notamment les éducateurs spécialisés apparaissent comme une ressource importante pour apporter aux enseignants leurs connaissances et pratiques vis-à-vis du handicap). L'équipe ainsi constituée doit pouvoir partager des objectifs et décider collectivement des orientations d'actions à mettre en place.

- Développer les moyens de communication et les compétences sociales : le développement des compétences sociales, notamment par l'intermédiaire de systèmes de communication alternatifs, permet de faciliter la communication avec les pairs et l'inclusion en général.
- Mettre en œuvre le soutien et la médiation par les pairs : le milieu scolaire, en tant que contexte naturel des enfants, permet d'une part aux élèves lourdement handicapés de développer des compétences sociales par l'observation et l'imitation de leurs pairs non handicapés. Il permet d'autre part aux élèves non handicapés de se sentir valorisés et utiles à travers l'aide qu'ils peuvent apporter aux élèves lourdement handicapés. Pour cela, les professionnels doivent mettre en place un système de soutien par les pairs, au sein de la classe et en dehors de la classe :
 - interactions de soutien dans la classe : un système de soutien est mis en place entre élèves non handicapés et élèves handicapés : un éducateur « sélectionne » et accompagne quelques élèves non handicapés, pour jouer un rôle spécifique de soutien auprès des élèves handicapés, lors d'activités de groupe ou de travail individuel. Ce type de système semble être efficace sur l'ensemble des interactions entre pairs, sur le développement des compétences sociales et sur la réussite scolaire ;
 - interactions de soutien en dehors de la classe : les temps périscolaires, la cantine, la récréation sont également des occasions de développer un réseau bienveillant et amical entre les élèves. Pour cela, des temps de réflexion collective peuvent être mis en place pour discuter des relations entre élèves handicapés et non handicapés, et observer l'évolution de ces relations.
- Adapter l'environnement pour créer ou améliorer les conditions favorables à la communication et aux interactions : les enseignants peuvent créer plus de situations d'interaction, de séquences d'enseignement interactives en petits groupes, ce qui favorise l'aide spontanée que peuvent apporter les pairs à leurs camarades en situation de handicap. De même, les éducateurs peuvent inciter les élèves en situation de handicap à participer à des activités en dehors de l'école pour développer leur réseau social.

Enjeux spécifiques concernant les élèves en protection de l'enfance : le statut d'enfant protégé et le sentiment d'appartenance à l'école

Pour les enfants et jeunes en protection de l'enfance, l'enjeu est différent : il s'agit de trouver un équilibre entre la sensibilisation, pour permettre aux acteurs de comprendre le public concerné et ses besoins particuliers, et le respect de la confidentialité pour chacun d'eux, pour éviter la stigmatisation que peut engendrer l'étiquette « protection de l'enfance » pour un enfant.

Très récemment (article publié en 2020), une étude a été conduite dans le nord de l'Angleterre par plusieurs chercheurs (144) auprès de jeunes accompagnés par le système de protection de l'enfance, pour montrer l'impact du statut d'enfant protégé, lorsqu'il est connu des autres élèves, sur les relations des jeunes concernés avec les autres élèves et leur sentiment d'appartenance à l'école.

L'étude s'est appuyée sur plusieurs méthodes participatives : entretiens de groupe (11 jeunes), enquête qualitative (24 jeunes) et discussions (12 jeunes) auprès de jeunes accompagnés par un dispositif de protection de l'enfance au moment de l'étude : foyers ou familles d'accueil. Les jeunes étaient âgés de 11 à 18 ans et fréquentaient pour la plupart l'école ordinaire. Des entretiens auprès d'adultes travaillant avec ces jeunes ont permis de compléter les données recueillies. Plusieurs limites ne permettent pas de considérer l'étude comme représentative ni robuste : l'échantillon réduit (nombre réduit de jeunes interrogés et zone géographique concernée), ainsi que leur investissement, pour la plupart d'entre eux, dans l'exercice de représentation des jeunes accueillis en protection de l'enfance¹⁴. L'étude donne toutefois un aperçu des problématiques rencontrées par ces jeunes concernant leur statut d'enfant protégé par rapport aux relations qu'ils peuvent développer avec les autres élèves et leur sentiment d'appartenance à l'école.

Les résultats démontrent que les jeunes interrogés expriment les difficultés générées par leur statut d'enfant protégé : ils doivent en effet faire face aux idées reçues parfois négatives de la part des autres élèves, pouvant donner lieu à des brimades ou du harcèlement. Aussi, ils se sentent parfois traités de manière injuste de la part des enseignants à cause de leur statut (punitions démesurées, exclusions, etc.). À l'inverse, ils expliquent que les précautions prises par certains enseignants ou adultes du système scolaire à leur égard renforcent leur sentiment d'être différents et peuvent provoquer un effet de stigmatisation par rapport à leurs pairs.

Ce statut rend également plus difficile pour eux le développement d'une vie sociale avec les autres élèves : par exemple, aller dormir chez un ami implique une procédure lourde pour eux et pour les parents de l'ami. Ils expriment ainsi leur souhait d'être considérés comme tout élève et de pouvoir décider eux-mêmes des personnes à qui leur statut peut être dévoilé, pour éviter le sentiment de stigmatisation et ses conséquences néfastes. Pour cela, ils tentent bien souvent de garder ce statut secret, recourant parfois à des stratégies pour gérer leur identité. Par exemple, ils adaptent les récits qu'ils sont amenés à faire sur leur vie privée ou inventent de fausses raisons pour justifier leurs absences liées à leur statut (audiences, accompagnement médico-social). Ces éléments, lourds à gérer, constituent des facteurs de risque dans leur scolarité en général et dans leurs relations avec les autres élèves en particulier. À l'inverse, certains jeunes soulignent le facteur de protection que peut constituer le simple fait de savoir combien d'élèves partagent leur statut dans leur école (pour se sentir moins seuls et différents) et encore plus celui de connaître ces jeunes et d'avoir avec eux des liens d'amitié.

En conclusion, les auteurs évoquent plusieurs propositions et pistes de réflexion : adapter les services et rendez-vous liés à leur statut en dehors des temps scolaires ; réfléchir à un allègement des procédures administratives parfois lourdes pour trouver un équilibre entre les responsabilités administratives/judiciaires liées à leur protection et leur besoin d'avoir une vie sociale « normale » (pour sortir avec leurs amis par exemple). Enfin, les auteurs suggèrent d'explorer le rôle de l'école et les pratiques qui pourraient y être mises en place pour favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance avec les autres élèves.

¹⁴ Les jeunes étaient tous investis au sein du *Children in Care Council* (CiCC), une instance locale de représentation des jeunes de 10 à 16 ans accompagnés par le système de protection de l'enfance.

Une autre étude, de 2014, conduite en Irlande rejoint ces constats pour les enfants protégés (145). Les auteurs se sont ici intéressés au vécu et au sens donné par des enfants, pris en charge par le système de protection de l'enfance irlandais, aux relations qu'ils peuvent nouer avec leurs pairs au sein de l'école ordinaire. L'étude s'est appuyée sur des méthodes participatives (entretiens et *focus group*) pour collecter et analyser des données auprès de 16 jeunes de 8 à 18 ans, accueillis au sein de 8 dispositifs similaires à une MECS. Malgré une méthodologie d'analyse rigoureuse, la taille de l'échantillon ne permet pas de considérer les résultats de cette étude comme représentatifs. Ils donnent toutefois des indications et pistes de réflexion intéressantes pour les pratiques professionnelles à envisager.

Il est intéressant de noter que l'on retrouve au sein du modèle irlandais une similitude importante avec le modèle français, de séparation entre le système éducatif et le système de protection de l'enfance, tant sur le plan institutionnel que conceptuel.

Les données analysées permettent d'identifier différents facteurs de protection ou de risque pour ces enfants. D'abord, les relations d'amitié avec des pairs à l'école sont considérées comme un facteur de protection par les enfants, pour leur bien-être et sentiment de réussite à l'école.

À l'inverse, leur statut d'enfant protégé est vecteur de plusieurs facteurs de risque dans leurs relations avec leurs pairs (non protégés), principalement autour des interprétations que cela peut générer auprès de leurs pairs (que leurs parents ne les aimaient plus, qu'ils étaient trop pauvres ou avaient des problèmes d'addiction, ou commis des crimes, etc.). Le fait de ne pas partager l'expérience de vie « normale » au sein d'une famille apparaît comme un autre facteur de risque, ainsi que les ruptures ou changements fréquents dans leurs parcours, et également le fait de ne connaître comme lieux de vie que des institutions normées et comme modèles adultes des professionnels rémunérés pour s'occuper d'eux. Dans de nombreux cas, les enfants ne semblaient pas bien comprendre eux-mêmes les raisons et objectifs de leur placement. Tous ces facteurs font qu'il est plus difficile pour eux de nouer des relations d'amitié avec leurs pairs à l'école, et peuvent engendrer un sentiment de honte. Ce sentiment de honte les place de surcroît en conflit de loyauté entre leur reconnaissance vis-à-vis de la maison d'enfants et le sentiment de honte d'y être hébergé.

En réponse, les enfants, qui expriment par ailleurs leur besoin de se sentir comme les autres enfants, développent alors des stratégies relationnelles (par exemple, copier le comportement du plus grand nombre, ne pas prendre la défense d'un élève rejeté du fait de son statut de peur d'être eux-mêmes rejetés ensuite, etc.) et sont amenés à se construire un discours, vis-à-vis des autres élèves, sur leur vie et les raisons de leur placement niant la réalité de leurs parcours et de leur quotidien.

D'après leurs récits, les adultes ne s'investissent pas du tout dans les relations des enfants avec leurs pairs, ni dans le sentiment d'appartenance qu'ils peuvent ressentir à l'école, alors que cela apparaît comme des facteurs de protection essentiels pour leur sentiment de réussite scolaire. Il apparaît pourtant, d'après eux, que les enseignants peuvent avoir un impact sur le développement du sentiment d'appartenance des enfants avec leurs pairs, en montrant dans leur attitude qu'ils les considèrent comme un groupe homogène d'élèves.

À partir de ces données, les auteurs suggèrent d'accompagner les enfants dans la manière de gérer leur statut d'enfant protégé vis-à-vis des autres élèves à l'école. Cela implique en premier lieu de s'assurer qu'ils comprennent les raisons de leur placement et donnent un sens à celui-ci, pour pouvoir ensuite décider de comment ils souhaitent gérer cela vis-à-vis de leurs pairs à l'école. Il semble que la plupart des enfants ont besoin d'être soutenus et aidés pour définir ce qu'ils souhaitent raconter aux autres élèves à l'école et de quelle manière.

5.4.5.3. Le développement des compétences sociales

Au niveau international, on retrouve la notion de compétences sociales dans celle, plus large, de compétences psychosociales. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit, en 1993, les compétences psychosociales comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement ».

Ces compétences sont regroupées en trois grandes catégories :

- compétences sociales ;
- compétences cognitives ;
- compétences émotionnelles.

L'OMS identifie dix compétences principales présentées par couples :

- savoir résoudre des problèmes/savoir prendre des décisions ;
- avoir une pensée créative/avoir une pensée critique ;
- savoir communiquer efficacement/être habile dans les relations interpersonnelles ;
- avoir conscience de soi/avoir de l'empathie ;
- savoir réguler ses émotions/savoir gérer son stress.

En 2006, le Parlement européen précise la notion de compétence sociale : « La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. »

Ces compétences sociales peuvent être déclinées ainsi :

- compétences de communication verbale et non verbale ;
- capacité de résistance et de négociation ;
- compétences de coopération et de collaboration en groupe ;
- compétences de plaidoyer, qui mobilisent les compétences de persuasion et d'influence.

Ces notions sont particulièrement intéressantes à mobiliser dans le cadre scolaire car la littérature démontre d'une part que le vécu des élèves en situation de handicap est souvent moins bon et qu'ils sont plus souvent à risque d'être victimes de harcèlement (133), et d'autre part que ce risque est souvent associé à des déficits de compétences sociales.

Un exemple de programme de développement des compétences sociales d'élèves en situation de handicap à l'école, États-Unis (146)

Plusieurs études montrent que les élèves en situation de handicap sont plus susceptibles d'être victimes de harcèlement. Ce risque accru est souvent associé à des déficits de compétences sociales et au rejet des élèves en situation de handicap. Au cours de ces dix dernières années, des programmes de développement des compétences socio-émotionnelles ont permis de réduire les phénomènes de harcèlement dans la population scolaire générale. Des études montrent également que ces programmes ont un impact sur la réussite scolaire des élèves, y compris pour ceux en situation de handicap. Partant de ce constat, cette étude analyse par le biais d'une étude randomisée les impacts spécifiques de ces programmes sur les élèves en situation de handicap.

L'étude analyse les résultats d'une évaluation d'un tel programme, auprès des élèves en situation de handicap, dans les domaines suivants : le sentiment d'appartenance à une école, les comportements sociaux (empathie, bienveillance) et la réussite scolaire. L'étude comprend 123 élèves américains en situation de handicap mais se base également sur des données d'une étude plus large comprenant la participation de 3 300 élèves de 6^e durant trois ans, dans le cadre du programme.

On peut noter ici différentes limites à cette étude : le faible nombre d'élèves [123], malgré l'utilisation de données plus larges ; la non-différenciation des différentes catégories de handicap (troubles de l'apprentissage, TSA) ; la non-prise en compte (par manque de budget) des difficultés éventuelles de compréhension des questions de l'enquête par les élèves ayant des déficits cognitifs.

Il apparaît comme résultat que ces programmes permettent bien de développer les compétences sociales et améliorent les résultats scolaires pour les élèves en situation de handicap. Ces derniers semblent mieux armés après avoir suivi le programme pour faire face à des situations de harcèlement par exemple, par rapport au groupe contrôle. De manière générale, l'étude montre que l'ensemble des élèves qui suivent ce type de programme obtiennent de meilleurs résultats scolaires : les apprentissages semblent être optimisés par des activités comme la résolution de problèmes, la définition d'objectifs, la gestion des émotions.

Des exemples de programmes pour prévenir les problèmes de comportement

L'étude américaine précédemment citée, portant sur les facteurs de protection du climat scolaire (127), faisait référence à plusieurs programmes s'inscrivant eux aussi dans cette logique d'amélioration des compétences sociales, en se focalisant sur l'accompagnement d'enfants présentant des problèmes de comportement.

- Un premier programme d'accompagnement intensif dans lequel les élèves avec des problèmes de comportement rencontrent tous les jours un conseiller ou assistant social pour établir les objectifs pour la journée et tenir une check-list de comportements positifs. Pour les élèves moins motivés, des séances hebdomadaires de conseils individuels ou en petits groupes étaient proposées. Ce programme est considéré par l'étude comme une pratique à niveau de preuve élevé.
- Un programme de mentorat : des professionnels se portent volontaires pour être chacun mentor d'un élève ayant des problèmes de comportement, qu'ils rencontrent au moins une fois par mois pendant 18 mois. Les mentors sont formés à l'écoute active, au développement d'un lien de

confiance (« briser la glace ») et à des activités permettant de développer chez l'élève des comportements sociaux positifs. Ce programme est considéré par l'étude comme une pratique à niveau de preuve très élevé.

- Un programme de transition au collège : 24 réunions en petits groupes ont été organisées dans l'année par des psychologues et des étudiants d'université, pour les élèves présentant des problèmes de comportement, sur les temps de déjeuner ou de récréation, pour aborder des thèmes comme les compétences sociales ou l'autorégulation. Ce programme est également considéré par l'étude comme une pratique à niveau de preuve très élevé.
- Un programme du même type accompagne des jeunes ayant des comportements agressifs à travers des sessions de gestion de la colère, techniques d'apprentissage, etc., en y ajoutant deux types d'intervention :
 - un accompagnement de leurs parents par des sessions en petits groupes (4 à 6 parents) animées par des spécialistes de la gestion du comportement, pour leur indiquer comment communiquer et montrer l'exemple de comportements appropriés ;
 - une sensibilisation de l'ensemble des élèves par des sessions de prévention de la violence.

En France, le réseau Canopé recommande la mise en place de programmes de prévention globale visant l'amélioration continue du climat scolaire, s'appuyant notamment sur le développement des compétences sociales des élèves (125).

Les classes d'autorégulation mises en place en Nouvelle-Aquitaine, avant d'être développées dans d'autres régions, sont un exemple de programme de développement des compétences sociales (présentation sous forme d'une audition en GT).

5.4.6. Conclusions sur les données issues de la littérature

La littérature indique plusieurs facteurs de protection de la réussite scolaire au sein de l'environnement scolaire. La réussite scolaire est entendue au sens large, incluant le ressenti de l'élève par rapport à son expérience scolaire : santé, bien-être, réseau d'amitié, relations avec les adultes, résultats scolaires, etc. Différentes études nous montrent que ces facteurs de protection sont aussi valables pour les enfants en situation de handicap et les enfants protégés, avec toutefois des enjeux spécifiques les concernant.

Si la plupart des facteurs de protection analysés relèvent en première intention des enseignants, la littérature montre que plusieurs de ces facteurs peuvent toutefois constituer des terrains d'action pour les professionnels sociaux et médico-sociaux :

- il s'agit notamment du soutien possible que les professionnels sociaux et médico-sociaux peuvent apporter aux enseignants, sous diverses formes, mais qu'il convient d'envisager avec prudence ;

- il s'agit ensuite des relations entre pairs, qui impliquent à la fois un travail auprès des autres élèves, pour leur permettre de mieux appréhender les différences (notamment liées au handicap ou à une mesure de protection de l'enfance), et également un travail auprès des élèves concernés, pour les aider à gérer cette identité différente de la norme vis-à-vis de leurs pairs ;
- enfin, le développement des compétences sociales des élèves semble être un facteur efficace dans l'amélioration du climat scolaire pour tous les élèves et constitue un terrain d'intervention privilégié pour le travail social.

Différents types de pratiques et interventions dans ces différents domaines peuvent donc être définis pour les professionnels sociaux et médico-sociaux qui accompagnent des élèves ayant une mesure de protection de l'enfance, ou des élèves en situation de handicap.

5.5. Audition : les dispositifs d'autorégulation

Audition par le groupe de travail

Présentation des dispositifs d'autorégulation développés en Nouvelle-Aquitaine :

- Madame Anne-Sophie Morena : coordonnatrice en charge du développement au niveau national des dispositifs d'autorégulation ;
- Madame Maryse Lacombe : coordinatrice des dispositifs en Nouvelle-Aquitaine.

Données de la littérature transmises par les personnes auditionnées

Dupont J., Carlier G., Delens C., Gérard P. La motivation autodéterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps* 2010;(88):7-23 (147)

Travailler le sentiment de compétence

Selon Albert Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la croyance en sa capacité à réussir une tâche, est prédictif de la réussite. Maîtriser des compétences pour réaliser une tâche n'est donc pas suffisant, encore faut-il se sentir capable de pouvoir les mobiliser.

Compilant de nombreuses études, Albert Bandura a identifié quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle. Elles favorisent le sentiment de compétences.

- Première source : la maîtrise personnelle, c'est-à-dire les expériences réussies précédemment. Plus une personne est dans une dynamique de réussite, plus elle développe son sentiment d'efficacité personnelle. La réussite engage la performance. À l'inverse, les multiples échecs ne génèrent que de la résignation.
- Deuxième source : l'apprentissage vicariant ou l'apprentissage social. La réussite des personnes auxquelles s'identifie l'individu le rassure sur sa capacité à réaliser avec succès une tâche.
- Troisième source : la persuasion par autrui. Les retours d'expériences constructifs et les encouragements par des pairs favorisent le sentiment d'efficacité personnelle.
- Quatrième source : l'état psychologique et émotionnel. Le stress et l'anxiété sont un frein au sentiment de compétences. Dans des situations exceptionnelles, à risque, une personne peut perdre ses moyens et s'interroger sur sa capacité à réussir. À l'inverse, dans une situation où la personne est calme et sereine, son sentiment de compétences sera renforcé.

« En se basant sur les théories de la compétence de White (1963)¹⁵, Ryan et Deci (2002, 7)¹⁶ définissent le besoin de compétence comme un besoin inné "d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées". » {Dupont, 2010 #551}

¹⁵ White, R.W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York, International Universities Press et de Harter (1982) Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

¹⁶ Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L., Deci & M. R., Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, University of Rochester Press, 3-33.

Les facteurs qui agissent sur le sentiment de compétence sont les suivants : les retours de l'enseignant, l'effet Pygmalion, la nature intrinsèque ou extrinsèque des objectifs, la comparaison sociale, le genre.

Pour renforcer le sentiment de compétences, des objectifs clairs et explicites doivent être fixés. La pédagogie de la réussite est à développer. Les apprenants doivent être amenés à accepter l'échec et à le vivre comme un défi à relever : droit à l'erreur, volonté d'apprendre de ses erreurs...

Travailler l'engagement dans la tâche

Il existe trois formes d'engagement :

- l'engagement affectif ;
- l'engagement social ;
- l'engagement cognitif.

« Le déclenchement de l'action, la quantité d'effort et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève » (Connell, 1990¹⁷, cité par Bernet, 2010)¹⁸.

L'engagement serait l'interrelation entre l'importance qu'un individu accorde à son parcours scolaire, l'effort qu'il consent pour l'acquisition du savoir et les liens qu'il établit et entretient avec son environnement. La motivation constitue le déclencheur du processus d'engagement. S'engager impliquerait de s'investir, de développer des relations avec les intervenants liés à la réussite, voire un sentiment d'appartenance (Audas et Willms, 2001¹⁹).

Travailler sur la motivation

Dans la littérature sur l'apprentissage, la motivation est un concept clé (Pintrich, 2003²⁰).

Vallerand (1997)²¹ a développé un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque.

La motivation intrinsèque se déclinerait en trois sous-catégories :

- la motivation intrinsèque à la connaissance : participer par plaisir et satisfaction à l'apprentissage de nouvelles choses ;
- la motivation intrinsèque à la stimulation : participer par plaisir à ressentir des sensations particulières ;
- la motivation intrinsèque à l'accomplissement : participer par plaisir à se surpasser et à relever des défis.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2007). Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M.S. Hagger & N.L.D Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, Champaign, Human Kinetics, 1-19.

¹⁷ Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (éds.), *The self in transition: Infancy to childhood*. (pp. 61-97). Chicago, IL: University of Chicago Press.

¹⁸ Bernet thèse p. 14

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3943/Emmanuel_Bernet_2010_these.pdf

¹⁹ Audas, R., & Willms, J. D. (2001). Engagement and Dropping out of School: A Life Course Perspective: Human Resources and Social Development Canada.

<https://publications.gc.ca/collections/Collection/MP32-28-01-1-10E.pdf>

²⁰ Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

²¹ Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York, Academic Press, 29, 271-360.

Le concept de motivation intrinsèque se rapproche de celui de flow (Biddle, Chatzisarantis & Hagger, 2001²²).

Les motivations extrinsèques, elles, sont davantage liées à des causalités externes ou sont inhérentes à un espace : récompenses, obligations, pressions (Biddle *et al.*, 2001²³).

- La motivation extrinsèque liée à la régulation intégrée : s'engager dans une activité correspondant à ses attentes personnelles.
- La motivation extrinsèque liée à la régulation identifiée : s'engager dans une activité pour atteindre un objectif. Elle implique que « le sujet s'engage parce qu'il juge l'activité valable et qu'il a identifié l'importance de son engagement ».
- La motivation extrinsèque liée à la régulation introjectée : s'engager dans une activité par peur de la culpabilisation par d'autres en cas de passivité (Biddle *et al.*, 2001²⁴).
- La motivation extrinsèque liée à la régulation externe : s'engager dans une activité grâce à des incitations positives (récompenses matérielles) ou à cause de pressions négatives (sanctions, punitions) en cas d'absence. Dans ce cas, l'engagement est complètement dépendant de la présence de ces facteurs externes : dès qu'ils disparaissent, la participation s'estompe.

Selon Vallerand (1997)²⁵, les facteurs sociaux déterminent le type de motivation.

La satisfaction des trois besoins (compétence, autonomie et appartenance sociale) est essentielle pour chaque individu. En effet, elle détermine la nature de la motivation à l'origine des comportements et du bien-être général de la personne (Deci & Ryan, 2000)²⁶.

Ainsi, la motivation d'un élève dépend en grande partie du climat motivationnel instauré dans la classe par l'enseignant. Un climat motivationnel se définit comme « un environnement psychologique orientant les buts et les motivations d'un individu » (Ames, 1992²⁷ ; cité par Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006, 149²⁸). C'est un facteur important qui soit facilite, soit entrave la motivation autodéterminée des élèves. Un enseignant instaurant un climat qui soutient l'autonomie des élèves aura une influence positive sur leur motivation autodéterminée. Il facilite, en effet, la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale.

5.6. Avis du groupe de travail

²² Biddle, S., Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2001). Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratique sportive. État des recherches* (pp. 19-55). Paris : PUF

https://www.researchgate.net/profile/Martin-Hagger/publication/288911029_Theorie_de_l'autodetermination_dans_le_domaine_du_sport_et_de_l'exercice_physique/links/5b5ef8ff458515c4b2529174/Theorie-de-l'autodetermination-dans-le-domaine-du-sport-et-de-l'exercice-physique.pdf

²³ *Idem.*

²⁴ *Idem.*

²⁵ Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York, Academic Press, 29, 271-360.

²⁶ Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

²⁷ AMES C. (1992a). « Achievement goals and the classroom climate ». In D. H. Schunk & J. L. Meece (éd.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale : L. Erlbaum, p. 327-308.

²⁸ Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177 ; Sarrazin P. & Trouilloud D. (2006). « Comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'autodétermination ». In P. Dessus & E. Gentaz (éd.), *Comprendre les apprentissages, sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod, t. 2, p. 123-141.

5.6.1. Références ajoutées par le groupe de travail

Denecheau, Benjamin. L'éducation spécialisée à l'épreuve de l'école : une distance et des malentendus persistants. *Les Cahiers Dynamiques* 2015;1(63):120-6 (148)

Dans son étude comparative entre la France et l'Angleterre sur le rapport au monde scolaire des professionnels intervenant auprès de jeunes, pris en charge en protection de l'enfance, Benjamin Denecheau met en lumière des initiatives récentes observées en Angleterre pour formaliser un partenariat permettant une meilleure collaboration entre les secteurs de l'enseignement et celui de la protection de l'enfance. « Ainsi, dans chaque institution ou service (services centraux, école, foyer d'accueil), un professionnel est responsable du lien avec les autres et doit suivre la scolarité de chaque jeune. Ces professionnels sont sensibilisés aux champs d'action des autres intervenants, aux contraintes qu'ils rencontrent. Ce sont également ces personnes qui sont privilégiées pour les partenariats interprofessionnels, ce qui tend à réduire les tensions lors de ces échanges. Le partenariat peut également être imposé par des dispositifs instituant des rencontres bisannuelles. Ces dispositifs formalisent les rencontres entre les différents professionnels concernés (enseignants, travailleurs sociaux, psychologues), le jeune et ses parents. D'après les professionnels interrogés, ces contraintes renforcent leur engagement sur les objectifs décidés collectivement ainsi que sur le suivi scolaire. Ce système présente également la particularité de prévoir en amont ces rendez-vous. » À l'inverse, en France, les partenariats ne sont pas organisés même s'ils peuvent exister au niveau local. Les rencontres entre éducateurs et enseignants sont « majoritairement réactives, et ont pour but de régler un problème existant, elles peuvent alors s'organiser dans un climat de défiance, voire conflictuel » (p. 125). Lorsque la question scolaire est partagée avec l'ensemble des professionnels qui interviennent auprès du jeune, la complémentarité des différents intervenants dans la prise en charge est reconnue, ce qui semble améliorer le suivi de la scolarité du jeune, tant à l'école qu'au foyer.

Anton, Alice et Blaya, Catherine. Sentiment d'affiliation et accrochage scolaire en famille d'accueil : une approche par les facteurs de protection. *Rev Fr Pédagogie* 2018;4(205):103-15 (149)

Partant du principe qu'il n'existe pas d'élève condamné par des caractéristiques individuelles ou sociales à ne pas s'approprier les savoirs scolaires, les auteures ont cherché à identifier et analyser les raisons qui permettent à certains jeunes confiés à une famille d'accueil de s'accrocher à l'école et de poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme équivalent au baccalauréat, malgré les difficultés rencontrées durant leur enfance. Le lien affectif tissé avec une famille d'accueil aux yeux de qui la scolarité est importante apparaît alors comme l'un des principaux facteurs de protection entrant en jeu dans l'accrochage scolaire des enfants. L'intérêt porté à la scolarité des enfants confiés, l'investissement des familles d'accueil sont prégnants et accompagnés d'un soutien moral incitant sans relâche les jeunes accueillis à poursuivre leurs études. L'accompagnement et le suivi scolaire quotidien des familles d'accueil, notamment dans l'aide aux devoirs, sont très importants et semblent avoir été déterminants pour les enfants. Ces familles d'accueil ont la particularité de faire passer l'ambition scolaire au premier plan pour les enfants et la solidarité de tous les membres de la famille accueillante (conjoint, enfants, grands-parents) autour du soutien et de la valorisation scolaire amène l'enfant accueilli à s'accrocher à l'école. L'intérêt porté par les familles d'accueil à la scolarité des enfants confiés se traduit par des encouragements, un investissement et un soutien sur le long terme. Les enfants sont incités à s'accrocher à l'école, développant une estime de soi positive qui semble influencer la réussite scolaire des élèves « dans la mesure où un individu ayant une haute estime de lui sera peu impacté par

un échec qu'il accrédi­tera à un manque de chance plutôt qu'à un manque de compétences » (p. 112). Le sentiment d'affiliation à la famille d'accueil agit comme un procédé nécessaire à l'assimilation des normes et valeurs scolaires véhiculées par cette dernière. « Affiliés à la famille d'accueil, ils se sont mis, comme les membres de la famille, à voir l'école comme leur meilleure chance de s'insérer convenablement dans la société » (p. 113).

Les experts du groupe de travail se sont également appuyés sur la référence suivante pour les discussions et réflexions qui ont conduit aux recommandations :

Rogers J. 'Different' and 'devalued': managing the stigma of foster-care with the benefit of peer support. Br J Soc Work 2016;47:bcw063 (150)

Enfin, plusieurs références ont été ajoutées par les membres du groupe de travail concernant des interventions ou programmes à proposer aux enfants, visant le développement des compétences psychosociales et la promotion de l'entraide et de la coopération entre enfants.

- Les ateliers Philos ou Psychos de Jacques Lévine : ils permettent de donner à l'enfant un statut de penseur et de mobiliser sa réflexion sur les grandes questions de la vie et la condition humaine. C'est un protocole très spécifique. L'écoute des autres est privilégiée comme facteur de développement de la pensée et de la parole.
- Les ateliers Philos de Lipman : ils initient les enfants au raisonnement logique, à l'argumentation et à la pensée critique.
- Les « jeux cadres » <https://www.mieux-apprendre.com/lapproche-du-mieux-apprendre/les-outils/les-jeux-cadres/>. Ces jeux permettent de proposer des situations à partir de besoins identifiés par les professionnels. Les jeux cadres peuvent évoluer avec la situation et être proposés à des moments différents. Les jeux cadres nécessitent peu de matériel. Ils peuvent être utilisés comme médiation entre les élèves. Les jeux cadres s'adaptent aux situations particulières, les contextes et les objectifs poursuivis pouvant être différents. Ils s'adaptent aussi aux élèves (âges, nombre, compréhension) et peuvent être mis en place en peu de temps (151).
- Le manuel « Comment être un super copain ? » : un manuel pour enseigner à des enfants au développement typique comment augmenter les compétences sociales et de jeu de leurs camarades atteints d'autisme et autres troubles envahissants du développement https://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Sensibilisation/manuel_complet_comment_etre_un_super_copain.pdf (152)
- Le programme européen *Unplugged* : *Unplugged* est un programme de prévention en milieu scolaire qui met l'accent sur les addictions, plutôt destiné à des adolescents. Il est validé scientifiquement <https://www.federationaddiction.fr/projet-unplugged-experimentation-nationale-et-deploiement-en-nouvelle-aquitaine/>. Ce programme comprend 12 séances interactives d'une heure (auxquelles s'ajoutent deux séances avec les parents), menées par des enseignants formés (en lien avec le secteur spécialisé). Le travail porte d'abord sur des aptitudes intra-personnelles, la confiance en soi, l'expression de soi et le respect des autres. Il invite également à

décrypter les attitudes positives et négatives à l'égard des produits, les influences et attentes du groupe, les croyances et la réalité sur les produits et leurs effets, tout en ayant un œil critique (sur ce que disent les uns, la publicité...). Il s'agit enfin de développer les habiletés interpersonnelles de communication, d'affirmation et de conciliation (153).

- Le programme canadien « La tête haute » : programme de lutte contre la stigmatisation en santé mentale en milieu scolaire chez les jeunes de 12 à 18 ans, il est aussi validé scientifiquement. Un partenariat avec la Commission de la santé mentale du Canada et Santé mentale France est en cours pour une adaptation du programme sous un format léger. <https://www.mentalhealthcommission.ca/Francais/latetehaute>. Le programme « La tête haute » est une initiative de lutte contre la stigmatisation qui repose sur des données probantes. Elle a été créée par la Commission de la santé mentale du Canada (CSMC) et aide les jeunes de 12 à 18 ans à être empathiques, à tendre la main et à prendre la parole au sujet de la santé mentale. Cette initiative qui est désormais d'ampleur nationale montre aux étudiants comment réduire la stigmatisation et devenir des experts de la santé mentale dans leur école (154).
- Le programme PRODAS (programme de développement affectif et social) : il s'agit d'un programme québécois de prévention précoce qui vise à favoriser le bien-être et prévenir les violences en développant les compétences psychosociales. Il est déjà expérimenté dans deux écoles de Marseille puis a été étendu sur l'ensemble du territoire avec l'appui de l'ARS et de l'académie de Marseille <http://prodas-cerclemagique.org/> ; https://www.fabrique-territoires-sante.org/sites/default/files/resultats_prodas_juillet_2013_mai_2015.pdf. Testé à grande échelle dans les années 1980, ses objectifs font aujourd'hui partie intégrante de la pédagogie québécoise. Le PRODAS peut se définir comme une méthodologie éducative et préventive de développement de la personne, basée sur l'expression des ressentis. Il est conçu pour aider les personnes à se comprendre et se respecter elles-mêmes pour ensuite comprendre et respecter les autres. Il vise à favoriser l'autonomisation et la responsabilisation (155, 156).
- Le programme « Sentinelles et référents » : un programme destiné à prévenir le harcèlement en collège et lycée, associant élèves et adultes pour repérer et prendre en charge les élèves harcelés ou devenus boucs émissaires, y compris dans des cas qui passent inaperçus <https://pdvs.discriminations-sedap.fr/services/sentinelles-et-referents-c> (157).
- La vidéo « Cosmos mental » du Psycom : un clip pour comprendre la santé mentale et ses déterminants, support à un exercice d'identification des ressources personnelles et obstacles <http://www.psycom.org/Actualites/Comment-agir/Le-Cosmos-mental-un-clip-Psycom-pour-comprendre-la-sante-mentale-et-ce-qui-l-influence> (158).

5.6.2. Discussions et avis du groupe de travail

5.6.2.1. Carte des idées

Plusieurs questions ont été posées au groupe de travail pour animer les discussions.

- Avez-vous identifié d'autres RBPP dans l'argumentaire ?
- Les actions concernant les équipes éducatives peuvent-elles être déclinées en RBPP pour les professionnels sociaux et médico-sociaux ?
- Les grands principes peuvent-ils être traduits en pratiques concrètes ?
- Les RBPP concernant la mise en place de programme peuvent-elles être suffisamment « universelles » pour concerner l'ensemble des publics ?
- Quelles expériences/expertises pouvez-vous partager ?
- En tant que professionnel social ou médico-social, quel rôle estimez-vous avoir à jouer sur le climat scolaire ? Quel est celui des professionnels de l'école ? Quel message souhaiteriez-vous leur transmettre ?
- En tant que professionnel de l'école, quel rôle estimez-vous avoir à jouer sur le climat scolaire ? Qu'attendez-vous des professionnels sociaux et médico-sociaux par rapport à cela ? Quel message souhaiteriez-vous leur transmettre ?
- Les RBPP peuvent concerner plus spécifiquement un corps de métier ou un dispositif. Cela sera précisé en début du document des RBPP ; faut-il le préciser pour certaines RBPP et, si oui, de quelle forme ?

Les principales propositions du groupe de travail ont été répertoriées sous la forme d'une carte des idées, retranscrite manuscritement ci-dessous.

Développement des compétences psychosociales

➔ RBPP

Valoriser les activités visant au développement des habiletés sociales conduites en ESMS pour une transférabilité en milieu scolaire

➔ Illustrations

Atelier d'éloquence/théâtre conduit en ESMS

Atelier « d'habiletés sociales » : permet de se tromper

Marie : quand doit entrer dans l'établissement, demande systématiquement à l'enfant s'il souhaite entrer en décalé

➔ Points de vigilance

Ne pas pointer systématiquement chaque activité en objectif éducatif : toute situation peut potentiellement être propice au développement des habiletés sociales

Relations des enfants avec leurs pairs

➔ RBPP

Prendre appui sur les « anciens » pairs

Inscrire dans le projet de service/établissement la facilitation des relations amicales (sorties, activités communes...) sur la base de la réglementation qui vise à s'adapter au vécu de l'enfant

De même, limiter au maximum les interruptions du temps scolaire (audition, visite...)

Promouvoir des activités extérieures communes

➔ Illustrations

Activités sportives et culturelles communes (ex. : sport handicap)

Soutien de l'équipe éducative

➔ RBPP

Prévoir des temps de formation croisée avant le démarrage d'un dispositif dans le but de faire équipe et ensuite régulièrement (apports théoriques, échanges de pratiques)

Formaliser des conditions opérationnelles

Rechercher l'avis et l'appui de l'ensemble de l'équipe éducative, notamment ceux qui travaillent en proximité (AESH, CPE, personnels municipaux...)

Prendre contact avec les interlocuteurs de l'Éducation nationale (CPE, proviseur...) dès l'entrée en scolarité) = anticiper afin de construire les coopérations professionnelles + clarifier qui est responsable = fluidifier la communication

➔ Illustrations

Formation commune

Participation des personnels aux réunions d'équipe (pédagogiques et synthèses par ex.)

Donner au CPE une grille par demi-journée de l'ordre d'appel de l'éducateur à contacter en cas de souci

➔ Points de vigilance

Difficultés de certains enseignants à se former « hors cadre prescrit »/plan de formation EN. Lorsque la demande de l'école est de retirer un élève qui perturbe énormément, cela peut (et parfois doit) s'entendre MAIS dans ce cas ce retrait doit nécessairement être travaillé et contractualisé :

- Quelle durée ?
- Quels objectifs au retrait ?
- Quels objectifs de retour : quelle date, progressif ? sur quels temps et pourquoi ?
- Quel objectif global à la scolarisation de cet élève ? Qu'est-ce que l'école va lui apporter et sur quelle progression ?

Le retour de l'élève, si possible, sera solennisé et basé sur un contrat qui reprendrait uniquement des éléments positifs à comptabiliser.

Divers

➔ Principes généraux

Insister sur la place essentielle des AESH et garantir leur accès aux temps d'échange et de concertation (cf. PIAL)

Anticiper autant que possible, avant que les difficultés n'arrivent

➔ Illustrations

Professionnels de SESSAD qui animent deux fois par an, à la demande de l'inspection EN et de la responsable des AESH, une sensibilisation et une miniformation pratique (à un groupe d'AESH) en rapport avec la déficience visuelle (apprentissage du braille, technique de guidage du malvoyant, etc.)

➔ Points de vigilance

Des contraintes institutionnelles qui épuisent, découragent les professionnels

5.6.2.2. Discussion

Le groupe s'accorde sur la nécessité de préciser ce que l'on appelle les « pairs » dans les RBPP.

La formation des professionnels de l'EN est pointée comme élément essentiel. L'équipe projet rappelle qu'il ne s'agit pas là d'un domaine de compétence des professionnels sociaux et médico-sociaux, hormis à travers des actions de sensibilisation ou des transferts de compétences.

Certaines propositions du groupe concernent davantage la partie « coordination » autour du travail partenarial entre les différents acteurs ou encore la question de la formation croisée entre les acteurs de l'EN et les travailleurs sociaux. Ces éléments seront repris pour la thématique de coordination.

Le groupe souligne le rôle de certains professionnels de l'EN, comme le CPE ou encore l'AESH : il s'agit d'interlocuteurs au sein de l'école qui pourraient être ressources pour les acteurs médico-sociaux du fait du contact régulier qu'ils ont avec les élèves. Il conviendrait de favoriser les contacts entre ces professionnels et les professionnels médico-sociaux.

S'agissant de la question des compétences psychosociales et des actions à mener pour les développer, certains points de vigilance ont été soulevés par le groupe :

- ne pas laisser entendre que la structure doit se renfermer sur elle-même et tout mettre en œuvre en son sein. En effet, l'ouverture vers les dispositifs du droit commun est un enjeu important ;
- ne pas tout formaliser autour d'ateliers ou de temps dédiés. En effet, toute situation de la vie quotidienne est propice aux apprentissages et au développement des compétences sociales. Il serait intéressant de partager le travail effectué avec l'enfant avec les autres professionnels qui l'accompagnent.

La question de la vie sociale des jeunes placés en établissement a été soulevée avec des constats de pratiques divergentes selon la structure sur les degrés de libertés accordés à ces jeunes. En effet, la relation entre les pairs se travaille aussi en dehors de l'école. Sur cette question, il conviendrait pour les professionnels de mener une réflexion en lien avec l'ASE sur l'assouplissement des contraintes institutionnelles lorsqu'elles restreignent la vie sociale du jeune. Le groupe indique qu'aujourd'hui dans les faits, le professionnel peut décider d'octroyer ou non des libertés aux jeunes pour leur permettre d'avoir une vie sociale, en mesurant le risque que cela peut comporter, mais cela implique qu'il prenne la responsabilité du risque encouru, ainsi cela dépend de chaque professionnel et non de règles institutionnelles.

Les membres du groupe soulignent également la difficulté qu'ils peuvent rencontrer pour aider un jeune (en famille d'accueil ou en structure) à développer des relations avec ses pairs lorsqu'il est dans le déni (par exemple un jeune qui n'a aucun ami à l'école mais prétend que tout va bien ; *idem* dans le cas de harcèlement).

Le groupe indique que l'accueil d'amis au sein de la structure ou de la famille d'accueil, pour les professionnels qui accompagnent le jeune protégé, est plus simple à mettre en œuvre que lorsqu'il s'agit de lui permettre de participer à la vie sociale en dehors de la structure/de son lieu de vie (par exemple sortir avec ses amis, aller dormir chez un ami, etc.).

Le groupe évoque également le fait que le bâti doit incarner « l'aller vers » : les classes dédiées aux élèves en difficulté doivent être au même niveau que les autres, contrairement à ce que l'on rencontre parfois, comme les ULIS qui sont placées en retrait du bâti principal.

L'idée est exprimée de participer aux activités extrascolaires organisées et de proposer au sein de la structure des activités ou des événements (en invitant l'école) pour développer un sentiment d'appartenance.

Les contraintes administratives auxquelles les professionnels de l'EN font face pour la mise en place de certaines actions sont également évoquées.

Le groupe revient enfin sur certains points déjà abordés dans d'autres thématiques et qui ont aussi un impact sur l'environnement scolaire : la posture des professionnels sociaux et médico-sociaux, la communication bienveillante ainsi que l'anticipation des situations par des actions simples (ex. : prise de contact dès la rentrée pour voir comment travailler ensemble, prise de RDV à l'avance, communication des coordonnées des éducateurs au CPE, etc.).

6. Témoignages et dessins d'enfants et adolescents

Les témoignages qui apparaissent après chaque introduction de chapitre ont été recueillis anonymement auprès d'enfants et adolescents accompagnés au sein de SESSAD, MECS, IME et foyer de l'enfance. Il était proposé à ces enfants et adolescents de répondre librement à la question : « Quelle serait pour toi l'école idéale ? » La question a été adaptée aux âges des enfants et à leurs capacités de compréhension et de communication.

Table des annexes

Annexe 1. Stratégie de recherche de la littérature	187
--	-----

Annexe 1. Stratégie de recherche de la littérature

Stratégie de recherche de la littérature concernant la participation de l'enfant et l'implication de ses parents dans le parcours scolaire (chapitres 1 et 2) dans le champ de la protection de l'enfance

La recherche a porté sur les thématiques, publics et types de documents définis en phase de cadrage et s'est limitée aux publications en langue anglaise ou en langue française sur la période 2009-2019. Cette recherche a été complétée par la bibliographie des membres du groupe de travail et quelques références citées dans les documents analysés.

Sources utilisées

Pour la littérature française, les sources suivantes ont été consultées : BDSP, Cairn, Callimaque (réseau Canopé), Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Convention nationale des associations de protection de l'enfant (CNAPE), Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES), Documentation sociale (Prisme), Éducasource, Éduscol, Érudit, Fédération des centres régionaux d'études, d'actions et d'informations, en faveur des personnes en situation de vulnérabilité (ANCREAI), Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), *Google Scholar*, HAL, Institut français de l'éducation (IFE), Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), Isidore, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, ministère des Solidarités et de la Santé, Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative (POLOC), Observatoire national de l'action sociale (ODAS), Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE), Persée, université Paris Nanterre – Centre de recherches éducation et formation (CREF – EA 1589).

Pour la littérature internationale, les sources suivantes ont été consultées : *Alberta Education*, *Better care network*, *British association of social workers*, *Campbell collaboration*, *Canadian child welfare research portal*, *Center of excellence for looked after children in Scotland (CELSIS)*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ), Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CREVAJ), *Child welfare information gateway*, *Children's social care research and Development center (CASCADE)*, Conseil supérieur de l'éducation du Québec, *Education resource information center (ERIC)*, *European social network*, Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE), Institut national d'excellence en santé et services sociaux du Québec (INESSS), *Legal Center for Foster Care and Education*, *National institute for health and care excellence (NICE)*, Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (OEJAJ), Observatoire international de la justice juvénile (OIJJ), *Open Edition*, *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)*, Portail canadien de la recherche en protection de l'enfance (CWRP), PsycINFO, *Scottish Executive – Children in Scotland*, *Social Care Institute for Excellence (SCIE)/Social Care On Line*, *Social Care Wales*, *United Kingdom – Department of education*, *University of Bristol – School for policy study – Department for children, schools and families*, *University of Oxford – Rees centre for research in fostering and*

education, University of Victoria – School of social work, Welsh government, What works for children's social care.

Stratégie de recherche

La stratégie de recherche dans les bases de données bibliographiques ERIC et PsycINFO a été construite en utilisant des descripteurs issus des thésaurus combinés avec des termes présents dans le titre ou le résumé. Le nombre de résultats apparaît tel qu'il a été obtenu avant dédoublonnage des références communes aux deux bases.

Stratégie de recherche et mots-clés utilisés – Base de données ERIC		
Termes utilisés	Période	Nombre de références trouvées
(Foster Care/de OR (foster care OR ((child* OR teenag* OR adolescent* OR pupil* OR people* OR youth) N/1 (foster care OR foster famil* OR looked after OR state care OR public care))/ti,ab) AND (((Self manage* OR Self determin* OR empower* OR participat* OR engage* OR involve*)/ti OR (Learner Engagement OR Family Involvement OR Parent Participation OR Student Participation OR Learner Engagement)/de) AND ((education* OR school* OR "academic")/ti,ab OR Academic Achievement/de)) OR ((Academic Achievement/de OR (education* OR school* OR academic achievement OR academic performance OR student achievement OR academic progress OR educational achievement OR academic success)/ti,ab) AND ((barrier* OR facilitat*/ti OR tool* OR intervention* OR OR strateg* OR increas* OR encourag* OR improv* OR promote* OR plan* OR support* OR experience* OR maximiz*)/ti OR model/to,ab))))	01/2009 – 10/2019	71

Stratégie de recherche et mots-clés utilisés – Base de données PsycINFO		
Termes utilisés	Période	Nombre de références trouvées
((Foster Care OR Foster Children)/de OR (foster care OR ((child* OR teenag* OR adolescent* OR pupil* OR people* OR youth) N/1 (foster care OR foster famil* OR looked after OR state care OR public care))/ti,ab) AND ((academic achievement OR academic performance OR student achievement OR academic progress OR educational achievement OR academic success)/ti,ab OR (Academic Achievement)/de) AND ((barrier* OR facilitat* OR tool* OR intervention* OR strateg* OR increas* OR encourag* OR improv* OR promote* OR plan* OR support* OR experience* OR maximiz* OR rais* OR promot* OR suces* OR progress* OR factor* OR program* OR effect*)/ti OR model*/ti,ab)	01/2009-10/2019	86

Critères de sélection

Peu d'articles pertinents ont pu être identifiés à partir de mots-clés, portant sur les pratiques et outils favorisant la participation du jeune à son projet scolaire ; *idem* sur les pratiques et outils pour impliquer les familles dans la scolarité. Toutefois, plusieurs documents apportent un éclairage par rapport aux difficultés rencontrées, ce qui peut donc permettre d'inspirer des pratiques ou interventions.

Plusieurs articles portent sur la participation, en protection de l'enfance, du jeune et de ses parents de manière générale (non spécifique à la scolarité). Cette thématique a déjà fait l'objet de deux RBPP ANESM qui ont été utilisées également :

- RBPP ANESM, L'expression et la participation du mineur et de ses parents en protection de l'enfance, 2014 ;
- RBPP ANESM, Les attentes de la personne et le projet personnalisé, 2008.

De nombreux articles analysent les facteurs de risque et facteurs de protection, pratiques et interventions en faveur de la réussite scolaire. Parmi ceux-ci, le regard porté sur la scolarité et le potentiel scolaire de l'enfant, par une figure d'autorité pour celui-ci (parents, famille d'accueil, éducateur ou autre professionnel), influence la trajectoire scolaire et la réussite de l'enfant. Cet aspect sera analysé dans la thématique portant les ressources au sein de l'environnement de l'enfant. Néanmoins, cela peut aussi concerner l'implication des parents ; quelques articles abordant cet aspect ont donc été sélectionnés.

Pour compléter la bibliographie ainsi identifiée, un appui a été apporté par des chercheurs en protection de l'enfance, qui ont recommandé plusieurs articles en lien avec le sujet de la scolarité. Parmi ces articles, ceux qui abordent la question de la participation ou l'implication de l'enfant ou de ses parents à la scolarité ont été retenus.

Stratégie de recherche de la littérature concernant la participation de l'enfant et l'implication de ses parents dans le parcours scolaire (chapitres 1 et 2) dans le champ du handicap

Sources utilisées

Pour la littérature française : BDSP, Cairn, Callimaque (réseau Canopé), Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), Centre régional d'études, d'actions et d'informations Bourgogne (CREAI Bourgogne), Centre ressources autisme Île-de-France (CRAIF), direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES), Documentation sociale (Prisme), Éducasource, Éduscol, Érudit, Fédération des centres régionaux d'études, d'actions et d'informations, en faveur des personnes en situation de vulnérabilité (ANCREAI), Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), Fondation internationale de la recherche appliquée sur le handicap, *Google Scholar*, HAL, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), Integrascot, Isidore, ministère des Solidarités et de la Santé, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *Open Edition*, Persée, SantéPsy.

Pour la littérature internationale : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive/*European agency for special needs and inclusive education*, *Campbell collaboration*, *Center for Studies on Inclusive Education*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ), Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CREVAJ), Conseil supérieur de l'éducation du Québec, Consortium national de recherche sur l'intégration sociale, *Council for disabled children*, École inclusive Europe, *Education resource information center* (ERIC), *Enable Ireland*, *European social network*, Institut national d'excellence en santé et services sociaux du Québec (INESSS), *National center for learning disabilities*, *National Children's Bureau*, *Council for disabled children*, *National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities*, *National institute for health and care excellence* (NICE), Office des personnes handicapées du Québec, *Open Edition*, PsycINFO, Réseau d'information pour la réussite éducative, *Social Care Institute for Excellence* (SCIE)/*Social Care On Line*, *United Kingdom – Department of education*, université de Mons – Service d'orthopédagogie clinique, université du Québec à Trois-Rivières – CAH.

Stratégie de recherche

Stratégie de recherche et mots-clés utilisés – Base de données ERIC		
Termes utilisés	Période	Nombre de références trouvées

(((Adolescent* OR Child* OR Pupil* OR Student* OR Teenag* OR Young people OR Youth) N/3 (deficien* OR delay* OR disabilit* OR disorder* OR impair* OR special need* OR syndrome*))/ti,ab OR (Special Needs Students OR Individualized Education Programs OR Individualized Transition Plan)/de) AND (((self manage* OR self determin* OR empower* OR participat* OR engage* OR involve*))/ti) AND ((Individualized Education Programs OR Individualized Transition Plan)/de OR (person centered plan* OR education plan* OR transition plan* OR (individual* N/2 plan*) OR (individual* N/2 program*) OR (personal* N/2 plan*) OR (personal* N/2 program*))/ti,ab))) OR (((person centered plan* OR education plan* OR transition plan* OR (individual* N/2 plan*) OR (individual* N/2 program*) OR (personal* N/2 plan*) OR (personal* N/2 program*))/ti,ab OR IEP/ti) AND ((famil* participat* OR parent* participat* OR student* participat* OR youth participat* OR participat* of famil* OR participat* of parent* OR participat* of student* OR empower* famil* OR empower* parent* OR empower* student* OR famil* empowerment OR parent* empowerment OR student* empowerment OR engag* famil* OR engag* parent* OR engag* student* OR famil* engagement OR parent* engagement OR student* engagement OR engagement of famil* OR engagement of parent* OR engagement of student* OR involv* famil* OR involv* parent* OR involv* student* OR famil* involvement OR parent* involvement OR student* involvement OR involvement of family* OR involvement of parent* OR involvement of student* OR family* choice* OR parent* choice* OR student* choice*))/ti,ab) AND ((barrier* OR facilitat* OR tool* OR intervention* OR model* OR strateg* OR increas* OR encourag* OR improv* OR promote*))/ti,ab))))	01/2009 – 10/2019	135
---	-------------------	-----

Stratégie de recherche et mots-clés utilisés – Base de données PsycINFO		
Termes utilisés	Période	Nombre de références trouvées
((Adolescent* OR Child* OR Pupil* OR Student* OR Teenag* OR Young people OR Youth) N/3 (deficien* OR delay* OR disabilit* OR disorder* OR impair* OR special need* OR syndrome*))/ti,ab OR (Special Education/de OR Individual Education Programs/de)) AND ((Individual Education Programs OR Transition Planning)/de OR (person centered plan* OR education plan* OR transition plan* OR (individual* N/2 plan*) OR (individual* N/2 program*) OR (personal* N/2 plan*) OR (personal* N/2 program*))/ti,ab OR IEP/ti) AND ((Empowerment OR Self-Determination OR Participation OR Student Engagement OR Parental Involvement OR Involvement)/de OR ((famil* participat* OR parent* participat* OR student* participat* OR youth participat* OR participat* of famil* OR participat* of parent* OR participat* of student* OR empower* famil* OR empower* parent* OR empower* student* OR famil* empowerment OR parent* empowerment OR student* empowerment OR engag* famil* OR engag* parent* OR engag* student* OR famil* engagement OR parent* engagement OR student* engagement OR engagement of famil* OR engagement of parent* OR engagement of student* OR involv* famil* OR involv* parent* OR involv* student* OR famil* involvement OR parent* involvement OR student* involvement OR involvement of family* OR involvement of parent* OR involvement of student* OR family* choice* OR parent* choice* OR student* choice*))/ti,ab) AND ((barrier* OR facilitat* OR tool* OR intervention* OR model* OR strateg* OR increas* OR encourag* OR improv* OR promote*))/ti,ab)	01/2009 – 10/2019	183

Critères de sélection

De nombreux articles francophones empiriques (« littérature grise/avis d'auteurs » ou études observationnelles) sur la participation des enfants et leurs parents, sur le travail et les partenariats à mettre en place avec les parents autour de la scolarité. Les critères de sélection retenus pour ces « avis d'auteurs » (hors études/revue systématique ou littérature/essais) sont les suivants :

- articles > 2010 ;
- articles focalisés sur la participation de l'élève en situation de handicap à son projet scolaire ;
- articles portant sur les pratiques d'accompagnement ;
- lorsque plusieurs articles abordent la même question, sélection de l'article le plus récent et le plus complet ;
- articles *a priori* transposables à l'ensemble des handicaps ;
- articles non spécifiques à des pratiques pédagogiques d'apprentissage.

De nombreux articles anglophones portant spécifiquement sur la politique menée auprès des élèves en situation de handicap, *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), et notamment le programme *Individualized Education Program* (IEP) et *Transition planning* ; parmi eux, ont été retenus les articles les plus robustes (un essai contrôlé randomisé de 2015 et une revue de littérature de 2017), ainsi que quelques articles plus empiriques portant spécifiquement sur les pratiques d'implication des élèves et de leurs parents. Les articles portant sur des aspects difficilement transposables (ex. : utilisation d'une technologie ou d'un logiciel en particulier) ou hors champ (pédagogie à mettre en œuvre par les enseignants au sein de la classe pour favoriser l'autodétermination, transition vers la vie adulte...) ont été écartés.

Enfin, quelques documents ont été sélectionnés pour permettre une bonne compréhension du concept d'autodétermination utile à cette thématique.

Stratégie de recherche de la littérature concernant la mobilisation des professionnels de l'ESMS, l'organisation de l'ESMS et les interventions à mettre en œuvre au sein de l'environnement de l'enfant (chapitre 3) dans le champ de la protection de l'enfance

Sources utilisées

La recherche a porté sur les thématiques, publics et types de documents définis en phase de cadrage et s'est limitée aux publications en langue anglaise ou en langue française sur la période 2009-2019. Il s'agit d'une revue non systématique de la littérature. Cette recherche a été complétée par la bibliographie des membres du groupe de travail et quelques références citées dans les documents analysés.

Une recherche par rebond a également permis de trouver quelques références pertinentes pour cette thématique, parfois antérieures à 2009.

Pour la littérature française, les sources suivantes ont été consultées : BDSP, Cairn, Callimaque (réseau Canopé), Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Convention nationale des associations de protection de l'enfant (CNAPE), Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES), Documentation sociale (Prisme), Éducasource, Éduscol, Érudit, Fédération des centres régionaux d'études, d'actions et d'informations, en faveur des personnes en situation de vulnérabilité (ANCREAI), Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), *Google Scholar*, HAL, Institut français de l'éducation (IFE), Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), Isidore, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, ministère des Solidarités et de la Santé, Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative (POLOC), Observatoire national de l'action sociale (ODAS), Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE), Persée, université Paris Nanterre – Centre de recherches éducation et formation (CREF – EA 1589).

Pour la littérature internationale, les sources suivantes ont été consultées : *Alberta Education*, *Better care network*, *British association of social workers*, *Campbell collaboration*, *Canadian child welfare research portal*, *Center of excellence for looked after children in Scotland* (CELSIS), Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ), Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CREVAJ), *Child welfare information gateway*, *Children's social care research and Development center* (CASCADE), Conseil supérieur de l'éducation du Québec, *Education resource information center* (ERIC), *European social network*, *Google Scholar*, Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE), Institut national d'excellence en santé et services sociaux du Québec (INESSS), *Legal Center for Foster Care and Education*, *National association of virtual school heads*, *National institute for health and care excellence* (NICE), Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (OEJAJ), Observatoire international de la justice juvénile (OIJJ), *Open Edition*, *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted), Portail canadien de la recherche en protection de l'enfance (CWRP), PsycINFO, *Scottish Executive – Children in Scotland*, *Social Care Institute for*

Excellence (SCIE)/Social Care On Line, Social Care Wales, United Kingdom – Department of education, University of Bristol – School for policy study – Department for children, schools and families, University of Oxford – Rees centre for research in fostering and education, University of Victoria – School of social work, Welsh government, What works for children's social care.

Stratégie de recherche

La stratégie de recherche dans les bases de données bibliographiques ERIC et PsycINFO a été construite en utilisant des descripteurs issus des thésaurus combinés avec des termes présents dans le titre ou le résumé. Le nombre de résultats apparaît tel qu'il a été obtenu avant dédoublonnage des références communes aux deux bases.

Stratégie de recherche et mots-clés utilisés – Bases de données ERIC – Psycinfo		
Termes utilisés	Période	Nombre de références trouvées
(SU.EXACT("Foster Care") OR SU.EXACT("Foster Children") OR TI,AB("foster care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "people*" OR "youth") N/1 "foster care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "people*" OR "youth") N/1 "foster famil*") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "people*" OR "youth") N/1 "looked after") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "people*" OR "youth") N/1 "state care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "people*" OR "youth") N/1 "public care")) AND (SU.EXACT("Tutoring") OR SU.EXACT("After School Education") OR SU.EXACT("Academic Support Services") OR SU.EXACT("Mentors") OR TI,AB("tutor*") OR TI,AB("mentor*") OR TI,AB("academic support*") OR TI,AB("educational support*") OR TI, AB("schooling support*") SU.EXACT("Individualized Instruction") OR SU.EXACT("Tutoring") OR SU.EXACT("Peer Tutoring") OR SU.EXACT("After School Programs") OR SU.EXACT("Mentor") OR SU.EXACT("Extracurricular Activities") OR SU.EXACT("Extracurricular Activities") OR SU.EXACT("Recreational Activities") OR SU.EXACT.EXPLODE("Recreation") OR TI("extracurricular") OR TI("extra-curricular") OR TI,AB("leisure*")) AND (SU.EXACT.EXPLODE("Academic Achievement") OR TI,AB("academic") OR TI,AB("school*") OR TI,AB("education*"))	01/2009 – 03/2020	55

Critères de sélection

Ont été incluses les publications suivantes, en français ou anglais :

- recommandations de bonnes pratiques publiées (notamment celles de l'ex-ANESM élaborées dans le champ du handicap et celui de la protection de l'enfance) ;
- revues systématiques, avec ou sans méta-analyse ;
- essais contrôlés randomisés ou non, cités dans certaines revues systématiques (identifiés pour la partie concernant les programmes d'interventions à destination des enfants de la PE) ;
- études observationnelles, quantitatives ou qualitatives, dont la publication est postérieure aux revues systématiques répondant à la même question et lorsqu'elles apportent un éclairage ou un complément sur la thématique étudiée et notamment sur un des éléments suivants :

- les facteurs environnementaux favorisant la réussite scolaire,
- l'état des lieux de la situation,
- l'état des pratiques ;
- certains travaux issus de la littérature grise, notamment les avis d'auteurs francophones reconnus dans le champ de la PE. Certaines publications antérieures à 2009 ont été intégrées en raison de leur pertinence.

Présentant les critères d'inclusion suivants (PICO) :

- population : enfants de la PE ou en situation de handicap, en âge de scolarisation ;
- intervention : toute intervention auprès de l'enfant ayant un impact positif sur ses résultats et sa réussite scolaire et éducative, effectuée ou non par des travailleurs sociaux et quel que soit le lieu de vie ou d'accompagnement de l'enfant (domicile ou institution) ;
- comparateur : toute autre intervention ou accompagnement habituel ;
- critères de jugement : tout critère de jugement. Une attention particulière est portée aux critères finaux relatifs à la réussite scolaire.

Critères d'exclusion :

- les articles spécifiques à des pratiques pédagogiques d'apprentissage ;
- les articles sur des programmes d'interventions menés à l'étranger portant sur un faible échantillon et dans un contexte trop spécifique non transposable au contexte français ;
- les articles portant sur un handicap spécifique et non transposable aux autres handicaps ;
- les avis d'auteurs qui concernent l'Éducation nationale ;
- lorsque plusieurs articles abordent la même question, sélection de l'article le plus récent et le plus complet.

Quelques études solides (revues systématiques et essais contrôlés) ont été identifiées pour cette thématique. Elles portent notamment sur les programmes d'interventions en faveur de la réussite scolaire des enfants.

Les avis d'auteurs français retenus sont ceux de chercheurs et acteurs incontournables dans le secteur de la protection de l'enfance. Leurs publications retenues mettent en avant les facteurs de protection associés à la réussite scolaire.

Pour compléter la bibliographie ainsi identifiée, un appui a été apporté par des chercheurs en protection de l'enfance, qui ont recommandé plusieurs articles en lien avec le sujet.

Stratégie de recherche de la littérature concernant la mobilisation des professionnels de l'ESMS, l'organisation de l'ESMS et les interventions à mettre en œuvre au sein de l'environnement de l'enfant (chapitre 3) dans le champ du handicap

La recherche a porté sur les thématiques, publics et types de documents définis en phase de cadrage et s'est limitée aux publications en langue anglaise ou en langue française sur la période 2009-2019. Il s'agit d'une revue non systématique de la littérature. Cette recherche a été complétée par la bibliographie des membres du groupe de travail et quelques références citées dans les documents analysés.

Une recherche par rebond a également permis de trouver quelques références pertinentes pour cette thématique, parfois antérieures à 2009.

Pour la littérature française, les sources suivantes ont été consultées : BDSP, Cairn, Callimaque (réseau Canopé), Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), Centre régional d'études, d'actions et d'informations Bourgogne (CREAI Bourgogne), Centre ressources autisme Île-de-France (CRAIF), direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES), Documentation sociale (Prisme), Éducasource, Éduscol, Érudit, Fédération des centres régionaux d'études, d'actions et d'informations, en faveur des personnes en situation de vulnérabilité (ANCREAI), Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), Fondation internationale de la recherche appliquée sur le handicap, *Google Scholar*, HAL, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), Integrascoll, Isidore, Laboratoire international sur l'inclusion scolaire, ministère des Solidarités et de la Santé, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Observatoire des pratiques sur le handicap – recherche & intervention scolaire, *Open Edition*, Persée, SantéPsy.

Pour la littérature internationale : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive/*European agency for special needs and inclusive education*, *Campbell collaboration*, *Center for Studies on Inclusive Education*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ), Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CREVAJ), Conseil supérieur de l'éducation du Québec, Consortium national de recherche sur l'intégration sociale, *Council for disabled children*, École inclusive Europe, *Education resource information center* (ERIC), *Enable Ireland*, *Enabling education network*, *European social network*, Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée, Fonds de recherche société et culture Québec, *Google Scholar*, Haute École pédagogique de Vaud/laboratoire international sur l'inclusion scolaire, Institut national d'excellence en santé et services sociaux du Québec (INESSS), *National center for learning disabilities*, *National Children's Bureau*, *Council for disabled children*, *National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities*, *National institute for health and care excellence* (NICE), Office des personnes handicapées du Québec, *Open Edition*, PsycINFO, Regroupement d'organismes en DI/TSA de Mauricie, Réseau d'information pour la réussite éducative, *Social Care Institute for Excellence* (SCIE)/*Social Care On Line*, *United Kingdom – Department of education*, université de Mons – Service d'orthopédagogie clinique, université du Québec à Trois-Rivières – CAH.

Stratégie de recherche

La stratégie de recherche dans les bases de données bibliographiques ERIC et PsycINFO a été construite en utilisant des descripteurs issus des thésaurus combinés avec des termes présents dans le titre ou le résumé. Le nombre de résultats apparaît tel qu'il a été obtenu avant dédoublonnage des références communes aux deux bases.

Stratégie de recherche et mots-clés utilisés – Bases de données ERIC – Psycinfo		
Termes utilisés	Période	Nombre de références trouvées
(TI,AB(("Adolescent*" OR " Child*" OR "Pupil*" OR " Student*" OR "Teenag*" OR "Young people" OR " Youth") N/3 ("deficien*" OR "delay*" OR "disabilit*" OR "disorder*" OR "impair*" OR "special need*" OR "syndrome*")) OR SU.EXACT.EXPLODE("Special Education") OR MJSUB.EXACT("Individual Education Programs") OR SU.EXACT.EXPLODE("Disabilities") OR SU.EXACT("Mainstreaming") OR TI("disabilities") OR TI,AB("students with disabilities")) AND (SU.EXACT("Extracurricular Activities") OR SU.EXACT("Extracurricular Activities") OR SU.EXACT.EXPLODE("Recreation") OR TI("extracurricular") OR TI("extra-curricular") OR TI,AB("leisure*") OR TI,AB("recreation*") OR TI,AB("activities outside of school") OR SU.EXACT("Student Engagement") OR SU.EXACT("Belonging") OR TI("engag*") OR TI("belong*") OR TI,AB("school belonging*") OR TI("disengag*")) AND ((SU.EXACT.EXPLODE("Academic Achievement") OR TI("academic") OR TI("school*") OR TI("education*") OR TI("graduat*") OR TI("dropout*") OR TI("drop out*") OR TI("school perfor- mance*") OR TI("school progress*") OR TI("academic skill*") OR TI("achievement*" OR "at- tainment*" OR " outcome*" OR "success*")) AND TI("school" OR "academic" OR "education*"))))	01/2009 – 03/2020	22

Critères de sélection

Ont été incluses les publications suivantes, en français ou anglais :

- recommandations de bonnes pratiques publiées (notamment celles de l'ex-ANESM élaborées dans le champ du handicap et celui de la protection de l'enfance) ;
- revues systématiques, avec ou sans méta-analyse ;
- essais contrôlés randomisés ou non, cités dans certaines revues systématiques (identifiés pour la partie concernant les programmes d'interventions à destination des enfants de la PE) ;
- études observationnelles, quantitatives ou qualitatives, dont la publication est postérieure aux revues systématiques répondant à la même question et lorsqu'elles apportent un éclairage ou un complément sur la thématique étudiée et notamment sur un des éléments suivants :
 - les facteurs environnementaux favorisant la réussite scolaire,
 - l'état des lieux de la situation,
 - l'état des pratiques ;
- certains travaux issus de la littérature grise, notamment les avis d'auteurs francophones reconnus dans le champ de la PE. Certaines publications antérieures à 2009 ont été intégrées en raison de leur pertinence.

Présentant les critères d'inclusion suivants (PICO) :

- population : enfants de la PE ou en situation de handicap, en âge de scolarisation ;
- intervention : toute intervention auprès de l'enfant ayant un impact positif sur ses résultats et sa réussite scolaire et éducative, effectuée ou non par des travailleurs sociaux et quel que soit le lieu de vie ou d'accompagnement de l'enfant (domicile ou institution) ;
- comparateur : toute autre intervention ou accompagnement habituel ;
- critères de jugement : tout critère de jugement. Une attention particulière est portée aux critères finaux relatifs à la réussite scolaire.

Critères d'exclusion :

- les articles spécifiques à des pratiques pédagogiques d'apprentissage ;
- les articles sur des programmes d'interventions menés à l'étranger portant sur un faible échantillon et dans un contexte trop spécifique non transposable au contexte français ;
- les articles portant sur un handicap spécifique et non transposable aux autres handicaps ;
- les avis d'auteurs qui concernent l'Éducation nationale ;
- lorsque plusieurs articles abordent la même question, sélection de l'article le plus récent et le plus complet.

Peu d'articles pertinents ont pu être identifiés à partir de mots-clés, portant sur cette thématique. La littérature existante porte davantage sur l'adaptation de l'environnement scolaire et pédagogique que sur les facteurs au sein des autres milieux de vie de l'enfant.

Toutefois, de nombreuses études dont une revue systématique ont permis d'identifier des facteurs de protection environnementaux en faveur de l'implication de ces enfants dans leur scolarité. Les facteurs liés à l'environnement physique et matériel du milieu de vie n'ont pas été analysés dans cette partie.

Stratégie de recherche de la littérature concernant les interventions à mettre en œuvre au sein de l'environnement scolaire (chapitre 5)

Sources utilisées

La recherche a porté sur les thématiques, publics et types de documents définis en phase de cadrage et a été limitée aux publications en langue anglaise ou en langue française postérieures à 2010. Cette recherche a été complétée par la bibliographie des membres du groupe de travail et quelques références citées dans les documents analysés.

Pour la littérature française, les sources suivantes ont été consultées : Base de données en santé publique (BDSP), Cairn, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Centre de recherche autisme Aquitaine, Centre de recherche autisme Nord-Pas-de-Calais, Centre ressources autisme Île-de-France (CRAIF), Convention nationale des associations de protection de l'enfant (CNAPE), Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES), Documentation sociale (Prisme), École des hautes études en santé publique (EHESP), École et handicap, Éducasource, Éduscol, Érudit, Fédération des centres régionaux d'études, d'actions et d'informations, en faveur des personnes en situation de vulnérabilité (ANCREAI), Fédération étudiante pour une dynamique études et emploi avec un handicap, Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), *Google Scholar*, Hyper articles en ligne (HAL), Institut fédératif d'études et de recherches interdisciplinaires santé société (IFERISS), Institut français de l'éducation (IFE), Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), Integrascoll, Isidore, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, ministère des Solidarités et de la Santé, Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative (POLOC), Observatoire national de l'action sociale (ODAS), Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE), Observatoire des pratiques sur le handicap – recherche & intervention scolaire (Ophris), Persée, Programmes Phares, réseau Canopé, SantéPsy, *Strategie.gouv.fr*, université Paris Nanterre – Centre de recherches éducation et formation (CREF – EA 1589).

Pour la littérature internationale, les sources suivantes ont été consultées : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, *Alberta Education*, *Better care network*, Bibliothèque de l'éducation inclusive, *British association of social workers*, *Campbell collaboration*, *Canadian child welfare research portal*, *Center of excellence for looked after children in Scotland* (CELSIS), *Center for Applied Special Technology* (CAST), *Center for Studies on Inclusive Education*, Centre d'étude et de formation pour l'éducation spécialisée et inclusive (CEFES-In), université libre de Bruxelles, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ), Centre suisse de pédagogie spécialisée, Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CREVAJ), *Child welfare information gateway*, *Child welfare league of America*, *Children's social care research and Development center* (CASCADE), Conseil supérieur de l'éducation du Québec, Consortium national de recherche sur l'intégration sociale, *Council for disabled children*, École inclusive Europe, *Education Endowment Foundation*, *Education resource information center* (ERIC), *Enable Ireland*, *Enabling education network*, Érudit, *European social network*, Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée, Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF),

Fondation internationale de la recherche appliquée sur le handicap (FIRAH), *Google Scholar*, Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE), Haute École pédagogique de Vaud/laboratoire international sur l'inclusion scolaire, Institut national d'excellence en santé et services sociaux du Québec (INESSS), Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (Lisis), *Legal Center for Foster Care and Education*, *Ministry of education New-Zealand*, *inclusive education*, *National association of virtual school heads*, *National center for learning disabilities*, *National Children's Bureau*, *Council for disabled children*, *National Dropout Prevention*, *Center for Students with Disabilities*, *National institute for health and care excellence (NICE)*, *National school climate center*, Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (OEJAJ), Observatoire international de la justice juvénile (OIJJ), Office des personnes handicapées du Québec, *Office for Standards in Education*, *Children's Services and Skills (Ofsted)*, *Open Edition*, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Organisation des Nations unies, Portail canadien de la recherche en protection de l'enfance (CWRP), PsycINFO, Regroupement d'organismes en DI/TSA de Mauricie, Réseau d'information pour la réussite éducative, *Scottish Executive – Children in Scotland*, *Social Care Institute for Excellence (SCIE)/Social Care On Line*, *Social Care Wales*, *United Kingdom – Department of education*, université de Mons – Service d'orthopédagogie clinique, université du Québec à Trois-Rivières – CAH, *University of Bristol – School for policy study – Department for children, schools and families*, *University of Oxford – Rees centre for research in fostering and education*, *University of Victoria – School of social work*, *Welsh government*, *What works for children's social care*, *World Health Organization*.

Stratégie de recherche

La stratégie de recherche dans les bases de données bibliographiques ERIC et PsycINFO a été construite en utilisant des descripteurs issus des thésaurus combinés avec des termes présents dans le titre ou le résumé.

Stratégie de recherche et mots-clés utilisés – Bases de données ERIC – Psycinfo		
Termes utilisés	Période	Nombre de références trouvées
(TI,AB("school climate") OR TI,AB("school safety") OR TI,AB("classroom climate") OR TI,AB("school environment") OR TI,AB("educational environment") OR TI,AB("haven*)) AND (SU.EXACT("Foster Care") OR SU.EXACT("Foster Children") OR TI,AB("foster care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "people*" OR "youth") N/1 "foster care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "people*" OR "youth") N/1 "foster famil*") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "people*" OR "youth") N/1 "looked after") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "people*" OR "youth") N/1 "state care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "people*" OR "youth") N/1 "public care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "people*" OR "youth") N/1 "in care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "youth") N/1 "out of home care"))	2010-2020	7
MJSUB.EXACT("School Environment") OR MJSUB.EXACT("School Safety") OR MJSUB.EXACT("School Environment") OR SUB.EXACT("Educational Environment") OR SUB.EXACT("Classroom Environment") OR TI,AB("school climate") OR TI("school safety") OR TI("school environment") OR TI("classroom environment") OR TI("classroom climate")	2010-2020	83

(MJSUB.EXACT("School Environment") OR MJSUB.EXACT("School Safety") OR MJSUB.EXACT("School Environment") OR SUB.EXACT("Educational Environment") OR SUB.EXACT("Classroom Environment") OR TI,AB("school climate") OR TI("school safety") OR TI("school environment") OR TI("classroom environment") OR TI("classroom climate") OR (TI("well being" OR "wellbeing") AND TI("school"))) OR TI("quality of life" AND "school")) AND (SU.EXACT("Developmental Disabilities") OR SU.EXACT.EXPLODE("Physical Disorders") OR SU.EXACT.EXPLODE("Mental Disorders") OR SU.EXACT.EXPLODE("Hearing Disorders") OR SU.EXACT.EXPLODE("Sensory System Disorders") OR SU.EXACT("Autism Spectrum Disorders") OR SU.EXACT("Mental Disorders") OR SU.EXACT("Multiple Disabilities") OR SU.EXACT("Learning Disabilities") OR SU.EXACT("Disabilities") OR SU.EXACT("Disabled (Attitudes Toward)") OR SU.EXACT("Accommodation (Disabilities)") OR SU.EXACT("Mainstreaming (Educational)") OR SU.EXACT("Special Education") OR SU.EXACT("Special Education Students") OR SU.EXACT.EXPLODE("Special Needs") OR TI("disabilit*") OR TI("disabled") OR TI("deficien*") OR TI("special education") OR TI("inclusi*") OR TI("mainstream")) AND (SU.EXACT.EXPLODE("Intervention") OR SU.EXACT("School Based Intervention") OR TI,AB("intervention*") OR TI("program*") OR TI("factor*") OR TI("determinant*") OR TI("training") OR TI("impact") OR TI,AB("role") OR TI,AB("predict*") OR TI("effect*") OR TI,AB("improv*") OR TI,AB("facilitat*") OR TI,AB("enabl*") OR TI,AB("barrier*"))	2010-2020	47
SU("Universal Design for Learning") OR TI,AB("Universal design")	2010-2020	17
(SU.EXACT("Special Education") OR TI("special education") OR (SU.EXACT("Inclusion") AND TI("school*" OR "class*" OR "student*" OR "education"))) OR (TI("disabilit*" OR "disabled" OR "deficien*" OR "inclusi*" OR "disabilit*" OR "disabled" OR "mainstream") AND TI("school*" OR "class*" OR "student*" OR "education"))) OR SU.EXACT("Mainstreaming (Educational)") OR SU.EXACT("Special Education") OR SU.EXACT("Special Education Students") OR TI("special education") OR (TI("disabilit*" OR "disabled" OR "deficien*" OR "inclusi*" OR "disabilit*" OR "disabled" OR "mainstream") AND TI("school*" OR "class*" OR "student*" OR "education"))) OR (SU.EXACT.EXPLODE("Special Needs") AND TI("school*" OR "class*" OR "student*" OR "education")) AND (SU.EXACT("Peer Counseling") OR SU.EXACT("Peer Tutoring") OR (SU.EXACT("Mentor") AND SU.EXACT("Peers"))) OR SU.EXACT("Peer Mediation") OR SU.EXACT("Peer Teaching") OR (SU.EXACT("Coaching (Performance)") AND SU.EXACT("Peers"))) OR SU.EXACT("Peer Counseling") OR TI("peer mentor*") OR TI("peer support*") OR TI("peers support*") OR TI("peer mediation") OR TI("peer tutor*"))	2010-2020	98
(MJSUB.EXACT("Social Acceptance") OR (MJSUB.EXACT("Peers") OR MJSUB.EXACT("Peer Relations") OR SU.EXACT("Peer Acceptance") OR SU.EXACT("Stigma") OR TI("peer relationship*") OR TI("peers relationship*") OR TI("acceptance") OR TI("attitude*" N/2 "towards peers") OR TI,AB("stigma*") OR TI("aware*")) AND (SU.EXACT("Foster Care") OR SU.EXACT("Foster Children") OR TI,AB("foster care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "people*" OR "youth") N/1 "foster care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "people*" OR "youth") N/1 "foster famil*") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "people*" OR "youth") N/1 "looked after") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "people*" OR "youth") N/1 "state care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "people*" OR "youth") N/1 "public care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "people*" OR "youth") N/1 "in care") OR TI,AB(("child*" OR "teenag*" OR "adolescent*" OR "pupil*" OR "student*" OR "youth") N/1 "out of home care"))	2010-2020	4

(((((MJSUB.EXACT("Disabled (Attitudes Toward)") OR MJSUB.EXACT("Sensory Disabilities (Attitudes Toward)") OR MJSUB.EXACT("Intellectual Development Disorder (Attitudes Toward)") OR MJSUB.EXACT("Mental Illness (Attitudes Toward)") OR MJSUB.EXACT("Physical Disabilities (Attitudes Toward)") OR SU.EXACT("Attitudes toward Disabilities") OR TI("attitude*" N/2 "towards peers") OR MJSUB.EXACT("Social Acceptance") OR TI("social acceptance")) OR (MJSUB.EXACT("Peers") OR MJSUB.EXACT("Peer Relations") OR SU.EXACT("Peer Acceptance") OR TI("peer*")))) AND ((SU.EXACT("Mainstreaming (Educational)") OR SU.EXACT("Mainstreaming") OR SU.EXACT("Special Education") OR SU.EXACT("Special Education Students") OR TI("special education")) OR ((TI("school*") OR TI("classroom*") OR TI("pupil*") OR TI("student*")) AND (TI("disabilit*") OR TI("disabled") OR TI("deficien*") OR TI("inclusi*") OR TI("mainstream")))))) OR (TI("disabilit*" AND "awareness") OR (TI("awareness program") AND TI,AB("disabilities" OR "disabled" OR "peers")))) AND (SU.EXACT.EXPLODE("Intervention") OR SU.EXACT("School Based Intervention") OR TI,AB("intervention*") OR TI("program*") OR TI("factor*") OR TI("determinant*") OR TI("training") OR TI("impact") OR TI,AB("role") OR TI,AB("predict*") OR ti("effect*") OR TI,AB("improv*") OR TI,AB("facilitat*") OR TI,AB("enabl*") OR TI,AB("barrier*"))	2010-2020	118
--	-----------	-----

Critères de sélection

Ont été incluses les publications suivantes, en français ou anglais :

- recommandations de bonnes pratiques publiées ;
- revues systématiques, avec ou sans méta-analyse ;
- essais contrôlés randomisés ou non ;
- études observationnelles, quantitatives ou qualitatives, lorsqu'elles apportent un éclairage ou un complément sur la thématique étudiée, notamment lorsqu'elles s'intéressent au point de vue des élèves concernés ;
- certains travaux issus de la littérature grise, lorsqu'ils apportent des éléments théoriques ou contextuels sur les notions principales analysées (climat scolaire, conception universelle, enjeux au sein de l'environnement scolaire pour les enfants en situation de handicap et les enfants protégés).

Présentant les critères d'inclusion suivants (PICO) :

- population : enfants de la PE ou en situation de handicap, en âge de scolarisation ;
- intervention : toute intervention auprès de l'enfant, relevant des professionnels sociaux et médico-sociaux, ayant un impact positif sur son ressenti par rapport à l'environnement scolaire ;
- comparateur : toute autre intervention ou accompagnement habituel ;
- critères de jugement : tout critère de jugement. Une attention particulière est portée aux critères finaux relatifs au ressenti de l'enfant par rapport à son environnement scolaire.

Critères d'exclusion :

- les articles spécifiques à des pratiques du domaine de l'enseignement (pratiques pédagogiques d'apprentissage notamment) ;
- les études portant sur un contexte trop spécifique (type de public, contexte culturel, dispositif) dont la transposabilité des résultats au contexte français ou aux publics concernés n'est pas évaluée ;

- lorsque plusieurs articles abordent la même question, sélection de l'article le plus robuste, récent et/ou complet.

Sélection : environ 400 références ont été identifiées et retenues par la stratégie de recherche de la littérature. À partir de l'analyse des abstracts principalement, 87 références ont été retenues. L'analyse plus approfondie des contenus de ces références a ensuite permis de retenir 24 articles synthétisés dans cet argumentaire.

Références bibliographiques

1. Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Qualité de vie : handicap, les problèmes somatiques et les phénomènes douloureux. Guide. Saint-Denis La Plaine: HAS; 2017.
https://www.has-sante.fr/jcms/c_2833768/fr/qualite-de-vie-handicap-les-problemes-somatiques-et-les-phenomenes-douloureux
2. Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Les « comportements-problèmes » : prévention et réponses. Volets 1 et 2. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Saint-Denis La Plaine: HAS; 2016.
https://www.has-sante.fr/jcms/c_2834964/fr/les-comportements-problemes-au-sein-des-etablissements-et-services-accueillant-des-enfants-et-adultes-handicapes
3. Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Spécificités de l'accompagnement des adultes handicapés psychiques. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Saint-Denis La Plaine: HAS; 2016.
https://www.has-sante.fr/jcms/c_2835191/fr/specificites-de-l-accompagnement-des-adultes-handicapes-psychiques
4. Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux. L'expression et la participation du mineur, de ses parents et du jeune majeur dans le champ de la protection de l'enfance. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Saint-Denis La Plaine: HAS; 2014.
https://www.has-sante.fr/jcms/c_2836142/fr/l-expression-et-la-participation-du-mineur-de-ses-parents-et-du-jeune-majeur-dans-le-champ-de-la-protection-de-l-enfance
5. Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Les attentes de la personne et le projet personnalisé. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Saint-Denis La Plaine: HAS; 2008.
https://www.has-sante.fr/jcms/c_2835163/fr/les-attentes-de-la-personne-et-le-projet-personnalise
6. Schall C, Wehman P, Carr S. Transition from high school to adulthood for adolescents and young adults with autism spectrum disorders. Dans: Volkmar F, Reichow B, McPartland J, ed. Adolescents and adults with autism spectrum disorders. New York: Springer; 2014. p. 41-60.
7. Labbé L, Fraser D. L'approche positive : un modèle global et intégratif d'intervention. Dans: Tassé C, Morin D, ed. La déficience intellectuelle. Montréal: Gaetan Morin Editeur; 2003. p. 183-201.
8. Institut national de la santé et de la recherche médicale. Autodétermination. Dans: Institut national de la santé et de la recherche médicale, ed. Déficiences intellectuelles. Paris: INSERM; 2016. p. 647-74.
9. Wehmeyer M. Student self-report measure of self-determination for students with cognitive disabilities. *Educ Train Mental Retard Dev Disabil* 1996;31:282-93.
10. Haelewyck MC. Comment favoriser l'autodétermination des jeunes en situation de handicap afin de développer leur identité personnelle ? Nouvelle Revue Adaptation Scolarisation 2013;3(63):207-17.
<http://dx.doi.org/10.3917/nras.063.0207>
11. Lachapelle Y, Boisvert D, Cloutier G, McKinnon S, Lévesque S. C'est mon avenir après tout ? *Rev Eur Handicap Ment* 2004;7(28):4-14.
12. Myara N. Recension des écrits sur les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *Rev Sci Educ McGill* 2019;53(3):497-518.
<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/1058414ar>
13. Eisenman LT, Pell MM, Poudel BB, Pleet-Odle AM. "I think I'm reaching my potential": students' self-determination experiences in an inclusive high school. *Career Dev Transit Except Indiv* 2015;38(2):101-12.
<http://dx.doi.org/10.1177/2165143414537349>
14. Seong Y, Wehmeyer ML, Palmer SB, Little TD. Effects of the self-directed individualized education program on self-determination and transition of adolescents with disabilities. *Career Dev Transit Except Indiv* 2015;38(3):132-41.
<http://dx.doi.org/10.1177/2165143414544359>
15. Barnard-Brak L, Lechtenberger D. Student IEP participation and academic achievement across time. *Remed Spec Educ* 2010;31(5):343-9.
<http://dx.doi.org/10.1177/0741932509338382>
16. Ju S, Zeng W, Landmark LJ. Self-determination and academic success of students with disabilities in postsecondary education: a review. *J Disabil Policy Stud* 2017;28(3):180-9.
<http://dx.doi.org/10.1177/1044207317739402>
17. Maciver D, Rutherford M, Arakelyan S, Kramer JM, Richmond J, Todorova L, et al. Participation of children with disabilities in school: a realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PLoS One* 2019;14(1):e0210511.
18. Rurka A. La participation des enfants en protection de l'enfance : de quoi parle-t-on ? Dans: Euillet S, ed. Parcours en accueil familial. Paris: L'Harmattan; 2019. p. 107-24.
19. Mannay D, Evans R, Staples E, Hallett S, Roberts L, Rees A, et al. The consequences of being labelled 'looked-after': exploring the educational experiences of looked-after children and young people in Wales. *Br Educ Res J* 2017;43(4):683-99.
<http://dx.doi.org/10.1002/berj.3283>
20. Powers LE, Geenen S, Powers J, Pommier-Satya S, Turner A, Dalton LD, et al. My life: effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on

the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Child Youth Serv Rev* 2012;34(11):2179-87.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chilgyouth.2012.07.018>

21. Geenen S, Powers LE, Phillips LA, Nelson M, McKenna J, Wings-Yanez N, et al. Better futures: a randomized field test of a model for supporting young people in foster care with mental health challenges to participate in higher education. *J Behav Health Serv Res* 2015;42(2):150-71.

22. Hollingworth KE. Participation in social, leisure and informal learning activities among care leavers in England: positive outcomes for educational participation. *Child Fam Soc Work* 2012;17(4):438-47.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00797.x>

23. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, Lacroix, Vargas-Diaz, Leclair-Mallete, Goyette, Frechon. L'engagement des jeunes dans les organisations de placés et d'anciens placés en protection de l'enfance en France et au Québec : faire face collectivement aux difficultés de transition à la vie adulte [à paraître]. Paris: INJEP; 2020.

24. Frechon I, Marquet L. Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en *contrat jeune majeur*. Populations Vulnérables 2018.

25. Dietrich-Ragon P. Quitter l'aide sociale à l'enfance. De l'hébergement institutionnel aux premiers pas sur le marché immobilier. Populations Vulnérables 2020;75(4):527-60.

26. Frechon I, Breugnot P, Marquet L. Les conditions de sortie du dispositif de protection de l'enfance au regard du contrat jeune majeur. Dans: Touya N, Batifoulier F, ed. Travailler en MECS. Maisons d'enfants à caractère social. 2^e édition. Paris: Dunod; 2020.

27. Observatoire national de la protection de l'enfance. Étude sur l'accompagnement des jeunes de 16 à 21 ans de l'ASE. Paris: ONPE; 2020.
<https://onpe.gouv.fr/actualite/etude-sur-l'accompagnement-jeunes-16-21-ans-lase>

28. Observatoire universitaire international éducation et prévention. « Ancrages identitaires et expression des enfants et adolescents confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance ». Poursuite d'une approche avec les pairs. Bonneuil-sur-Marne: OUIEP; 2015.
https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/ao2015.robin_rf.pdf

29. Sellenet C. Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie Sociale* 2008;2(2):15-30.
<http://dx.doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>

30. Régner I, Steele JR, Ambady N, Thinus-Blanc C, Huguet P. Our future scientists: a review of stereotype threat in girls from early elementary school to middle school. *Rev Int Psychol Soc* 2014;27(3-4):13-51.

31. Association Les P'tits Courageux, Frechon I. Le quotidien des familles et des enfants porteurs d'une faciocraniosténose au travers du mois de septembre. *Neurochirurgie* 2019;65(5):341-6.

32. Martinez DC, Conroy JW, Cerreto MC. Parent involvement in the transition process of children with intellectual disabilities: the influence of inclusion on parent desires and expectations for postsecondary education. *J Policy Pract Intellect Disabil* 2012;9(4):279-88.
<http://dx.doi.org/10.1111/jppi.12000>

33. Goldman SE, Burke MM. The effectiveness of interventions to increase parent involvement in special education: a systematic literature review and meta-analysis. *Exceptionality* 2017;25(2):97-115.
<http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2016.1196444>

34. Thouroude L. La participation parentale à l'école maternelle à l'épreuve du handicap. *Nouvelle Revue Éducation et Société Inclusives* 2018;3(83-84):71-83.

35. de Battista P. Les conditions d'un partenariat effectif avec les familles au collège. *Nouvelle Revue Adaptation Scolarisation* 2008;(41):237-48.

36. Staples KE, Diliberto JA. Guidelines for successful parent involvement: working with parents of students with disabilities. TEACHING Exceptional Children 2010;42(6):58-63.

37. Reiman JW, Beck L, Coppola T, Engiles A. Parents' experiences with the IEP process. Considerations for improving practice. Eugene: Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education; 2010.

38. Join-Lambert H, Euillet S, Boddy J, Statham J, Danielsen I, Geurts E. L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. *Approches européennes. Rev Fr Pédagogie* 2014;(187):71-80.
<http://dx.doi.org/10.4000/rfp.4471>

39. Périer P. École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ? *Rev Int Educ Fam* 2018;2(44):25-43.
<http://dx.doi.org/10.3917/rief.044.0025>

40. Stettinger V. Les « non-parents » Ou comment on devient parent d'un enfant absent. *Ethnologie Française* 2019;49(2):407-19.
<http://dx.doi.org/10.3917/ethn.192.0407>

41. Institut national de la statistique et des études économiques. Enquête sur l'emploi jusqu'en 2002. Montrouge: INSEE; 2002.
https://www.insee.fr/fr/metadonnees/source/fichier/emploi_jus2002.pdf

42. Potin E. Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Politiques Sociales Familiales* 2013;(112):89-100.

43. Denecheau B. Etude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre. La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire [Doctorat : Sciences de l'éducation]. Bordeaux: Université Victor Segalen; 2013.
<https://hal-upec-upem.archives-ouvertes.fr/tel-01224604>

44. Anton Philippon A. L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie [Doctorat : Sciences de l'éducation]. Nice: Université Côte d'Azur; 2017.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01501461>

45. Institut national des études démographiques, Frechon I, Breugnot P, Marquet L, Girault C. L'accès à l'indépendance financière des jeunes placés. Etude Longitudinale sur l'Autonomisation des jeunes après un Placement (ELAP). Paris: INED; 2016.
https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/ao02014.frecho_n_rf.pdf
46. Leyrit A, Oubrayrie-Roussel N, Prêteurn Y. Le lien social dans la famille et à l'école face aux stratégies de protection de soi des adolescents. Rev Educ Formation 2012;e-297:109-19.
47. Davis-Kean PE. The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. J Fam Psychol 2005;19(2):294-304.
<http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
48. Deslandes R, Cloutier R. Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. Rev Fr Pédagogie 2005;(151):61-74.
49. Early Intervention Foundation. What works to improve the educational outcomes of children in need of help and protection. A literature review. London: Department for Education; 2018.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/762794/What_works_to_improve_the_educational_outcomes_of_Children_in_Need_of_help_and_protection.pdf
50. Dottori S, Bonazzi V. Améliorer la réussite scolaire des enfants placés : l'expérience de SOS Villages d'Enfants. Réalités Familiales 2013;(102-103):96.
51. Dottori S. Améliorer la réussite scolaire des enfants placés : l'exemple de SOS Villages d'enfants. J Droit Jeunes 2011;9(309):26-7.
52. Dottori S, Lorient-Jung C. Placement et scolarité. Voir autrement, agir autrement. Bull Protection Enfance 2018;(96-97-98-99):18-22.
53. Dottori S. Pygmalion : tout un programme pour la réussite scolaire ! Bull Protection Enfance 2014;(69-70):14-5.
54. Denecheau B, Mackiewicz MP, Robin P. Soutenir la scolarité d'enfants en protection de l'enfance. L'exemple du Programme Pygmalion en Village d'enfants. Colloque "Territoires et décrochages scolaires (TEDS)", Nantes, 30, 31 mai et 1^{er} juin 2018. Créteil: Université Paris Est Créteil; 2018.
55. SOS villages d'enfants. Accrochage scolaire en situation de placement. Croire au potentiel de tous les enfants. Cahiers SOS Villages d'Enfants 2018;(8).
56. Join-Lambert H, Denecheau B, Robin I. La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? Education et Société 2019;(43).
57. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. L'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative; 2011.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Vie_de_l_eleve/37/6/AutoriteParentale_170278_513376.pdf
58. Ministère des solidarités et de la santé. L'exercice des actes relevant de l'autorité parentale pour les enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance. Edition 2018. Paris: Ministère des solidarités et de la santé; 2018.
http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/guide_acte_usuels.pdf
59. Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Pratiques de coopération et de coordination du parcours de la personne en situation de handicap. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Saint-Denis La Plaine: HAS; 2018.
https://www.has-sante.fr/jcms/c_2839995/fr/pratiques-de-cooperation-et-de-coordination-du-parcours-de-la-personne-en-situation-de-handicap
60. Pecora PJ. Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: factors associated with success. Child Youth Serv Rev 2012;34(6):1121-9.
<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.044>
61. Lebon F. "Emilie Potin. Enfants placés, déplacés, remplacés : parcours en protection de l'enfance". Lectures [Revue en ligne] 2013.
<https://journals.openedition.org/lectures/10687>
62. Denecheau B, Blaya C. Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles *a minima*. Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2014;47(4):69-92.
63. O'Higgins A, Sebba J, Gardner F. What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: a systematic review. Child Youth Serv Rev 2017;79:198-220.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.004>
64. Sebba J, Berridge D, Luke N, Fletcher J, Bell K, Strand S, et al. The educational progress of looked after children in England: linking care and educational data. Oxford: Rees Centre; 2015.
<http://www.education.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2019/05/Linking-Care-and-Educational-Data-Overview-Report-Nov-2015.pdf>
65. Rose J, McGuire-Snieckus R, Gilbert L. Emotion Coaching: a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/young people in schools: a pilot study. Eur J Soc Behav Sci 2015;13(2):1766-90.
<http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.159>
66. Casey Family Programs, Pecora PJ, Kessler R, Williams J, O'Brien K, Downs A, et al. Improving family foster care. Findings from the Northwest Foster Care Alumni Study. Seattle: Casey Family Programs; 2005.
https://caseyfamilypro.wpengine.netdna-ssl.com/media/AlumniStudies_NW_Report_FR.pdf
67. Carpenter-Aeby T, Aeby VG, Cooper A, Kellam C, Salter L. Academic interventions for children in foster care in the professional literature. Acta Psychopathol 2017;3(5):69.
<http://dx.doi.org/10.4172/2469-6676.100141>
68. Dumaret A, Ruffin D. Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial. Comportements

et perceptions des adultes. Lyon: Société lyonnaise pour l'enfance et l'adolescence; 1999.

https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/dumaret_rapport99slea.pdf

69. Rousseau D, Riquin E, Rozé M, Duverger P, Saulnier P. Devenir à long terme de très jeunes enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. *Rev Fr Aff Soc* 2016;(1):343-74.

70. Berlin M, Vinnerljung B, Hjern A, Brännström L. Educational outcomes of children from long-term foster care: does foster parents' educational attainment matter? *Dev Child Welfare* 2019;1(4):344-59.

<http://dx.doi.org/10.1177/2516103219892274>

71. Skilbred DT, Iversen AC, Moldestad B. Successful academic achievement among foster children: what did the foster parents do? *Child Care Pract* 2017;23(4):356-71.

<http://dx.doi.org/10.1080/13575279.2016.1188764>

72. Gausse M. Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs. *Veille et Analyses* 2013;(81).

73. Organisation de coopération et de développement économiques. PISA. Les élèves en difficulté. Pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir ? Principaux résultats. Paris: OCDE; 2016.

<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Les-eleves-en-difficulte.pdf>

74. Massinga R, Pecora PJ. Providing better opportunities for older children in the child welfare system. *Future Child* 2004;14(1):150-73.

75. Pecora PJ, Williams J, Kessler RC, Hiripi E, O'Brien K, Emerson J, *et al.* Assessing the educational achievements of adults who were formerly placed in family foster care. *Child Fam Soc Work* 2006;11(3):220-31.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00429.x>

76. Baudelot C. "Cécile van de Velde, devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe". *Lectures [Revue en ligne]* 2008.

<http://journals.openedition.org/lectures/593>

77. Harper J, Schmidt F. Effectiveness of a group-based academic tutoring program for children in foster care: a randomized controlled trial. *Child Youth Serv Rev* 2016;67:238-46.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.06.009>

78. Flynn RJ, Marquis RA, Paquet MP, Peeke LM, Aubry TD. Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children's academic skills: a randomized trial. *Child Youth Serv Rev* 2012;34(6):1183-9.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.036>

79. Forsman H, Vinnerljung B. Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: a scoping review. *Child Youth Serv Rev* 2012;34(6):1084-91.

<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.037>

80. van Dam L, Smit D, Wildschut B, Branje SJ, Rhodes JE, Assink M, *et al.* Does natural mentoring matter? A multilevel meta-analysis on the association between natural mentoring and youth outcomes. *Am J Community Psychol* 2018;62(1-2):203-20.

<http://dx.doi.org/10.1002/ajcp.12248>

81. Mooney J, Winter K, Connolly P. Effects of a book gifting programme on literacy outcomes for foster children: a randomised controlled trial evaluation of the Letterbox Club in Northern Ireland. *Child Youth Serv Rev* 2016;65:1-8.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.009>

82. Forsman H. Exploring the Letterbox Club programme's impact on foster children's literacy: potent intervention or general support? *Oxf Rev Educ* 2019;45(4):502-18.

<http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2019.1595559>

83. Statham J. Effective services to support children in special circumstances. *Child Care Health Dev* 2004;30(6):589-98.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00472.x>

84. Luke N, Sinclair I, Woolgar M, Sebba J. What works in preventing and treating poor mental health in looked after children? Oxford: Rees Centre; 2014.

<https://www.mhinnovation.net/sites/default/files/download/resource/What%20works%20in%20preventing%20treating%20mental%20health%20looked%20after%20children%20report.pdf>

85. Kindelberger C, Le Floc'h N, Clarisse R. Les activités de loisirs des enfants et des adolescents comme milieu de développement. *L'Orientation scolaire et professionnelle* 2007;36(4):485-502.

<http://dx.doi.org/10.4000/osp.1527>

86. O'Prey S. Les activités extrascolaires des écoliers : usages et effets sur la réussite. *Education et Formations* 2004;(69):89-105.

87. Quarmby T, Sandford R, Pickering K. Care-experienced youth and positive development: an exploratory study into the value and use of leisure-time activities. *Leisure Studies* 2019;38(1):28-42.

<http://dx.doi.org/10.1080/02614367.2018.1535614>

88. White T, Scott LD, Munson MR. Extracurricular activity participation and educational outcomes among older youth transitioning from foster care. *Child Youth Serv Rev* 2018;85:1-8.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.11.010>

89. Palmer AN, Elliott W, Cheatham GA. Effects of extracurricular activities on postsecondary completion for students with disabilities. *J Educ Res* 2017;110(2):151-8.

<http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2015.1058221>

90. Observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes, Monforte I. Le temps libre des enfants et des adolescents en situation de handicap. Approche comparative de leur accès aux pratiques de loisirs et de vacances. Paris: Observatoire de l'enfance en France; 2009.

<http://www.ovlej.fr/wp-content/uploads/Tempslibre.pdf>

91. Chauvière M, Plaisance E. Les conditions d'une culture partagée. *Reliance* 2008;1(27):31-44.

92. Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation, Bailleul M, Bataille P, Langlois A, Lanoë C, Mazereau P. De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de

formation des enseignants. Éclairages sur la situation européenne. Paris: CERSE; 2008.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02492705/document>

93. Mauvieux C, Debiais E. Vacances, loisirs et handicap, côté enfant, côté parent. Les conférences de la JPA. Paris: La Jeunesse au Plein Air; 2009.

94. Boujut S, Frechon I. S'occuper des enfants, est-ce une question de genre ? Dans: Observatoire national de la protection de l'enfance, ed. La prise en compte du genre en protection de l'enfance. Paris: ONPE; 2017. p. 57-68.

95. Ganne C, Dietrich-Ragon P, Frechon I. Devenir parent en sortant de l'Aide sociale à l'enfance. L'enchaînement des étapes du passage à l'âge adulte. Rev Fr Aff Soc 2019;(4):147-68.

<http://dx.doi.org/10.3917/rfas.194.0147>

96. Vergez MD. Rapport sur le parrainage. Paris: Ministère de la famille, de l'enfance et des personnes handicapées; 2001.

https://www.tousparrains.org/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_parrainage_MD_Vergez2001.pdf

97. Sellenet C. Parentèle, tiers dignes de confiance et parrains : des solidarités autour de l'enfant en protection de l'enfance. Informations Sociales 2015;2(188):88-95.

98. Association pour la professionnalisation, la recherche, l'accompagnement et le développement en intervention sociale Picardie, Halifax J, Labasque MV. Développement et promotion du parrainage de proximité au sein des UDAF. Paris: Union nationale des associations familiales; 2016.

https://www.unaf.fr/IMG/pdf/2016-11-30_rapport_parrainage_de_proximite_c.pdf

99. Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes, Secrétariat d'Etat chargé de la famille, de l'enfance, des personnes âgées et de l'autonomie. Feuille de route pour la protection de l'enfance 2015-2017. Paris: Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes; 2015.

https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/feuille_de_route_protection_enfance_2015-2017-3.pdf

100. BVA Opinion, France parrainages. Etude d'impact du parrainage de proximité. Rapport de résultat, 3 avril 2017. Le Kremlin-Bicêtre: France parrainages; 2017.

<https://www.france-parrainages.org/documents/71>

101. France parrainages, Fondation de France, Fondation pour l'enfance. Etude sur les apports du parrainage pour les mineurs non accompagnés. Regards croisés MNA/parrains marraines. Le Kremlin-Bicêtre: France parrainages; 2017.

<https://www.france-parrainages.org/documents/47>

102. Verot C, Dulin A. Arrêtons de les mettre dans des cases ! Pour un choc de simplification en faveur de la jeunesse. Rapport au Premier Ministre. Paris: Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports; 2017.

<https://www.jeunes.gouv.fr/IMG/UserFiles/Files/Mission%20simplification%20jeunesse%20Dulin-Verot.pdf>

103. Alberta Education. Renforcer le comportement positif dans les écoles Albertaines : une méthode intensive et personnalisée. Edmonton: Alberta Education; 2008.

<https://education.alberta.ca/media/482224/renforcerpersonnalise.pdf>

104. Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie. Evaluation des besoins de scolarisation et réponses [En ligne]. Paris: CNSA; 2020.

<https://www.cnsa.fr/outils-methodes-et-territoires/mdph-et-departements/evaluation-des-besoins-de-scolarisation-et-reponses>

105. Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. POLYSCOL. Conditions d'accès aux apprentissages des élèves polyhandicapés en établissements médico-sociaux à partir de l'évaluation de leurs potentiels d'apprentissage [En ligne]. Suresnes: INSHEA; 2018.

<https://www.inshea.fr/fr/content/polyscol-%E2%80%A2-conditions-d%E2%80%99acc%C3%A8s-aux-apprentissages-des-%C3%A9l%C3%A8ves-polyhandicap%C3%A9s-en-%C3%A9tablissements>

106. Centre régional d'études, d'actions et d'informations Nouvelle-Aquitaine, Centre régional d'études, d'actions et d'informations Ile-de-France. Expérimentation des conditions et des outils nécessaires à l'évaluation des situations d'enfants relevant du secteur médico-social et de la protection de l'enfance. Bordeaux: CREA Nouvelle-Aquitaine; CREA Ile-de-France ; 2019.

<https://creai-nouvelleaquitaine.org/wp-content/uploads/2021/05/rapport-final-ASE-MDPH-octobre2019.pdf>

107. Aragona E, Baudot PY, Robelet M. Projet Communautés 360. Contribution sur l'admission en établissements et services médico-sociaux pour personnes en situation de handicap. Paris: Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie; 2021.

<https://www.cnsa.fr/documentation/contributionc360-vf.pdf>

108. Rogeret C. Communautés 360 : quel bilan pour le numéro d'appui handicap [En ligne] 2020.

<https://informations.handicap.fr/a-communautes-360-quel-bilan-pour-numero-appui-handicap-30061.php>

109. Association nationale des maisons des adolescents. Présentation de l'Association Nationale des Maisons des Adolescents. Le Havre: ANMDA; 2021.

<https://anmda.fr/presentation-lassociation-nationale-maisons-adolescents>

110. Ministère des solidarités et de la santé. Maisons des adolescents (MDA) [En ligne]. Paris: Ministère des solidarités et de la santé; 2017.

<https://solidarites-sante.gouv.fr/affaires-sociales/familles-enfance/protection-de-l-enfance-10740/lieux-d-accueil-et-d-ecoute-des-jeunes-10743/article/maisons-des-adolescents-mda>

111. Ministère des solidarités et de la santé. Cahier des charges des maisons des adolescents. Paris: Ministère des solidarités et de la santé; 2010.

https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/mda_cahier_des_charges_2010-2.pdf

112. Caisse d'allocations familiales de Maine-et-Loire. Cahier des charges REAAP. Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents. Angers: CAF de Maine-et-Loire; 2021.
<https://www.caf.fr/sites/default/files/caf/493/cahier%20des%20charges.pdf>
113. Direction générale de la cohésion sociale. Bilan REAAP 2010. Paris: DGCS; 2012.
https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/bilan_reapp_2010.pdf
114. Ecoréussite du parc des Appalaches. L'ÉcoRéussite du Parc des Appalaches [En ligne] 2020.
<http://ecoreussite.com/>
115. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. L'ÉcoRéussite : le projet et ses acteurs se démarquent encore ! Québec: CTREQ; 2016.
116. Centre de gestion scientifique de Mines-ParisTech, Bloch MA, Hénaut L, Sardas JC, Gand S. La coordination dans le champ sanitaire et médico-social. Enjeux organisationnels et dynamiques professionnelles. Paris: Fondation Paul Bennetot; 2011.
<https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-00818111v2/document>
117. Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Lavigne C, Raymond M, Falaize B, et al. Evaluation du fonctionnement en dispositif intégré des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, et des perspectives d'extension. Paris: IGAS; 2018.
<http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/2017-170R-D.pdf>
118. Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie. Les unités d'enseignement externalisées des établissements et services médico-sociaux. Enquête qualitative. Paris: CNSA; 2015.
<https://www.cnsa.fr/documentation-et-donnees/httpwww.cnsafrsitesdefaultfileslesueexternaliseesdesmsenquetequalitative-mars2015zip>
119. Centre régional d'études, d'actions et d'informations Auvergne-Rhône-Alpes. Observation régionale médico-sociale : focus sur l'inclusion des enfants en situation de handicap et besoins en matière de SESSAD. Lyon: CREA Auvergne-Rhône-Alpes; 2016.
https://www.auvergne-rhone-alpes.ars.sante.fr/sites/default/files/2017-03/Annexes%20focus%20sur%20l%27inclusion%20des%20enfants%20en%20situation%20de%20handicap_0.pdf
120. Kherroubi M, Lebon F, Divert N, Couronné J, Giuliani G, Saunier D, et al. Faire école. Quelles complémentarités entre le monde enseignant et le monde socio-éducatif ? [dossier]. Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2017;50(4).
121. Haute Autorité de Santé. L'accompagnement de la personne polyhandicapée dans sa spécificité. Les dimensions fonctionnelles. Saint-Denis La Plaine: HAS; 2020.
https://www.has-sante.fr/jcms/p_3215404/fr/l-accompagnement-de-la-personne-polyhandicapée-dans-sa-spécificité
122. Haute Autorité de Santé, Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent. Recommandation de bonne pratique. Saint-Denis La Plaine: HAS; 2012.
https://www.has-sante.fr/jcms/c_953959/fr/autisme-et-autres-troubles-envahissants-du-developpement-interventions-educatives-et-therapeutiques-coordonnees-chez-l-enfant-et-l-adolescent
123. Fouquet-Chauprade B. Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. L'Année Sociologique 2014;64(2):421-44.
124. Debarbieux E. Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. Education et Formations 2015;(88-89):11-27.
125. Santé publique France. Promotion de la santé à l'école : agir sur le climat scolaire [dossier]. La Santé en Action 2018;(445):10-39.
126. Hopson L, Lawson H. Social workers' leadership for positive school climates via data-informed planning and decision making. Child Sch 2011;33(2):106-18.
<http://dx.doi.org/10.1093/cs/33.2.106>
127. Voight A, Nation M. Practices for improving secondary school climate: a systematic review of the research literature. Am J Community Psychol 2016;58(1-2):174-91.
<http://dx.doi.org/10.1002/ajcp.12074>
128. Khalfaoui A, García-Carrión R, Villardón-Gallego L. A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. Early Childhood Educ J 2021;49:71-81.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
129. Sanders SM, Durbin JM, Anderson BG, Fogarty LM, Giraldo-Garcia RJ, Voight A. Does a rising school climate lift all boats? Differential associations of perceived climate and achievement for students with disabilities and limited English proficiency. Sch Psychol Int 2018;39(6):646-62.
<http://dx.doi.org/10.1177/0143034318810319>
130. Mitchell BS, Hatton H, Lewis TJ. An examination of the evidence-base of school-wide positive behavior interventions and supports through two quality appraisal processes. J Posit Behav Interv 2018;20(4):239-50.
<http://dx.doi.org/10.1177/1098300718768217>
131. Sakız H. Impact of an inclusive programme on achievement, attendance and perceptions towards the school climate and social-emotional adaptation among students with disabilities. Educ Psychol 2017;37(5):611-31.
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2016.1225001>
132. Townsend IM, Berger EP, Reupert AE. Systematic review of the educational experiences of children in care: children's perspectives. Child Youth Serv Rev 2020;111:104835.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104835>
133. Institut national de prévention et d'éducation pour la santé, Godeau E, Navarro F, Arnaud C. La santé des collégiens en France / 2010. Données françaises de

l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Saint-Denis: INPES; 2012.

<http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1412.pdf>

134. Salle TL, George HP, McCoach DB, Polk T, Evanovich LL. An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. *Behav Disord* 2018;43(3):383-92. <http://dx.doi.org/10.1177/0198742918768045>

135. McAllister K, Sloan S. Designed by the pupils, for the pupils: an autism-friendly school. *Br J Spec Educ* 2016;43(4):330-57. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8578.12160>

136. Lindsay S, McPherson AC. Strategies for improving disability awareness and social inclusion of children and young people with cerebral palsy. *Child Care Health Dev* 2012;38(6):809-16. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01308.x>

137. Heyder A, Südkamp A, Steinmayr R. How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning Individual Differences* 2020;77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>

138. Curchod-Ruedi D, Ramel S, Bonvin P, Albanese O, Doudin PA. De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter* 2013;7(2):135-47. <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>

139. Leigers KL, Myers CT. Effect of duration of peer awareness education on attitudes toward students with disabilities: a systematic review. *J Occup Ther Sch Early Interv* 2015;8(1):79-96. <http://dx.doi.org/10.1080/19411243.2015.1021067>

140. Godeau E, Sentenac M, Pacoricon D, Ehlinger V. Elèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques. Perception de leur vie et de leur bien-être au collège. *Education et Formations* 2015;(88-89):145-61.

141. Odluyurt S, Tekin-Iftar E, Ersoy G. Effects of school counselor supervised peer tutoring in inclusive settings on meeting IEP outcomes of students with developmental disabilities. *Educ Train Autism Dev Disabil* 2014;49(3):415-28.

142. Smith A, Prendeville P, Kinsella W. Using preferred interests to model social skills in a peer-mentored environment for students with special educational needs. *Int J Inclus Educ* 2018;22(8):921-35. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1412516>

143. Schaefer JM, Cannella-Malone H, Brock ME. Promoting social connections across environments for students with severe disabilities. *Career Dev Transit Except Indiv* 2018;41(3):190-5. <http://dx.doi.org/10.1177/2165143417737073>

144. Jones L, Dean C, Dunhill A, Hope MA, Shaw PA. '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'. *Child Soc* 2020;34(6):492-506.

<http://dx.doi.org/10.1111/chso.12382>

145. Emond R. Longing to belong: children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child Fam Soc Work* 2014;19(2):194-202. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00893.x>

146. Espelage DL, Rose CA, Polanin JR. Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities. *Remedial Spec Educ* 2016;37(6):323-32.

147. Dupont JP, Carlier G, Delens C, Gérard P. La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps* 2010;(88):7-23.

148. Denecheau B. L'éducation spécialisée à l'épreuve de l'école : une distance et des malentendus persistants. *Les Cahiers Dynamiques* 2015;1(63):120-6. <http://dx.doi.org/10.3917/lcd.063.0120>

149. Anton A, Blaya C. Sentiment d'affiliation et accrochage scolaire en famille d'accueil : une approche par les facteurs de protection. *Rev Fr Pédagogie* 2018;4(205):103-15. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.8706>

150. Rogers J. 'Different' and 'devalued': managing the stigma of foster-care with the benefit of peer support. *Br J Soc Work* 2016;47:bcw063. <http://dx.doi.org/10.1093/bjsw/bcw063>

151. L'approche du mieux apprendre. Les outils. Les jeux-cadres [En ligne] 2021. <https://www.mieux-apprendre.com/lapproche-du-mieux-apprendre/les-outils/les-jeux-cadres/>

152. Pierce K, Schreibman L, Bourgueil O. Comment être un Super Copain. Un manuel pour enseigner à des enfants au développement typique comment augmenter les compétences sociales et de jeu de leurs camarades atteints d'autisme et autres TED. Adaptation de "Kids helping kids – Teaching Typical Children to Enhance the Play and Social Skills of their Friends with Autism and Other PDDs: A Manual ». San Diego: University of California; 2007. https://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Sensibilisation/manuel_complet_comment_etre_un_super_copain.pdf

153. Fédération addiction. Projet « Unplugged » : expérimentation nationale et déploiement en Nouvelle Aquitaine [En ligne]. Paris: Fédération addiction; 2018. <https://www.federationaddiction.fr/projet-unplugged-experimentation-nationale-et-deploiement-en-nouvelle-aquitaine/>

154. Commission de la santé mentale du Canada. La tête haute, initiative de lutte à la stigmatisation chez les jeunes de la Commission de la santé mentale du Canada. Rapport final. Ottawa: CSMC; 2016. <https://www.mentalhealthcommission.ca/Francais/latetehaute>

155. Planning familial des Bouches-du-Rhône. PRODAS, ou PROgramme de Développement Affectif et Social [En ligne]. Marseille: Planning familial des Bouches-du-Rhône; 2005. <https://prodas-cerclemagique.org/>

156. Assistance Publique - Hôpitaux de Marseille, Faculté de médecine de Marseille. Résultats de l'évaluation du Programme de Développement Affectif et Social. Marseille: AP-HM; 2015.
https://www.fabrique-territoires-sante.org/sites/default/files/resultats_prodas_juillet_2013_maj_2015.pdf

157. Pôle discrimination violence et santé. Prestation - Sentinelles et Référents© [En ligne]. Dijon: PDVS; 2021.
<https://pdvs.discriminations-sedap.fr/services/sentinelles-et-referents-c>

158. Psycom. Le kit Cosmos mental® [En ligne]. Paris: Psycom; 2021.
<https://www.psycom.org/agir/la-promotion-de-la-sante-mentale/kit-cosmos-mental/>

Participants

Équipe projet

Pauline Cavillot, chef de projet, DIQASM

Sabine Baudont, chargé de projet

Aissatou Sow, cheffe de projet, DiQASM

Bénédicte Maury, stagiaire

Christiane Jean-Bart, cheffe du service recommandation, DiQASM

Pascale Firmin-Berquier, assistante de gestion DiQASM

Sophie Nevière, documentaliste

Juliette Chazareng, aide documentaliste

Marjolaine Barbiot, juriste

Floriane Gasto, juriste

Groupe de travail

Mme Pauline Ayora, psychologue en ITEP et en MECS, 25

Mme Judith Babot, parent, enseignante spécialisée, 36

Mme Betty Bouchoucha, professeure ressource autisme, DSDEN, 69

Mme Anny Bourdaleix, responsable des études ANCREAI, chargée d'études CREA, 75

M. Marc Charmain, directeur d'une maison d'enfants à caractère social, 75

Mme Gabrielle Chouin, conseillère principale d'éducation et formatrice académique, Éducation nationale, 59

M. Julien Coulon, chef de service, DITEP Saint-Nicolas, 90

Mme Laurence Ferasson, enseignante, 34

Mme Isabelle Frechon, chargée de recherche CNRS, Laboratoire Printemps, université Paris-Saclay, 78

Mme Émilie Gambon, assistante familiale, 86

Mme Béatrice Henn, directrice de l'Institut des jeunes aveugles, Centre d'éducation sensorielle pour déficients visuels de Lille et du SESSAD déficients visuels (site de Lille et de Saint-Omer), 59

Mme Anne Kennel, enseignante référente de scolarité des élèves en situation de handicap, 13

Docteur Bernadette Leblond, pédiatre, SESSAD TSA (André Launay à Saint-Saulve), SESSAD TDL (IRPA de Ronchin) et Centre de diagnostic des troubles du langage et des apprentissages, hôpital Saint-Vincent de Paul, 59

M. Jean-Louis Lebrat, chef de services DIME/DITEP Chantespoir (Association des 2 collines), 42

Mme Tiphaine Lenfant, professeur ressource au rectorat de Paris, 75

Mme Marie Lesage, éducatrice spécialisée, association l'Étape, 44

M. Brice Meslem, directeur adjoint, EEAP SESSAD Côte Bleue ARI, 13

Plusieurs membres du groupe de travail sont également représentants d'usagers, en tant que parents, membres d'associations de familles, personnes ayant vécu un parcours dans le champ du handicap ou de la protection de l'enfance.

Groupe de lecture

Mme Anne Sophie Couton, chargée de mission, inspectrice de l'action sanitaire et sociale, direction générale de la Cohésion sociale (DGCS), 75

Mme Caroline Joly, chargée de mission établissement et prise en charge en protection de l'enfance au bureau de la protection de l'enfance et de l'adolescence, direction générale de la Cohésion sociale (DGCS), 75

Mme Céline Poulet, secrétaire générale du comité interministériel du handicap, 75

Mme Diane Cabouat, présidente de la commission Éducation du Conseil national consultatif des personnes handicapées, 75

M. José Puig, chargé de mission école inclusive, délégation interministérielle pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement, 75

Mme Isabelle Bryon, déléguée ministérielle à l'école inclusive, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 75

M. Nicolas Pazold, chargé de mission scolarisation et insertion professionnelle, Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA), 75

M. Patrick Fréhaut, responsable du service de l'évaluation, de la recherche et du contrôle, direction de la Protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ), 75

Mme Isabelle Touzani, responsable du pôle santé (DPJJ/SDMPJE), direction de la Protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ), 75

Dr Marie-Paule MartinN-Blachais, directrice scientifique de l'École de protection de l'enfance, rapporteure de la démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant (2017), 28

Mme Sara Calmanti, directrice CREA Bretagne, Association nationale des CREA, 35

Mme Olivia Bouys, responsable pôle innovation et développement de l'offre de service, APF France handicap, 75

Mme Bénédicte Kail, conseillère nationale éducation familles, APF France handicap, 75

Mme Danièle Langlois, retraitée de l'Éducation nationale, présidente Association Autisme France, 42

M. Gilbert Mounier, responsable du pôle qualité, Croix-Rouge française, 92

Mme Justine Pionnier, référente qualité nationale personnes en situation de handicap, Croix-Rouge française, 95

Mme Mireille Prestini, directrice générale, Fédération des aveugles et amblyopes de France, 75

M. Jean-Christian Sovrano, directeur de l'autonomie, Fédération des établissements hospitaliers et d'aide à la personne privés solidaires (FEHAP), 75

Mme Chloé Spychala, directrice d'établissement médico-social, EPDSAE, Groupe national des établissements publics sociaux et médico-sociaux (GEPSO), 59

Mme Ludivine Benoit, directrice régionale Occitanie pôle handicap, groupe SOS Solidarités, 34

Mme Pauline de la Losa, responsable médico-social, La Convention nationale des associations de protection de l'enfant (La CNAPE), 75

Mme Bérangère Dejean, conseillère technique protection de l'enfance, La Convention nationale des associations de protection de l'enfant (La CNAPE), 75

Mme Fabienne Quiriau, directrice générale, La Convention nationale des associations de protection de l'enfant (La CNAPE), 75

Mme Marie Édith Giraud, psychologue, Mutualité française, AESIO, 42

Mme Renata Chinalska-Chomat, directrice opérationnelle d'ESMS, Centre de la Gabrielle, Mutualité française publique action sociale, 77

Mme Lydie Thevenin, directrice filière handicap, Mutualité française bourguignonne, 21

M. Olivier Chatelard, directeur ITEP, Mutualité française, OXANCE, 38

M. Allain Bellec, directeur IEM/IME, Mutualité française Finistère – Morbihan, 29

Mme Dominique Reffo, maman d'un enfant en situation de handicap, Mutualité française, 07

Mme Sigrid Baillon, directrice d'un groupe scolaire, TRISOMIE 21 France, 94

Mme Laurence Rambour, responsable médico-social, groupe UGECAM, 75

M. François Pilet, référent école, UNAFAM, 75

Mme Catherine Lafont, chargée de mission enfance – éducation, UNAPEI, 75

Mme Gwénaëlle Sebilo, conseillère technique « autonomie et citoyenneté des personnes en situation de handicap », UNIOPSS, 75

Mme Marie Doumerg, chef de service socio-éducatif, 54

Mme Marie-Gabrielle Le Bot, neuropsychologue, association « Les Genêts d'Or », 29

Mme Christine Fabre, cadre socio-éducatif, Institut départemental de l'enfance et de l'adolescence, 66

Mme Anne-Sophie Morena, formatrice – gérante de l'organisme de formation : Autorégulation Accompagnement & Expertise

Remerciements

La HAS tient à remercier l'ensemble des participants cités ci-dessus.

Abréviations et acronymes

AESH	Accompagnant d'élève en situation de handicap
ANESM	Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux
ARS	Agence régionale de santé
ASE	Aide sociale à l'enfance
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
CASF	Code de l'action sociale et des familles
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRA	Centre ressources autisme
CRTLA	Centre de référence des troubles du langage et des apprentissages
CSP	Code de la santé publique
DAR	Dispositif d'autorégulation
DSDEN	Direction des services départementaux de l'Éducation nationale
EN	Éducation nationale
ESS	Équipe de suivi de la scolarisation
ESSMS	Établissements et services sociaux et médico-sociaux
GEVA-Sco	Guide d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées en matière de scolarisation
HAS	Haute autorité de santé
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale
IEN-ASH	Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés
IME	Institut médico-éducatif
ITEP	Institut thérapeutique éducatif et pédagogique
LPC	Langue française parlée complétée
LSF	Langue des signes française
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
MECS	Maison d'enfants à caractère social
PAG	Plan d'accompagnement global
PAI	Projet d'accueil individualisé
PAP	Plan d'accompagnement personnalisé
PCPE	Pôle de compétences et de prestations externalisées
PPA	Projet personnalisé d'accompagnement
PPE	Projet pour l'enfant
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative

PPS	Projet personnalisé de scolarisation
PRS	Projet régional de santé
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
RBPP	Recommandations de bonnes pratiques professionnelles
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD	Service de soin et d'accompagnement à domicile
TDAH	Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TDI	Trouble du développement intellectuel
TSA	Troubles du spectre de l'autisme
UEE	Unité d'enseignement externalisée
UEEA	Unité d'enseignement élémentaire autisme
UEMA	Unité d'enseignement maternelle autisme

Retrouvez tous nos travaux sur
www.has-sante.fr

