



Evaluation en protection de l'enfance. Elaboration d'un jugement du risque de carences éducatives d'un enfant en échec scolaire et vivant dans une famille pauvre

Thierry Michalot

► To cite this version:

Thierry Michalot. Evaluation en protection de l'enfance. Elaboration d'un jugement du risque de carences éducatives d'un enfant en échec scolaire et vivant dans une famille pauvre. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00825062

HAL Id: halshs-00825062

<https://shs.hal.science/halshs-00825062>

Submitted on 22 May 2013

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

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



Communication n° 166 – Atelier 22 : Travail social et bénévolat

Evaluation en protection de l'enfance. Elaboration d'un jugement du risque de carences éducatives d'un enfant en échec scolaire et vivant dans une famille pauvre

Thierry Michalot, Docteur en Sciences de l'éducation, Formateur consultant en travail social

Résumé

L'objectif de cette recherche est de comprendre comment les travailleurs sociaux et les étudiants élaborent cognitivement une évaluation du risque de carences éducatives à partir de situations d'enfants rencontrant de graves difficultés scolaires. Plus particulièrement nous souhaitons vérifier de manière expérimentale si la formation professionnelle permet aux étudiants de construire une évaluation différente des professionnels et de mesurer l'importance qui est donnée à l'information sur la pauvreté de la famille. Cette recherche s'appuie sur la *théorie fonctionnelle de la cognition* et plus particulièrement sur la méthode de la mesure fonctionnelle initiée par Anderson (1996 1981). Les résultats montrent que l'ensemble de notre population a utilisé l'information sur la pauvreté de la famille comme un facteur aggravant le risque de carence éducative et non comme un facteur explicatif des difficultés scolaires.

Mots clés : Protection de l'enfance, Formation professionnelle, Pauvreté, Echec scolaire, Evaluation

Introduction :

Le mouvement ATD quart monde (2003) dénonce depuis de nombreuses années qu'une grande majorité des enfants pris en charge par les services de protection de l'enfance sont issus des couches socio-économiques les moins favorisées. Néanmoins, les professionnels de la protection de l'enfance sont assez discrets sur les liens qui pourraient exister entre pauvreté des familles et interventions des services de protection de l'enfance.

Le rapport Naves et Cathala (2000) soulignait que dans les rapports de situations étudiées, les professionnels privilégient les dimensions psychopathologiques pour expliquer l'origine des carences éducatives et qu'ils font rarement état de la situation économique et sociale des familles. Mais l'Observatoire national de l'action sociale décentralisée (2003) souligne que le facteur « chômage – difficultés financières » semble être de plus en plus pris en compte dans des évaluations de protection de l'enfance. Ainsi, il semblerait que d'un côté les professionnels sont persuadés que le facteur de la pauvreté n'est pas un critère pris en compte lors d'une évaluation du risque de danger pour un enfant, alors que de l'autre côté, des études montrent que les familles pauvres sont plus nombreuses que les autres à être suivies par une mesure d'assistance éducative. Face à ce constat, nous souhaitons comprendre comment les travailleurs sociaux élaborent cognitivement une évaluation en protection de l'enfance et plus particulièrement vérifier comment une information sur la pauvreté de la famille peut ou non influencer l'évaluation.

Pour cela, nous allons dans un premier temps présenter succinctement l'organisation du système de protection de l'enfance puis nous étudierons brièvement comment est construite la formation des éducateurs spécialisés et des assistants de service social. Ensuite nous ferons état des connaissances actuelles sur l'évaluation d'autrui et pour terminer nous montrerons à l'aide des résultats d'une recherche menée auprès de professionnels et d'étudiants en travail social comment ces personnes élaborent cognitivement leur évaluation du risque de carence éducative. Nous vérifierons s'il existe une évolution de cette évaluation au cours de la formation et auprès des professionnels. Ces résultats nous permettront de porter une réflexion sur la question de la transmission et plus particulièrement sur l'utilisation par les travailleurs sociaux des savoirs théoriques pour construire leur expertise sociale.

1 L'aide sociale à l'enfance.

Depuis 1984, les services de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) ont été attribués aux conseils généraux, mais leur rôle s'est longtemps réduit à la mise en place des dispositifs et à l'exécution de décisions ordonnées par les juges des enfants. Ainsi, les travailleurs sociaux devaient décider collectivement d'envoyer ou non au procureur de la république ou au juge pour enfant des signalements. La décision de prendre ou non une mesure de protection à l'égard des enfants revenait au juge pour enfant. Depuis quelques années, il existe une volonté politique de « déjudiciariser » la protection de l'enfance et de favoriser la contractualisation des aides entre les parents et le conseil général. La loi du 5 mars 2007 vient renforcer les

pouvoirs du président du conseil général et celui-ci est désormais « *...chargé du traitement et de l'évaluation, à tout moment et quelle qu'en soit l'origine, des informations préoccupantes relatives aux mineurs en danger ou qui risquent de l'être.... Le représentant de l'Etat et l'autorité judiciaire lui apportent leur concours* » (Art 226-3 du code de l'action sociale et des familles).

Pour réaliser ces évaluations, les conseils généraux sont dans l'obligation de mettre en place des cellules qui recueillent et analysent les informations préoccupantes qui leur sont transmises par des professionnels du travail social (Assistants sociaux scolaires, Assistants sociaux de secteur etc...) mais également d'autres professionnels (enseignants, animateurs de MJC, éducateurs sportifs, responsables de crèche etc...) mais aussi d'un citoyen ou d'un enfant. Chaque département est libre de construire ses cellules en fonction des réalités de son territoire. Ainsi, il existe une diversité de fonctionnement, certains centralisent toutes les informations au sein d'une même cellule, d'autres les décentralisent par unité géographique. Quelles que soient les modalités choisies, les décisions de classer sans suite, de transférer au procureur de la république ou de proposer une intervention contractualisée est de la compétence de cette nouvelle magistrature sociale. La justice n'est interpellée qu'en cas de danger grave et imminent pour l'enfant, ou si la contractualisation avec les parents ne peut être effective, ou s'il y a une impossibilité totale de travailler avec les parents. De ce fait, l'évaluation du risque de danger est devenue pour les conseils généraux une mission importante et incontournable. Cette dernière n'est pas aisée, car si la notion de danger n'est juridiquement pas facile à déterminer, la notion de risque de danger peut ouvrir la porte à de nombreuses interprétations. De plus, la loi de 2007 oblige aux professionnels de transmettre toutes les informations qui leur semblent préoccupantes. Ainsi, les cellules doivent traiter une grande quantité d'informations qui ne sont pas obligatoirement travaillées en équipe et qui reposent parfois sur des informations discutables.

2 La formation professionnelle :

Nous avons choisi de nous intéresser aux deux formations canoniques du travail social qui sont les plus présentes dans les dispositifs de la protection de l'enfance et qui émettent la majorité des informations préoccupantes (Educateurs spécialisés (ES) et Assistants de service social (ASS)). Les préparations aux diplômes d'Etat d'éducateurs spécialisés (DEES) et d'Assistants de service social (DEASS) sont des formations professionnelles qui se déroulent en alternance entre du temps en centres de formation et des expériences professionnelles

acquises sur des lieux de stage appelés sites qualifiants. Ces deux diplômes d'Etat peuvent se préparer soit dans des instituts privés tels que des Instituts de Formation de Travailleurs Sociaux (IFTS), des Instituts Régionaux du Travail Social (IRTS) ou bien dans des universités publiques comme les Instituts Universitaires de Technologie (IUT). Quels que soient les lieux de préparation, ces deux formations sont encadrées par des décrets et des arrêtés¹ qui doivent permettre aux étudiants de valider 4 domaines de compétences. Pour les Educateurs Spécialisés (ES) la formation comprend 1450 h en centre de formation et 2100h en stage. Pour les Assistants de service social (ASS) elle comprend 1740h en centre de formation et 1680h en stage. Même si ces formations se déroulent sur trois années scolaires et qu'elles vont devoir mettre en place le système de crédits Européen (180 ECTS), elles ne sont actuellement reconnues qu'à un niveau bac+2 (niveau III). La formation théorique de ces deux métiers est composée d'enseignements généraux en sciences humaines et sociales, en droit, en économie, mais surtout doivent faciliter la mise en place d'une analyse réflexive des pratiques issues des stages afin de permettre aux étudiants une symbolisation de leur expérience professionnelle. C'est ce va et vient entre théorie et pratique qui doit favoriser la mise à distance des pratiques de terrain et permettre d'en penser de nouvelles qui s'appuient sur des savoirs reconnus par les sciences académiques et sur des savoirs professionnels construits par les acteurs de terrain.

3 L'évaluation

Selon le Robert, évaluer c'est porter une appréciation, une estimation, une expertise. L'évaluation en protection de l'enfance revient à émettre un jugement sur le risque que peut encourir un enfant. Pour cela les professionnels vont devoir confronter un ensemble d'informations et de critères qui leurs permettront de juger de la situation. Les recherches en psychologie sociale montrent que les personnes sont capables, dès les premiers instants d'une rencontre et à partir de quelques informations, de se construire un premier jugement (Asch, 1946 ; Anderson, 1981 ; Fiske & Neuberg, 1990). Ce processus se nomme la formation d'impression et différents modèles théoriques ont été construits pour en rendre compte.

¹ Pour les éducateurs spécialisés : Décret n° 2007-899 du 15 mai 2007 , arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'ES et arrêté du 25 août 2011 intégrant la formation des éducateurs spécialisés dans l'espace européen de l'enseignement supérieur avec la mise en place des ECTS.

Pour les assistants de service social : Décret n° 2004-533 du 11 juin 2004, arrêté du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'assistant de service social et arrêté du 25 août 2011 intégrant la formation des assistants de service social dans l'espace européen de l'enseignement supérieur avec la mise en place des ECTS.

Par exemple, Asch (1946) affirme que l'individu fait appel à des stéréotypes pour se faire une idée de l'autre alors qu'Anderson (1981) pense que seuls les faits sont pris en considération et que les personnes les pondèrent en fonction de ce qu'elles recherchent. Actuellement, il est généralement admis que l'impression qui est faite d'une personne se construit à partir d'un jugement catégoriel et d'un jugement individualisé. Ceux-ci reposent respectivement sur des informations à propos de la catégorie d'appartenance de cette personne (et des informations possédées sur ce sujet) et sur des informations concernant ces caractéristiques propres (Fiske et Neuberg, 1990). Les raisons qui vont pousser l'individu à ne pas s'arrêter aux informations catégorielles et à poursuivre son recueil d'informations sur autrui, peuvent être motivées soit par la recherche d'un *but d'exactitude* ou soit par la recherche d'un *but directionnel*. Le *but d'exactitude* est ce qui pousse un individu à rechercher des informations supplémentaires afin de réaliser un diagnostic, alors que le *but directionnel* est la motivation qui incite l'individu à recueillir des informations en vue d'aider l'autre. Le *but d'exactitude* et le *but directionnel* sont en fait les deux motivations principales des travailleurs sociaux. Nous pourrions penser au premier abord que le *but d'exactitude* permet d'arriver à une perception plus fine que le *but directionnel*, et qu'il permet de mieux se détacher de ses préjugés. Or cela ne semble pas toujours vrai car quel que soit le but, l'évaluateur se construit rapidement des premières hypothèses et cherche à les confirmer. (Snyder et Swann 1978 ; Snyder, 1992).

Le modèle théorique de la *jugeabilité sociale*, décrit par Leyens, Yzerbyt et Shadron (1994), considère que les personnes ont à l'esprit des règles qui leur indiquent la démarche à suivre pour élaborer un jugement dans telle ou telle situation particulière. Selon la théorie, les règles n'ont pas comme objectif de formuler un jugement rapide et simplifié, mais d'énoncer un jugement valide socialement et subjectivement. Cette théorie permet d'interpréter différemment l'effet de dilution des stéréotypes. Les informations individualisantes ne réduiraient pas l'impact des informations catégorielles en raison d'un phénomène de dilution, mais plutôt en raison d'une règle sociale de jugement qui prescrit de ne pas se limiter aux stéréotypes d'une catégorie sociale pour juger une personne. Ainsi, le « percevant » refuserait de donner son avis sur autrui quand celui-ci ne dispose que d'une information catégorielle, car il partage socialement l'idée selon laquelle il ne doit pas donner un jugement sur la base de cette information catégorielle. Pour énoncer un jugement, la personne a besoin d'informations et des indices divers, nommés des *Méta-informations*. Ces dernières contribuent à donner ou non l'impression que l'on est en droit d'exprimer un jugement. Par exemple la célèbre expérience de Darley et Gross (1983) montre comment des personnes refusent de donner un

jugement à partir d'informations catégorielles, mais se permettent de le faire dès qu'elles sont persuadées d'avoir suffisamment d'informations et qu'elles viennent confirmer leur première hypothèse :

Les auteurs ont montré à des personnes une vidéo mettant en scène une fillette, nommée Hannah. On la voyait près de son école et dans son quartier. La moitié des sujets a vu une vidéo montrant Hannah comme une petite fille qui vivait dans un quartier populaire et allait dans une école délabrée. Il était clair qu'Hannah appartenait à un milieu social défavorisé. L'autre moitié des sujets a vu une vidéo montrant la même petite fille dans un quartier résidentiel, avec une école splendide et moderne. Tout laissait à penser qu'Hannah venait d'un milieu social privilégié. Après la vidéo, les sujets ont dû juger l'intelligence d'Hannah et estimer en quelle classe, elle se trouvait. Aucune différence significative n'est apparue entre les deux groupes test. Dans un deuxième temps, les auteurs montrent les mêmes vidéos à deux groupes distincts, mais cette fois suivies d'une autre. Sur cette vidéo on peut voir Hannah en train d'effectuer un test d'intelligence. Cette vidéo avait été au préalable testée de façon à montrer qu'il était impossible de dire si Hannah réussissait bien ou mal à ce test d'intelligence. Lorsque les sujets ont dû juger le niveau scolaire, ils ont trouvé que la riche Hannah était plus avancée que la pauvre Hannah. Les sujets avaient perçu la deuxième vidéo de manière différente, selon le niveau de richesse d'Hannah alors que celle-ci était strictement la même.

Selon les auteurs, la première vidéo aurait joué le rôle de coloration à l'hypothèse et le deuxième film aurait fourni des informations pseudo diagnostiques qui seraient venues confirmer la première hypothèse et donc donner le droit d'émettre un jugement (Théorie de la confirmation d'hypothèse). Mais avec la théorie de la jugeabilité sociale, une autre interprétation peut être donnée. Nous ne voulons pas nier que le mécanisme de confirmation d'hypothèse ait pu avoir lieu dans cette expérience, mais comprendre comment les personnes peuvent être persuadées d'avoir vu la petite Hannah en difficulté dans la deuxième vidéo alors que visionnée séparément aucune différence ne laissait paraître entre les deux Hannah. Imaginons le raisonnement suivant pour déterminer si Hannah est en difficulté scolaire: « C'est un peu vague mais... je dirais plutôt qu'elle me semble pas très brillante...Oui, mais d'où me vient cette impression ?... Sûrement pas du premier film on la voit seulement en train de jouer dans son quartier... Donc c'est sûrement en la voyant chez le psychologue en train de faire les tests... Oui c'est ça j'ai dû me faire cette impression pendant la deuxième vidéo et je peux donc dire qu'elle est en difficulté scolaire». Il est donc fort probable que les sujets ne savent pas d'où vient leur impression et ils peuvent croire qu'elle provient du deuxième film,

simplement parce que cela semble plus logique. C'est ce film qui présente une information de nature à permettre la construction du jugement et à s'autoriser à le dire. En effet, les règles sociales actuelles interdisent aux gens de se positionner sur quelqu'un seulement à partir d'une appartenance catégorielle et c'est pour cette raison que les sujets n'ont pas répondu conformément aux stéréotypes après la première vidéo. Mais, la deuxième vidéo qui ne donnait aucune autre information a été considérée comme celle qui donnait le droit de donner un jugement. Les individus qui ont vu la deuxième vidéo, se sentent en droit de juger car ils pensent qu'ils ont reçu de l'information diagnostique. Il est intéressant de remarquer que finalement, quand les « percevants » s'accordent le droit d'émettre un jugement parce qu'ils pensent avoir suffisamment d'informations individuelles sur la cible (même si ces informations sont peu informatives), le jugement s'appuie sur la catégorie d'appartenance de la cible. Dans la vie courante, il existe énormément d'indices ou de méta-information qui font croire que l'on est en position de juger : l'apparence physique, la manière de s'exprimer, l'épaisseur d'un dossier, le statut.

Ces exemples nous permettent de penser que le travailleur social ne donnera pas un jugement sur une situation ou sur une personne seulement à partir des informations dont il dispose, des connaissances théoriques en sciences humaines qu'il possède, mais seulement s'il est persuadé qu'il est autorisé à le faire par le groupe auquel il appartient. Ainsi les travaux sur la perception d'autrui montrent que le regard porté sur les autres est élaboré à travers un traitement de l'information complexe, subjectif, dépendant de l'environnement social et construit à partir de critères pas toujours explicites. Néanmoins, les travailleurs sociaux sont de plus en plus confrontés à devoir émettre un jugement. Nous allons à l'aide de la recherche suivante tenter de comprendre comment les travailleurs sociaux construisent un jugement et vérifier si les étudiants arrivent à formuler des hypothèses de compréhensions différentes de ce qui est admis professionnellement.

4 La recherche

Notre travail ne cherche pas à mettre en lumière des décisions que pourraient prendre les professionnels qui siègent au sein des cellules d'informations préoccupantes, mais cherche à comprendre comment les étudiants en travail social et les acteurs de terrain élaborent leur jugement lorsqu'ils sont mis dans l'obligation de devoir évaluer individuellement un risque de carences éducatives d'un enfant. Plus particulièrement nous souhaitons vérifier si les étudiants élaborent leur jugement différemment entre le début et la fin de leur formation et si des

différences existent entre les évaluations émises par les étudiants de la filière des éducateurs spécialisés et ceux de la filière des assistants de service social. Nous comparerons également ces résultats à ceux obtenus par des professionnels exerçant dans le cadre de la protection de l'enfance.

Pour cette recherche, nous avons souhaité étudier de manière expérimentale comment pouvait être interprétée l'information sur la pauvreté de la famille lors d'une évaluation du risque de carence éducative. Cette information est intéressante à étudier, car il semblerait que les professionnels affirment ne pas prendre en considération cette dimension lors de leur évaluation, alors que le mouvement ATD quart monde affirme le contraire. Pour vérifier cela, nous avons fait le choix de construire notre recherche à partir de deux critères (difficultés scolaires et absence des parents aux convocations des professeurs) qui amènent souvent les professionnels de l'éducation nationale à alerter les services sociaux ou les assistantes sociales scolaires. Ces critères sont intéressants à croiser avec celui du niveau de vie de la famille, car nous savons depuis les travaux de Bourdieu et Passeron que les enfants issus de familles pauvres réussissent moins bien à l'école que les enfants issus de familles aisées. Il est donc possible de considérer l'information sur la pauvreté comme une explication aux difficultés scolaires et non le contraire. De son côté Thin (1998) a montré que les familles populaires s'interdisent souvent de venir à l'école car les parents s'y sentent disqualifiés. Ainsi, les personnes enquêtées ont la possibilité d'utiliser l'information sur la pauvreté soit comme une explication aux difficultés scolaires de l'enfant et/ou de l'absence des parents à l'école, soit la considérer comme un risque supplémentaire et l'utiliser lors des évaluations comme un facteur aggravant les risques de carence éducative.

Nous émettons l'hypothèse que lors d'une évaluation du risque en protection de l'enfance, les étudiants et les professionnels ne mobiliseront pas les connaissances théoriques qu'ils sont censés connaître, mais construiront et formaliseront leur jugement en conformité avec la culture professionnelle.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons réalisé une recherche expérimentale auprès d'un échantillon de 109 personnes composé de 45 étudiants en formation d'assistantes du service social (23 étudiants de début de 1ère année; 22 étudiants en fin de 3ème année). De 43 étudiants en formation d'éducateurs spécialisés (22 étudiants de début de 1ère année; 21 étudiants en fin de 3ème année) de 21 assistantes du service social scolaire en activité. Notre recherche s'appuie sur la *Théorie Fonctionnelle de la Cognition* et plus précisément sur

la méthode de la mesure fonctionnelle initiée par Anderson (1981, 1996). Cette méthode permet de décrire les lois psychologiques cognitives du traitement et de l'intégration de plusieurs stimuli physiques ou sociaux. Anderson est parvenu à démontrer que lorsqu'une personne émet un jugement, elle a recours à des règles algébriques simples. Lorsqu'un individu est dans l'obligation de traiter de multiples stimuli, il est amené à passer par deux opérations mentales (*Valuation et intégration*) avant de donner sa réponse (*Action*). Dans la phase de *valuation*, le sujet attribue une valeur subjective à chaque stimuli, puis lors de la phase *intégration*, il affectera un poids différent aux informations reçues. Le résultat de cette combinaison sera une réponse (*Phase Action*) qui peut être verbale, une expression faciale, mais aussi, comme pour notre enquête, une réponse sur une échelle de jugement non gradué.

Le matériel est constitué de deux carnets de huit scénarios décrivant des situations fictives et toutes différentes. Les huit scénarios ont été construits à partir des trois facteurs choisis et auxquels nous avons attribué deux modalités : Scolarité (Difficulté scolaire / Pas de difficulté scolaire), Niveau de vie familiale (Famille pauvre / Famille aisée), Relation parents/enseignants (Ne viennent pas aux convocations / Viennent aux convocations). Ces scénarios ont été créés selon un plan factoriel 2x2x2 et imprimés sur une feuille séparée (soit 8 vignettes). La question à laquelle les travailleurs sociaux vont devoir répondre est identique pour chaque scénario. « *Pensez-vous que cet enfant puisse être victime de carences éducatives ?* ». La réponse s'effectue sur une échelle non graduée de 200 mm, allant de « Plutôt non à Plutôt oui ». La personne enquêtée doit répondre par une croix le long de l'échelle à l'endroit qu'elle juge approprié. La procédure de recueil de données comprend une phase de familiarisation où le professionnel peut revenir sur ses évaluations autant de fois qu'il le souhaite. Cette phase a pour objectif de se familiariser avec l'outil et de construire sa propre échelle de valeur. Ensuite le participant passe à la phase expérimentale qui est analogue à la phase de familiarisation, mais les scénarios sont présentés dans un ordre aléatoire différent et le participant ne peut plus revenir en arrière pour vérifier ou modifier son évaluation. Le travail demandé est réalisé de manière individuelle et au rythme de chaque participant. Pour terminer, un questionnaire est proposé. Il nous permet de construire nos variables indépendantes et de demander à chaque participant s'il pense que telle information lui a servi pour construire son jugement.

Le traitement des réponses s'effectue en mesurant en millimètre la distance qui sépare la borne « Plutôt non » à la croix apposée par le professionnel. Ainsi, plus la cotation est élevée, plus l'enfant décrit dans le scénario est considéré en risque de carences éducatives.

Ces données sont ensuite traitées comme des données quantitatives auxquelles il est aisé de faire des moyennes par critère ou par scénario. Nous avons effectué le traitement statistique avec le logiciel STATISTICA, avec lequel nous avons réalisé une analyse de la variance multiple (MANOVA).

5 Les résultats :

La moyenne obtenue pour les huit scénarios et par les cent neuf participants est de 81,97mm. La cotation moyenne la plus élevée est obtenue par la vignette décrivant un enfant en difficulté scolaire issu d'une famille pauvre et dont les parents ne viennent pas aux convocations des enseignants (140,43mm). La cotation la plus faible correspond à la situation d'un enfant sans difficulté scolaire, vivant dans famille aisée et dont les parents viennent aux convocations des enseignants. (34,03mm). La différence entre ces deux extrêmes est de 106,40mm ce qui nous permet de dire que l'ensemble de notre échantillon a utilisé plus de la moitié de l'échelle proposée (200mm).

Le Tableau 1 montre les moyennes obtenues par facteur et par modalité. Nous voyons que pour le facteur scolarité, la moyenne de toutes les vignettes qui décrivent un enfant en difficultés scolaires est de 106,48mm et de 57,46mm pour un enfant qui n'est pas considéré en difficultés scolaires. Pour le facteur milieu de vie familiale, nous obtenons une moyenne de 86,53mm pour les enfants décrits comme pauvres et de 77,41mm pour les enfants vivant dans une famille aisée. Pour le facteur relation, nous obtenons une moyenne de 104,11mm, lorsque les parents ne viennent pas aux convocations et de 59,82mm lorsqu'ils y viennent. La Manova qui a été appliquée à ces données montre que tous ces écarts sont significatifs avec $p < .0001$

Ainsi tous ces facteurs sont bien utilisés pour élaborer l'évaluation. Nous observons que les facteurs Sclolarité et Relation sont les deux facteurs qui obtiennent le plus grand écart entre leurs deux modalités (49,02mm et 44,29mm respectivement) et que le facteur pauvreté obtient le plus petit écart avec 9,12mm. Ces résultats nous permettent d'affirmer que les facteurs scolarité et Relation sont les deux critères principaux sur lesquels les travailleurs sociaux se sont appuyés pour élaborer leur évaluation du risque de carence éducative. Ils montrent également que le milieu de vie de l'enfant est bien utilisé mais est considéré comme une information secondaire.

Tableau 1 : Moyennes par facteur et par modalité

Facteur	Modalité	Moyenne en mm	Ecart en mm	MANOVA
Scolarité	En difficulté	106,48	49,02	F(1,108)=200.35, P<.0001
	Pas de difficulté	57,46		
Milieu de vie	Famille pauvre	86,53	9,12	F(1,108)=13,98 P<.001
	Famille aisée	77,41		
Relation Parents/enseignants	Ne viennent pas aux convocations	104,11	44,29	F(1,108)=184,72 P<.0001
	Viennent aux convocations	59,82		

La MANOVA appliquée à ces données met également en lumière trois interactions significatives. La première croise les facteurs Scolarité et milieu de vie avec [F(1,108)=7,52, $p<.01$], puis scolarité et relation avec [F(1,108)=11,10, $p<.01$] et la troisième croise nos trois facteurs avec [F(1,108)=4,50, $p<.05$]. Le tableau et la figure ci-dessous représentent les résultats de l'interaction Scolarité et milieu de vie.

Tableau 2 : Moyennes pour l'interaction Scolarité x Milieu de vie

Scolarité	Milieu de vie	Moyenne
Difficulté scolaire	Famille pauvre	113,20
	Famille aisée	99,76
Pas de difficulté scolaire	Famille pauvre	59,86
	Famille aisée	55,06

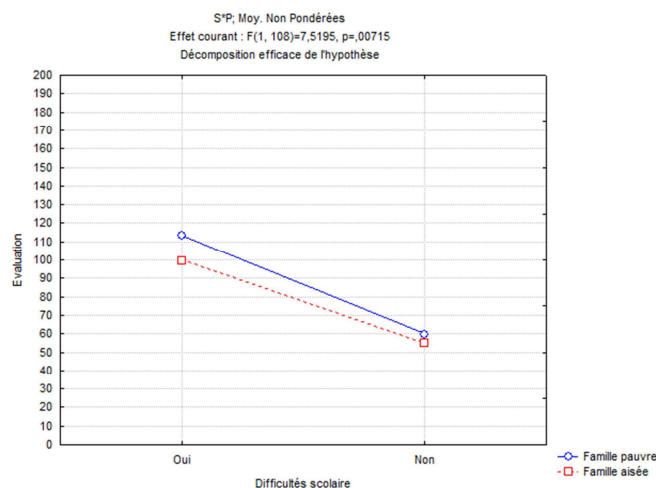


Figure 1 : Graphique représentant l'interaction Scolarité x Milieu de vie

Nous observons que c'est l'enfant fictif décrit comme ayant des difficultés scolaires et dont les parents sont pauvres qui est considéré comme l'enfant le plus à risque (113,20mm) suivi de l'enfant présenté comme en difficulté scolaire et qui vit dans un milieu familial aisé (99,76mm). Nous constatons que ces deux moyennes sont supérieures à la moyenne générale (81,97mm) et que les deux autres sont largement en dessous de celle-ci. Ainsi, nous pouvons affirmer que l'information sur les difficultés scolaires est celle qui permet au travailleur social

d'exprimer qu'il peut exister un risque de carences éducatives alors que l'information sur la pauvreté de la famille semble venir se rajouter au risque perçu. Ainsi, l'ensemble de la population n'a pas considéré l'information sur la pauvreté de la famille comme une explication à l'échec scolaire, mais l'a utilisé comme un facteur aggravant. En effet, l'écart de 13,44mm qui sépare ces deux cotations est significative avec $p < .0001$ (Test de Duncan). Par contre dans le cas où l'enfant n'est pas considéré en difficulté scolaire (59,86mm et 55,06mm), les deux cotations sont largement inférieures à la cotation moyenne, ce qui nous permet de penser que les travailleurs sociaux ne soupçonnent pas de graves carences éducatives. Dans ce cas nous constatons que l'information sur la pauvreté n'est pas retenue lors de l'évaluation. En effet l'écart de 4,8mm qui sépare ces deux cotations n'est pas significatif (Test de Duncan).

Le tableau 3 et la figure 2 montrent les résultats de l'interaction Scolarité X Milieu de vie X Relation. Nous observons que le scénario décrivant un enfant en difficulté scolaire vivant dans une famille pauvre et dont les parents ne viennent pas aux convocations est celui qui obtient la cotation moyenne la plus élevée avec 140,43mm. Celui qui décrit un enfant qui a des difficultés scolaires, vivant dans une famille aisée et dont les parents ne viennent pas aux convocations des enseignants, obtient une cotation moyenne de 123,71mm. Ces deux scénarios sont considérés comme les plus à risque. Le test de Duncan appliqué à ces moyennes montre que l'écart de 16,72mm qui sépare ces deux moyennes est significatif avec $p < .001$. Ainsi, avec le même niveau de difficulté scolaire et avec des parents qui ne viennent pas aux convocations, l'enfant qui vit dans une famille pauvre sera perçu comme plus à risque que l'enfant vivant dans une famille aisée. Avec ces résultats, nous pouvons affirmer que l'information sur la pauvreté de la famille a été utilisée par les travailleurs sociaux comme un facteur aggravant le risque de carence et non comme un facteur explicatif des difficultés scolaire de l'enfant et de l'absence des parents aux convocations. Dans les autres cas de figure, nous retrouvons ce même phénomène, mais compte tenu des moyennes obtenues (proches ou inférieures à la moyenne), il est peu probable que l'information sur la pauvreté suffise aux travailleurs sociaux pour rédiger une information préoccupante. Néanmoins, ces résultats confirment que la pauvreté des familles et les conditions de vie qui en découlent sont perçues comme un facteur à risque supplémentaire. Nous pouvons donc dire que l'information sur la pauvreté n'est pas suffisante pour déclencher une information préoccupante, mais qu'elle peut être dans certains cas, l'élément supplémentaire qui permettra aux travailleurs sociaux de déclencher l'information préoccupante.

Tableau 3 : Moyennes obtenues par scénario pour l'interaction Sclolarité x Milieu de vie x Relation Parents/enseignants

Sclolarité	Milieu de vie	Relation Parents/Ecole	Moyenne	Rang du risque de carence
Difficulté scolaire	Famille pauvre	Ne viennent pas aux convocations	140,43	1
		Viennent aux convocations	85,97	3
	Famille aisée	Ne viennent pas aux convocations	123,71	2
		Viennent aux convocations	75,82	6
Pas de difficulté scolaire	Famille pauvre	Ne viennent pas aux convocations	76,22	4
		Viennent aux convocations	43,49	7
	Famille aisée	Ne viennent pas aux convocations	76,09	5
		Viennent aux convocations	34,03	8

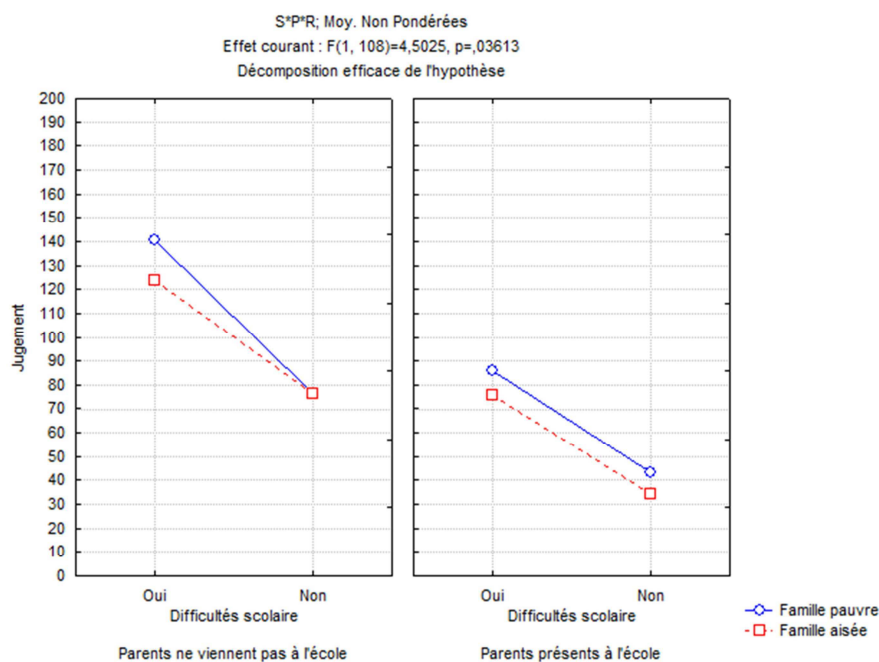


Figure 2 : Graphique représentant l'interaction Sclolarité x Milieu de vie x Relation Parents/enseignants

Ensuite, en réalisant une analyse de la variance multiple (MANOVA), nous avons vérifié si des différences significatives de jugement pouvaient apparaître entre différentes variables indépendantes. Nous en avons retenu trois. La première entre les étudiants de première année qui n'avaient pas encore eu de cours en sociologie de l'éducation et les étudiants de troisième année qui en avaient eu lors de leur deuxième année (18 heures de sociologie de l'éducation). La deuxième variable était entre les étudiants en formation

d'Educateur spécialisé et ceux en formation d'assistant de service social. La dernière variable étant entre les étudiants et les professionnels en exercice (Assistant de service social scolaire). L'analyse de la variance multiple (MANOVA) ne montre aucune différence significative entre nos différents variables. Ainsi, les professionnels et les étudiants ont eu tendance à évaluer le risque de carences éducatives de manière identique et les étudiants de troisième année n'ont pas su utiliser des concepts étudiés précédemment pour tenter d'émettre une évaluation différente. Ces résultats interrogent la formation professionnelle et plus particulièrement la capacité des professionnels et des étudiants à utiliser des concepts connus pour construire une expertise sociale.

Conclusion

En l'état, notre recherche expérimentale montre comment des informations sur la pauvreté peuvent influencer une évaluation du risque de carence éducative sans que les personnes n'en soient conscientes. En effet, dans un questionnaire post expérimental nous avons demandé l'importance qu'ils accordaient aux différentes informations pour élaborer leur évaluation. L'ensemble des participants avaient affirmé que cette information ne leur avait pas été très utile pour l'élaboration des évaluations et qu'ils s'étaient appuyés essentiellement sur les deux autres. Elle nous permet également d'affirmer que l'information sur la pauvreté de la famille a été utilisée par l'ensemble de notre population comme un facteur qui aggrave la perception du risque de carence éducative et non comme une information qui aurait pu expliquer les difficultés scolaires de l'enfant et l'absence des parents lors des convocations. Elle montre donc que des connaissances théoriques n'ont pas pu être activées pour émettre un jugement différent et nous pousse à penser que les réponses ont été construites à l'aide de certains stéréotypes et préjugés à l'encontre des familles pauvres. A ce jour, nous n'arrivons pas à savoir pourquoi les étudiants de troisième année n'ont pas émis une analyse différente des professionnels et des étudiants de première année, alors qu'ils possédaient les moyens de le faire. Est-ce qu'ils se sont contentés de répondre en fonction de ce qu'ils pensaient acceptable par la profession, de peur de s'y opposer (*Théorie du jugement social*)? Ont-ils construit leur évaluation à partir de stéréotypes qui circulent sur les familles pauvre mais interdit d'utiliser et se sont appuyés sur les autres informations comme des *méta-informations* qui leur donnaient le droit d'émettre un jugement (*Théorie de la confirmation d'hypothèse*)?

En l'état de la recherche, il est difficile de répondre avec certitude à ces questions. Néanmoins, elle a le mérite de mettre en lumière les difficultés que rencontrent les étudiants à utiliser des connaissances théoriques qui viendraient contredire des savoirs issus de la pratique ou qui remettraient en question des stéréotypes collectivement partagés par le groupe. Ainsi, cette recherche interroge les liens qui pourraient exister entre la transmission des savoirs théoriques et la transmission d'une culture professionnelle commune.

Nous souhaitons toutefois rester très prudents sur les liens qui pourraient exister entre les résultats obtenus et les observations réalisées par ATD quart monde. En effet, si nous pouvons dire que les informations sur la pauvreté risquent dans certains cas d'influencer les travailleurs sociaux pour décider de rédiger des informations préoccupantes, cette recherche ne nous permet pas de prédire les décisions que prendront les cellules d'informations préoccupantes car celles-ci sont prises collectivement et à partir d'un nombre beaucoup plus important d'informations. Les résultats de cette recherche nous poussent également à poursuivre ce travail auprès des cellules d'informations préoccupantes, afin de comprendre comment ces nouvelles magistratures sociales élaborent leurs décisions.

thierry.michalot@wanadoo.fr

Bibliographie

- Alfödi F.** (2005), *Evaluer en protection de l'enfance, théorie et méthode*, Paris, Dunod.
- Anderson N.H.** (1981), *Foundations of Information Theory*, New York, Academic Press.
- Anderson N.H.** (1996), *A Functional Theory of Cognition*, Mahwah (NH): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ariès P.** (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien Régime*, Paris, Editions du Seuil.
- ATD Quart Monde** (2003), *Précieux enfants, précieux parents, Miser sur les liens fondamentaux dans la lutte contre la pauvreté des enfants en Europe, Repérages pour un dialogue*, Edition Quart Monde.
- Berger M.** (2003), *L'échec de la protection de l'enfance*, Paris, Dunod
- Conseil Supérieur du Travail Social** (2007), *Le travail social confronté aux nouveaux visages de la pauvreté et de l'exclusion*, Rennes, Edition ENSP
- Défenseur des enfants** (2010), *Précarité et protection des droits de l'enfant*. Rapport Thématique 2010, République Française.
- Fablet D.** (Coordonné par) (2009), *Expérimentations et innovations en protection de l'enfance. De la séparation au maintien des liens parents-enfants*. Paris, L'Harmattan
- Michalot T.** (2010), « L'insertion sociale : un droit sous condition. L'exemple des CHRS en France », *Nouvelles Pratiques Sociales*, Volume 22 N°2, p 99-113
- Naves P, Cathala B.** (2000), *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille*, IGAS, la documentation française
- Observatoire national de l'action sociale décentralisée** (2003), *la décentralisation et la protection de l'enfance : quelles réponses pour quels dangers ?* Les cahiers de l'ODAS, ODAS éditeur.
- Sanchez JL** (Sous la direction) (2010), *Décentralisation et protection de l'enfance, où en est-on ? Enquête de l'ODAS auprès des départements de France*, Les cahiers de l'ODAS, ODAS éditeur
- Serre D.** (2009), *Les coulisses de l'Etat social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Ed. Raisons d'agir
- Snyder M.** (1992), « Motivational foundations of behavioral confirmation », in M Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, New York, Academic Press.
- Thin D.** (1998), *Quartiers populaires ; L'école et les familles*, Lyon, PUL

