Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre

Benjamin Denecheau

▶ **To cite this version:**

Benjamin Denecheau. Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire. Education. Université Bordeaux 2, 2013. Français. NNT : . tel-01224604

HAL Id: tel-01224604
https://hal.science/tel-01224604

Submitted on 4 Nov 2015

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.

UNIVERSITÉ BORDEAUX SEGALEN

UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

Année 2013

Thèse n°2082

THÈSE

pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX II

ÉCOLE DOCTORALE SP2 SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

Mention : Sociétés, Politique, Santé Publique

Spécialité : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement

Le 6 décembre 2013

Par Benjamin DENECHEAU

Né(e) le 27/01/1983 à Pithiviers (45)

Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre

La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire

Thèse dirigée par Catherine BLAYA, co-dirigée par Carol HAYDEN

Membres du Jury

Mme **Catherine BLAYA**, *Professeure en Sciences de l'éducation*	Directrice
M. **Eric DUGAS**, *Professeur en Sciences de l'éducation*	Président
Mme **Carol HAYDEN**, *Professeure en Recherche sociale appliquée (Applied social research)*	Co-directrice
Mme **Marie-Anne HUGON**, *Professeure en Sciences de l'éducation*	Rapporteur
M. **Gilles MONCEAU**, *Professeur en Sciences de l'éducation*	Examinateur
Mme **Chantal TIÈCHE CHRISTINAT**, *Professeure HEP*	Rapporteur

ÉTUDE COMPARATIVE DE L'ACCROCHAGE SCOLAIRE DES ENFANTS PLACÉS EN FRANCE ET EN ANGLETERRE : LA SUPPLÉANCE FAMILIALE À L'ÉPREUVE DE LA QUESTION SCOLAIRE.

Mots-clés : décrochage scolaire, réussite paradoxale, enfants placés, aide sociale à l'enfance, foyer, pratiques de socialisation, suppléance familiale

Résumé : Les recherches sur les enfants placés par les services sociaux indiquent qu'ils ont des difficultés scolaires plus fréquentes et plus importantes que le reste de la population. Cette recherche comparative entre la France et l'Angleterre se concentre sur les accueils en établissement : la *suppléance familiale* est ici exercée par une équipe de professionnels. Nous analysons cette reconfiguration sociale et familiale afin de mieux appréhender les logiques et les processus qui sous-tendent les parcours scolaires des enfants placés et leur accompagnement dans le cadre du placement. Notre approche, interactionniste, adopte une démarche compréhensive qui permet d'affiner l'analyse et donc les connaissances sur la population, et notamment de comprendre pourquoi certains réussissent *malgré* le cumul des difficultés rencontrées. Nous nous appuyons sur le concept d'accrochage scolaire comme le point culminant d'un ensemble de processus longs et complexes qui se combinent entre eux. La partie principale de notre corpus est composée d'une centaine d'entretiens individuels et semi-dirigés et d'observations participantes menées sur plusieurs mois au sein de huit établissements en France et en Angleterre. Cette recherche permet d'avoir une meilleure compréhension de ce nouveau cadre de socialisation. Nous étudions les pratiques des professionnels, leur investissement sur la question scolaire et sur l'élaboration des projets professionnels. Le placement tend à confirmer et consolider les carrières scolaires des jeunes dès leur entrée dans la prise en charge et à entretenir les inégalités scolaires par sa structure et par des modes de socialisation éloignés des modes scolaires.

COMPARATIVE SURVEY ON THE LOOKED AFTER CHILDREN SCHOOL PERSISTENCE IN ENGLAND AND FRANCE: EDUCATION AS A CHALLENGE FOR CORPORATE PARENTING.

Key-word: school dropout, looked after children, residential care, socialization practices, care services, corporate parenting

Abstract: Research has regularly pointed at the poor achievement of Looked after children in comparison with the rest of the population. This comparative research between France and England focuses on residential care: the main dimensions of parenting are attributed to a team composed of professionals. We analyse this social and family reconfiguration in order to apprehend the logic and processes which underlie the educational pathways of children in care and their support when under care. Our interactionist approach uses a comprehensive methodology in order to enhance the analysis and the knowledge on this population, particularly to understand why some of these children achieve success at school *despite* the accumulation of difficulties. We develop the concept of *school persistence* as the peak of a set of long and complex processes which are combined. The main part of our data is obtained through a hundred of semi-structured face-to-face interviews and observation work into eight long-term children's home over a period of several months. This research improves the understanding on this organization as a new frame of socialization. We study the practices of, their commitment in education and towards the development of professional perspectives for children. Care in children's homes tends to confirm and reinforce the children's underachievement from the beginning of the care placement in the sense that it maintains educational inequalities due to its structure and socialization processes that are distant from those which can be observed at school.

Discipline : Sciences de l'éducation

LABORATOIRE CULTURES, ÉDUCATION, SOCIÉTÉS.
Université Bordeaux Segalen. 3 ter place de la Victoire. 33076 BORDEAUX. FRANCE.

À mon père

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de thèse, Catherine Blaya, dont le soutien et la confiance accordée ont débuté bien avant ce doctorat. Merci de m'avoir permis de découvrir le travail de recherche. Carol Hayden, co-directrice, pour son accueil et son accompagnement lors du terrain anglais. Leur soutien et leurs précieux conseils tout au long de ce travail ont permis qu'il se réalise pleinement. Je leur adresse toute ma gratitude pour leur accompagnement intellectuel et humain.

Ma dette est grande à l'égard des jeunes et des professionnels qui m'ont accueilli et qui ont accepté de participer à cette recherche en m'accordant de leur temps. Sans leur confiance ce travail n'aurait pu aboutir.

Eric Debarbieux pour ses conseils et l'équipe de l'observatoire international de la violence à l'école, pour les projets auxquels ils m'ont associé.

Merci à l'équipe de l'IUFM de Poitou-Charentes pour son accueil. Je remercie tout particulièrement Marie-Hélène Jacques et Fanny Renard, pour leur regard critique et amical porté sur ce travail.

Un grand merci à Amandine et Maïté pour leurs longues relectures et leur regard extérieur.

Merci aux amis et aux proches qui m'ont accompagné dans ce long cheminement. Merci à Simon pour une des rares étincelles qui m'ont attiré vers le champ de l'éducation.

Cette recherche a été soutenue par l'attribution d'une allocation de recherche par L'Université Bordeaux Segalen et par un financement du Conseil général de la Charente. Ces ressources ont été précieuses pour mener à bien ce travail. Je remercie ces institutions pour leur soutien et leur confiance.

Enfin je remercie très singulièrement ma mère, pour son accompagnement et son soutien indéfectible depuis toutes ces années.

Table des matières

Introduction : Des difficultés scolaires des enfants placés à l'étude de l'accrochage scolaire....13

1 Une recherche sur la scolarité des enfants placés....15

2 Une nouvelle configuration sociale : la suppléance familiale dans une institution partielle....20

3 Élaboration d'un objet de recherche « positif » sur les parcours atypiques : l'accrochage scolaire....25

Chapitre 1 : Comparer l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre....31

1 Les mineurs placés dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance ou du Care system, connaissances sur les populations, comparaison des contextes....31

1.1 Les moyens de comparaison, les données disponibles....32

1.2 Qui sont les enfants placés ? Des conceptions de prise en charge différentes qui construisent la population....35

1.2.1 Conception de la prise en charge....36

1.2.2 Des politiques d'intervention qui évoluent....40

1.2.3 La protection des enfants placés : objectifs des services, domaines de compétences. .43

1.3 La prise en charge socio-éducative en institution partielle....49

1.3.1 Le remplacement de la famille sur les actes éducatifs. Deux conceptions différentes de prise en charge : la suppléance familiale et le corporate parenting....50

a La suppléance familiale....50

b Le corporate parenting....52

1.3.2 Les particularités du placement en internat....54

1.4 La scolarité des enfants placés....56

2 Le décrochage scolaire : un risque élevé chez les enfants placés....59

2.1 Le décrochage scolaire ou le point culminant de processus longs et multiples....66

2.2 Mesurer et étudier le décrochage....71

2.2.1 L'approche par facteurs de risque : une approche probabiliste....73

a Les facteurs de risque....74

b La variabilité du poids des facteurs....76

c Les limites de l'approche par facteurs de risque et de protection....77

d Les typologies d'élèves à risque de décrochage....78

2.2.2 Comprendre le décrochage scolaire : le phénomène et ses contextes....80

a Le contexte scolaire....81

b Le contexte social....84

c La famille....85

d Les difficultés individuelles....87

2.3 Un risque élevé de décrochage scolaire chez les enfants placés....88

2.3.1 Une population qui cumule les difficultés avant le placement....89

a Un contexte social défavorisé....89

b Un cumul de difficultés familiales....92

c … et individuelles....93

2.3.2 L'étude de la scolarité des enfants placés : entre la particularité de la prise en charge en institution partielle et l'hétérogénéité de la population.....95

2.4 Conclusion.....97

3 L'accrochage scolaire.....98

3.1 La résilience.....101

3.2 La résilience scolaire.....103

3.3 Les réussites paradoxales.....105

4 La comparaison de l'accrochage scolaire entre la France et l'Angleterre.....108

4.1 Pourquoi comparer ?.....109

4.2 Les précautions particulières que nécessite la comparaison.....111

4.3 Une position particulière du chercheur.....113

4.4 Comparer les systèmes éducatifs anglais et français.....115

4.4.1 Comparaison des systèmes éducatifs, classements et palmarès internationaux en éducation.....118

4.4.2 La structure des systèmes éducatifs anglais et français.....121

4.5 Conclusion.....128

5 Élaboration de la recherche.....129

5.1 Méthodologie.....131

5.1.1 L'échantillon.....132

a Les enseignants.....134

b Les enfants.....135

c Les travailleurs sociaux.....136

5.1.2 Les données.....136

5.2 Déontologie du chercheur en sciences sociales.....140

Chapitre 2 : La scolarité des enfants composant l'échantillon de la recherche.....145

1 Étude comparative de la scolarité et des difficultés scolaires des échantillons anglais et français 145

1.1 Les difficultés scolaires et leur gestion.....146

1.1.1 Les Besoins éducatifs particuliers.....146

1.1.2 Les parcours adaptés.....148

1.1.3 Le redoublement.....150

1.1.4 Les emplois du temps adaptés.....154

1.2 L'absentéisme.....159

1.3 L'exclusion.....171

1.4 L'inscription dans un établissement scolaire.....179

1.4.1 Les difficultés d'obtenir une inscription.....179

1.4.2 La réserve des écoles à accueillir des enfants placés.....182

1.4.3 La stabilité du placement scolaire.....186

1.5 Une stigmatisation de la part des enseignants.....190

1.5.1 « Ils pensent que ce sont des sales gosses ».....192

1.5.2 Des jeunes « en grande difficulté ».....193

1.5.3 Conclusion : un impact important sur la scolarité.....197

1.6 Conclusion.....199

2 Focale sur la structure du placement en établissement et le risque de décrochage 200

2.1 Le placement : une situation instable.....200

2.2 Le placement collectif : un dispositif plus rare et spécifique en Angleterre.....203

3 Conclusion.....205

Chapitre 3 : La suppléance familiale, Le contexte du placement et la question scolaire.....207

1 L'éducateur spécialisé et le care-worker.....209

1.1 Le degré de suppléance : de la responsabilité éducative partagée à la parentalité suppléée 209

1.1.1 La position éducative des éducateurs par rapport à la parentalité.....210

1.1.2 La place des parents dans la prise en charge.....212

a Une séparation des prises en charge des parents et des enfants.....212

b De l'impossibilité de travailler avec les familles.....215

c Un levier parmi d'autres.....217

d L'inclusion des parents au moyen de missions spécifiques.....218

e La parentalité à l'épreuve de la suppléance familiale ou du corporate parenting.....223

1.2 Les pratiques professionnelles : ce qui les encadre, les modèles et les sources d'inspiration mobilisés par les individus.....227

1.2.1 La formation.....228

1.2.2 Les allants-de-soi.....235

1.2.3 Leurs expériences individuelles.....238

1.3 Les attentes des éducateurs, les potentialités des jeunes.....240

1.3.1 La constitution des estimations sur la population à partir de situations inégales et non représentatives.....241

1.3.2 La scolarité des enfants placés, selon les professionnels.....246

a L'estimation des proportions.....246

b Les parcours scolaires.....247

1.3.3 Les estimations des causes des difficultés scolaires par les professionnels.....251

a Les traumatismes.....251

b La famille, entre cadre familial défaillant et destin social.....253

c Les causes individuelles.....258

1.3.4 Des attentes faibles de la part des professionnels.....261

2 L'accompagnement scolaire dans le cadre de la prise en charge.....273

2.1 La scolarité : définition, priorité et difficultés exprimées par les éducateurs.....274

2.1.1 La question scolaire : un objectif non prioritaire de la prise en charge.....274

2.1.2 Des différences de définitions de l'éducation et de la scolarité qui annoncent une variation de l'accompagnement éducatif.....283

2.1.3 Les difficultés exprimées par les éducateurs pour travailler sur la scolarité, les compétences qu'ils s'accordent.....287

a Un malentendu en Angleterre.....292

b La tendance des éducateurs à déléguer l'accompagnement scolaire.....296

2.1.4 La spécialisation de la gestion de la question scolaire : les éducateurs scolaires.....299

2.1.5 La scolarité, une question souvent négligée.....306

2.2 Le travail scolaire au foyer.....308

2.2.1 Les conditions de travail dans l'établissement : les contraintes de l'internat.....309

a Les moyens alloués, l'impact sur le travail des éducateurs et sur l'environnement de travail des jeunes.....309

b L'encadrement et la faible disponibilité des éducateurs.....315

2.2.2 L'investissement pédagogique des éducateurs.....319

a La question scolaire en tant que poids et contrainte....321
b Le soutien inégal et inégalitaire des éducateurs....324
c Anticiper les apprentissages académiques, limiter le retard scolaire : le travail non demandé par le personnel enseignant....329
d L' « ouverture » culturelle et les loisirs....336
e Influer sur la motivation des jeunes pour encourager ou forcer l'assiduité scolaire....340
2.2.3 Le travail scolaire dans l'établissement : un nouveau facteur d'inégalités....345
2.3 Le suivi de la scolarité : quel partenariat entre l'éducateur spécialisé, le parent, le travailleur social et l'enseignant ?....348
2.3.1 Le partenariat : entre réseau privé et partenariat institué....349
2.3.2 La place des éducateurs, les changements opérés par la suppléance familiale sur le rapport avec les enseignants....363
3 Une précarité scolaire....373
3.1 La prise en charge, cumul de facteurs de risque de décrochage scolaire....373
3.2 Les pratiques des éducateurs et la proximité avec les pratiques scolaires....376
3.3 Les professionnels qui valorisent l'éducation....381
Chapitre 4 : L'accrochage scolaire au sein du placement dans une institution partielle....385
1 Le jeune et son placement : une protection reconnue....385
2 Les réussites scolaires et le projet professionnel....391
2.1 L'objectif pour la fin du placement : l'orientation et l'autonomie en question....392
2.1.1 Le soutien hétérogène à l'élaboration du projet professionnel....392
2.1.2 Le travail sur l'autonomie et le paradoxe de sa gestion en collectivité....404
2.1.3 La faible participation des parents aux décisions d'orientation....407
2.1.4 Conclusion....412
2.2 La réussite, selon les professionnels....414
2.2.1 La réussite scolaire : quels niveaux scolaires ? Quels progrès ?....415
2.2.2 Une formation qualifiante, l'obtention probable du diplôme....420
2.2.3 Conclusion : la relativité de la notion de réussite....424
2.3 Les jeunes qui réussissent....426
3 Le climat de réussite scolaire des établissements....434
3.1 Ce qui constitue le climat de réussite scolaire....435
3.1.1 L'influence du groupe de jeunes, sa constitution....435
3.1.2 L'implication des éducateurs dans la question scolaire....437
3.1.3 La direction et la politique d'établissement....438
3.1.4 La spécialisation de l'appréhension de la question scolaire....438
3.1.5 Le travail avec la famille....439
3.1.6 La configuration des locaux, l'organisation spatiale et matérielle....440
3.2 Le climat des établissements de l'enquête....442
4 Conclusion....447
Conclusion générale....453
1 De la comparaison des réussites atypiques....453
2 De la famille à la suppléance familiale : une population à risque élevé de décrochage scolaire....455

3 Le soutien des processus d'accrochage scolaire : le Corporate parenting et les alliances éducatives....462

Références bibliographiques....469

Annexes....487

1 Les sigles....488

2 Les établissements de l'enquête....489

3 Légendes des extraits cités....489

4 Liste des entretiens....490

4.1 France....490
4.1.1 Établissement F1....490
4.1.2 Établissement F2....490
4.1.3 Établissement F3....491
4.1.4 Établissement F5....491
4.1.5 Autres....492

4.2 Angleterre....492
4.2.1 Établissement A1....492
4.2.2 Établissement A2....493
4.2.3 Établissement A3....493
4.2.4 Établissement A4....493
4.2.5 Autres....494

5 Guides d'entretien....494

5.1 Guide pour les professionnels....494

5.2 Guide pour les jeunes....495

5.3 Guide pour les professionnels (anglais)....496

5.4 Guide pour les jeunes (anglais)....497

6 Les prises en charge administrative et judiciaire....498

7 Personal Education Plan....501

7.1 Informations personnelles....501

7.2 Les personnes présents à cette rencontre pour l'élaboration ou la révision de ce PEP....502

7.3 Section 1 : le point de vue du jeune sur l'école....502

7.4 Section 2 : le point de vue du parent, de l'éducateur ou de l'assistant familial à propos de l'école et de la scolarité du jeune....503

7.5 Section 3 : informations sur la prise en charge socio-éducative....504

7.6 Section 4 : données scolaires....507

7.7 Section 5 : Projet scolaire....508

8 Configuration des systèmes éducatifs anglais et français....511

INTRODUCTION : DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES DES ENFANTS PLACÉS À L'ÉTUDE DE L'ACCROCHAGE SCOLAIRE

En mai 2007, je clôturais mon travail de recherche qui constituait mon mémoire de master 1 en Sciences de l'éducation. Cette recherche avait pour objet la scolarité des enfants placés en établissement par l'Aide sociale à l'enfance en France[1], j'avais mené une enquête qualitative principalement basée sur des entretiens de jeunes placés et d'éducateurs spécialisés. À partir d'un échantillon restreint (12 professionnels et 8 jeunes), j'identifiais des difficultés scolaires rencontrées par les enfants placés, c'est-à-dire les mineurs victimes de maltraitances ou de négligences dans leur milieu familial et dont la situation a été considérée suffisamment en danger, par un magistrat ou des travailleurs sociaux, pour les séparer temporairement de leurs parents. Le manque de recherches sur le sujet, ainsi que l'absence de données sur leur scolarité, ne permettaient pas de comparer mes résultats avec des échantillons représentatifs. Certaines caractéristiques semblaient être partagées par beaucoup d'enfants placés, notamment des difficultés scolaires importantes, des changements d'école et un soutien scolaire irrégulier. Il était intéressant de poursuivre ce travail afin de savoir si ces résultats étaient particuliers à l'échantillon de cette enquête ou s'il y avait des similarités partagées par la majorité des enfants placés en France. Ce travail soulevait une multitude de questions qui ne permettaient pas d'analyser plus avant ces particularités et les problèmes rencontrés par cette population. Car, si les jeunes rencontraient des difficultés dans leurs apprentissages, il apparaissait évident qu'une partie au moins de celles-ci étaient apparues avant ce placement. Il était alors difficile d'évaluer dans quelle mesure le placement influence ces difficultés. Participe-t-il à leur résorption ? Les entretient-il ? Comment la question scolaire est-elle traitée pendant le placement ? Comment évoluent les difficultés scolaires pendant le placement ? Je constatais le peu de recherches sur cette population, la question scolaire étant abordée plus rarement encore. Cette enquête exploratoire révélait un intérêt à poursuivre la recherche. La question de la *suppléance familiale*[2] apparaissait centrale : comment une équipe de professionnels « remplaçait-elle » les parents sur une période qui pouvait être longue ? Comment cette suppléance était-elle définie ? Les recherches sociologiques ont mis au jour des phénomènes de dissonances et de consonances entre contextes familiaux et contextes scolaires. Ici la suppléance correspond à un troisième contexte qui s'intercale entre les deux premiers. La prise en charge implique un changement brutal de structure sociale. Le jeune passe d'une famille à une institution partielle, dont les pratiques de socialisation sont radicalement différentes et peuvent avoir

1 Denecheau, B. (2007). *La scolarité des enfants placés par la protection de l'enfance dans des établissements collectifs*. Mémoire de Master 1 non publié. Université Bordeaux 2 Victor Segalen.

2 Dans cet écrit, nous utiliserons l'italique pour souligner des mots clés de la démonstration, ou pour différencier les mots anglais que nous ne traduisons pas.

un impact important sur sa scolarité. Ce travail de recherche a été élaboré à partir de ces constats et va tenter de préciser les questions soulevées plus haut. Ce sera une étude de l'accrochage scolaire des enfants placés. Ces enfants cumulant de nombreuses difficultés scolaires, nous étudierons les situations identifiées en réussite par les adultes et par les jeunes eux-mêmes. Nous identifierons ce qui permet de comprendre les particularités de ces situations, et pourquoi elles sont identifiées comme telles par les acteurs. Nous étudierons l'impact du placement en tant que nouvelle configuration sociale sur la scolarité des jeunes. L'appréhension de la question scolaire par les suppléants familiaux – principalement les éducateurs – sera donc une question centrale dans ce travail. La littérature scientifique sur l'accrochage scolaire et la résilience scolaire s'appuie sur l'étude des difficultés, des ruptures et du décrochage scolaire. L'étude de l'objet dans une direction positive – la réussite – est plus récente et moins mobilisée que pour son versant négatif – la difficulté et l'échec. Nous nous appuierons par conséquent d'abord sur la littérature consacrée au décrochage scolaire avant de pouvoir mobiliser celle dédiée à l'accrochage et aux réussites atypiques.

Nous avons choisi d'adopter une démarche comparative : la connaissance produite étant augmentée par l'analyse du même objet dans des contextes différents, cette démarche apporte une valeur ajoutée par rapport à une analyse unitaire (Ragin, 1987). De nombreuses recherches ont révélé l'intérêt de la comparaison dans le champ des sciences humaines et sociales. Parce que l'appréhension du singulier passe par celle du général, la comparaison internationale décuple les possibilités de compréhension et d'explication des phénomènes (Dogan & Pelassy, 1981) et permet de distinguer davantage ce qui est socialement construit au sein d'un système (Raveaud, 2006). La comparaison est un outil puissant qui permet de mettre en lumière, par effet de contraste, les spécificités et les cohérences internes au fonctionnement de différentes entités (Vigour, 2005). Cette méthode permet ainsi d'expliquer pourquoi ce qui est la règle ici n'advient pas ailleurs, et ainsi de questionner davantage ce que l'on observe, elle contribue ainsi à relativiser la connaissance (Lê Thành Khôi, 1981). De plus, elle force la distanciation et oblige à questionner les instruments qui concourent tant à la mise en forme de la pratique de recherche « qu'à la construction de nos manières plus générales de penser, de sentir ou d'agir » (Dupré, Jacob, Lallement, Lefèbvre, & Spurk, 2003) rendant ainsi le chercheur plus conscient des risques d'ethnocentrisme (Dogan & Pelassy, 1981). Nous développerons davantage l'intérêt d'une telle démarche. La comparaison internationale présente des difficultés particulières, notamment méthodologiques : les termes, les concepts et les pratiques diffèrent dans chaque pays. Nous ne pouvons nommer ces réalités hors de leur contexte. Même lorsque l'équivalence linguistique existe, les concepts ne concordent pas nécessairement, la comparabilité est alors à construire et doit s'adapter aux différents contextes. Les outils méthodologiques que nous avons utilisés permettent de mieux estimer les différences et les similarités entre la France et l'Angleterre et donc d'affiner la démarche. Nous présenterons la méthodologie employée, ainsi que les précautions que nécessite cette comparaison.

Nous avons mené une étude comparative entre la France et l'Angleterre. Il est nécessaire de distinguer cette deuxième nation du Royaume-Uni, qui est constitutionnellement un État unitaire composé de

quatre nations[3] qui diffèrent sur de nombreux points, notamment sur le plan des politiques publiques, sociales et éducatives (Donaldson, 2010). C'est pourquoi il nous semblait préférable de nous concentrer sur l'Angleterre. Lors de nos travaux précédents, apparaissait déjà une littérature britannique abondante qui confirmait depuis vingt ans des difficultés scolaires plus fréquentes chez les enfants placés. En choisissant l'Angleterre comme deuxième lieu de la comparaison, nous pouvions nous appuyer sur cette littérature, mais également l'étudier avec un regard nouveau et extérieur. Ce travail tentera également de comparer l'influence de la recherche sur le terrain et les évolutions qui ont pu être constatées, les connaissances scientifiques sur la scolarité des enfants placés étant très différentes entre les deux pays.

1 Une recherche sur la scolarité des enfants placés

En Angleterre, la première étude consacrée à la scolarité des enfants placés est celle d'Essen, Lambert et Head de 1976. Les auteurs analysent les données d'une enquête nationale[4] qui leur permet d'étudier les relations entre le fait d'être pris en charge par les services sociaux et les résultats scolaires. Ils constatent que les enfants placés ont des résultats plus faibles que la moyenne nationale en lecture et en mathématiques. Ils distinguent des différences significatives de résultats scolaires suivant l'âge au début de la prise en charge. Le retard d'apprentissage est plus élevé lorsque le placement intervient plus tardivement dans la vie de l'enfant. L'année suivante, les auteurs postulent que, bien que ces jeunes rencontrent des problèmes familiaux pouvant avoir un effet négatif sur leur développement, leur comportement s'aggrave avec le placement. Ainsi cette baisse des performances scolaires pourrait être davantage attribuée au placement plutôt qu'aux antécédents familiaux (Lambert, Essen, & Head, 1977). En 1987, Jackson et McParlin identifient des éléments qui fragilisent la scolarité de ces enfants, tels que des changements d'école fréquents, des attentes faibles de la part des enseignants, des traumatismes importants, des changements réguliers parmi les adultes qui les encadrent et une estime de soi relativement basse de la part de ces enfants. Ils relèvent également la non prise en compte de la scolarité par les services sociaux, aussi bien dans les décisions de placement que dans l'accompagnement quotidien de ces jeunes. Les auteurs soulignent la responsabilité des autorités locales qui devraient, d'après eux, s'assurer que les enfants confiés reçoivent une scolarité « complète et efficace ». Ils regrettent également l'absence d'investissement de la part de la communauté scientifique sur cette thématique. L'article de Jackson et McParlin sera souvent cité comme référence dans la recherche sur cette thématique. Par ailleurs, il marque le début d'un corpus de recherche qui soutient la thèse d'une scolarité relativement plus difficile chez les enfants placés (notamment en termes d'apprentissages cognitifs, de résultats scolaires, d'absentéisme et d'exclusion, de diplômation,

3 L'Angleterre, l'Écosse, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord.

4 La *National Child Development Study* est un suivi longitudinal d'environ 16 000 jeunes britanniques sur 7 années. Les chercheurs recensent 414 enfants placés, soit 3,4 % des jeunes de l'échantillon pour lesquels les informations peuvent être comparées. Ils comparent les résultats scolaires des jeunes aux âges de 7 et 11 ans.

d'insertion professionnelle) (Aldgate, Colton, Ghate, & Heath, 1992; Berridge, Dance, & Beecham, 2008; Biehal, Clayden, & Stein, 1992; Fletcher-Campbell & Archer, 2003; Harker, Dobel-Ober, Akhurst, Berridge, & Sinclair, 2004; Heath, Colton, & Aldgate, 1994; Jackson, 2006; Martin & Jackson, 2002). Ces recherches vont également apporter plusieurs éléments d'explication de ces différences[5].

En 1987, Jackson et McParlin constataient l'absence de données sur les enfants placés, ces jeunes n'étaient pas différenciés du reste de la population dans l'ensemble des enquêtes statistiques. La situation a évolué depuis et, si ce constat est repris dans les recherches publiées dans les années 1990, il s'estompe dans les années 2000. C'est effectivement à partir de cette date que le Ministère anglais de l'Éducation[6], en partenariat avec le *Bureau anglais des statistiques nationales*[7], développe le recueil et la publication de données sur la population des enfants placés et sur leur scolarité. Les publications régulières confirment les écarts constatés par la recherche depuis la fin des années 1970, attestant de la faible variation de ces différences sur cette période. Les difficultés d'apprentissage restent très fréquentes par rapport à l'ensemble de la population. Les enfants placés ont des résultats plus faibles pour tous les items liés aux performances scolaires (réussite aux examens, nombre de disciplines choisies et réussies), ils présentent des taux plus élevés dans les événements qui indiquent des difficultés particulières, tels que l'absentéisme, l'exclusion et l'identification de *besoins éducatifs particuliers*. Les réussites aux examens (*GCSE*/*GNVQ*[8]) sont également l'objet de ces publications, le taux d'obtention d'un nombre précis de matières pour l'ensemble des enfants placés est comparé avec celui de l'ensemble de la population. Les différences entre les enfants placés et l'ensemble de la population ont peu évolué depuis les premières publications.

Très peu de recherches françaises abordent la question de la scolarité des enfants placés. Les enquêtes sont quantitatives mais sont constituées à partir d'échantillons réduits, les données sont donc disparates et ne permettent pas d'avoir un aperçu précis de la situation à l'échelle nationale. Un rapport du CAREPS[9] de 1998 évoque la scolarité à partir d'un échantillon de jeunes placés en famille d'accueil et en établissement social ou médico-social spécialisé dans l'accueil de mineurs ou de jeunes majeurs. Ce

5 Nous reviendrons sur ces recherches au cours de cet écrit.

6 Le *Department for Children, Schools and Families*, créé le 28 juin 2007 a laissé place au *Department for Education* après le changement de gouvernement anglais le 12 mai 2010.

7 Cet organisme, l'*Office for national statistics*, est un institut d'analyses et de publications statistiques non-ministériel et rend des comptes directement au parlement britannique.

8 Les *GCSE* sont les examens de fin de onzième année. Les élèves doivent choisir plusieurs matières qui constituent un diplôme *à la carte*. La notation anglaise se base sur une échelle de notes allant de A* (la plus élevée, A* étant la note supérieure à A) à G (la plus basse). La mention U correspond à la non-obtention de la matière. Il est communément admis qu'il est nécessaire d'obtenir au moins 5 *GCSE* avec des notes égales ou supérieures à G pour pouvoir suivre des études supérieures. C'est ce critère qui est utilisé dans les travaux scientifiques et les autres publications. Une note comprise entre G et D correspond au niveau 1 de qualification, une note comprise entre C et A* correspondant au niveau 2. Le taux d'obtention du niveau 2 peut également être utilisé comme indicateur. Les *GNVQ* sont également des examens composés de plusieurs matières, celles-ci abordent des contenus « professionnels » préparant une insertion sur le marché du travail plutôt qu'une poursuite d'étude. Ces examens ont été supprimés en 2007.

9 Le Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire.

document évoque l'importance des difficultés scolaires parmi ce public, un redoublement sensiblement plus fréquent qu'en population générale et conclut qu'un renforcement du soutien scolaire est indispensable. En 1999, Dumaret et Ruffin ont abordé cette question pour les placements en famille d'accueil, ils constatent des différences significatives de retard scolaire par rapport aux autres élèves et concluent que la réussite scolaire des enfants de l'échantillon est inférieure à celle de la population générale (Dumaret & Ruffin, 1999). La recherche de Sellenet, publiée en 1999, est plus complète et effectue une enquête sociologique par questionnaires auprès d'un échantillon d'enfants placés en famille d'accueil. Cette enquête permet d'affiner la perception des parcours scolaires. L'auteur observe des difficultés sur le plan du comportement (instabilité et agressivité[10]) signalées dès la maternelle. 8,7 % (N = 13)[11] des jeunes de l'échantillon scolarisés en école primaire sont dans des classes adaptées, 20,6 % de ceux scolarisés en collège sont en SEGPA (N = 20). 37 % des jeunes de l'échantillon ont une année de retard, 27,7 % ont au moins deux années de retard par rapport à leur groupe d'âge (Sellenet, 1999). Une seconde étude du CAREPS (2003) recense 8 % de jeunes en cursus spécialisé et 2 % en établissement médico-éducatif dans un échantillon d'enfants placés en famille d'accueil et en établissement. Pour cette enquête, les auteurs ont interrogé des travailleurs sociaux par le biais d'un questionnaire afin de recueillir leur avis sur les scolarités et les évolutions observées. Sur le terrain, les professionnels constatent, dans l'ensemble, des difficultés scolaires très importantes. Paugam, Zoyem et Touahria-Gaillard, en étudiant le devenir des individus qui ont été placés au moyen de l'enquête SIRS[12], en identifient 63 qui ont déclaré avoir été placés dans leur jeunesse[13]. Ils se distinguent des autres individus par le fait qu'ils ont eu un parcours scolaire nettement plus court : 32 % seulement sont parvenus à l'enseignement supérieur (contre 49 % pour l'ensemble de l'échantillon). 30 % se sont orientés pour obtenir un diplôme de type CAP ou BEP (contre 18 %) (Paugam, Zoyem, & Touahria-Gaillard, 2010). Les chiffres varient fortement entre ces enquêtes du fait d'échantillons toujours restreints, signe d'un champ de recherche encore peu investi et toujours en phase exploratoire. De plus les individus concernés par un placement étant peu nombreux, cela augmente la difficulté de constituer un échantillon suffisamment grand pour refléter la réalité nationale[14]. Ensuite, seuls les travaux de Paugam *et alli* ainsi que ceux de Dumaret et Ruffin effectuent des comparaisons entre la population des enfants placés et la population générale permettant alors

10 L'auteur ne précise pas si ces difficultés sont identifiées par les familles d'accueil ou par des professionnels (enseignants ou professionnels du milieu médico-éducatif).

11 L'article ne précise pas la significativité des résultats, *a priori* la petite taille de l'échantillon n'autorise pas de tels calculs.

12 L'enquête Santé, Inégalités, Ruptures sociales consiste en une série d'entretiens auprès de 3000 ménages avec une surreprésentation des zones urbaines sensibles. Cette enquête consiste notamment en des questions biographiques rétrospectives. Elle permet de distinguer plusieurs catégories parmi les individus participants : ceux qui déclarent avoir été placés, et parmi ceux qui déclarent ne pas avoir été placés, ceux qui ont subi des maltraitances et des abus sexuels, ceux qui ont connu un événement personnel d'ordre social (ils ont été suivis par un éducateur, ils ont fait une ou des fugues, ils ont eu affaire avec la police, etc.), ceux qui ont eu un climat familial perturbé (graves disputes familiales, divorce des parents, parents alcooliques, etc.) et ceux qui ont connu un événement familial à conséquence économique (parents qui ont eu de graves problèmes de santé, de graves problèmes de logement, etc.). Paugam *et alli* sélectionnent les personnes de moins de 60 ans ayant participé à l'enquête, soit 2277 individus.

13 Il s'agit de placement DDASS, ASE, PJJ.

d'estimer l'écart entre ces deux populations. Ces travaux soulignent d'ailleurs la difficulté de distinguer l'effet significatif du placement par rapport aux événements difficiles vécus par les individus. Enfin, dans les études recensées, très peu de pistes sont évoquées pour tenter de comprendre ces difficultés scolaires.

Les enquêtes anglaises et françaises identifient donc des difficultés scolaires plus fréquentes et plus importantes pour cette population par rapport à la population générale. Nous ne pouvons cependant pas en conclure un quelconque lien de causalité et plusieurs éléments sont à considérer pour mettre ces résultats en perspective. En effet, il est nécessaire d'étudier la population des enfants placés en tenant compte de leur parcours, leurs expériences et les contextes dans lesquels ils évoluent. Deux dimensions constituent la population des enfants placés et sont à prendre en compte dans toute recherche sur ce sujet : la situation du jeune avant le placement (qui a été considérée suffisamment « dangereuse » pour retirer temporairement le jeune du milieu familial), puis la prise en charge elle-même. Une analyse approfondie de ces deux contextes fait apparaître de nombreux éléments identifiés comme facteurs de risque ou de protection de décrochage. Nous procéderons à l'étude de ces éléments au moyen de l'approche par facteurs de risque et de sa littérature sur le décrochage scolaire. Cette approche est multi-disciplinaire : elle permet de croiser les différentes analyses afin de réunir les facteurs macro-sociaux issus des études sociologiques et les facteurs individuels plus souvent détectés par les approches psychologiques. Toutefois, la distinction entre l'individu et la société, bien qu'habituelle, occulte les liens entre les deux, ils ne peuvent être opposés l'un à l'autre (Elias, 1991b). L'individu ne peut être isolé de la société et l'analyse de la structure de ses fonctions psychiques ne peut se faire indépendamment de ses rapports avec tout le reste des hommes (Elias, 1991a, 116-117). En outre, la démarche sociologique peut tenter de saisir le singulier, l'individuel : il y a un mouvement dialectique entre le « social » et l' « individuel », entre les structures sociales et les structures du psychisme humain (*ibid.*) ; on peut concevoir l'individu comme une réalité sociologiquement appréhendable en tant que telle (Lahire, 2005c, 709). Lahire note par exemple qu'y compris « du côté des recherches les plus universalisantes » les variations inter et intra-individuelles ainsi que l'hétérogénéité des contextes peuvent être pris en compte, à l'image de chercheurs en sciences cognitives qui considèrent que la « cognition humaine est spécifique à des domaines (*domain-specific*) » (Hirschfeld & Gelman, 1994, cité dans Lahire, 2005c). Des travaux ont d'ailleurs mis en évidence les interpénétrations et les interrelations entre certaines « déficiences » identifiées et le contexte social, l'appréhension des déficiences n'échappant pas aux processus de domination sociale. Ainsi, des « déficiences intellectuelles » peuvent être aggravées, voire générées, par la gestion des difficultés scolaires dans et hors l'école (Benoit, 2012; Courteix, 2004), ou encore les inégalités sociales peuvent générer une inégalité devant les « performances intellectuelles » mesurées, ou devant

14 La proportion des enfants placés est de 0,91 % en France et de 0,54 % en Angleterre. Un échantillon représentatif devrait contenir suffisamment d'individus concernés par un placement avec, dans la mesure du possible, une représentation de la variété des conditions et des expériences vécues avant et pendant le placement, ce qui augmente fortement la taille de l'échantillon.

les problèmes de santé physique ou mentale (les problèmes de santé physique de l'enfant concernant autant le développement physique corporel que le développement de la physiologie cérébrale) (Dubreuil, 2005; Duyme, Dumaret, & Tomkiewicz, 1999). Les facteurs « individuels » identifiés par la littérature sur le décrochage scolaire peuvent ainsi être influencés, dans leur émergence ou leurs effets, par des phénomènes sociaux. En l'occurrence, en s'appuyant sur cette littérature, l'étude des divers parcours et situations des enfants placés met au jour un cumul de facteurs de risque de décrochage. Ces éléments nous amènent à lire les comparaisons entre les enfants placés et l'ensemble de la population avec prudence[15], car les difficultés identifiées ne sont pas entièrement dues au placement[16]. La méthodologie employée ne permet pas de différencier le poids des différents éléments qui caractérisent ces jeunes (maltraitances, négligences, situation familiale et sociale, placement). Au-delà des différences en termes de quantité et de régularité, nous constatons une tendance similaire des littératures anglaise et française à privilégier les études sur les placements en famille d'accueil, ainsi qu'à adopter quasi-exclusivement une méthodologie quantitative. Cette dernière s'avère être limitée pour étudier les contextes, les expériences et les parcours variés des enfants placés dans leur singularité. Une recherche qualitative permet alors de compléter cette littérature et sa version « dépliée » du social (c'est-à-dire « abstraite des singularités individuelles »), en considérant que le monde social se présente aux individus de façon « froissée et concrète (sous forme de combinaisons concrètes nuancées de propriétés) » (Lahire, 2005c, 721). L'approche par facteurs de risque présentant ainsi des limites sur l'étude des difficultés scolaires et du décrochage, nous compléterons cette approche par une approche compréhensive, qui a constitué le cœur de notre enquête.

Une telle recherche qualitative sur la population des enfants placés en établissement est inédite en France et en Angleterre. Elle nous permet de mieux appréhender les logiques et les processus qui sous-tendent les parcours scolaires des enfants placés et leur accompagnement dans le cadre du placement. Nous complétons ainsi les méthodes pour affiner la construction scientifique de la réalité sociale (Lahire, 2012, 48). Comme le souligne Lahire, cette approche permet de mettre en tension les théories dans les cas singuliers considérés dans leur complexité, d'étudier les exceptions, les contradictions, les ambiguïtés, ainsi que les exemples concrets que les thèses sur les difficultés scolaires peuvent négliger (Lahire, 1995). Le poids de la prise en charge dans l'accompagnement scolaire des jeunes est multiple et doit être envisagé par une conception holiste. L'approche qualitative permet alors d'appréhender la complexité des situations individuelles, au sein de différents contextes, qui ne peuvent s'expliquer par une approche seulement quantitative. L'analyse des cas singuliers

15 Ce sont ces comparaisons qui sont régulièrement mises en avant dans les publications gouvernementales et associatives relatives à la scolarité des enfants placés, elles introduisent la question par la mise en exergue des différences entre les enfants placés et l'ensemble de la population.

16 Les tableaux mis en avant dans ces publications n'indiquent pas un lien de causalité, cependant, nous verrons qu'ils peuvent être utilisés ainsi par des recherches et des publications. Notre travail de recherche montrera qu'il s'agit en fait d'une comparaison de deux groupes différents, entre l'ensemble de la population et une population le plus souvent socialement et économiquement vulnérable. Les différences s'étendent donc bien au-delà de la seule distinction du placement, et des précautions sont nécessaires pour l'analyse de cette comparaison.

permet de se rendre compte de la faiblesse des diverses hypothèses formulées généralement, et qui veulent « centrer l'interprétation des situations improbables de "réussite" sur un "facteur explicatif" dominant, alors que les configurations familiales effectives donnent à voir des combinaisons toujours spécifiques de multiples traits pertinents. » (Lahire, 1994, 78). Cette approche sera l'occasion de préciser les connaissances sur cette population. Les risques et les dangers identifiés pour ces jeunes sont multiples. Un enfant vivant dans une famille nombreuse et qui subit des « maltraitances physiques », un enfant dans une famille mono-parentale qui subit des « négligences éducatives », qui n'est ni « stimulé », ni « accompagné »[17], un autre qui est victime d'abus sexuel, sont autant de situations différentes dans des environnements et des contextes différents qui vont déboucher sur un placement. Nous étudierons ce qui est similaire dans leurs parcours et ce qui permet, au-delà de la seule prise en charge, de considérer ces jeunes aux parcours et aux expériences variés comme faisant partie d'une population qui peut être étudiée en tant que telle. La partie principale de notre corpus est composée d'entretiens individuels et semi-dirigés (N = 101[18]), et d'observations participantes. Ces outils ont été complétés par des analyses secondaires de données. Cette méthodologie nous permet d'approfondir les connaissances sur une configuration de suppléance familiale peu explorée : le placement dans une institution partielle.

2 Une nouvelle configuration sociale : la suppléance familiale dans une institution partielle

En France et en Angleterre, des lois ont été votées au cours du XX^{ème} siècle pour protéger les mineurs victimes de maltraitances ou de négligences dans leur milieu familial. Ainsi lorsqu'un magistrat ou des travailleurs sociaux considèrent qu'un enfant est en danger, ils le « placent » hors de sa famille, une *suppléance familiale* est alors assurée par d'autres adultes. Il s'agit alors d'une nouvelle configuration sociale et familiale pour le jeune. Le placement en France et en Angleterre se fait selon plusieurs types de prise en charge, principalement des établissements ou des familles d'accueil[19]. Ces deux dispositifs sont très différents, en termes d'encadrement (un individu formé sur quelques jours dans un cas, une équipe de professionnels avec une formation de plusieurs années dans l'autre) et d'environnement (un foyer familial ou un lieu accueillant un groupe d'enfants). La vie quotidienne, le rapport aux adultes et le soutien dont les jeunes bénéficient ne sont donc pas les mêmes. Pour la problématique qui nous

17 Les guillemets soulignent le fait que ces termes sont déterminés par un magistrat, suivant la loi et les normes sociétales. Ces termes correspondent à différentes situations et les critères qui déterminent ces termes peuvent évoluer suivant l'espace et le temps, nous devons donc être prudents quant à leur emploi et à l'analyse des situations qu'ils qualifient. Ceci étant posé, nous ne réutiliseront pas cette marque pour ces termes précis afin de ne pas alourdir la lecture.

18 Deux entretiens ont été fait avec deux professionnels en même temps selon des contraintes d'emploi du temps.

19 Nous verrons, lorsque nous aborderons les différents dispositifs dans les deux pays, qu'il y a d'autres possibilités de placement, tels que les Lieux de vie, ou chez un « tiers digne de confiance » qui n'est pas toujours un membre de la famille.

intéresse, nous estimons qu'il est nécessaire de traiter ces deux dispositifs séparément. Ce travail de recherche se focalisera sur le placement en établissement, qui constitue une configuration sociale particulière : l'enfant est ici placé sous l'autorité légale d'une institution de manière régulière. Il nous a paru intéressant d'étudier comment une équipe de professionnels, ayant reçu une formation et des missions spécifiques, est mise en place et travaille pour assurer un ensemble de tâches et des attributs qui composent la responsabilité parentale, d'autant que, le plus souvent, l'autorité parentale n'est pas retirée aux parents. C'est un nouvel espace de socialisation pour ces jeunes : ce n'est plus une famille, même de substitution, mais un cadre institutionnel géré par une équipe. Le terrain de recherche est composé de huit établissements d'accueil, que nous appellerons aussi internats, résidences ou foyers ; ce sont les Foyers de l'enfance et les Maisons d'Enfants à Caractère Social en France et les *children's home* ou *residential home* en Angleterre.

L'établissement d'accueil dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance[20], en tant qu'organisation sociale, est une institution qui possède des particularités communes aux *institutions totales* (Goffman, 1968), elle se différencie cependant sur des caractéristiques importantes qui nécessitent de prendre des distances avec ce concept, du moins de l'adapter. Selon Lécuyer, l'*institution* consiste en un ensemble complexe de valeurs, de normes et d'usages partagés par un certain nombre d'individus (2003). Parsons définit comme *institution* « toutes les activités régies par des anticipations stables et réciproques entre les acteurs entrant en interaction » (1951, cité dans Lécuyer, 2003). Dans son ouvrage *Asiles*, Goffman développe le concept d'*institution totale* comme « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées » (1968). L'établissement d'accueil, lors d'un placement dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance, peut être considéré comme une *institution* dans le sens où c'est un lieu de résidence quotidienne pour les jeunes ; les travailleurs sociaux ont un contrôle quasi-total du mode de vie des jeunes. Les modalités de vie dans cet espace sont explicitement réglées, même si le cadre peut varier légèrement suivant les professionnels qui le constituent à un moment donné, c'est-à-dire que des variations sont observées, à la marge, suivant les éducateurs et les équipes dont ils font partie. Cette organisation est constituée conformément à sa fonction de *suppléance familiale* afin d'assurer une majorité ou la totalité des attributs de l'autorité parentale de parents qui ont été jugés « défaillants » ou qui ont souhaité cette suppléance. Son cadre est constitué hiérarchiquement : par la loi tout d'abord, qui peut être complétée par un règlement et un fonctionnement décidés par l'autorité locale, puis par les équipes de professionnels et les éducateurs eux-mêmes, qui sont formés et engagés dans le but de protéger l'enfant et d'exercer une autorité en *suppléant* la famille[21]. Ce cadre est donc constitué par la loi, par des valeurs et des normes officielles et sociétales qui définissent le rôle des

20 Nous intégrons le *Care system* anglais dans l'intitulé « Aide sociale à l'enfance » pour ne pas alourdir l'écrit, lorsque nous l'estimons nécessaire, nous différencions les deux systèmes pour la comparaison.

21 En Angleterre comme en France le placement d'un enfant a lieu suite à la décision d'un juge, ou par le conseil de travailleurs sociaux et avec l'accord des parents, parfois à la demande de ces derniers.

parents, leurs droits et leurs devoirs vis-à-vis de leur enfant. Ces éléments posent les limites au-delà desquelles l'enfant va être séparé de sa famille, ils déterminent également les attributs de l'autorité parentale qui vont être dévolus aux éducateurs. Toutefois ces éléments laissent une marge d'interprétation : l'éducation, qui constitue le cœur de l'action des éducateurs, n'est pas clairement définie et dépend des représentations courantes de l'éducation d'un enfant dans sa famille, ainsi que des représentations individuelles des professionnels qui peuvent être sensiblement différentes et qui vont orienter leur action.

Cette prise en charge est et doit être *instituante* : elle permet la transmission aux jeunes des règles, des normes et des valeurs, autant que ce qu'il est socialement et légalement attendu des parents. Cette nouvelle instance est un lieu de socialisation primaire, d'expériences et d'apprentissages. La socialisation primaire – entendue comme les premiers moments de la socialisation de l'enfant, essentiellement familiaux (Berger & Luckmann, 1996; Parsons, 1959, 1965) – est marquée par une socialisation familiale qui est peu concurrencée. Cependant, ce concept ne peut plus être absolument distinct d'une socialisation secondaire qui serait le fait d'autres cadres socialisateurs (Lahire, a), l'univers familial est hétérogène, parfois contradictoire, et n'est pas hermétique à l'action socialisatrice d'autres univers sociaux (Lahire, 1995). Il y a toutefois une période, plus ou moins délimitée, où la famille est, le plus souvent, le cadre socialisateur principal ; c'est en son sein que se déroulent la majorité des premières expériences socialisatrices et que se constituent les premières dispositions sociales, bien qu'il ne faille pas négliger les cadres socialisateurs « secondaires » (Lahire, a). Le placement peut ainsi constituer, plus ou moins temporairement, le cadre socialisateur principal du jeune et concurrencer la famille sur les premières expériences socialisatrices. Suivant la ou les prises en charge du jeune, le placement modifie le cadre du milieu familial et son action sur la structuration du jeune. Le placement peut intervenir dans les premières années de la vie, cette action est particulièrement intense[22] en raison des contacts et des interactions quotidiennes que le jeune a avec les éducateurs. La prise en charge est également un lieu de *resocialisation* suivant les ruptures et les conflits d'habitus entre la famille et les professionnels. Le jeune est brutalement coupé de sa vie sociale antérieure, et entre à l'institution avec une « culture importée » (*presenting culture*) (Goffman, 1968) héritée de son univers familial, cette culture va être confrontée à celle de l'établissement et des éducateurs. L'institution est coupée de l'extérieur dans le sens où l'extérieur n'*entre* qu'exceptionnellement dans cet environnement[23]. Cette institution est donc *enveloppante* et possède des *barrières* (*ibid*.) qui délimitent le dedans et le dehors. Les jeunes peuvent sortir de l'établissement sous certaines conditions, suivant des règles : le non respect de ces dernières occasionne une rupture

22 Cette intensité dépend de la durée du placement, de ses modalités (notamment de la fréquence et de l'encadrement des contacts avec la famille) et du suivi des parents.

23 C'est le cas lorsque des professionnels interviennent occasionnellement dans l'établissement. Ces entrées sont surveillées par les éducateurs et ne sont possibles qu'en suivant un protocole précis.

entre le jeune et l'institution[24]. Ainsi l'enfermement subi, caractéristique des institutions totales, est ici *partiel*.

Cette institution possède des particularités attribuées par Goffman aux institutions totales : elle applique aux jeunes « un traitement collectif conforme à un système d'organisation bureaucratique » (*op. cit*., 48), toutefois elle prend en charge la *plupart* de leurs besoins, et non la *totalité*. Le « fossé » entre le personnel et les « reclus » est ici défini par les fonctions et les responsabilités attribuées aux premiers, qui doivent protéger et éduquer les seconds. Il n'y a pas, dans ce type d'institution, de « techniques de mortification », également identifiées par Goffman. L'établissement d'accueil n'est pas une institution *totale* car les jeunes évoluent dans plusieurs espaces de socialisation : ils sont le plus souvent scolarisés dans un établissement extérieur, ils ont des activités extra-scolaires, des loisirs, et peuvent retourner dans la famille sur des périodes très courtes. La configuration sociale de l'établissement d'accueil, bien qu'ayant des similitudes avec l'internat scolaire, s'en distingue suffisamment pour ne pas conserver la notion d'*institution éclatée* que lui attribue Glasman (2012, 233). Lorsqu'il étudie les internats scolaires, Glasman préfère cette notion à celle d'*institution totale*, l'idée étant « celle d'une circulation permanente des internes entre le dedans et le dehors, dans l'espace et dans le temps » (*ibid.*). Cette notion est introduite par Mannoni dans *Éducation impossible*, avec l'idée de « tirer parti de tout insolite qui surgit » (1973). Elle lui permet d'étudier les *ouvertures* vers l'extérieur « offertes » par l'institution, celles-ci étant des brèches ponctuelles et irrégulières ; l'éclatement renvoie à une oscillation d'un lieu à l'autre. En ce qui nous concerne, la prise en charge n' « offre » pas des ouvertures vers l'extérieur, elle compose avec celui-ci, qui est maintenant inhérent au cadre de l'Aide sociale à l'enfance : la scolarité se situe presque toujours en dehors de l'établissement d'hébergement. Les allers-retours entre l'institution et la famille ne sont pas non plus permanents comme c'est le cas dans un internat scolaire, les ouvertures avec l'école ne sont ni ponctuelles, ni irrégulières. C'est pourquoi nous ne reprenons pas cette notion d'*institution éclatée*. Nous préférons introduire le terme de *partiel*, non pour limiter le cadre de l'institution, mais parce qu'elle ne constitue pas le seul espace de socialisation. Les limites avec les autres espaces de socialisation sont franches : le jeune est soit dans l'établissement, soit dehors. De plus l'établissement constitue un cadre exerçant une forte influence sur le jeune avec ses normes, ses valeurs, son règlement et les interactions entre les individus qui le fréquentent. Étudier cette forme de placement comme une institution invite à interroger les liens sociaux qui se créent à l'intérieur de cet espace (Etienne, Bloess, Noreck, & Roux, 1997) et à questionner les relations sociales et symboliques qui s'établissent entre ce type de placement et la société, mais surtout, pour le sujet qui nous concerne, entre cette organisation sociale et l'école.

L'étude des placements durant la jeunesse interroge, sous de multiples aspects, le rôle de la famille dans la socialisation des enfants et des adolescents, avant, pendant et après le placement. Mais cette

24 Les fugues en sont un exemple : le jeune sort de l'institution sans que cela ne soit prévu ni autorisé, les éducateurs, qui ne contrôlent plus la situation du jeune vont signaler cette sortie hors de l'institution, notamment auprès de la police.

étude interroge également le rôle de l'ensemble des professionnels qui prennent en charge ces jeunes et qui ont cette mission de *suppléance familiale*, c'est-à-dire de remplacer tout ou partie des attributs du rôle parental. Comment la répartition des attributs est-elle décidée et mise en place ? Nous nous poserons la question particulièrement sur la scolarité et l'élaboration du projet professionnel. Cette configuration sociale multiplie les principes de socialisation auxquels le jeune est soumis : il est placé « au sein d'une pluralité de mondes sociaux non homogènes, parfois contradictoires, ou au sein d'univers sociaux relativement cohérents mais présentant, sur certains aspects, des contradictions » (Lahire, 2012, 54-55). Nous verrons que ces variations et ces contradictions sont fortement présentes au sein même de la prise en charge : l'équipe de professionnels est constituée d'une dizaine d'individus ayant des parcours, des expériences, des pratiques de socialisation différentes qui ne sont pas toujours cohérentes entre elles. La question de la *suppléance familiale* est centrale dans cette étude. Cette prise en charge est cadrée par la loi, mais ce qu'elle contient et ce qu'elle implique n'est pas clairement défini. Cela laisse une grande liberté d'interprétation aux services sociaux, mais également aux éducateurs. Nous verrons que la question scolaire est un élément très variable dans les pratiques professionnelles des éducateurs et des équipes. Si les résultats scolaires et les comportements scolaires « ne s'expliquent que si l'on tient compte d'une configuration d'ensemble comme interaction de réseaux d'interdépendance (familiaux et scolaires) tramés par des formes sociales plus ou moins harmonieuses ou contradictoires » (Lahire, 1994), notre objet de recherche voit s'insérer un troisième réseau d'interdépendance : la prise en charge socio-éducative.

Nous avons alors un meilleur aperçu de la complexité de cette nouvelle configuration sociale. Étant donné qu'elle est peu explorée, nous l'étudierons en nous appuyant sur les recherches sociologiques consacrées à l'école et à la famille. Cette dernière a une influence importante dans la scolarité du jeune. L'école (le système éducatif, les programmes, les enseignants) compose un mode de socialisation particulier. Des fonctionnements, des valeurs et des normes sont reconnus légitimes, sont valorisés, et les parents ne sont pas équitablement familiers de ces particularités (Ball, Bowe, & Gewirtz, 1994; Blackstone & Mortimore, 1994; Lahire, 1995; Thin, 1998). Ces inégalités des familles devant l'école participent au renforcement des inégalités scolaires entre les élèves, qui peuvent également être exacerbées par des difficultés socio-économiques. Qu'en est-il alors, dans cette nouvelle configuration où c'est une équipe de professionnels qui supplée la famille, mise à l'écart, dans la majorité des attributs qui composent l'autorité parentale (ces attributs restant à définir) ? Cet encadrement socio-éducatif a-t-il une influence similaire à celle d'une famille ? En quoi le fait d'évoluer dans cette configuration sociale influence-t-il la scolarité du jeune ? Nous avons fait le choix d'orienter nos questions vers les situations atypiques, vers les parcours des jeunes dont rien ne prédisait une réussite au regard des difficultés rencontrées. C'est étudier l'*improbable* décrit par Lahire : les situations atypiques « qui ne donnent pas à voir ce que l'on pourrait attendre, dans un premier temps, socio-logiquement » (1994, 75). Nous avons donc décidé d'orienter notre recherche sur l'*accrochage scolaire*.

3 Élaboration d'un objet de recherche « positif » sur les parcours atypiques : l'accrochage scolaire

Les premières recherches britanniques sur la scolarité des enfants placés ont abordé cette thématique en se focalisant sur ses aspects « négatifs », tels que l'identification des difficultés scolaires et des éléments qui freinent l'apprentissage. Le terme *négatif* réfère ici à un sens éthique, c'est-à-dire que la réussite scolaire, tout subjective qu'elle soit, peut être considérée comme étant « souhaitable » pour les individus, il ne s'agit donc pas d'une position *scientifique* sur cette qualification. La focalisation de la recherche sur les difficultés scolaires est la seule qui soit adoptée en France, tandis que, depuis la fin des années 1990, plusieurs chercheurs britanniques ont insisté sur l'importance d'appréhender cette thématique avec une orientation « positive », c'est-à-dire sur l'étude des réussites. Pour Jackson, présenter ces jeunes seulement comme « victimes des erreurs du système » comporte le risque d'ignorer ou de sous-estimer le rôle qu'ils jouent eux-mêmes dans la détermination de leur avenir, ainsi que la résilience et les ressources qu'ils peuvent utiliser (1998a). Lindsay et Foley affirment qu'il y a un danger lorsque le chercheur concentre plus d'efforts à chercher les échecs et identifier les problèmes dans ce domaine de recherche qu'à décrire des exemples de pratiques et de parcours « positifs », analysant comment les problèmes ont été surmontés (1999). Ces mêmes chercheurs assurent qu'une recherche se focalisant sur les problèmes peut renforcer l'aspect « négatif » de ces situations et avoir un impact sur les professionnels et les enfants pris en charge (Jackson, 1988; Lindsay & Foley, 1999). Ils affirment alors qu'il est nécessaire de concentrer les recherches sur l'organisation et les aspects pratiques des progrès scolaires ou éducatifs des jeunes (Lindsay & Foley, 1999). Outre le fait d'éviter un effet négatif de la recherche sur la population d'étude, ce renversement épistémologique peut présenter un intérêt scientifique, c'est d'ailleurs cette raison qui a orienté l'élaboration du projet de cette recherche. Parce que la population étudiée est à haut risque de décrochage, nous avons décidé de focaliser la recherche sur les parcours atypiques, c'est-à-dire sur les parcours d'*accrochage scolaire*. Ceci permet d'approfondir les connaissances sur l'enfance en danger, mais également sur le décrochage scolaire en adoptant une démarche peu fréquente pour traiter cet objet. Il est préférable d'étudier pourquoi certains ont un parcours différent de ce que l'on observe le plus fréquemment. Selon Lahire, l'étude de cas statistiquement atypiques permet d'indiquer quelques clefs de compréhension et quelques pistes d'action en matière de *réussite scolaire* des enfants appartenant à des milieux généralement en difficultés scolaires (1998, 105). L'observation des réussites paradoxales, contraires aux attentes de la théorie, des statistiques et du sens commun, permet d'analyser les processus qui engendrent et qui aggravent les difficultés scolaires, mais surtout ceux qui les résorbent. L'étude de l'*accrochage scolaire* permet ainsi de renverser le concept du *décrochage scolaire* de sorte que le regard du chercheur se centre sur les parcours qui mènent vers un diplôme et d'interroger les causes, les éléments et les processus qui ont pu y participer. Loin d'ignorer naïvement les risques et les faiblesses rencontrés par ces jeunes, le but est justement de regarder ceux-ci en

relation avec les forces et les facteurs de protection qui permettent à certains de réussir selon des critères qu'il reste à identifier. Comme nous le soulignons plus haut, cette thématique de recherche a progressivement été adoptée en Angleterre, déplaçant la loupe des difficultés scolaires vers la réussite des jeunes, démontrant que cette population peut avoir de bons résultats (Fletcher-Campbell & Archer, 2003; Francis, 2000; Little & Kelly, 1995; Sinclair & Gibbs, 1999) et identifiant les processus par lesquels les jeunes peuvent réussir (Gallagher, Brannan, Jones, & Westwood, 2004; Jackson, 1988; Lindsay & Foley, 1999; Rees, 2001). Nous développerons donc le concept d'*accrochage scolaire* qui doit être pensé et étudié comme le point culminant d'un ensemble de processus longs et complexes qui se combinent entre eux.

Notre recherche consiste alors à étudier les parcours d'accrochage scolaire de jeunes appartenant à la population des enfants placés. Si celle-ci est plus susceptible de rencontrer des difficultés sociales et individuelles par rapport à l'ensemble de la population, des phénomènes de résilience scolaire sont aussi observés. Ces situations génèrent plusieurs questions. Ces parcours que l'on peut qualifier de « meilleurs » – au regard du devenir des enfants et de leur qualité de vie – sont-ils dus au fait que les jeunes connaissent moins de difficultés ? Les mesures mises en place et le travail des travailleurs sociaux pendant la prise en charge permettent-ils, pour ces parcours, de limiter les effets des difficultés rencontrées par les jeunes avant le placement ? Est-ce le contexte familial qui a la plus forte influence sur le parcours du jeune et qui permettrait d'expliquer ces réussites scolaires comme l'ont avancé Careil (2007), Zeroulou (1988), Lahire (1995) ou encore Terrail (1990) ? L'hypothèse que nous formulons concerne les moyens mis en place au cours du placement. Nous postulons que ceux-ci atténuent les difficultés rencontrées par les jeunes et qu'ils favorisent les parcours d'accrochage scolaire. En d'autres termes, la prise en charge permettrait de résorber, du moins en partie, les effets négatifs de la situation du jeune. Elle participerait à améliorer la scolarité en réduisant le risque de décrochage et en renforçant les facteurs de protection. Nous analyserons les facteurs et les processus qui favorisent cet accrochage et qui permettent au jeune de s'adapter malgré les effets négatifs de différents contextes sur sa situation (le milieu scolaire, la famille et l'intervention socio-éducative). Comment s'élabore le projet individuel de scolarité, voire le projet professionnel du jeune ? Comment participe-t-il à son élaboration, et comment est-il accompagné ? Quelles sont les difficultés que cela soulève ?

Nous analyserons ainsi comment et pourquoi, dans une population à risque élevé de décrochage scolaire, des enfants réussissent scolairement ou obtiennent un diplôme. Nous verrons que, dans cette population, les difficultés scolaires sont communes et l'orientation est généralement subie ou choisie par défaut, les diplômes obtenus sont plus rares et moins élevés que chez les autres élèves. Certains jeunes peuvent alors être considérés en réussite par rapport au reste de la population des enfants placés, et cette réussite peut être satisfaisante – du point de vue du jeune et des adultes qui l'entourent – par rapport à la situation individuelle du jeune, tout en ayant une scolarité qui n'est pas significativement supérieure à la moyenne de la population du même niveau scolaire. Tandis que

d'autres peuvent se démarquer par des résultats élevés, situés significativement au-dessus de cette moyenne. La réussite, dans cette recherche, n'est pas considérée suivant une hiérarchisation de formation ou de cursus, bien qu'il faudra toutefois replacer l'analyse dans deux contextes nationaux où les différences de qualifications et de diplômes contribuent aux inégalités sociales. Nous considérons la réussite comme une atteinte satisfaisante des objectifs fixés par le jeune, par les personnes appartenant à son cadre familial (parents ou responsable légal) et par les professionnels qui l'encadrent (équipes éducative et pédagogique). Néanmoins, nous sommes vigilants aux intériorisations des jugements scolaires qui peuvent se traduire par une auto-élimination de certaines filières. L'intérêt de cette démarche est de comprendre ces parcours, afin d'approfondir les connaissances sur cette population ainsi que sur la problématique du décrochage et de l'accrochage scolaires.

~

Dans un premier chapitre, nous présenterons la démarche que nous avons adoptée pour comparer l'accrochage scolaire en Angleterre et en France. Cette partie débutera par une revue de littérature sur la population des enfants placés. Nous verrons qu'il s'agit d'une population hétérogène, nous devons alors comprendre comment elle est construite, quelles sont les particularités nationales et régionales de sa constitution et des prises en charge. Nous étudierons les critères retenus pour déclencher un placement, nous verrons qu'ils ne peuvent déterminer à eux seuls les jeunes qui sont protégés. En effet, le système de protection peut présenter des biais dans ses dispositifs de détection et de signalement des mauvais traitements et contribuer à des inégalités entre les familles. Une attention particulière a été apportée aux spécificités du placement en internat. Afin d'étudier les parcours scolaires atypiques, il nous faudra ensuite estimer les scolarités de ces jeunes : ce qui est généralement constaté pour cette population. Nous poursuivrons alors par une revue sur la question du décrochage scolaire afin de pouvoir analyser ces scolarités ; la recherche sur les réussites atypiques étant récente et se basant sur l'étude des difficultés et des ruptures scolaires, nous devrons nous aussi passer par cette littérature pour notre analyse. Si la définition stricte de ce concept correspond à une sortie du système éducatif sans diplôme, il doit être étudié comme le point culminant de processus longs et multiples, d'expériences qui doivent constituer la partie principale des analyses. L'approche par facteurs de risque permet d'identifier un risque élevé, tant dans la situation qui précède le placement que dans la prise en charge elle-même. Nous évoquerons l'apport de recherches sociologiques sur les jeunes en grandes difficultés scolaires ou en ruptures scolaires, notamment les travaux de Lahire, Millet, Thin, Mingat, Terrail ou encore Bautier. Nous nous appuierons sur ces enquêtes pour mieux comprendre les interrelations entre les individus et l'ensemble des contextes qui doivent être pris en compte, principalement la famille, l'école et les pairs.

Par un renversement de l'objet nous nous intéresserons aux réussites atypiques et aux processus qui peuvent mener à un accrochage scolaire, c'est-à-dire vers une diplômation. Le concept d'accrochage scolaire devra être clarifié. Nous traiterons de l'intérêt d'étudier comment des individus réussissent

alors qu'ils font partie d'une population qui est marquée par un cumul de difficultés, notamment scolaires. Nous discuterons de l'intérêt d'analyser la réussite en termes subjectifs – ce qui est considéré comme étant réussi d'après les acteurs – et relatifs – c'est-à-dire par rapport aux individus ayant une situation relativement équivalente en termes d'expérience et de parcours. Puis nous présenterons l'élaboration de la comparaison : il s'agit d'une démarche particulière qui nécessite des précautions afin de garantir sa scientificité. Comparer soulève un certain nombre de problèmes notamment lorsque l'objet d'étude se situe au sein de structures différentes, lorsqu'une absence de définitions communes et une discordance des moyens de collecte de données sont constatées (West, 2003). Après avoir présenté une comparaison des systèmes éducatifs anglais et français, nous aborderons la méthodologie élaborée pour cette recherche comparative, notamment l'échantillon et les recueils de données que nous avons utilisés.

Dans un deuxième chapitre, nous aborderons l'étude de la scolarité des jeunes de nos échantillons. Nous devrons utiliser des indicateurs différents entre la France et l'Angleterre afin de pouvoir comparer les parcours et identifier les difficultés scolaires et leur gestion. Alors nous pourrons étudier les jeunes qui réussissent là où la plupart des enfants placés sont en difficulté. Nous mettrons ces données en perspective en les comparant avec les données nationales disponibles. Nous identifierons des difficultés scolaires plus fréquentes et plus importantes dans cette population par rapport au reste de la population. Des premières pistes de compréhension de cette tendance seront exposées, notamment dans la structure même du placement en établissement.

Le troisième chapitre sera consacré au contexte du placement et à la gestion de la question scolaire. L'étude des concepts, et plus particulièrement de ce qu'ils deviennent sur le terrain, et des particularités de cette nouvelle configuration sociale permet d'éclairer la place qui est faite aux parents, mais également ce qui constitue le métier d'*éducateur spécialisé*. Nous poserons les bases de ce qui va permettre d'élaborer cette *suppléance familiale* : ce rôle est flou et il est donc variable suivant les professionnels et les équipes. Dans la description de ce qui fonde les pratiques professionnelles, les différences observées dans les discours et au cours des observations sont plus fortes en Angleterre. Nous rendons compte ensuite de certains éléments qui influencent les éducateurs, telles que leur formation, leur équipe, mais aussi leurs perceptions des jeunes et de leurs « potentialités » estimées. La question scolaire étant peu ou pas abordée au cours de leur formation, les professionnels vont déterminer les limites de leur responsabilité sur cette question, ainsi que les compétences qu'ils ont pour la traiter, ces estimations variant d'un individu à l'autre. Cela permettra alors de mieux comprendre les différences observées dans leurs pratiques professionnelles : leurs perceptions de la population des enfants placés et des « potentialités » de chaque jeune s'avèrent particulièrement importantes dans ce qui influence les attentes et les ambitions qu'ils ont pour les jeunes. Nous aborderons ensuite la gestion de la scolarité : son suivi et son soutien. Nous analyserons ce qui contraint le travail scolaire au foyer. Les éducateurs déclarent être particulièrement en difficulté sur cette question. Le soutien scolaire est ainsi souvent irrégulier et inégalitaire. Des variations

importantes sont observées entre les équipes, nous constaterons toutefois un accompagnement scolaire souvent précaire, c'est-à-dire instable et irrégulier.

Enfin nous aborderons, dans un dernier chapitre, l'étude de l'accrochage scolaire dans le contexte du placement en collectivité. Nous nous concentrerons sur les processus, les différentes dimensions des parcours qui peuvent mener à un diplôme, sans que celui-ci ne soit certain. Nous nous intéresserons dans cette séquence à l'accompagnement des éducateurs sur l'élaboration d'un projet professionnel et sur les questions d'orientation, le suivi et la prise en compte de l'avis du jeune et la place occupée par les parents dans cette élaboration. Cette question de l'orientation et de la fin de prise en charge est étroitement liée à la notion de réussite. En fonction de quels critères les éducateurs vont-ils considérer une situation réussie ? Est-ce que ces critères changent selon les jeunes et leurs parcours ? Quels liens peut-on étudier entre ces notions, les pratiques des professionnels et les aspirations qu'ils ont pour les jeunes ? Nous nous intéresserons à la réussite scolaire en tant que conception subjective. Nous clôturerons ce chapitre en développant le concept de climat de réussite scolaire afin de mieux appréhender l'ensemble des éléments qui sont en interrelation et qui contribuent à favoriser la scolarité des jeunes (dans et hors de l'établissement), ainsi que leur variation suivant les contextes et les individus. Ce climat est très différent entre les deux pays, nous constaterons cependant des différences intra-nationales non négligeables qui permettront de mieux comprendre les liens entre ces éléments et ce qui contribue à soutenir les jeunes dans leur scolarité.

CHAPITRE 1 : COMPARER L'ACCROCHAGE SCOLAIRE DES ENFANTS PLACÉS EN FRANCE ET EN ANGLETERRE

La comparaison de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre requiert en premier lieu de clarifier la notion d'enfants placés : qui sont-ils ? Quelles caractéristiques sont retenues pour mettre en œuvre une protection par un retrait du milieu familial ? Y a-t-il des biais dans ces identifications ? Mais surtout, quelles sont les différences et les similarités entre la population anglaise et la population française d'enfants placés. Cette première étape nous permettra de clarifier la population de l'enquête et surtout de distinguer les éléments qui permettent de modérer ou au contraire de confirmer les différences et les similarités que nous observons dans nos échantillons. Nous aborderons ensuite la revue de littérature sur la scolarité des enfants placés. Face au constat de difficultés scolaires plus importantes et plus nombreuses que pour le reste de la population, la revue sur le décrochage scolaire nous permettra d'identifier un risque élevé de décrochage, risque résultant d'une convergence de facteurs de risque pour cette population particulière. Nous clarifierons le concept de décrochage scolaire, fortement lié à la notion de diplômation. Nous verrons toutefois qu'en l'adoptant, nous devons nous focaliser sur les processus qui peuvent mener à ce décrochage. Nous discuterons ensuite de l'intérêt de renverser l'objet d'étude en orientant notre enquête sur les parcours atypiques : dans une population à risque élevé de décrochage scolaire, qui réussit ? Selon quels critères ? Comment peut-on expliquer ces réussites ? Nous présenterons ensuite l'élaboration de la démarche comparative. Nous discuterons de l'intérêt de cette approche, en étant particulièrement attentif aux biais qu'elle présente ainsi qu'aux précautions qu'elle nécessite. Nous aborderons enfin la méthodologie développée pour pouvoir comparer l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre.

1 Les mineurs placés dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance ou du *Care system*, connaissances sur les populations, comparaison des contextes

Afin d'étudier les parcours d'accrochage scolaire et ce qui peut permettre de les soutenir dans le cadre d'une prise en charge de protection, nous devons tout d'abord étudier et comparer la population des mineurs qui bénéficient d'une protection socio-éducative en France et en Angleterre, à savoir qui sont ces enfants et ces jeunes et comment sont constituées et gérées ces populations. Ceci nous permettra de mieux appréhender nos échantillons, mais aussi d'étudier ce qui les distingue de la population générale des enfants placés dans chaque pays. Nous allons tout d'abord analyser les systèmes de

protection de l'enfance en France et en Angleterre, ceci permettant une contextualisation de la recherche. Dans cette partie, nous verrons que, bien que les bases de ces systèmes de *protection* soient similaires, des divergences de conception et de gestion de celle-ci ont des influences sur l'identification et la sélection des mineurs qui vont bénéficier d'une prise en charge. L'étude de la terminologie employée pour identifier les services, leurs agents et les mineurs bénéficiaires permet de décrypter les paradigmes et les concepts qui *font* la protection dans chaque pays. Ensuite l'identification du risque, les critères de placement et le choix du dispositif sont autant d'éléments qui constituent la population des mineurs placés en établissement. Population qui est loin d'être homogène tant elle regroupe des jeunes ayant des parcours et des situations très différents. Goddard soulignait en 2000 ce biais très répandu dans les recherches sur cette thématique de considérer les enfants confiés par les services sociaux comme une population homogène. Les placements sont différents en termes de temporalité (placement précoce ou tardif), de durée (de quelques semaines à toute l'enfance), de motifs (maltraitance, carence éducative, agression sexuelle, risque vis-à-vis d'un logement insalubre), ou encore de stabilité (un placement unique ou de multiples placements). Cette partie permet de comprendre la complexité des parcours et des caractéristiques de ces enfants. Nous commencerons par étudier les moyens et les données qui sont disponibles et utiles pour la comparaison. Nous comparerons les conceptions qui sous-tendent les mesures de protection, ceci nous permettant d'analyser les différences et les similarités entre les enfants placés en France et en Angleterre. Puis discuterons des particularités d'une prise en charge socio-éducative en internat, ceci nous permettant de contextualiser l'environnement du jeune et l'accompagnement dont il bénéficie pour sa scolarité. Enfin nous présenterons les connaissances disponibles sur la scolarité des enfants placés. Nous verrons que l'état des connaissances est très différent entre les deux pays.

1.1 Les moyens de comparaison, les données disponibles

Une première analyse des outils disponibles pour la comparaison est un exercice éclairant sur les différences entre les deux pays. Les recueils de données sont très différents : en Angleterre le Ministère de l'éducation (*Department for Education*) [DfE][25] publie régulièrement des données[26] sur les enfants placés ; les publications sont constantes depuis 2002 (Cocker & Allain, 2008). Il existe également des suivis qui alimentent des enquêtes longitudinales permettant de connaître la situation de jeunes à leurs 19 ans, lorsque ceux-ci ont été pris en charge pendant au minimum quatre ans. Des

25 Le *Deparment for Children, Schools and Families* a été renommé le *Department for Education* lors du changement de gouvernement après les élections de 2010.

26 Ces publications contiennent le nombre d'enfants pris en charge, les groupes d'âge, les raisons des placements, les origines ethniques ainsi que le type du placement.

recueils sont publiés spécifiquement sur la scolarité[27] ou sur leur santé[28]. En France, le recueil de données n'est pas systématique. La Direction de la Recherche des Études de l'Évaluation et des Statistiques [DREES] publie annuellement un rapport sur les bénéficiaires de l'aide sociale départementale. Le terme *bénéficiaire* est à prendre au sens de mesure et non pas d'enfant, ceux qui bénéficient de plusieurs mesures sont ainsi comptabilisés autant de fois, ce qui pose un problème pour la comparaison des deux populations[29]. Une enquête spécifique sur les établissements sociaux [ES][30], réalisée à partir d'un échantillon de 30 % de la population, recense un plus grand nombre d'items[31], mais elle ne renseigne pas les raisons du placement. Il n'y a pas de recueil direct de données sur les enfants placés et le croisement ou l'analyse de recueils existants ne permettent pas d'avoir des données exploitables. Le fait qu'un jeune soit placé n'est pas pris en compte par l'Éducation Nationale, ni à l'école[32], ni dans le recueil de données qui alimente les traitements statistiques nationaux, ceci ne permet donc pas de mieux connaître ces situations et leur évolution. La pauvreté du recueil de données sur cette population commence d'ailleurs à être constatée en France (ONED, 2005)[33]. À partir de ces données nous avons analysé la proportion des mineurs pris en charge dans les deux pays. Le recensement de certaines données étant assez récent, il ne permet pas d'étudier l'évolution des populations sur une longue période. Cette opération permet cependant de soulever une première différence importante entre la France et l'Angleterre : il y a proportionnellement plus de mineurs placés en France. Dans ce pays, les enfants et les jeunes accueillis correspondent à 50 % des bénéficiaires de l'Aide sociale à l'enfance [ASE][34], ils étaient 142 404 le 31 décembre 2008 (Bailleau & Trespeux, 2009). Le Ministère anglais de l'éducation [DfE] comptabilisait 59 500 enfants et jeunes pris en charge (*Looked After Children*) le 31 mars 2008 (DCSF, 2008b). Sans pouvoir précisément

27 Ces recueils indiquent par exemple les nombres d'enfants placés qui sont en âge d'être scolarisés, ceux qui ont été identifiés comme ayant des Besoins éducatifs particuliers, les enfants placés exclus de façon permanente d'une école, ceux qui ont manqué au moins 25 jours d'école dans l'année, ceux qui ont obtenu leur examen d'écrit, d'oral, de sciences ou de mathématiques de fin de deuxième, sixième et neuvième année et enfin les enfants placés qui obtiennent différentes matières des *GCSE* ou *GNVQ*.

28 Les données recueillies peuvent être par exemple le nombre d'enfants à jour de leurs vaccinations ou de leur bilan dentaire.

29 D'autres différences sont constatées dans les divers recueils français, rendant l'harmonisation des données plus difficile. Par exemple certains organismes français comptabilisent les enfants *accueillis* (Bailleau, 2009), ceux-ci correspondent aux enfants pris en charge par mesure administrative ou judiciaire ainsi que ceux qui font l'objet d'un placement direct. Tandis que d'autres recueils de données ne prennent pas en compte les placements directs.

30 Il s'agit de l'enquête Établissements Sociaux. Cette enquête se base sur le répertoire FINESS (Fichier national des établissements sanitaires et sociaux).

31 Ces items sont le sexe, l'âge, l'âge à l'entrée dans l'établissement, le lieu de vie avant ce placement (parent, famille d'accueil, autres foyers, etc.), le temps de présence, le type de mesure, la situation scolaire (scolarisé, non scolarisé), le lieu de scolarisation (dans l'établissement ou scolarité en établissement public/privé ou autre établissement médical), l'occupation de l'enfant non scolarisé, le cycle scolaire, la classe suivie, la destination à la sortie de l'établissement et la durée de séjour.

32 C'est-à-dire que ces jeunes ne bénéficient pas d'un suivi particulier à l'école du fait de leur placement, ce qui est le cas en Angleterre.

33 L'Observatoire travaille actuellement sur un recueil de données, transmis par chaque Conseil général. Cependant ce recueil ne prévoit pas de récolter des informations sur la scolarité des jeunes.

34 L'autre moitié des bénéficiaires sont suivis à domicile dans le cadre d'une Aide éducative en milieu ouvert [AEMO] ou d'une Aide éducative à domicile [AED].

expliquer les raisons de cette différence, nous allons présenter plusieurs éléments qui permettent de mieux la comprendre.

Tableau 1: Les enfants pris en charge par les services de protection de l'enfance en France et en Angleterre, total de la population et proportion dans la population générale. Sources : [1] national statistics ; [2] INSEE ; [3] (DCSF, 2008b) ; [4] (Bailleau & Trespeux, 2009) ; [5] dépenses nationales (MJL & CG86, 2009) ; [6] (DfE, 2009)

2008[35]	***Angleterre***	***France***
Population nationale	51 464 600 [1]	63 959 500 [2]
Population de référence[36]	11 004 100 [1]	15 734 037 [2]
Pourcentage de la population qui a moins de 20 ans	24,00 %	24,60 %
Pourcentage de la population de référence	21,38 %	25,86 %
Total des enfants accueillis dans le cadre de la protection de l'enfance	59 400 [3]	142 404 [4]
Pourcentage des enfants confiés par rapport à la population de référence	0,54 %	0,91 %
Budget national (monnaie nationale)	2,38 milliards de livres sterling[6]	5,75 milliards d'euros[5]
Budget national (PPA[37] $)	3,61 milliards	6,59 milliards
Budget par habitant (PPA $)	70,17	103,03
Budget par enfants pris en charge (PPA $)	60672,27	46276,79

En Angleterre, les enfants confiés représentent donc 0,54 % de l'ensemble des individus du même âge[38], contre 0,91 % en France. Une première explication, déjà abordée par Thoburn (2009), est qu'il y a davantage de jeunes au Royaume Uni qui sortent du système de placement par la voie de l'adoption par rapport à ce qui peut être constaté en France. Les différences de recueil entre les deux pays rendent cette comparaison difficile. Nous pouvons toutefois mettre au jour une estimation du nombre d'enfants pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance qui sont adoptés par la suite. Nous savons que les enfants français proposés à l'adoption sont « soit des nouveau-nés adoptables très rapidement (enfants "nés

35 En termes de méthodologie de recensement, les deux organismes comptabilisent l'ensemble de la population sur un jour unique par an. Le 31 décembre 2008 pour la DREES et le 31 mars 2008 pour le DCSF, la différence des dates ne nous paraît pas importante dans la comparaison.

36 Bien qu'il existe des accompagnements pour les jeunes anglais de 18 à 21 ans, les *Looked after children* recensés dans les statistiques nationales ont moins de 18 ans. À l'inverse, les statistiques françaises prennent en compte les mesures de prise en charge pour les jeunes de moins de 21 ans. Nous devons donc prendre en compte des populations de références différentes entre la France et l'Angleterre pour calculer les proportions de façon plus juste.

37 La Parité de Pouvoir d'Achat est un taux de conversion monétaire qui permet d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. Ces taux de conversion entre monnaies éliminent les différences de niveau de prix entre les pays. La Parité de Pouvoir d'Achat en dollars est alors le montant financier converti dans une monnaie qui permet la comparaison : le dollar des États Unis pondéré du PPA. Les PPA retenu sont de 0,873 €/US$ et de 0,659 £/US$ (source : OCDE).

38 Les moins de 18 ans pour l'Angleterre et les moins de 21 ans pour la France.

sous X", le plus souvent), soit des enfants plus âgés ayant obtenu tardivement le statut de pupille de l'État » (Halifax & Villeneuve-Gokalp, 2005). Au cours de l'année 2011, sur les 3410 enfants qui ont bénéficié du statut de pupilles de l'État, 761 (22 %) ont été confiés à l'adoption (ONED, 2013). En Angleterre, 3450 enfants placés ont été adoptés en 2012 (DfE, 2012a). Là encore les différences de procédures et des informations qui sont à notre disposition ne nous permettent pas de pousser plus avant la comparaison sans y consacrer un travail qui pourrait constituer une recherche dans son entier. Ces données permettent de relativiser partiellement la différence de proportion des enfants placés dans les deux populations, sans toutefois pouvoir écarter cette différence. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées sur les raisons de celle-ci. La première, la plus spontanée, serait une différence au niveau des comportements des individus : il y aurait davantage de maltraitance et de négligence en France (donc plus de placement dans ce pays), ou, à l'inverse, les familles anglaises pourraient résoudre plus facilement leurs problèmes, sans aide extérieure ou par la médiation d'amis ou de membres de la famille (donc moins de placement dans ce pays). Une autre hypothèse peut s'établir d'après les normes sociétales et les lois adoptées : les critères qui vont déterminer l'intervention des services sociaux ou judiciaires sont moins élevés en France, il pourrait y avoir différentes situations qui sont considérées comme un danger en France, et non en Angleterre. Nous pouvons également supposer une différence d'efficacité des services. À partir de critères équivalents, les services sociaux et judiciaires français détecteraient davantage les situations de danger, le chiffre noir de la maltraitance[39] serait plus faible en France qu'en Angleterre. À l'inverse, les services anglais pourraient être plus efficaces dans les actions de prévention, réduisant ainsi le nombre de situations à risque. La différence du nombre d'enfants placés peut également venir de la conception des prises en charge : l'Angleterre peut tenter de limiter le nombre d'enfants placés, ou les durées des prises en charge peuvent être différentes. Si ces dernières durent plus longtemps en France, avec un nombre proportionnellement identique de mesures, il y aura plus d'enfants placés à un instant donné. Enfin d'autres solutions peuvent être envisagées pour les enfants comme alternatives au placement. Afin d'avoir des éléments de réponse à propos de ces hypothèses, nous allons aborder les systèmes de prise en charge des enfants en danger. Nous commencerons par étudier les conceptions des deux modèles de protection et les politiques d'intervention qui en découlent. Les paradigmes qui les constituent permettent d'expliquer une partie des différences entre les deux populations.

1.2 Qui sont les enfants placés ? Des conceptions de prise en charge différentes qui construisent la population

La protection des mineurs désigne, dans les deux pays, l'action entreprise pour préserver les mineurs de dangers physiques ou moraux et celle qui consiste à gérer l'enfance délinquante[40]. Les services de

39 C'est-à-dire le nombre de maltraitances qui ne sont pas détectées et qui ne sont pas connues des services.

40 Bien que notre objet de recherche concerne les mineurs en danger physique ou moral, la délinquance des mineurs peut être traitée par les mêmes services.

protection des mineurs se sont initialement bâtis, à la fin du XIX^{ème} siècle, sur la deuxième mission : la gestion de la délinquance juvénile (Daguerre, 1999). Puis les législations des deux pays se sont développées sur une conception ambiguë, entre une mission de protection du mineur et une fonction de redressement moral des enfants pauvres. Selon Daguerre, c'est au cours des années 1950 que les États se sont montrés soucieux d'assurer la protection de l'enfance et de la jeunesse face au danger moral et/ou physique. Cette mission était jusque-là assurée par des institutions privées, principalement religieuses. En France, le système contemporain de protection de l'enfance est bâti sur l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante et l'ordonnance du 23 décembre 1958 officialisant la notion d'assistance éducative (judiciaire) destinée aux mineurs en danger[41]. En Angleterre, la laïcisation se termine avec la création des services de protection de l'enfance en 1948 (*Children Act* 1948), placés sous la responsabilité du Ministère de l'intérieur. Nous nous sommes concentrés, pour cette recherche, sur la préservation et la protection des mineurs de maltraitances et de négligences. Nous n'aborderons donc pas la délinquance des mineurs. L'étude des législations et des objectifs donnés à ces services permet de comprendre comment est construite la population des enfants placés, principalement à partir de la population des enfants maltraités et carencés. Nous aborderons tout d'abord les concepts sur lesquels sont bâtis les deux systèmes.

1.2.1 Conception de la prise en charge

Les services de protection des mineurs sont nommés différemment dans les deux pays. En France, il est question de la Protection de l'enfance, et de son service l'Aide sociale à l'enfance, tandis qu'en Angleterre il s'agit du *Care system*. Ce dernier se démarque en affichant la notion de *care* dans son intitulé (la prise en charge est considérée comme une activité de *care*), ainsi que dans tout ce qui a trait à ce service[42]. Le *care* n'est à cet endroit qu'au stade de notion car il n'est défini ni dans les textes législatifs, ni dans les documents publiés par les différents Ministères et les autorités locales ; aucune référence qui permettrait de lier cette notion à un concept n'y est apposée.

Le *care*, en tant que concept, ne trouve pas de traduction adéquate en français (Molinier, Laugier, & Paperman, 2009). Selon Molinier, Laugier et Paperman il traduit des préoccupations dont les enjeux concernent le monde dans lequel nous vivons au-delà de toutes les frontières. Le *care* est un concept large qui contient les formes les plus locales de *care* aux formes plus larges de *care* socialement et

41 Il faut relever également la loi du 4 juin 1970 sur l'autorité parentale et la loi du 22 juillet 1983 qui entérine la décentralisation de l'Aide sociale à l'enfance de l'État aux départements. Plus récemment, en 2002 plusieurs lois sont promulguées pour renforcer les droits des personnes (enfants et parents). Enfin, la loi du 5 mars 2007 réforme en profondeur la protection de l'enfance (missions et compétences, prévention, droit des enfants et des familles, connaissance des populations). Cette dernière instaure notamment une nouvelle organisation pour le traitement des signalements et des interventions, le secret partagé entre les professionnels, le renforcement des services de la Protection Maternelle et Infantile [PMI] qui suit davantage les parents (ou futurs parents) dans un objectif de « prévention », un nouveau panel de prestations et la création des Observatoires départementaux de la protection de l'enfance.

42 Les enfants pris en charge sont des *children in care*, les professionnels qui les encadrent sont des *care workers* ou des *carers*, les familles d'accueil sont des *foster care*.

politiquement institutionnalisées, son cadre d'analyse est adopté par une multitude de champs : sociologique, du travail social, judiciaire, psychologique, géographique, anthropologique. Il n'existe pas de consensus sur le sens du *care* (Tronto, 2009, 36). Le concept a été élaboré à partir du constat de l'insuffisance de l'éthique de la justice pour étudier certains comportements et activités originellement attribués aux femmes. La définition du *care* a ainsi d'abord reposé sur une disposition psychologique qui serait inhérente au développement psychocognitif des femmes. Cette posture a subi plusieurs critiques, notamment celles de Tronto qui défend l'idée de désexualiser cette morale en proposant une définition reposant sur une série d'expériences ou d'activités « qui consistent à apporter une réponse concrète aux besoins des autres – travail domestique, de soin, d'éducation, de soutien ou d'assistance, entre autres » (Fisher & Tronto, 1990).

Le *care* a pu être défini comme une dyade : « une combinaison de sentiments d'affection et de responsabilité, accompagnés d'actions qui subviennent aux besoins ou au bien-être d'un individu dans une interaction en face-à-face » (Cancias & Oliker, 2000). Cette conception exclut d'une part le *care* exercé par des institutions ou des groupes d'individus, celui qui nous intéresse, d'autre part le soin que l'on peut prendre de soi-même et la possibilité d'un *care* exercé à distance. Fisher et Tronto ont élaboré une définition large, le *care* étant « une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre "monde" de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités (*selves*) et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans un maillage complexe qui soutient la vie » (Fisher & Tronto, 1990). Les auteurs distinguent quatre phases du *care* : le fait de se soucier de quelqu'un ou quelque chose (*caring about*) ; prendre soin de quelqu'un (*caring for*) ; de soigner quelqu'un (*care giving*) ; d'être l'objet du soin (*care receiving*). Comme le souligne Pieiller, la définition du concept manque de clarté car s'y superposent et s'y confondent une pratique et une éthique (2010). De plus le concept ne contient que les dimensions normatives de l'orientation qu'il se donne. Il ne contient pas encore les éléments normatifs des fins qu'il sert (Tronto, 2009, 39), celles-ci dépendent des époques et des cultures. Les distinctions entre le bon et le mauvais *care* d'une part, ainsi qu'entre les objectifs qui sont appropriés au *care* et ceux qui ne le sont pas d'autre part, sont donc variables. Selon Tronto, « comme nous vivons à une époque démocratique, la réponse à la question de savoir quelle est la fin appropriée du *care* est celle-ci : la fin vers laquelle doit tendre le *care* consiste à rendre la société aussi démocratique que possible. Il reste à voir comment le *care* s'intègre dans la théorie politique démocratique et comment il en change la nature » (Tronto, 2009, 40). C'est pourquoi le *care* se distingue des activités de service. La frontière tracée entre ces concepts est souvent politique : selon que l'on considère un acte comme un service ou si l'on considère celui-ci comme essentiel au développement des valeurs démocratiques (*ibid*.). Le processus du *care* est donc partagé par plusieurs individus qui y participent à des degrés et des responsabilités différentes. Dans le cadre de la protection de l'enfance on ne peut concevoir le *care* qu'ainsi : il est institutionnalisé et est partagé

par plusieurs services et donc par plusieurs professionnels (éducateurs, assistants sociaux, psychologues, enseignants, etc.)[43] dont l'action ne peut être envisagée individuellement.

Le terme de *care* peut se traduire[44] par *soin*, *attention*, *protection* ; *take care of* signifie *s'occuper*, *prendre soin de*. Il peut également prendre la signification de *se préoccuper de*, *se soucier de*. La notion de soin du mot *care* ne se résume pas à l'acte physique ou médicalisé du soin, elle prend en compte également la relation entre les personnes. Ainsi Laugier évite la traduction de *care* par la *sollicitude*, terme sous lequel l'idée a fait ses premières apparitions en France, car, bien que celle-ci soit une dimension importante du *care*, elle peut être connotée à un sentimentalisme affairé (2009). En France et en Angleterre, le *care*, le *prendre soin des enfants*, est principalement l'affaire de la structure familiale. Des formes plus larges de *care* viennent le compléter, qu'elles soient locales (garde d'enfants), ou plus larges, socialement et politiquement institutionnalisées (l'école, le système de santé). Dans les différents documents institutionnels anglais, les parents sont d'ailleurs nommés *carers*, comme les autres professionnels, c'est à dire ceux qui sont source de *care*. C'est lorsque la structure familiale est estimée défaillante que le *care*, le souci des enfants et tout l'accompagnement que cela implique, revient à d'autres[45], des professionnels. Le concept de *care* est fortement présent en Angleterre dans les services de protection de l'enfance. Il est présent dans la terminologie employée (*care system*, *care worker*, *children in care*), et par conséquent dans les documents officiels. Le concept est pourtant présent sans être défini. En l'absence de ligne directrice, les professionnels divergent sur leur conception de leur profession et sur l'accompagnement des mineurs qu'ils doivent mettre en œuvre[46].

Le système de protection de l'enfance en Angleterre, a connu de profonds changements depuis les années 1980 pour passer d'un système d'hébergement simple à celui d'une prise en charge qui adopte le *care* comme concept fondateur ; à l'inverse il n'est fait référence d'aucun concept en France (Verdier & Noé, 2008). En 1989, le *Children Act* donne aux autorités locales anglaises et galloises la responsabilité de prendre en charge les enfants dont les parents ne sont pas capables de s'occuper, et de promouvoir leur bien-être (Jackson, 1998b, 6). Les autorités locales doivent alors soutenir les mineurs, et leur fournir les opportunités nécessaires à une réussite éducative, l'éducation et la scolarité devant être considérées sur le long terme (Goddard, 2000). Depuis ce document, les politiques gouvernementales tendent à améliorer la qualité et la stabilité des placements, ainsi que les résultats pour les enfants (McAuley & Davis, 2009). La différence de terminologie employée pour les mineurs

43 Ainsi que par les parents lorsque cela est possible.

44 Dictionnaire anglais/français *Harrap's* 2007, Chambers Harrap Publishers Ltd.

45 Les parents jouent toujours un rôle de *care*, les situations familiales et la place qui leur est laissée déterminent l'étendue de ce rôle.

46 Nous l'abordons notamment dans les parties *1.3.1 Le remplacement de la famille sur les actes éducatifs. Deux conceptions différentes de prise en charge : la suppléance familiale et le corporate parenting*, p. 50 ; *1.2 Les pratiques professionnelles : ce qui les encadre, les modèles et les sources d'inspiration mobilisés par les individus*, p. 227 et *2.1 L'objectif pour la fin du placement : l'orientation et l'autonomie en question*, p. 392.

protégés permet davantage de souligner une différence entre les modèles anglais et français. En Angleterre, les enfants confiés à ces services sont appelés *Children in care* ou *Looked after children*, ce sont les enfants et les jeunes qui sont accueillis/pris en charge par l'autorité locale, en dehors de leur famille, dans un placement résidentiel (établissement collectif) ou dans un foyer familial (en famille d'accueil), ainsi que tous les enfants qui sont l'objet d'une ordonnance de prise en charge (*care order*), même si certains peuvent rester chez leurs parents (Brammer, 2007, 303). Le terme *children in care* décrit des enfants qui sont sous la protection de la société. Celle-ci délègue sa responsabilité et sa protection aux services de l'enfance. L'appellation *Children in care* a été remplacée par *Looked after children* pour désigner les enfants qui bénéficient d'une prise en charge des services de protection de l'enfance, que ce soit sur une base volontaire des parents ou suite à une décision de justice, bien que les deux termes restent utilisés dans la littérature ainsi que sur le terrain. Le terme *children in care* s'applique seulement aux enfants et aux jeunes qui sont sujets à une ordonnance de placement (*care order*, sous la section 31 du *Children Act*), tandis que le terme *looked after* s'applique aux enfants pris en charge en accord avec les parents comme à ceux qui font l'objet d'une ordonnance de placement (Brayne & Carr, 2006). Le terme *looked after child* a été introduit par le *Children Act* de 1989 et est défini dans la section 22(1) du document. *Look after*, qui est un synonyme de *take care of*, signifie *s'occuper de*, *surveiller*, *garder*. Cette nomination rend bien compte de l'action qui est faite : ce sont *les enfants dont on s'occupe*, auxquels *on fait particulièrement attention*, « on » peut être interprété comme les services ou plus largement comme la société. Les mots employés ici renvoient au paradigme du *care* et permettent de mieux comprendre les idées qui ont contribué à établir ces termes. Parmi les professionnels qui encadrent et travaillent avec les enfants placés, les *care workers* sont ceux qui ont le plus d'impact sur les jeunes : ils sont garants de leur éducation et vivent avec eux, ce sont les équivalents des éducateurs spécialisés français. Cette fonction permet seulement de travailler dans ces établissements, tandis que les éducateurs spécialisés en France ont la même fonction, mais peuvent travailler avec d'autres populations, tels que des jeunes et des adultes déficients intellectuels ou moteurs. L'intitulé de la fonction anglaise contient, elle aussi, le concept de *care*, ils sont aux premières loges pour *s'occuper de*, se *soucier de*, *soigner* (socialement) les enfants[47]. Dans un souci de clarté, et parce que notre recherche et notre revue de littérature se concentrent sur la problématique des enfants placés pour des raisons de protection, nous traduirons le terme de *care worker* par celui d'*éducateur spécialisé*. Nous reviendrons sur ce qui les différencie, notamment en termes de recrutement et de formation[48].

En France, les termes d'*enfants confiés*, *accueillis* ou *placés* sont souvent utilisés pour désigner la population des enfants pris en charge dans le cadre de la protection de l'enfance. Les termes peuvent cependant être utilisés suivant des nuances précises. Pour Bailleau et Trespeux (2009), les enfants

47 Nous développerons plus loin les deux conceptions qui sous-tendent les prises en charge en France et en Angleterre, ceci nous permettra d'étudier la traduction de ce concept de care sur le terrain (*cf. 1.3.1 Le remplacement de la famille sur les actes éducatifs. Deux conceptions différentes de prise en charge : la suppléance familiale et le corporate parenting*, p. 50).

48 Nous l'abordons dans la partie *1.2.1 La formation*, p. 228.

confiés sont ceux qui font l'objet d'une mesure judiciaire ou d'une mesure administrative : ils sont confiés à l'Aide sociale à l'enfance [ASE]. Tandis que les enfants *accueillis* correspondent aux enfants *confiés* et à ceux qui font l'objet d'un placement direct[49]. Il peut également être fait référence à un *placement* pour les mesures judiciaires et à un *accueil* pour les mesures administratives[50]. Néanmoins, le terme qui revient le plus fréquemment, tant dans les textes administratifs et législatifs, que dans la littérature ou sur le terrain, est celui d'enfants *placés*. Le terme *placement* est également celui qui est le plus souvent employé pour désigner cette prise en charge. Il évoque le changement de situation de l'enfant vers un nouveau lieu. Il semble par conséquent réduire l'ensemble de la prise en charge et des professionnels impliqués à cette modification de lieu. Le terme occulte tout le travail qui est fait avec l'enfant et sa famille. Il insiste d'ailleurs sur le nouveau lieu et non sur le déplacement, le changement entre la famille et le nouvel hébergement. Le terme de *placement* nous apparaît donc assez inapproprié. Celui d'*enfant confié*, *accueilli* et la *prise en charge* pour désigner le placement rendent davantage compte de l'intervention. Comme le souligne Pierre Verdier (2004), dire qu'un enfant est *placé* laisse entendre qu'il est *à sa place*, alors qu'il s'agit plus d'un enfant *déplacé*. Le choix de ce terme ne s'est pas basé sur ces raisons, mais cette décision démontre que la réflexion n'a pas été menée de la même façon qu'en Angleterre où les termes sont davantage choisis pour se rapprocher au mieux de la conception de la prise en charge, de l'action entreprise. Nous considérons par conséquent les termes d'*enfants confiés* et de *prise en charge* plus appropriés pour nommer cet accompagnement socio-éducatif. Toutefois, nous utilisons le terme d'enfants placés pour faciliter le repérage dans la littérature, celle-ci privilégiant ce vocable. L'analyse des paradigmes de ces mesures socio-éducatives permet de constater des premières différences entre les deux pays, l'étude des politiques de prise en charge va nous permettre de compléter cette première analyse afin de préciser ce qui participe à la *conception* de cette protection, nous pourrons alors mettre en contexte les similarités et les dissemblances que nous observons à partir de l'analyse de nos données.

1.2.2 Des politiques d'intervention qui évoluent

Dans un ouvrage paru en 1999, Anne Daguerre a comparé les politiques de protection des mineurs dans les deux pays, sur la période 1980-1989. Ce travail est daté et nécessiterait d'être actualisé pour servir pleinement notre recherche, il nous permet cependant d'éclairer certaines différences de gestion et de protection des enfants identifiés victimes de maltraitances. De plus, ces travaux étant inédits, ils nous ont été particulièrement précieux pour alimenter notre comparaison. Selon Daguerre les modèles politiques de protection de l'enfance britannique et français ne se basent pas sur les mêmes archétypes d'intervention. Cependant ces modèles ne sont pas fixes et les politiques de protection de l'enfance ont suivi des cycles de mutation :

49 Un placement est « direct » lorsque le juge des enfants confie l'enfant directement à une équipe sans passer par l'ASE. Celle-ci n'est que le financeur.

50 Nous présentons les différences entre une mesure judiciaire et une mesure administrative en annexe.

> « Ce secteur est traversé par des paradigmes ou référentiels offrant un ensemble de solutions qui sont adoptées à certains moments pour être ensuite rejetées au profit d'options opposées. La politique de protection de l'enfance en Angleterre et en France a ainsi été partagée entre deux approches radicalement différentes. La première, "welfariste", prône la mise en œuvre d'une politique de prévention et de soutien aux familles en difficulté, la seconde, plus répressive, milite en faveur du contrôle des comportements familiaux et du retrait de l'enfant d'un environnement pathogène. Le mécanisme du changement dans la politique de protection de l'enfance peut s'expliquer [...] par l'alternance entre ces deux paradigmes fondamentaux, chacun incluant des référentiels secondaires très divers. Par ailleurs, les deux écoles s'influencent réciproquement, chacune empruntant à l'autre les idées ou les solutions pertinentes afin de modifier et d'améliorer ses propres propositions » (Daguerre, 1999, 64).

D'une manière générale, Daguerre décrit l'État français plus interventionniste. En France, « la famille, loin d'être une entité autonome, est le relais fondamental de l'autorité étatique. À l'inverse de l'Angleterre, la protection de l'enfance repose donc sur des principes holistes ». Le législateur s'autorise ainsi des ingérences répétées dans le milieu familial, « le système français, contrairement au système britannique, établit une séparation floue entre vie privée et vie publique : les intérêts de la famille et ceux de l'État sont souvent perçus comme complémentaires. Le législateur se sent donc fondé à intervenir directement dans la vie familiale puisqu'il doit veiller à son bon fonctionnement » (Daguerre, 1999, 51). La tradition française « valorise la cellule familiale comme partie intégrante de la société », elle s'oppose ainsi à une présomption de non-intervention qui prévaut dans la conception britannique de la politique de protection de l'enfance (*ibid*.). L'action publique est plus limitée au Royaume-Uni où l'intervention publique ne s'adresse qu'aux situations de danger avéré (Frechon & Dumaret, 2008, 139). Les services de soutien à la famille sont faiblement développés dans les deux pays, ils permettraient pourtant, selon Goddard, de limiter la taille de la population des enfants placés (2000). Ces études indiquent qu'il peut y avoir des différences non négligeables entre les populations des enfants placés en France et en Angleterre, les critères d'intervention ne sont pas du même degré et subissent des modifications au cours du temps. Nous manquons toutefois d'éléments pour pouvoir en conclure que la France intervient davantage auprès des familles, ce qui permettrait d'expliquer le plus grand nombre d'enfants pris en charge dans ce pays.

Daguerre souligne qu'il y a deux principaux facteurs du changement politique de la protection de l'enfance : les pressions économiques et financières ; les pressions idéologiques, qu'on peut également désigner sous le nom de changement de paradigme. Les législations peuvent être basées sur d'autres modèles que des questions éthiques ou d'intervention de l'État dans la sphère privée. Si dans les années 1970 les politiques de protection de l'enfance étaient dominées par le prisme de l'action sociale globale, au début des années 1980 un glissement de paradigme est effectué et émerge une vision plus restrictive et libérale. Daguerre souligne que « l'imposition d'une logique libérale a été plus accentuée en Angleterre qu'en France, où ce mouvement est resté plus ambivalent ». En Angleterre, la loi de 1989 s'est constituée sous un climat de réduction de budget. Lors des débats dans la Chambre des Lords et dans la Chambre des Communes, tous les amendements pouvant entraîner des dépenses

supplémentaires ont été systématiquement rejetés (Daguerre, 1999, 115). La restriction budgétaire peut limiter les mesures de placement. Cela peut également expliquer la baisse des placements en établissement collectif en Angleterre, ceux-ci sont en effet plus coûteux qu'un placement en famille d'accueil.

Il serait nécessaire d'étudier l'évolution du nombre d'enfants placés : est-ce qu'il y en a toujours eu un moindre nombre en Angleterre ? Effectivement, la proportion d'enfants confiés, par rapport à la population, n'a pas toujours été la même. Nous disposons de peu de données pour pouvoir étudier l'évolution du nombre de prises en charge dans chaque pays. Daguerre relève qu'entre 1978 et 1988, le nombre d'enfants pris en charge est passé de 95791 à 64352 en Angleterre, puis à 59834 en 1991. Cette baisse serait due aux contraintes financières, mais également à la réduction de 9 % de la population âgée de moins de 18 ans en Angleterre (Daguerre, 1999). Les données les plus anciennes disponibles pour l'Angleterre datent de 1995, de 1992 pour la France. Le manque de données disponibles ne nous permet pas d'avoir une analyse aussi fine que Daguerre, nous pouvons toutefois étudier quelques tendances. Entre l'année 1997 (1994 pour la France[51]) et 2009, la population anglaise a augmenté de 6,46 %, soit un peu moins que la population française (8,5 %). La proportion de la population de référence[52] a légèrement baissé en Angleterre (passant de 23,04 % à 21,26 %) et en France (de 27,78 % à 25,75 %) indiquant un vieillissement de celle-ci. La proportion des enfants placés a davantage augmenté en Angleterre (passant de 0,46 % à 0,55 %), tandis qu'en France elle est passée de 0,82 % à 0,87 %. Les données dont nous disposons sont trop récentes pour pouvoir constater des éventuels changements structurels comme l'observe Daguerre. Ces données permettent d'observer des différences d'évolutions entre les deux proportions des enfants pris en charge, sans toutefois pouvoir en déduire une quelconque explication. La forte différence que nous observons aujourd'hui n'a donc pas toujours été du même ordre, bien que les recherches évoquées plus haut indiquent une proportion d'enfants placés toujours plus élevée en France.

51 Dans les années 1990, les recensements ne sont pas systématiques, les instituts nationaux de statistiques ne procèdent pas à des estimations pour toutes les années. De plus, nous ne disposons pas de données pour les mêmes années entre les deux pays.

52 Selon les données récoltées par les instituts nationaux d'études statistiques : les moins de 18 ans pour l'Angleterre et les moins de 21 ans pour la France.

Tableau 2: Évolution des populations entre les années 1994/1997 et l'année 2009 en France et en Angleterre

	France	***Angleterre***
Évolution de la population	+8,5 %	+6,46 %
Évolution de la population de référence	+0,57 %	-1,80 %
Évolution de la proportion de la population de référence par rapport à la population	27,78 % à 25,75 %	23,04 % à 21,26 %
Évolution du nombre d'enfants placés	+7,05 %	+18,25 %
Évolution de la proportion du nombre d'enfants placés par rapport à la population de référence	0,82 % à 0,87 %	0,46 % à 0,55 %

Les politiques peuvent également avoir un objectif de contrôle du nombre d'enfants placés en adaptant les critères qui déterminent l'intervention. En Angleterre, Rowlands constate que les seuils pour être placé ont été rehaussés dans ce but : les prises en charge sont devenues moins nombreuses et davantage dédiées aux enfants qui cumulaient beaucoup de désavantages, il en résulte d'ailleurs une augmentation des difficultés en termes d'insertion et du développement cognitif à la fin des prises en charge (2009). Depuis le début de la recherche sur ce thème, dans les années 1970, la population des enfants placés a tendance à baisser[53]. Cette réduction peut être un objectif clairement affiché. Des groupes de travail auditionnés par le gouvernement, dont les résultats sont publiés par le document « HM Government (2007) *Care Matters: Time for Change* », conseillent fortement la baisse du nombre d'enfants pris en charge, considérant qu'un plus petit nombre permettrait d'améliorer l'efficacité des services de protection[54]. Par ailleurs, les caractéristiques des prises en charge ont un impact direct sur le nombre relatif d'enfants confiés. Par exemple une hausse est constatée pendant une dizaine d'années à partir de 1994 en Angleterre, cette augmentation étant le résultat de la tendance des placements à durer plus longtemps, le nombre d'enfants placés continuant toutefois de baisser (Goddard, 2000). Ainsi, la population des enfants placés évolue au cours du temps, suivant les politiques de protection des mineurs, elle peut également dépendre du développement des dispositifs qui fournissent une alternative au placement telle que les interventions au domicile. Nous complétons à présent l'étude des politiques par l'analyse des objectifs de ces prises en charge, ce qui permet d'affiner l'étude des paradigmes de la protection socio-éducative et de la constitution de nos populations d'enquête.

1.2.3 La protection des enfants placés : objectifs des services, domaines de compétences

Le placement est considéré par les deux systèmes comme le dernier recours, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a aucune possibilité sécurisante pour l'enfant de rester dans le foyer familial. Les services de protection

53 Source : www.education.gov.uk

54 Sans expliquer ce qu'il faudrait alors faire des jeunes qui ne seraient plus pris en charge.

de l'enfance[55], leurs objectifs et leurs domaines d'actions sont régis principalement par le *Children Act* 1989 en Angleterre[56] et par des articles du Code de l'Action Sociale et des Familles [CASF], ainsi que par des articles du Code civil en France. Ils se calquent sur la référence internationale incontournable qu'est la notion d'*intérêt de l'enfant* (Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 des Nations Unies, Convention européenne sur l'exercice des droits de l'enfant de 1996). Ces services ont en charge la prévention et la protection des mineurs, principalement de mauvais traitements[57]. Les termes définissant ces derniers, et donc les situations concernées par ces actions, sont généraux et flexibles. Le *Children Act* 1989 utilise le terme *significant harm* pour définir le seuil à partir duquel l'État intervient auprès de familles dont les enfants ont subi un mauvais traitement, *significant* peut se traduire par significatif ou important. *Harm* est défini suivant ce document comme « un mauvais traitement ou des négligences dans la santé ou le développement ». Le terme *mauvais traitement* inclut les formes de maltraitance physique et non physique (psychologique par exemple). Le terme *développement* contient les dimensions physique, intellectuelle, émotionnelle, sociale et comportementale; le terme *santé* regroupe la santé physique et mentale (DCSF, 2008a, 39). C'est ce terme spécifique de *significant harm* qui définit le domaine de compétence de la protection de l'enfance anglaise. Celle-ci intervient lorsque l'enfant souffre ou semble souffrir de mauvais traitements ou de négligences. En France l'article 375 du Code Civil indique que des mesures d'assistance éducative sont ordonnées par le Juge des enfants lorsque « la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger ou lorsque les conditions d'éducation sont gravement compromises ». Le Code de l'Action Sociale et des Familles [CASF] charge le service de l'Aide sociale à l'enfance « d'apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique aux enfants confrontés à des difficultés sociales susceptibles de compromettre gravement leur équilibre », ce qui correspond à une extension de la notion d'*enfants à protéger* définie par l'article 375 (ODAS, 2001).

Les termes employés dans les deux pays pour déterminer le degré à partir duquel la justice doit être saisie sont larges et flexibles. La maltraitance et la négligence éducative sont des notions qui font appel à un jugement effectué en fonction des normes en vigueur dans la société. Comme le précise Desquesnes, « ces normes portent sur les comportements de soin et "d'élevage des enfants" considérés comme acceptables et adéquats dans une certaine société et à un moment donné » (2011). La législation instaurée pour protéger les mineurs de certains traitements détermine les critères à partir desquels un enfant est considéré en danger et qu'une intervention est nécessaire. Ces termes –

55 Nous rappelons, dans un souci de clarté, que nous regroupons sous cette appellation les services qui protègent les mineurs et les jeunes majeurs de mauvais traitements. Il ne s'agit donc pas de la mission française de « protection de l'enfance » qui regroupe également les missions de gestion de la délinquance juvénile.

56 Ce document est l'élément majeur de la législation sur la protection des mineurs. Il a été suivi par d'autres *Acts* qui l'ont amendé. La littérature s'y réfère en précisant sa date, notamment parce qu'un autre *Children Act* a été rédigé en 2002 pour le compléter. Nous les présenterons dans les parties ultérieures.

57 Le terme *mauvais traitement* est étendu et largement employé dans la loi, dans les publications et par les professionnels. Lorsqu'il n'y a pas de précision, il regroupe les maltraitances physiques, les maltraitances psychologiques, les négligences, les violences sexuelles et autres traitements violents.

maltraitance, danger, mauvais traitement – ne sont d'ailleurs pas juridiquement définis par les législations, et ceci volontairement (Brammer, 2007; Créoff, 2006). Les législateurs ont considéré que ces notions sont par nature évolutives en fonction des mœurs de la société, les définir de façon étroite nécessiterait des révisions régulières (Créoff, 2006, 19) et limiterait le champ d'action des professionnels. L'appréciation de la dangerosité de la situation est ainsi laissée au travailleur social et/ou au juge, qui vont mener l'enquête à partir d'un signalement. Par conséquent, est maltraité celui que la société – via la loi et le Ministère public – considère comme étant maltraité. Les décisions de placement vont dépendre de multiples facteurs : de la situation familiale du jeune (encadrement, suivi éducatif, protection du jeune, situation conflictuelle, maltraitance), de l'appréciation du travailleur social, du travail engagé avec les parents, de l'état des relations entre les parents et les travailleurs sociaux. Il n'y a donc pas d'uniformité absolue des décisions[58]. Le professionnel va déterminer le degré de danger de la situation du jeune suivant les faits qui lui sont rapportés par d'autres professionnels, par des particuliers interrogés dans le cadre d'enquêtes sociales ou par la famille. Le danger peut être « d'ordre matériel, physique ou psychologique. [...] Il doit être bien certain, mais il peut être futur, car bien évidemment le juge doit rechercher quelles seront les conséquences du comportement des parents ou de leurs méthodes éducatives sur le développement de l'enfant et donc sur l'avenir de celui-ci » (Verdier & Noé, 2008). Le critère de danger n'est cependant pas suffisant. Pour qu'il y ait la mise en place d'une assistance éducative, il faut justifier d'une défaillance parentale. En cas de danger avéré, les services doivent ainsi d'abord mobiliser l'autorité parentale, l'entourage familial et social ainsi que l'aide sociale préventive. Les critères d'intervention sont donc imprécis et seule une étude comparative des situations retenues ou écartées dans les deux pays permettrait de vérifier l'hypothèse d'une différence de tolérance sur les situations jugées suffisamment « dangereuses » pour éloigner le jeune du foyer familial.

Le *Children Act* définit comme objectif premier de la prise en charge le *meilleur intérêt* de l'enfant. Il est régulièrement cité parmi les premiers objectifs du travail social auprès des enfants et des familles (Cocker & Allain, 2008). Le terme n'est cependant pas précisé et reste libre d'interprétation. Le *Children Act* 1989 et le *Children Act* 2002 utilisent le terme de *prépondérant* pour déterminer la prise en compte de l'enfant dans la prise de décision au tribunal, la cour doit prendre ses décisions en respectant l'éducation de l'enfant et son bien-être. Les services doivent intervenir et protéger les enfants et les jeunes en danger ou à risque de danger, ils doivent également prévenir les maltraitances. Le Ministère de l'éducation anglais précise que les services et les professionnels qui travaillent dans les services de l'enfance doivent protéger et promouvoir le bien-être des enfants de façon proactive afin de réduire le besoin d'agir pour protéger les enfants de mauvais traitements.

En France l'article L. 122-3 du CASF stipule que les interventions de la protection de l'enfance se font *en faveur* des mineurs et de leurs parents. Le CASF reprend le terme d'*intérêt supérieur* de l'enfant,

58 En France, le projet de loi réformant la protection de l'enfance (N°393) stipule d'ailleurs que « chaque juge des enfants a sa propre jurisprudence et le vice-président chargé du tribunal pour enfants n'a aucune autorité officielle pour imposer une politique commune. »

adopté depuis la ratification de la Convention internationale des droits de l'enfant, cependant, bien que le terme soit similaire à ce qui est employé en Angleterre, il n'est pas autant défini ni précisé [59]. Le Code civil (art. 3752) et le *Children Act* stipulent que le maintien de l'enfant dans la cellule familiale doit être un objectif principal. Plusieurs solutions sont proposées dans les deux pays afin d'accompagner les parents et leurs enfants dans le but de permettre aux mineurs de rester dans le foyer familial, tout en travaillant à une protection et une prévention des risques de maltraitances ou de négligences. Le *Children Act* 1989 stipule que « le document est basé sur le sentiment que les enfants sont généralement mieux au sein de leur famille, avec leurs parents qui participent pleinement à leur vie et avec le minimum de procédures judiciaires ». L'autorité locale doit d'ailleurs confier l'enfant de nouveau à sa famille dès que cela est possible, en s'assurant toutefois que ce n'est pas contre son intérêt. Cet objectif n'a cependant pas toujours été mis en avant pour des raisons éthiques. Daguerre explique qu'en Angleterre, après la loi de 1948, une énergie et des ressources considérables sont dépensées afin d'accueillir les enfants pris en charge ou même de les placer dans une famille d'accueil, c'est cependant parce que le nouveau service coûte très cher que les professionnels envisagent des solutions alternatives destinées à maintenir l'enfant dans sa famille (1999, 69). Ce sont donc aussi ces politiques budgétaires qui contribuent aux variations du nombre d'enfants qui seront pris en charge dans chaque pays.

59 Nous verrons que l'interprétation de l'*intérêt supérieur* de l'enfant, ou de son *meilleur intérêt*, est relativement différente entre les deux pays et que cela se traduit notamment par une importance différente accordée à la scolarité et à la réussite du jeune entre la France et l'Angleterre (*cf. 2.1.1 La question scolaire : un objectif non prioritaire de la prise en charge*, p. 274).

Tableau 3: Récapitulatif des objectifs de la protection

	Angleterre	***France***
Textes régissant la protection	Children Act	CASF et Code civil
Politique de protection	*Welfariste*, présomption de non-intervention prônant la mise en œuvre d'une politique de prévention et de soutien aux familles en difficulté.	Interventionniste, plus répressive, milite en faveur du contrôle des comportements familiaux et du retrait de l'enfance d'un environnement pathogène.
Seuil à partir duquel l'État intervient auprès des familles	*Significant harm* : lorsque le mineur subi un mauvais traitement tel que des maltraitances physiques ou psychologiques ; ou des négligences dans la santé, le développement physique, intellectuel, émotionnel, social et comportemental.	Lorsque la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger ou lorsque les conditions d'éducation sont gravement compromises.
Objectif premier de la prise en charge	Le *meilleur intérêt* de l'enfant.	La *protection* puis l'*intérêt supérieur* de l'enfant.
Objectif du maintien de l'enfant dans la cellule familiale	Objectif principal, sous réserve de ne pas prolonger le danger.	

Par conséquent, les deux systèmes semblent fondés sur les mêmes valeurs et les mêmes objectifs de protection des enfants de mauvais traitements et de mise en œuvre de dispositifs qui doivent être guidés vers leur intérêt, bien que les documents anglais insistent davantage sur ce dernier point. La liberté d'interprétation et de jugement laissée aux travailleurs sociaux et aux magistrats complexifie la comparaison. Il y a effectivement une distance entre les termes juridiques employés et les critères retenus sur le terrain pour déclencher une prise en charge. Les interprétations sont-elles homogènes au sein des deux pays ? Les normes quant aux maltraitances et négligences sont-elles comparables entre la France et l'Angleterre ? Afin d'approfondir cette question il pourrait être intéressant d'étudier les motifs de placements. Est-ce que les placements sont décidés en fonction des mêmes raisons ? Y a-t-il des motifs plus fréquents dans un pays ? Y a-t-il des différences entre les motifs des signalements et ceux retenus lors des décisions de placements ? Les données qui permettraient d'étudier cette question sont malheureusement très différentes entre les deux pays, et la comparaison des types de traitements qui ont déclenché le placement, qui permettrait de compléter l'analyse des différences de prises en charge, n'est pas possible en raison de la pauvreté des données françaises. Nous ne pouvons donc pas vérifier les hypothèses formulées plus haut sur la différence de proportion d'enfants placés à partir de ces éléments.

De plus, il y a un décalage entre les enfants dont les maltraitances ou négligences subies nécessiteraient un placement et les enfants effectivement placés. Tous les enfants victimes de maltraitances ou de négligences graves, celles qui sont jugées suffisamment « dangereuses » pour

nécessiter une protection hors de la famille, ne sont pas détectés par les dispositifs mis en place par les différentes institutions et il existe un chiffre noir des enfants maltraités qui auraient été protégés du milieu familial et pris en charge si leur situation avait été connue des services sociaux et judiciaires. Il peut donc y avoir une différence de rapport entre les chiffres noirs des deux pays. Une étude sur ce chiffre n'a, à notre connaissance, pas été effectuée, ni en France, ni en Angleterre. Des enquêtes abordent la question des violences subies, mais elles ne permettent pas d'estimer le nombre de situations qui ont échappé aux services compétents de protection de l'enfance. À partir de l'enquête EVS[60], Guyavarch (2008) constate que parmi les victimes auto-déclarées de violences sexuelles de manière durable avant l'âge de 20 ans, 83 % des femmes et 82 % des hommes ne seraient pas découverts par les services de protection de l'enfance. Bien que ce chiffre soit à prendre avec une grande prudence[61], il est assez important pour pointer la difficulté des services sociaux et judiciaires de connaître et de protéger les enfants en danger.

La comparaison des situations, notamment la scolarité, des enfants placés avec des jeunes aux situations comparables, mais non placés – c'est-à-dire cumulant des difficultés sociales, familiales et individuelles similaires – reste particulièrement compliquée tant cette deuxième population peut difficilement se recruter quantitativement. Les possibilités d'enquêter sur la proportion de maltraitances subies durant l'enfance dans le cadre familial, mais non repérées, présentent plusieurs limites et des prudences sur une telle entreprise sont à considérer. Les participants étant majeurs, les maltraitances déclarées peuvent être très anciennes (d'un an à plusieurs dizaines d'années). La protection de l'enfance est un domaine qui évolue rapidement, notamment dans les critères d'intervention et les types de dispositifs de protection. Il est donc important de dater les maltraitances non détectées et un grand nombre de participants est nécessaire pour étudier une courte période. Une enquête auprès de mineurs ne serait pas pertinente : la déontologie de la recherche exige l'autorisation du responsable légal, qui dépendra fortement de la situation familiale. Le refus d'autorisation pourrait être lié à la dangerosité de la situation du mineur. Enfin, les maltraitances qui demandent une prise en charge sont multiples et soumises au jugement des services sociaux et de la justice. Le participant ne peut connaître la réponse institutionnelle qu'aurait engagée sa situation si elle avait été connue[62]. Ces données sont cependant importantes à prendre en considération car elles permettent de questionner

60 Événements de vie et santé [EVS] de la Direction de la recherche, des études.

61 L'utilisation de l'enquête EVS pour estimer ce chiffre noir présente plusieurs biais. L'enquête présente un module questionnant le participant sur les violences subies, mais regroupe des violences graves qui peuvent impliquer un placement et d'autres non. Ensuite l'auteur des violences n'est pas demandé par l'étude, il n'est donc pas possible de savoir si elles sont le fait d'un des deux parents, ce qui peut impliquer un placement, ou d'un autre adulte, ce qui limite davantage la probabilité d'un placement. De plus il n'est pas possible d'estimer la réponse des services sociaux ou du juge face aux faits de violence qui n'ont pas été découverts. Enfin l'étude comporte une partie sur les éventuelles prises en charge auxquelles le participant aurait fait l'objet, les réponses ne permettent pas d'estimer ceux qui ont été protégé de leur famille, ni de connaître les causes de ces prises en charge.

62 Ces difficultés sont d'ailleurs pointées par Paugam et son équipe (2010). Nous l'évoquions en introduction, ils se basent sur l'enquête SIRS (basée sur 3000 ménages habitant en agglomération parisienne) pour identifier les individus qui ont été placés dans leur jeunesse et ceux qui ont connu des événements douloureux durant l'enfance sans pour autant avoir été placés.

l'impact du placement par rapport à celui des événements difficiles sur les parcours de vie et notamment la scolarité des individus. Paugam et ses collègues constatent par exemple que les événements difficiles rencontrés dans la jeunesse (qu'ils soient accompagnés d'un placement ou non) sont des facteurs explicatifs significatifs de la détresse psychologique, de la prédisposition au divorce ou à la séparation, de la probabilité de connaître des violences physiques ou des violences psychologiques à l'âge adulte. Lorsque les événements difficiles vécus dans la jeunesse sont pris en compte, le placement n'est plus une variable significative pour tous ces éléments (Paugam, et al., 2010).

Ces difficultés étant exposées, nous verrons qu'il est difficile d'estimer l'impact du placement sur la scolarité (par manque de cette population équivalente mais non placée). L'approche compréhensive nous permettra davantage d'analyser cette question. Nous abordons à présent la prise en charge socio-éducative en tant que telle, c'est-à-dire quels sont les objectifs des équipes chargée de suppléer la famille sur un temps donné. Nous verrons que cette prise en charge dans une institution partielle est particulière et constitue un contexte à part entière dans l'étude de la scolarité de ces jeunes.

1.3 La prise en charge socio-éducative en institution partielle

La particularité de la population qui nous intéresse est qu'elle n'est plus dans le foyer familial. Elle est prise en charge par une équipe socio-éducative dans une institution partielle[63]. La conception de l'accueil en établissement collectif génère des particularités qui lui sont propres et qui constituent un environnement social et éducatif particulier, très différent d'une cellule familiale. Ce n'est plus une famille, même de substitution[64], qui a la charge de ces jeunes et qui doit garantir leur éducation, mais une équipe socio-éducative, constituée de professionnels (psychologues, éducateurs spécialisés et personnel administratif). Ces équipes ont alors pour objectif de protéger et de soigner (psychologiquement et socialement) l'enfant, en envisageant cet accompagnement dans l'optique d'un retour au sein de la famille. Ils doivent toutefois prendre en compte le besoin de travailler sur l'autonomie et la préparation du jeune à la vie adulte. En France comme en Angleterre, ces équipes sont principalement composées par les éducateurs spécialisés[65]. L'équipe remplit tout ou partie des attributs qui incombent à l'autorité parentale, toujours détenue par les parents, notamment l'accompagnement à la scolarité de l'enfant, le lien avec l'école, l'accompagnement au projet de vie et au projet professionnel. Ils participent au premier plan à la constitution du placement : ils accompagnent les jeunes dans leur quotidien, mettent en place le fonctionnement du foyer, établissent les règles, transmettent les normes et les valeurs de ce nouveau cadre. Étudier l'accrochage scolaire des enfants placés nécessite d'analyser la constitution de cette nouvelle configuration sociale, et

63 *Cf. 2 Une nouvelle configuration sociale : la suppléance familiale dans une institution partielle*, p. 20.

64 Ce qui est le cas pour les placements en famille d'accueil ou chez un tiers « digne de confiance ».

65 Nous employons le terme d'*éducateur spécialisé* ou d'*éducateur* comme terme générique de la fonction française et anglaise. Nous distinguons les deux fonctions lorsque cela nous paraît nécessaire pour la comparaison.

notamment ses similarités et ses différences avec un foyer familial, et ainsi en quoi la prise en charge protège ou entretient le risque de décrochage. En participant à la construction du contexte de la prise en charge, les éducateurs influencent les parcours scolaires des jeunes, comme le font les familles pour les jeunes non placés. En quoi ce nouvel environnement influence-t-il la scolarité des jeunes ? Permet-il de résorber les difficultés scolaires fréquentes chez cette population ? Afin d'étudier l'environnement de la prise en charge et les pratiques professionnelles des éducateurs, nous abordons à présent les conceptions qui définissent et décrivent les rôles des professionnels par rapport aux jeunes, mais également par rapport à leur famille.

1.3.1 Le remplacement de la famille sur les actes éducatifs. Deux conceptions différentes de prise en charge : la suppléance familiale et le corporate parenting

Nous l'avons abordé précédemment, la prise en charge anglaise est conçue selon l'idée du *care*, concept très prégnant tant au niveau local (dans la pratique et le discours des éducateurs) que national (dans les lois et les documents officiels)[66]. Il n'existe pas de concept équivalent en France et la conception de la prise en charge n'est pas imprégnée d'une telle idée directrice, ni dans les différents textes, ni dans les discours des travailleurs sociaux. Le rôle des éducateurs et leurs champs d'action sont encadrés par deux concepts différents : la *suppléance familiale* en France et le *corporate parenting* en Angleterre.

a La suppléance familiale

En France, l'action des professionnels qui interviennent dans le cadre de la protection de l'enfance est une *intervention sociale*, « dans le sens commun pour désigner une action en direction de populations en difficulté » (Fablet, 2004a). Les textes officiels définissent les missions de l'éducateur spécialisé comme celui qui « par son implication dans une relation socio-éducative de proximité inscrite dans une temporalité, [...] aide des personnes en difficulté dans le développement de leur capacité de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion en fonction de leur histoire et de leurs possibilités psychologiques, physiologiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles »[67]. Afin de spécifier les caractéristiques de cette intervention, Dominique Fablet s'appuie sur la proposition de Paul Durning pour définir la notion d'*intervention socio-éducative* (Boutin & Durning, 1994). L'intervention socio-éducative n'est pas limitée à l'action de ces professionnels, elle regroupe les différentes catégories d'activités constitutives d'un domaine spécifique d'actions éducatives menées par des professionnels nombreux et diversifiés (Durning, 1995). Fablet différencie trois types d'interventions. Celui qui nous intéresse ici est celui des professionnels qui, « intervenant auprès des parents pour pallier leurs défaillances, assument souvent à titre temporaire l'essentiel des activités

66 *Cf. 1.2 Qui sont les enfants placés ? Des conceptions de prise en charge différentes qui construisent la population*, p. 35.

67 Arrêté du 12 mars 2004, Bulletin Officiel n°2004-17.

familiales d'éducation, en internat ou en service de placement familial, soit le domaine de la suppléance familiale » (Fablet, 2004a). L'auteur différencie leur intervention de ceux qui assurent une fonction éducative spécifique clairement complémentaire de l'action éducative familiale et de ceux qui aident les parents ou le groupe familial à assurer ses tâches éducatives, par exemple dans le cadre d'actions éducatives en milieu ouvert.

La notion de *suppléance familiale* a été avancée pour qualifier le type d'action éducative des éducateurs d'internat depuis les années 1940. C'est « un remplacement temporaire » selon le dictionnaire[68], l'éducateur, qui supplée « se met à la place » des parents. La notion permet de donner une définition positive en déterminant le type d'action d'ordre éducatif mené par les professionnels[69]. Utilisée avant les années 1980, la *suppléance familiale* est définie par Durning en 1986 comme étant « l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle » (Durning, 1986). Il distinguera par la suite plusieurs contextes d'éducation extra-familiale : les internats spécialisés, les familles d'accueil et les structures intermédiaires et alternatives au placement (Durning, 1995). Le terme sera précisé par Fablet comme un « type d'action éducative qui consiste pour des professionnels ou des bénévoles à accomplir le plus souvent temporairement, à la place des parents la plupart des actes éducatifs usuels, sans toutefois les remplacer » (Fablet, 2000). Une typologie des tâches a été établie « à partir d'une comparaison entre la représentation courante de l'éducation d'un enfant dans sa famille et les activités développées dans une organisation de suppléance familiale, en l'occurrence l'internat spécialisé » (Fablet, 2004a). On distingue ainsi différents types de tâches : - domestiques (préparation des repas, entretien du linge...), - techniques (réparations, aménagements des locaux...), - de garde (surveiller...), - d'élevage (nourrir, habiller, laver...) ou de "parentage", - éducatives ou socialisantes (différents apprentissages, acquisition de comportements sociaux...), - de suivi ou de coordination (avec le médecin, l'école...) et de référence sociale (garantie civile et pénale, différentes décisions par rapport à l'orientation des enfants dans des domaines divers) » (Durning, 1986). Selon Fablet, la suppléance familiale correspond également aux « formes variables d'action d'accompagnement et de soutien au milieu familial, importantes pour préparer le placement de l'enfant, durant le placement même pour préparer le retour en famille, puis après le retour pour étayer celui-ci » (2000).

Cette qualification de l'action éducative des éducateurs d'internat ne permet pas de préciser davantage les objectifs de la prise en charge et de la suppléance opérée par les éducateurs. Quelle est la priorité dans les différentes tâches ? Comment la définir ? Mais surtout quels attributs de l'autorité parentale sont délégués aux éducateurs ? Car dans la majeure partie des cas, les parents conservent l'autorité parentale sur l'enfant. La suppléance correspond à un remplacement qui est établi par la mesure de

68 Dictionnaire Le grand Robert (consultation février 2011).

69 Auparavant l'action de ces professionnels était déterminée par ce qu'ils ne faisaient pas : ils étaient définis comme les professionnels qui intervenaient auprès des enfants mais qui n'étaient ni les enseignants, ni les soignants, etc.

placement, différente suivant les situations et les décisions du magistrat. Les attributs de l'autorité parentale ne sont pas tous confiés aux équipes éducatives et cette répartition évolue suivant le temps et les individus. Ces questions sont importantes dans la problématique qui nous concerne car le suivi de la scolarité du jeune n'est pas la seule tâche de l'action éducative dévolue aux éducateurs. La priorité qui lui est donnée, les contraintes qui orientent les décisions et les actions des professionnels influencent la scolarité des jeunes et les processus d'accrochage ou de décrochage. Ces éléments varient suivant les individus et les contextes et la compréhension de ces variations occupera une place importante du troisième chapitre. La conception anglaise est plus claire sur ces questions, à l'instar des objectifs qui sont donnés aux éducateurs[70].

b Le *corporate parenting*

Un document ministériel de 2000 (DfEE/DoH, 13) présente le concept de *corporate parenting* en précisant tout d'abord le rôle et le devoir des parents « responsables » : ils s'occupent et sont responsables de la sécurité, de la santé, de l'éducation, des intérêts, des loisirs, des relations sociales et du futur de leurs enfants. Ils ont une connaissance précise du développement de leurs enfants, de leur réussite, de leurs besoins et des problèmes qu'ils rencontrent (DfEE/DoH, 2000). Le document souligne l'importance du rôle des parents dans l'éducation et la scolarité de leurs enfants, et des liens entre échec scolaire et absence de soutien familial. Le *corporate parenting* est décrit comme la responsabilité collective des autorités locales de fournir une « bonne » éducation aux enfants (*parenting*) et de garantir l'ensemble des éléments qui constituent le rôle et le devoir des « parents responsables ». Le document insiste sur le fait qu'un *corporate parent* doit faire « au moins » ce qu'un « bon parent » ferait[71]. Les devoirs et responsabilités qui incombent habituellement uniquement aux parents sont alors partagés par les élus, les responsables et les dirigeants des autorités locales éducatives et des services sociaux, les représentants des services de santé, les directeurs d'établissements scolaires, les travailleurs sociaux (assistants sociaux et éducateurs), les enseignants, les psychologues, les conseillers d'orientation, les familles d'accueil et les parents. Le concept de *corporate parenting*, tel qu'il est présenté dans l'ensemble des documents officiels, est ainsi défini par la notion de *partenariat*. Ce partage de tâches et de responsabilités, et donc la collaboration entre les professionnels et les services que cela implique, font ainsi partie intégrante du placement et ont conduit à des aménagements des services. Le concept de *corporate parenting* émerge dans les années 1990, suite aux rapports Wagner (1988) et Utting (1991), qui invitent les deux services gouvernementaux qui interviennent auprès des enfants, le Ministère de l'éducation et le Ministère de la santé, à travailler plus conjointement afin d'améliorer l'efficacité du travail sur la scolarité des enfants placés. Une circulaire de 1994 (DfEE/DoH, 1994) et un rapport de 1995 (SSI/OFSTED, 1995) vont

70 Notamment la priorité à donner à la scolarité, *cf. 2.1.1 La question scolaire : un objectif non prioritaire de la prise en charge*, p. 274.

71 Cette notion de « bon parent » est déterminée par les tâches citées plus haut. Elle n'est pas détaillée davantage, comme la notion de « meilleur intérêt » de l'enfant, et elle est laissée à l'interprétation des professionnels.

instituer le rapprochement de ces services. Le premier document décrit le besoin pour les autorités éducatives locales et les écoles de coopérer avec les services sociaux dans la supervision de l'éducation des enfants confiés[72]. Le deuxième rapport développe le concept de *corporate parenting* et instaure la responsabilité collective des autorités locales d'atteindre une « bonne » éducation, dans le sens d'éduquer, d'élever et de s'occuper de l'enfant (DfEE/DoH, 1999; Goddard, 2000). Ce concept est depuis fortement présent dans les textes ministériels et la recherche scientifique y fait régulièrement référence (Goddard, 2000; Harker, et al., 2004; Jackson, 2006; McParlin, 1996). Toutes les autorités locales n'ont pas adopté ce concept, et bien que cette adoption puisse être relativement différente entre celles qui l'ont fait (Harker, Dobel-Ober, Lawrence, Berridge, & Sinclair, 2003), des rapports pointent des progrès dans les autorités locales ayant adopté le concept de *corporate parenting* : les enfants ont tendance à rester à l'école plus longtemps (Vernon & Sainclair, 1998), les professionnels sont plus conscients des besoins scolaires des enfants et « s'engagent davantage » pour leurs réussites scolaires (Fletcher-Campbell, 1997; Harker, et al., 2004). Ces publications indiquent ainsi que l'adaptation des dispositifs à ce concept renforce la collaboration entre les professionnels et place la scolarité dans les objectifs prioritaires.

Le *corporate parenting* diffère de la *suppléance familiale* dans le sens où il inclut dans le partage de la responsabilité de l'enfant et de son éducation l'ensemble des professionnels qui interviennent, ainsi que les parents. Ce dernier point est une démarcation forte entre les deux concepts : la *suppléance familiale* se réfère davantage à un remplacement (temporaire) des parents, bien que nous n'ayons pas constaté, sur le terrain, de différence si nette entre les deux pays. Le *corporate parenting* est différent de la *co-éducation*, qui peut être utilisée en France. Il faudrait plutôt le traduire par une *co-parentalité*, mais qui n'implique pas un *partage* de l'autorité parentale, du moins de ses attributs. Le terme pourrait se traduire par *responsabilité éducative partagée*, bien que le mot *parenting* rende bien compte de la notion de *parentalité* dans sa globalité (éduquer, élever et s'occuper de son enfant), qui est différente de la notion de responsabilité éducative. Il s'agit bien de l'ensemble des responsabilités, des droits et des devoirs qu'ont les parents envers leurs enfants qui est partagé avec les professionnels. Il est donc davantage question de *partage*, tandis que le terme de *suppléance* reste ambiguë : il peut indiquer *à la place*, *remplacer*, mais également *remédier*, qui signifie *soulager*, *atténuer* ou *supprimer les effets néfastes*[73]. Nous décidons de conserver celui de *corporate parenting* à défaut de trouver une traduction qui rend compte de ces dimensions.

Les types de placement – une famille d'accueil ou un établissement collectif – sont radicalement différents dans la configuration sociale qu'ils constituent. Celui qui nous intéresse, l'internat, opère un changement radical avec un foyer familial du fait de la vie en collectivité et du partage de la suppléance familiale par une équipe pluridisciplinaire.

72 Ce rapprochement sera effectué, actuellement l'Angleterre est un des rares pays en Europe où les deux aspects de la prise en charge (scolaire et social) ont été rassemblés aux niveaux gouvernemental et local.

73 Le Nouveau Petit Robert de la langue française, 2009.

1.3.2 Les particularités du placement en internat

Les deux pays disposent de systèmes de prise en charge assez similaires dans les différents dispositifs qui composent la protection de l'enfance. Notre objet de recherche porte précisément sur les placements en internat, c'est-à-dire dans des accueils collectifs. Ce dispositif est constitué des Foyers de l'Enfance [FE], et des Maisons d'Enfants à Caractère Social [MECS] en France, des *Residential homes*[74] en Angleterre. Ces placements sont radicalement différents des autres types de prises en charge possibles dans le cadre d'une protection d'un mineur, qui sont, principalement, les familles d'accueil (*foster care* en Angleterre) ou le placement chez « un tiers digne de confiance ». La principale spécificité de la prise en charge résidentielle est son encadrement : c'est une équipe de professionnels, cadrée par une hiérarchie, qui a la charge de la suppléance familiale des jeunes placés. L'établissement est sous la responsabilité d'un directeur qui rend des comptes à l'association gestionnaire et aux services sociaux centraux. Bien que nous restreignions notre population de recherche aux jeunes placés au sein de ces dispositifs, ils n'ont pas toujours des caractéristiques qui les différencient de ceux qui sont placés dans les autres dispositifs. Nous l'évoquons en introduction de cet écrit, il y a une forte hétérogénéité des enfants placés et l'orientation n'est pas toujours en fonction des problèmes et des difficultés qu'ils rencontrent, elle peut se décider en fonction des places disponibles ou du lieu géographique du placement.

En Angleterre, les caractéristiques des établissements varient principalement en fonction de l'âge des enfants qu'ils accueillent et de leur statut (public ou privé). En règle générale, certains accueillent les enfants les plus jeunes, de 8 à 13 ans, et d'autres accueillent les jeunes de 12 jusqu'à 16 ans. Bien que cela soit plutôt rare, ceux de la deuxième catégorie peuvent continuer d'accueillir des jeunes jusqu'à leur majorité. Les établissements publics dépendent de l'autorité locale. Celle-ci gère leur fonctionnement général, leur budget et le personnel. D'autres institutions sont privées ou gérées par des bénévoles et l'autorité locale peut faire appel à leurs services en payant pour chaque enfant qu'elle confie[75]. En France la majeure partie des établissements sont gérés par des associations privées qui ont passé un contrat avec le Conseil général. Leurs profils d'accueil sont plus variés et si certains hébergent des enfants d'une certaine tranche d'âge, d'autres sont moins restreints et peuvent accueillir des jeunes de 6 à 18 ans. De plus, les établissements n'accueillent pas tous le même nombre d'enfants. En Angleterre les foyers gérés par les autorités locales tendent à être standardisés. L'autorité locale qui constitue notre terrain de recherche anglais a limité le nombre de jeunes accueillis à 6. En France les établissements de notre échantillon ont un taux d'accueil qui varie de 5 à 30[76].

74 C'est le terme le plus fréquemment utilisé, les textes peuvent également y faire référence par l'intitulé *Children's home* ou encore *Care home*.

75 Les établissements publics sont majoritaires dans l'autorité locale de cette recherche, ce qui est exceptionnel : en Angleterre, sur 1810 établissements d'accueil, 24 % dépendent directement d'une autorité locale, les 76 % restants sont privés ou gérés par des bénévoles. Certaines autorités locales délèguent totalement cette gestion.

76 Nous présentons les établissements de l'enquête p. 133, un tableau récapitulatif est présent en annexe.

Les établissements se différencient également en fonction de la durée d'accueil : il y a une volonté affichée dans les deux pays de séparer les placements suivant celle-ci. Les foyers qui accueillent les jeunes sur une courte durée ont fonction d'accueil d'urgence pour les mineurs en danger ou à l'égard desquels un danger potentiel est pressenti. C'est un placement temporaire en attente d'une solution de placement stable, un retour dans la famille peut également être envisagé. Ces établissements reçoivent ainsi les missions d'observation et d'orientation de l'enfant vers d'autres lieux. Le deuxième type de foyer a été pensé pour accueillir le groupe dans une longue durée pour garantir une stabilité au jeune. En Angleterre les établissements sont identifiés comme *short-term unit* (pour une durée courte) et *long-term unit* (pour une durée longue). En France deux principaux types de structures se distinguent : le Foyer départemental de l'enfance [FE] (accueil de court terme) et les Maisons d'enfants à caractère social [MECS] (accueil de long terme)[77]. Les FE dépendent directement du Conseil général, tandis que les MECS sont des institutions gérées par le secteur privé (les associations de type loi 1901, les fondations et les congrégations) sous contrat avec le département. Sur un total de 1 126 structures répertoriées par l'enquête générale DREES de 1997 (Monteil, Bertrand, & Woitrain, 2003), le secteur privé gère 1 065 maisons à caractère social, tandis que le secteur public ne gère que 61 structures d'accueil s'apparentant à des maisons d'enfants.

En France la distinction entre les FE et les MECS tend à s'estomper. Si ces établissements étaient à l'origine destinés à recueillir des enfants pour une période assez longue, beaucoup participent de plus en plus à l'accueil d'urgence dans le département, en complément du foyer de l'enfance. Comme le soulignent Verdier et Noé (2008), cette évolution a été recommandée par une circulaire du Ministère de la Santé et de la Sécurité sociale l'annexe 2 du 23 janvier 1981 relative à la politique d'aide sociale à l'enfance qui préconise de réduire le nombre de placements pour un même enfant et conduit à éviter de faire passer systématiquement les jeunes par une structure spécialisée dans l'orientation. Les deux types d'établissements ont de plus en plus cette double fonction d'assumer l'hébergement pour une période assez longue et de mettre en place une observation et une orientation, ainsi qu'un accueil d'urgence. En Angleterre les établissements peuvent être également utilisés pour des durées de placement plus courtes ou plus longues que ce pour quoi ils sont prévus, bien que sur le terrain cela soit peu fréquent. Des contraintes de disponibilité de place ou des contraintes géographiques peuvent en être les raisons. La prise en charge socio-éducative en institution partielle constitue bien une configuration sociale temporaire particulière pour ces enfants. Il nous faudra étudier ses différences avec un foyer familial afin d'analyser l'enjeu d'une telle configuration sur la scolarité des enfants placés. Restent à aborder les connaissances existantes sur la scolarité des enfants placés, nous verrons

77 Il y a également les lieux de vie, plus rares, qui sont des structures qui « tendent à répondre à un besoin manifesté, notamment pour de nombreux adolescents qui, en raison de carences graves, présentent des troubles du comportement et de la personnalité qu'il n'est pas possible de traiter dans le cadre d'institutions traditionnelles ou au travers de prise en charge dans des formules de placement familial spécialisé classiques […] Le corollaire de cette forme originale de prise en charge parfois marginale est une certaine souplesse par rapport aux normes imposées aux établissements éducatifs traditionnels. Par exemple, le personnel d'encadrement est plus souvent composé de personnes disposant d'une expérience personnelle et d'un savoir-faire que de titulaires d'un diplôme de travailleur social » (Verdier & Noé, 2008).

que l'étendue de ces connaissances est relativement différente entre les deux pays. Les recherches qui ont été faites sur le sujet concordent sur l'identification de difficultés scolaires prégnantes. Une mise en perspective de ces recherches avec les données que nous avons récoltées permettra de préciser ces difficultés et de mieux comprendre l'influence que peut avoir la prise en charge, directement et indirectement sur ces parcours scolaires.

1.4 La scolarité des enfants placés

Afin d'étudier les processus d'accrochage scolaire des enfants confiés par l'Aide sociale à l'enfance et comment ces prises en charge impactent leur scolarité, nous devons tout d'abord étudier les tendances scolaires des enfants placés. Ceci nous permettra également de définir ce qui est atypique par rapport à ce qui est généralement constaté afin de mieux appréhender les parcours paradoxaux[78]. Nous répondrons ainsi aux questions suivantes : y a-t-il des différences significatives entre ces jeunes et le reste de la population ? Et si oui qu'ont-elles de particulier ? C'est lorsque nous connaissons ces tendances que nous pouvons qualifier ce qui est paradoxal par rapport à la majorité de la population. L'état des lieux de la scolarité de cette population n'est pas accessible de la même manière en Angleterre et en France. La recherche anglaise investit cet objet depuis la fin des années 1970 tandis qu'en France le sujet n'a fait l'objet que de quelques enquêtes. Nous consacrerons ainsi une partie de cette recherche à un état des lieux de la scolarité des jeunes placés, en France et en Angleterre, afin de contextualiser l'analyse de la prise en charge de la scolarité au cours du placement et donc l'identification des éléments qui soutiennent les processus d'accrochage scolaire[79]. La recherche britannique met au jour depuis la fin des années 1970 des difficultés scolaires plus importantes et plus fréquentes chez les enfants placés (notamment en termes d'apprentissages cognitifs, de résultats scolaires, d'absentéisme et d'exclusion, de diplômation, d'insertion professionnelle) (Aldgate, et al., 1992; Berridge, et al., 2008; Biehal, et al., 1992; Fletcher-Campbell & Archer, 2003; Harker, et al., 2004; Heath, et al., 1994; Jackson, 2006; Martin & Jackson, 2002). Ces recherches relèvent plusieurs éléments qui permettent d'expliquer ces différences[80]. Nous avons souligné ailleurs[81] la différence du corpus de données disponibles dans les deux pays. En Angleterre des données sur cette population sont collectées annuellement par le *Bureau des statistiques nationales*[82]. Sont notamment recensés : le niveau scolaire (suivant différents critères de réussite aux examens), le nombre de jeunes qui ont manqué au moins 25 jours d'école, ceux qui ont été exclus de façon permanente ou encore la

78 *Cf. 3.3 Les réussites paradoxales*, p. 105, où nous postulons qu'il faut connaître les caractéristiques de la population, ici les enfants placés en établissement, pour déterminer ce qui est atypique. Alors seulement nous pourrons discuter des conceptions subjectives de la réussite et des implications dans les prises en charge et les parcours scolaires.

79 Nous faisons le point sur les données que nous avons pu analyser dans le *Chapitre 2 : La scolarité des enfants composant l'échantillon de la recherche*, p. 145.

80 Nous l'aborderons dans cette partie, ainsi que dans le *Chapitre 3 : La suppléance familiale, Le contexte du placement et la question scolaire*, p. 207.

81 *Cf. 1.1 Les moyens de comparaison, les données disponibles*, p. 32.

82 Cet organisme est non-ministériel et rend des comptes directement au parlement britannique.

proportion des jeunes qui ont été reconnus comme ayant des Besoins éducatifs particuliers. Le tableau n°4 présente les différences constatées entre les enfants pris en charge et l'ensemble de la population. Nous constatons ainsi une différence nette entre ces deux populations en termes d'obtention de qualifications (sur le nombre et le niveau), de parcours scolaires (absence et exclusion) et de Besoins éducatifs particuliers reconnus (les scolarités adaptées). Les enfants placés sont davantage en difficulté scolaire ; ils ont des résultats plus faibles, sont détectés comme ayant davantage de Besoins éducatifs particuliers[83] (28 % contre 3 %) et sont davantage exclus de façon permanente (0,7 % contre 0,1 %). La régularité de la collecte de ces données permet d'étudier leur évolution, celle-ci indique des différences importantes et persistantes entre cette population et la population générale. Ces résultats confirment les analyses régulières qui identifient depuis 1976 les différences significatives en termes de résultats scolaires entre la population des enfants placés et la population générale (Essen, Lambert, & Head, 1976).

Tableau 4: Données scolaires des enfants placés comparées à celles de la population générale en Angleterre en 2008. Source : (DCSF, 2009a).

	Enfants placés	***Population générale***
Ont obtenu au moins un *GCSE*/*GNVQ*[84] à la fin de la onzième année de scolarité	64 %	99 %
Ont obtenu 5 GCSE avec des notes égales ou supérieures à G	43 %	92 %
Ont obtenu 5 GCSE avec des notes supérieures à D	13 %	62 %
Ont obtenu au moins 5 GCSE/GNVQ avec des notes égales ou supérieures à C	14 %	65 %
Ont eu des Besoins éducatifs particuliers identifiés	28 %	3 %
Exclusion permanente	0,7 %	0,1 %
Taux d'absences non-autorisées	1,7 %	1,1 %

Des enquêtes françaises ont permis d'identifier des différences entre les enfants placés et le reste de la population, sans toutefois prendre en compte l'arrière-plan socio-économique pour ces comparaisons[85]. Les enfants placés connaissent des difficultés scolaires importantes, ils sont davantage en retard

83 Les Besoins éducatifs particuliers (*Special Educational Needs, [SEN]*) sont déterminés par les professionnels et déclenchent une prise en charge spécialisée, qui peut être dans un établissement spécialisé à la place de l'école, nous l'abordons dans une sous-partie.

84 Les *GCSE* sont les examens de fin de onzième année (*cf.* note n°8, p. 16).

85 Nous avons déjà évoqué ces recherches en introduction (*cf. 1 Une recherche sur la scolarité des enfants placés*, p. 15).

scolaire et redoublent plus fréquemment que le reste de la population (CAREPS, 1998; Dumaret & Ruffin, 1999; Sellenet, 1999). Ces études identifient des difficultés scolaires présentes pour la majeure partie de leur échantillon. Les enfants placés en famille d'accueil ont des difficultés signalées dès l'école maternelle, beaucoup suivent des parcours scolaires adaptés (de 3 %[86] à 20,6 %[87]) ou dans le secteur médico-éducatif (de 2 %[88] à 9,7 %[89]). Ces études s'appuient cependant sur un échantillon réduit qui ne permet pas de garantir la représentativité des résultats[90]. Il faut toutefois noter que l'hétérogénéité et la spécificité de la population[91] rendent cet objectif très difficile. L'exercice ne peut être qu'incomplet en France étant donné l'absence de recueil au niveau national ou local de données sur la scolarité de cette population. Les organismes nationaux d'analyse statistique, tels que l'INSEE ou la DEPP ne différencient pas les enfants placés des autres enfants. Les administrations responsables de la protection de l'enfance, les Conseils généraux, se sont récemment vus attribuer des Observatoires départementaux de la protection de l'enfance avec pour mission de recueillir, d'examiner et d'analyser les données relatives à l'enfance en danger dans le département[92], ils ne disposent pourtant pas d'étude relative à la scolarité[93]. Nous relevons ainsi que les recherches françaises sont anciennes et que, malgré quelques projets plus récents, cet objet reste peu exploré. Nous compléterons ces recherches par l'analyse des données de nos échantillons, ce qui nous permettra de mieux estimer les parcours et les scolarités de ces jeunes[94].

Les recueils de données et les études différencient rarement la forme de la prise en charge (en établissement, en famille d'accueil ou chez un tiers « digne de confiance »). Les données ne nous permettent pas d'étudier les différences scolaires des enfants suivant le type de prise en charge mis en place, bien que des recherches anglo-saxonnes indiquent que les jeunes ont tendance à être orientés suivant des caractéristiques particulières. Les résidences sont le plus souvent utilisées comme dernier recours et les jeunes qui y sont orientés ont très souvent vécus des échecs dans plusieurs types de placements (famille d'accueil et tuteur) (Hayden, 2010)[95]. Les parcours scolaires sont par conséquent souvent différents suivant le type de prise en charge : puisque les mineurs placés en établissement

86 Source : Dumaret (1999).

87 Source : Sellenet (1999).

88 Source : CAREPS (2003).

89 Source : Sellenet (1999).

90 L'enquête de Sellenet se base toutefois sur 388 familles d'accueil ce qui correspond à 502 enfants (60 % de ceux qui sont accueillis dans des familles d'accueil dans le département d'enquête). L'auteur a effectué une investigation par questionnaire concentrés sur trois catégories d'items : l'histoire de l'enfant, l'histoire de la famille d'accueil et l'histoire des enfants de la famille d'accueil (1999).

91 *Cf. 1 Les mineurs placés dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance ou du Care system, connaissances sur les populations, comparaison des contextes*, p. 31, et plus particulièrement la partie n°*1.2 Qui sont les enfants placés ? Des conceptions de prise en charge différentes qui construisent la population*, p. 35.

92 D'après la loi du 5 mars 2007 qui réforme la protection de l'enfance (article L. 226-3-1).

93 En 2009 nous avons contacté les services de protection de l'enfance des 95 départements français de métropole dans le but de recueillir les informations disponibles sur la question scolaire des enfants dont ils avaient la charge. Aucun n'avait d'étude disponible, ni de donnée exploitable directement. Le projet de recueil de données actuellement mis en place par l'Observatoire nationale de l'enfance en danger [ONED] ne prévoit pas pour l'instant de recueillir des informations permettant d'analyser la scolarité de enfants placés.

94 Cf. *Chapitre 2 : La scolarité des enfants composant l'échantillon de la recherche*, p. 145.

collectif cumulent des difficultés sociales, familiales et individuelles importantes, ils ont davantage de difficultés scolaires que les jeunes qui sont orientés en famille d'accueil. Ainsi Fletcher constate à partir de son échantillon que 38 % des jeunes placés en établissement déclarent avoir une scolarité pire avec la prise en charge contre seulement 17 % des jeunes placés en famille d'accueil (Fletcher, 1993). D'après les données que nous présentons tout au long de ce travail, il semble qu'en France il y ait moins de différences scolaires entre les différents lieux de placement, l'orientation des jeunes vers un type de placement particulier semble moins dépendre de leurs difficultés sociales et individuelles[96].

Les enfants placés sont plus en difficulté à l'école en France comme en Angleterre. Afin de mieux comprendre les raisons de cette particularité, nous nous appuyons sur la littérature scientifique consacrée au décrochage scolaire. Nous verrons que si de nombreux éléments permettent d'identifier un risque élevé de décrochage, des contextes seront à différencier. Les enfants placés cumulent des facteurs de risque de décrochage avant le placement et si la prise en charge fournit des facteurs de protection, elle prolonge également certains facteurs de risque.

2 Le décrochage scolaire : un risque élevé chez les enfants placés

Le décrochage scolaire, en tant que non-diplômation, n'a pas toujours été considéré comme un échec, comme une situation préoccupante pour les pouvoirs publics (Janosz & Le Blanc, 2005, 68). La problématique du décrochage, pluriel dans ses parcours, par les individus concernés, par les multiples contextes et facteurs qui participent aux processus qui vont mener à une non-diplômation, n'est pas si éloignée de la problématique des grandes difficultés scolaires ou des ruptures scolaires (Millet & Thin, 2005). Ces concepts ont été considérés comme problème social lorsque l'échec scolaire est devenu problématique pour les individus et la société. Afin d'étudier cette émergence, nous devons revenir sur les mutations structurelles qu'ont connues les systèmes éducatifs anglais et français au cours du XX^{ème} siècle. Ces mutations se sont basées sur le *mérite* et l'*égalité*, piliers de l'éducation moderne dans les deux systèmes éducatifs. Le but qui est également apparu en filigrane a été l'adaptation des systèmes éducatifs aux mutations du marché du travail. Ces changements fondateurs ont été initiés avec la gratuité de l'école (décrétée en Angleterre en 1870, en France en 1881), puis avec l'école obligatoire (décrétée en Angleterre en 1880, en France en 1882). L'allongement de la durée de l'obligation scolaire a été régulièrement repoussée en Angleterre (10 ans en 1880, 14 ans en 1918, 15 ans en 1947 et 16 ans en 1972) et en France (13 ans en 1882, 14 ans en 1936, 16 ans en 1959). Ces réformes et le prolongement des études ont enclenché des politiques de démocratisation quantitative de l'enseignement, ce qui s'est traduit par une ouverture progressive du système d'enseignement à des

95 Nous présentons davantage cette tendance p. 203 (*2.2 Le placement collectif : un dispositif plus rare et spécifique en Angleterre*).

96 Nous verrons que cela permet d'expliquer la plus grande variété des scolarités observées en France. Cette orientation qui se décide davantage en fonction des places disponibles est confirmée par l'ensemble des professionnels rencontrés pour cette enquête.

couches sociales qui en étaient exclues jusque-là (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006; Haralambos & Holborn, 2008). Nous constatons des politiques relativement différentes entre les deux pays, ces réformes n'ont pas eu les mêmes effets sur les populations et sur l'égalité effective devant l'éducation. Si le système éducatif français s'est progressivement orienté vers l'objectif d'égalité, le système anglais a connu davantage de divergences. Une première refondation précède la massification scolaire anglaise (qui s'est déroulée entre les années 1950 et 1970) : il s'agit de la loi sur l'éducation de 1944 qui se fonde sur les principes sociaux-démocrates, à savoir l'égalité, la méritocratie, la justice, l'équité et le progrès pour tous. Cette loi introduit un système éducatif tripartite : une *grammar school* pour les savoirs scolaires (l'équivalent d'un cursus général), une *technical school*, pour former des techniciens, et une *secondary modern school* pour les élèves qui « se destinent à des tâches pratiques ou à un travail manuel » (Haralambos & Holborn, 2008, 616). La loi insiste cependant sur des écoles qui, bien que séparées, doivent être égales « pour des élèves qui ont différentes habiletés et aptitudes ». L'*égalité* porte sur la considération des élèves et des écoles, leur statut, les financements, les équipements et un personnel enseignant qui a des qualifications similaires. L'orientation se fait alors à partir d'un examen qui détermine l'orientation « la plus appropriée ». Dans les années 1960 ce système et son caractère égalitaire sont remis en cause : il reproduit les inégalités sociales et favorise les jeunes issus des classes aisées (Halsey, Heath, & Ridge, 1980). Ce système a également été remis en question car il ne permet pas de fournir des qualifications suffisantes pour répondre à la demande du marché du travail, en pleine mutation lui aussi. Dans les années 1960, les trois parcours ont été fusionnés pour fournir un programme commun d'enseignement secondaire : la *comprehensive school*. Le but affiché est d'avoir une école pour tous, afin d'offrir les mêmes opportunités, qualifications et formations dans un objectif d'égalité. Cette nouvelle configuration n'a pas modifié les inégalités sociales devant l'école. Devant ces résultats, des dispositifs locaux ont été progressivement mis en place, comme les Zones d'éducation prioritaire à la fin des années 1960, avec le but de fournir plus de ressources aux populations qui en étaient démunies jusque-là. Les années 1979 à 1997 ont été fortement marquées par les politiques libérales du gouvernement conservateur. Le système éducatif a subi de profonds changements sous un nouveau paradigme : celui de la compétitivité, de la concurrence et de l'autonomie des établissements scolaires et des familles. Haralambos et Holborn décrivent ce nouveau modèle comme une application des lois du marché au système éducatif. Le but annoncé étant d'améliorer l'efficience des écoles et leurs résultats par une mise en concurrence des établissements scolaires et des élèves. L'idée principale est de laisser les parents choisir l'établissement pour leur enfant, les établissements sélectionnant leur public selon leurs propres critères ce qui aurait pour résultat de « tirer » les performances scolaires vers le haut et de faire émerger une élite. De nombreuses recherches ont pointé l'aggravation des inégalités et la dégradation des résultats scolaires pour les familles défavorisées pendant toute cette période (Ball, et al., 1994; Glatter, Woods, & Bagley, 1997). Un nouveau changement de paradigme apparaît avec le nouveau gouvernement travailliste de 1997. Ce n'est qu'à partir de cette période que l'échec scolaire va apparaître comme une préoccupation politique, l'*égalité* et le *mérite* étant restaurés comme valeurs principales qui fondent le

système éducatif. Toutefois les politiques éducatives vont être ambivalentes par rapport à ces objectifs. Des politiques sociales-démocrates vont développer des dispositifs visant à résorber les inégalités scolaires. Certains d'entre-eux ayant vocation à réduire les inégalités sociales à l'école, ils vont cibler les populations défavorisées, tels que les Zones d'actions éducatives (*Education Action Zones*) ou l'Excellence dans les villes (*Excellence in Cities*), des moyens vont être attribués, notamment via des bourses, afin de favoriser la poursuite d'études pour les élèves de familles ouvrières. Dans le même temps, des politiques influencées par l'approche néo-libérale vont également être mises en place, comme la spécialisation de certaines écoles, toujours avec un fonctionnement autonome et élitiste. Ainsi le système éducatif reste fortement imprégné d'un paradigme de compétition, de concurrence et de sélection, qui favorise les élèves de milieux aisés. Les effets de ce système ambivalent restent mitigés. Si ces nouvelles politiques ont permis d'élever les résultats scolaires en général et de permettre à davantage d'élèves de poursuivre des études supérieures, les inégalités socio-scolaires restent fortement élevées (McKnight, Glennerster, & Lupton, 2005; Trowler, 2003).

En France, la seule finalité expressément déclarée de l'éducation se trouve dans le préambule de la constitution de 1946, auquel fait référence la constitution de 1958 : « la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». L'idéal d'*égalité* devant l'éducation est, avec celui de la *méritocratie*, au cœur du modèle de l'école moderne française, « c'est-à-dire la volonté de ne reconnaître comme légitimes, dans des sociétés démocratiques, que les inégalités liées à la valeur de chacun telle qu'elle peut être évaluée par les épreuves scolaires » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, 17). L'évolution du système éducatif au cours du siècle dernier est également ponctuée de transformations plus brutales, majoritairement déclenchées par les politiques éducatives successives et leurs applications dans le système éducatif. Dans la première moitié du XX^{ème} siècle, il existe deux systèmes scolaires : les lycées, payants, qui ont pour vocation d'amener leurs élèves jusqu'au baccalauréat et à l'enseignement supérieur et les écoles primaires, gratuites, qui offrent la possibilité d'une scolarité élémentaire, à l'issue de laquelle les meilleurs pouvaient tenter d'obtenir le brevet (Maurin, 2007, 105). Le système reste ainsi fortement inégalitaire et reproduit les positions sociales : seuls les élèves de classe favorisée peuvent poursuivre des études et atteindre une situation sociale similaire à celle de leurs parents. Les années 1960-1970, qui vont connaître la massification scolaire, vont être une période particulièrement charnière au cours de laquelle le système éducatif va se modifier profondément. En effet, cette période voit la fusion progressive des deux systèmes scolaires qui existaient jusqu'alors, provoquant le regroupement de deux populations qui étaient distinguées par leurs caractéristiques sociales, avec la volonté affichée d'atteindre une égalité scolaire par les moyens proposés à chaque élève. De larges réformes vont transformer profondément le système éducatif par niveau, en commençant par le primaire (la gratuité de la classe de 6ème en 1930), puis les deux paliers du secondaire (gratuité du secondaire en 1933), notamment en instaurant le collège unique (par la réforme Haby de 1975) et enfin le supérieur. Toutefois ce n'est qu'au début des années 1980 que le collège unique devient effectif (Maurin, 2007, 108). Ces mouvements vont

s'opérer avec l'objectif de mettre en place un *tronc commun* pour permettre « d'élargir la base sociale du recrutement de l'élite » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, 17). Les recherches sont majoritairement critiques sur l'égalité effective devant l'éducation, mettant régulièrement au jour des processus qui viennent contrecarrer une réelle égalité[97] (Terrail, 2002a).

Le concept de l'échec scolaire va devenir plus présent dans la littérature scientifique, notamment parce que la société et l'école vont évoluer et bouleverser les notions de réussite et d'échec, du moins leur donner plus d'importance et plus de poids sur l'orientation puis la vie professionnelle des élèves. Effectivement, la vision du décrochage scolaire comme un problème social ou individuel est fortement influencée par les contextes sociaux, économiques, industriels et politiques qui prévalent à une époque donnée. Janosz liste d'ailleurs les raisons qui incitent à concevoir le décrochage scolaire comme une menace sérieuse à la qualité de vie des individus et au potentiel d'adaptation de la société : « l'engorgement progressif du marché de l'emploi pour les jeunes, la disparition de milieux de vie légitimes en dehors de l'école, l'évolution exponentielle de la place de la technologie dans la vie quotidienne, la domination grandissante d'une économie fondée sur la maîtrise du savoir et de l'information ; le désengagement de l'état en matière de soutien social et sanitaire » (Janosz, Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000, 106). Bien que le diplôme devienne de plus en plus une condition nécessaire à la réussite sociale, ce n'est pas une condition suffisante. Ce constat n'est pas exclusif à l'Angleterre et à la France et le décrochage constitue une inquiétude internationale, du moins en Europe et en Amérique (Blaya, 2010). Les évolutions de la société et du marché du travail donnent au diplôme un poids important dans l'accession à une situation professionnelle et sociale. Les travaux de Dubet, Duru-Bellat et Vérétout permettent de constater les liens entre les sociétés et leur système scolaire, notamment les modes d'emprise des deuxièmes sur les premiers : le lien entre les sociétés et leur école peut dépendre de la valeur économique et sociale accordée aux titres scolaires. Les auteurs invitent ainsi à observer la manière dont les inégalités sociales d'acquis scolaires sont transformées en inégalités de position sociale selon la force des relations entre les titres scolaires et les positions professionnelles, selon le degré d'emprise de l'école sur la société (Dubet, Duru-Bellat, & Vérétout, 2010, 133). Leur comparaison permet d'identifier des écarts de revenus plus importants[98] au Royaume-Uni : les diplômes semblent plus « rentables » en termes d'insertion et/ou de salaires sur le marché du travail. Ils constatent une emprise[99] importante du diplôme en France et au Royaume-Uni, celle-ci étant beaucoup plus forte dans le deuxième pays, elle donne donc plus d'impact aux inégalités scolaires sur les inégalités sociales[100]. Les non-diplômés ont généralement un niveau de compétences scolaires plus faible, ils connaissent un taux de chômage très élevé et ils bénéficient plus souvent

97 Les recherches sont critiques quant à l'atteinte effective de cet objectif, et sont majoritairement d'accord pour dire qu'en France, l'objectif d'une école démocratique et égalitaire est en progression quasi-constante depuis son origine.

98 Calculé par le rapport 9ème décile/1er décile des revenus.

99 La variable emprise est constituée par l'agrégation de l'emprise du diplôme sur l'emploi (mesurée par le rapport entre le taux d'emploi des diplômés du supérieur et celui des individus ayant un diplôme inférieur au 2e cycle du secondaire) et l'emprise du diplôme sur les salaires (mesurée par le rapport du salaire moyen des diplômés du supérieur avec celui des individus ayant un diplôme inférieur au 2e cycle du secondaire).

d'aides sociales (Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005a; Garnier, Stein, & Jacobs, 1997; Janosz, et al., 2000; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000; Rumberger, 1987). Les non-diplômés ont un travail qui est sensiblement de moins bonne qualité que celui obtenu par les jeunes diplômés : l'emploi occupé est moins stable, moins prestigieux et moins rémunéré (Glasman, 2004; Janosz, et al., 2000; Rumberger, 1987). Ils rencontrent davantage de difficultés socio-économiques qui contribuent à générer des problèmes de santé physique et mentale (Janosz, et al., 2000; Jimerson, et al., 2000; Toussignant, Bastien, & Hamel, 1993). Par conséquent, le décrochage doit être considéré comme étant négatif pour les individus et pour la société (Rumberger, 1987, 112). Les recherches rendent régulièrement compte de la désirabilité du diplôme de la part des enfants et de leurs parents (Glasman, 2004, 22; Lahire, 1995).

La qualification et l'obtention d'un diplôme sont devenues un objectif à atteindre pour tous les élèves dans les deux pays. Il y a eu un glissement, une évolution progressive des objectifs et des normes, qui ont suivi l'évolution des moyens et des progrès scolaires, de l'école et de la société. La scolarisation au-delà du minimum obligatoire[101] est devenue la norme sociale de fait, le taux de scolarisation passe sous la barre des 50 % à l'âge de 18 ans en Angleterre[102], et à l'âge de 20 ans en France[103]. En conséquence, l'hégémonie de l'école comme instance de socialisation rend improbables et incertains les parcours qui en demeurent à l'écart (Lahire, 1995). C'est parce que la scolarité et l'acquisition d'un diplôme deviennent la voie normale que le décrochage est plus visible et devient problématique. Ainsi l'échec scolaire devient une question sociale et politique lorsqu'il devient plus difficile d'accéder à un emploi et qu'un parcours dans la « normalité » devient plus inaccessible pour une partie de la population (Janosz, et al., 2000). Par conséquent c'est davantage ses conséquences, et son poids sur la qualité de vie des individus, qui a conduit à l'importance donnée au décrochage, plus que le phénomène en lui-même, qui s'est considérablement réduit au cours du XX^{ème} siècle. La résolution de ces problèmes semble aujourd'hui une priorité et transposer le niveau d'exigence actuel à la situation d'hier ferait paraître cette dernière bien plus précaire. Lahire le démontre en prenant l'exemple de l'illettrisme : « On croit pouvoir affirmer que le nombre des "illettrés" s'accroît alors même que c'est l'intérêt pour la question qui grandit » (2005b, 320). Comme il le rappelle, « pendant toute la première moitié du XX^{ème} siècle, 40 % des enfants de chaque génération quittaient l'école sans avoir obtenu le certificat d'études et nous parlons, depuis les années soixante-dix, d'illettrisme et d'échec scolaire alors

100 Les différences entre les diplômés et les non-diplômés sont plus exacerbées au Royaume-Uni, qui présente des inégalités de revenus et des inégalités scolaires plus fortes par rapport à la France (Dubet, et al., 2010).

101 En Angleterre comme en France, les enfants doivent être inscrits dans un établissement scolaire jusqu'à 16 ans, ou justifier qu'ils suivent une autre forme d'enseignement en raison de leurs conditions de vie ou de leur état physique. Dans les deux pays, l'obligation scolaire est liée au versement d'aides financières aux familles (allocations familiales ou *Child Benefit* ainsi que diverses bourses). L'obligation scolaire commence en Angleterre à cinq ans, en France à six ans. Dans de nombreux pays de l'OCDE, le deuxième cycle du secondaire est considéré comme le minimum nécessaire pour s'intégrer pleinement au marché du travail et dans la société, et ceux qui n'ont pas ce niveau sont particulièrement exposés au risque de marginalisation (Field, 2007).

102 Source : (Crawford, et al., 2010).

103 Source : INSEE

qu'aucun jeune n'échappe plus à l'obligation scolaire, que la durée moyenne réelle de scolarisation, chômage oblige, s'est considérablement allongée et que les stages de formation prennent le relais de l'école quand on en est sorti un peu trop tôt » (Lahire, 2005b, 14). Bien que légitime, la préoccupation sociétale peut biaiser l'évolution ressentie du phénomène. La recherche scientifique doit ici jouer son rôle en faisant preuve de recul, afin d'étudier le phénomène, sa construction, l'impact et l'intérêt du débat social.

L'échec scolaire, puis d'autres concepts traitant des problématiques de ruptures scolaires ou de difficultés scolaires persistantes et relativement importantes vont ainsi émerger sur le constat d'inégalités sociales qui se traduisent en inégalités scolaires fortes. L'égalité des chances devant la scolarité et les apprentissages ne se vérifie pas dans les faits, et les rapports des différents groupes sociaux vont prendre un sens scolaire, pédagogique ; ainsi le problème de l'échec scolaire va se poser comme « échec » des enfants d'origine populaire confrontés à de nouvelles pratiques scolaires, à de nouvelles exigences scolaires (Lahire, 2005b, 116). Le fait que les difficultés ou les parcours de ruptures soient socialement situés remet en question les théories donnant aux compétences et capacités individuelles l'unique responsabilité de l'échec. Les pistes de compréhension et d'explication vont interroger le rôle de l'école et des contextes qui inter-agissent avec elle (Duru-Bellat, 2002; Houssaye, 2001; Lahire, 1993; Terrail, 2002a). Lahire écrit ainsi que « la problématique sociale de l'échec scolaire apparaît donc en retraduisant, selon une logique et un langage spécifiquement scolaire, les différences entre groupes ou classes de la formation sociale » (1993, 46). Il poursuit : « L'échec scolaire, ou ce qu'il met à jour, est avant tout une inadaptation par rapport à des normes définies par l'école. Le jugement, la notation à partir de normes scolaires, des performances scolaires des élèves amènent logiquement à faire apparaître des manques, des lacunes qu'il faut combler, compenser par un travail scolaire supplémentaire, accru » (*op. cit.*, 58). Il n'y a donc pas d'aptitudes ou de handicap absolus, ils sont toujours en rapport avec les construits scolaires auxquels les jeunes doivent s'adapter. Lahire insiste sur le fait que « l'échec scolaire effectif est le produit d'une non-maîtrise, dans le cadre d'un rapport de domination, de formes de relations sociales particulières » (*ibid.*). Il n'y a pas une aggravation absolue des difficultés scolaires ou une aggravation significative des ruptures scolaires, mais celles-ci sont rendues plus problématiques. Les liens entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires sont mis en lumière depuis les années 1960-1970 en France (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) comme en Angleterre (Bernstein, 1971, 1990; Young, 1971). En France la problématique de l'échec scolaire va devenir une préoccupation constante des milieux pédagogique, sociologique et politique, ainsi qu'un réel problème social au cours des années 1960, pour devenir un enjeu social majeur dans les années 1970 (Houssaye, 2001; Isambert-Jamati, 1985).

En Angleterre, l'échec scolaire en tant que préoccupation constante va apparaître dans les années 1960, pour disparaître dans les années 1979-1997. Il va devenir un problème social majeur par la suite (Haralambos & Holborn, 2008). Cette problématique est fortement liée avec la massification scolaire : comme le mentionne Lahire, c'est lorsque la population, qui est jusque-là lésée ouvertement à l'école,

accède « librement » au lycée et à l'enseignement supérieur que l'on se questionne sur les jeunes qui échouent (1993, 45). La prégnance des inégalités sociales dans les résultats scolaires questionne et remet en cause le principe d'égalité, ce qui explique d'ailleurs la moindre considération au Royaume-Uni lorsque le principe majeur était la compétition et l'autonomie des écoles et des individus. Les récents travaux comparatifs de Dubet, Duru-Bellat et Vérétout permettent d'éclairer la situation des deux pays, qui s'avèrent être plutôt inégalitaires, et de mettre ces particularités dans une perspective internationale[104]. Au niveau de la société, le Royaume-Uni est un pays relativement inégalitaire selon les critères des auteurs[105], tandis que la France l'est relativement peu, notamment du fait d'une intervention de l'État plus forte : il y a davantage de redistribution sociale et celle-ci permet de réduire les inégalités et le taux de pauvreté (Dubet, et al., 2010, 44-45). L'Angleterre, pays libéral, combine effectivement un marché du travail dynamique et de grandes inégalités sociales. Les auteurs attribuent à la France un caractère « corporatiste »[106] qui se caractérise par un marché du travail « un peu lymphatique » et par des inégalités sociales plutôt faibles[107]. D'après Dubet *et alli*, le poids du milieu social sur les performances scolaires est relativement similaire entre la France et le Royaume-Uni. Cependant des différences plus grandes sont relevées au niveau strictement scolaire : il y a davantage d'inégalités de performances entre les élèves britanniques. Ainsi ces inégalités scolaires ne découlent pas seulement des inégalités sociales. Les auteurs constatent ainsi que la reproduction sociale[108] est forte dans les deux pays, avec un indice plus fort pour le Royaume-Uni. Nous consacrerons une partie à la comparaison des systèmes éducatifs anglais et français nous permettant de contextualiser notre recherche[109]. Nous débutons cette partie par la définition du décrochage scolaire que nous retenons : s'il se définit par la sortie sans diplôme, la conceptualisation de l'objet de recherche est complexe et doit étudier l'amont de cette sortie.

104 Ils comparent la plupart des pays de l'OCDE en se basant principalement sur les données de cette organisation et des comparaisons et classements internationaux (PISA).

105 Les auteurs mesurent les inégalités en agrégeant deux grands types d'indicateurs, les mesures classiques de différences de revenus (indice de Gini, écarts inter-déciles), ainsi que des indicateurs de pauvreté. Les auteurs précisent leurs méthodes en annexe de leur ouvrage (Dubet, et al., 2010).

106 Ils empruntent le terme « corporatiste » à Esping-Andersen (*Les trois mondes de l'État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris, PUF, « Le lien social », 1999) qui caractérise les systèmes qui « protègent la partie de la population qui a réussi à franchir la barrière de l'emploi stable, ce qui crée des "rigidités" pour ceux qui n'y parviennent pas, notamment les jeunes. » (Dubet, et al., 2010).

107 Sous-entendu par rapport aux autres pays de la comparaison.

108 Dubet *et alli* estiment une variable « reproduction sociale » qui mesure l'impact du salaire du père sur le salaire de ses enfants, elle évalue donc la persistance des inégalités de revenus d'une génération à l'autre en rapportant les écarts de revenus observés dans une population aux écarts qui existaient déjà chez leurs parents. En France, 41 % de l'écart entre les gains des parents sont transmis aux enfants, le taux est d'environ 50 % au Royaume-Uni.

109 *Cf. 4.4 Comparer les systèmes éducatifs anglais et français*, p. 115.

2.1 Le décrochage scolaire ou le point culminant de processus longs et multiples

Le décrochage scolaire correspond à la sortie effective du système éducatif sans diplôme (Blaya, 2010; Fortin, et al., 2005a; Janosz, et al., 2000; Jimerson, et al., 2000; Langevin, 1994, 112). Il peut être considéré comme une *non-diplômation*. L'élève qui décroche peut avoir échoué à l'examen ou il peut avoir quitté l'école avant de passer les épreuves. Pour l'Éducation Nationale française le décrochage scolaire est « un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme » (MEN, 2012), le brevet n'est généralement pas pris en compte comme un diplôme pour cette définition. Tandis qu'un décrocheur est « un jeune qui quitte prématurément un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur ». Ces définitions concordent, à la seule différence du sujet de l'action attribué à l'élève dans la deuxième phrase. Sont concernés les élèves qui quittent le système éducatif sans qualification (qui n'ont pas de brevet ni aucun autre diplôme, et dont la dernière classe fréquentée ne va pas au-delà des classes de premier cycle ou correspond à une première année de CAP ou de BEP) ainsi que les élèves qui quittent le système éducatif avec une qualification (qui n'ont pas de brevet et dont la dernière classe fréquentée est une terminale de CAP ou de BEP, ainsi qu'une seconde, une première ou une terminale GTP[110]). En France, entre les années de sortie 2007 à 2009, 57 000 jeunes en moyenne sont sortis chaque année de formation initiale avec seulement le diplôme du Brevet (8 % des sortants de formation initiale), 65 000 sont sortis sans (9 %). Au total, 122 000 jeunes sont sortis sans diplôme ou avec seulement le brevet des collèges (17 %). Ils étaient en moyenne 133 000 dans les années de sortie 2004-2005-2006 (19 %). Ces chiffres sont confirmés par les enquêtes générationnelles (CEREQ, 2008).

Les autorités anglaises restreignent moins le terme de *dropout*[111] (décrochage) à un niveau particulier (le secondaire). Le concept le plus proche est l'acronyme *NEET*[112] qui correspond aux jeunes âgés de 16 à 24 ans qui ne travaillent pas et qui ne sont ni scolarisés ni en formation. Ce sont ces jeunes qui retiennent l'attention des institutions et des instituts de recueils et de publications de données. Ce groupe est l'indicateur principal pour jauger la proportion de jeunes dont la situation est préoccupante en termes de chômage et d'absence de formation. Le relevé du taux de *NEET* se fait tous les trimestres afin d'analyser l'évolution sur l'année. Les données montrent invariablement[113] un taux plus bas à l'automne (d'octobre à décembre) puis une augmentation progressive sur le premier et le deuxième trimestre avec un pic au troisième trimestre (de juillet à septembre). En Angleterre, à la rentrée scolaire de 2009, 896 000 jeunes de 16 à 24 ans étaient dans cette situation (14,9 % des 16-24 ans), ils étaient 1 026 000 à la fin de l'été 2010 (17,1 %). Pour les jeunes de 16 à 18 ans, les chiffres sont

110 Filière générale, technologique ou professionnelle.

111 Qui peut être également orthographié *drop out* ou *drop-out*.

112 *Not in Employment, Education or Training*.

113 Avec une exception au premier trimestre 2011.

respectivement de 178 000 (9,3 %) et 265 000 (13,8 %). Le recensement anglais ne tient pas compte du diplôme, et considère la situation concrète du jeune, bien que la méthode agglomère des configurations et des parcours relativement différents en termes de difficultés. Des critiques ont été émises sur cet intitulé, notamment par Yates et Payne (2006) qui regrettent que soit regroupé sous un label perçu comme négatif un ensemble de jeunes qui ont des situations et des difficultés très différentes. Le statut de *NEET* est effectivement rapidement associé à une situation négative connectée à un ensemble de désavantages, comme les difficultés scolaires, une situation de chômage, une faible santé physique ou mentale, un handicap, un abus de produits toxiques ou encore des faits délinquants (Yates & Payne, 2006). Le concept de *NEET* regroupe pourtant différents profils : les jeunes qui sont dans une phase de transition (entre la fin des études et le premier emploi ou une année sabbatique), ceux qui ont fait le choix d'être dans cette situation (comprenant ceux qui ont arrêté leurs études ou leur formation pour s'occuper de membres de la famille) et le groupe, plus problématique, de jeunes qui cumulent des difficultés et des besoins particuliers (les jeunes sans domicile, les enfants placés, les jeunes déviants ou délinquants, ceux qui ont des troubles mentaux). Le concept de *NEET* regroupe donc des problématiques très différentes qui ne concentrent pas toutes des caractéristiques négatives et ne correspondent donc pas à des situations d'exclusion sociale ou à un manque de formation, de réussite scolaire ou d'emploi. Comme le soulignent Hayden et Blaya dans une publication comparant les sorties précoces des systèmes éducatifs français et anglais, les concepts de *NEET* et de décrochage scolaire sont différents et ne permettent pas des comparaisons directes (2008). En France le décrochage scolaire se définit sur une cohorte d'élèves : le concept ne comprend pas la problématique de l'emploi. Malgré ces méthodologies nationales différentes, quelques recueils de données permettent d'avoir une idée plus précise des situations entre les deux pays, nécessitant toujours une prudence dans la comparaison.

Le recensement d'Eurostat sur les sorties précoces recense les jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ne suivent ni études ni formation et dont le niveau d'études ne dépasse pas l'enseignement secondaire inférieur. En 2010, 12,6 % des français âgés de 18 à 24 ans ont quitté leurs études initiales sans diplôme ou avec seulement le brevet et ne sont pas en situation de formation. Cette part est en légère hausse depuis deux ans, mais est cependant relativement stable depuis 2003. Pour la même année, cette catégorie était représentée par un taux de 14,9 % en Angleterre. Cette part est en baisse par rapport aux trois années qui précèdent[114], ces dernières étant plus fortes que les années précédentes (*cf.* le tableau n°5). Le Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 définissait, parmi les objectifs à atteindre en 2010, celui de réduire le nombre de sorties précoces et fixait le seuil maximal de sorties précoces à 10 %. Les deux pays sont encore largement au-dessus de ce taux. Toutefois, la comparaison ne permet pas de conclure davantage car ces données doivent être contextualisées : les systèmes éducatifs français et anglais ne sont pas identiques, les différences de contextes sociaux et

114 Source : Eurostat.

éducatifs nous amènent à considérer ces chiffres avec prudence. Nous présenterons ces différences et la prudence qu'elle nécessite[115].

Tableau 5: Pourcentage de la population Française et Britannique âgée de 18 à 24 ans ne suivant ni études ni formation et dont le niveau d'études ne dépasse pas l'enseignement secondaire inférieur (source : Eurostat). a = provisoire, b = rupture de série

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
France	13,5	13,4	12,4[a]	12,1	12,2	12,4	12,6	11,5[a]	12,2[a]	12,6[a]
Royaume-Uni	17,8	17,6		12,1	11,6	11,3	16,6[b]	17,0	15,7	14,9

Le concept de décrochage scolaire s'inscrit dans les problématiques de ruptures scolaires ou de difficultés scolaires persistantes et relativement importantes. La variabilité de l'étendue de ces ruptures, de la possibilité de résorption et des processus qui engendrent ou qui protègent de ces phénomènes sont autant d'éléments qui différencient les concepts qu'ont développés les chercheurs pour analyser ces problématiques. Parmi ces concepts, on peut citer par exemple la *déscolarisation*, l'*absence de scolarité*, l'*absentéisme*, la *désaffiliation scolaire*, la *démobilisation*, la *désaffection*, le *désengagement*, l'*abandon*, l'*échec* et le *décrochage* scolaire. La multitude de ces termes peut montrer la distance et la prudence que les auteurs invitent à prendre vis-à-vis de ces ruptures (Ramognino, 2000), elle renseigne surtout sur les différentes classifications des phénomènes, sur les choix des chercheurs concernant la spécificité et les limites de leur objet d'étude. Les différences font varier les caractéristiques d'inclusion d'un individu au phénomène et les applications (identification, programmes de prévention) qui découlent des recherches. Les chercheurs sont surtout prudents quant à l'explication des phénomènes, qui s'avèrent être multiples et variables selon les individus. La notion de décrochage se distingue sur la durée de la sortie, le *décrochage scolaire* se différencie ainsi de l'*abandon scolaire*, ce dernier n'étant pas définitif (MEQ, 2000). De plus, l'abandon scolaire traduit l'idée d'une « démarche active et unilatérale de la part des individus » (Blaya, 2010). D'autres concepts sont utilisés pour des sorties plus courtes, telle que la *déscolarisation* ou l'*absentéisme*, ce dernier étant la répétition de plusieurs absences injustifiées, le *grand absentéisme* est le palier suivant et se définit comme le cumul des journées d'absences consécutives. La *déscolarisation* est une rupture de lien avec la scolarisation, cette rupture étant temporaire et de durée variable. Elle concerne, selon Glasman (2004) les élèves qui sont en dehors de l'école de façon durable, qui ne la fréquentent plus, ce qui prolonge la notion de *grand absentéisme*.

La définition du décrochage est davantage répandue dans le langage courant en tant qu'éloignement progressif et temporaire de l'école, c'est souvent le terme employé par les professionnels rencontrés sur le terrain : l'expression « ce jeune est en décrochage » désigne cet éloignement, et non une sortie effective du système scolaire. L'élève peut manquer d'attention en classe, ses résultats peuvent être

115 *Cf. 4.4 Comparer les systèmes éducatifs anglais et français*, p. 115.

faibles bien que la notion d'évolution négative ne soit pas toujours marquée. Cette conception du décrochage peut faire référence à des comportements scolaires considérés comme déviants par rapport au attendus de l'école, une hausse de l'indiscipline ou de l'absentéisme par exemple. Elle correspond à l'action de se *détacher* des apprentissages, donc de la scolarité. Cet éloignement peut n'être que temporaire, ce qui contraste avec la première définition. Morrow propose par exemple de retenir le nombre de trois semaines d'absences continues et non motivées pour identifier un décrocheur (1986). Ici, l'absentéisme définit à lui seul le décrochage scolaire, ce qui correspond à une *déscolarisation temporaire* : cette définition admet qu'un jeune puisse, dans une même année, être identifié à certains moments comme élève régulier, puis à d'autres comme décrocheur.

La majorité de la littérature se rejoint pour considérer que l'étude du décrochage, en tant que sortie du système scolaire sans diplôme, ne peut se restreindre à cette situation, cet état qui distinguerait les décrocheurs des non-décrocheurs (diplômés ou scolarisés). Il n'y a pas de limite franche entre leurs différents parcours, c'est pourquoi certains parlent d'un continuum (Glasman, 2000). C'est notamment cette idée qui conduit Millet et Thin à adopter le concept de ruptures scolaires :

> « Non seulement l'usage de la notion de "déscolarisation", loin d'être stabilisé et précis, est celui d'une notion "attrape-tout" servant à désigner des réalités hétérogènes et peu comparables, mais elle conduit à établir a priori une frontière nette entre des situations d'élèves qui n'ont plus de contact avec l'institution scolaire et sont "déscolarisés" au sens institutionnel du terme, et les situations d'élèves qui, bien qu'étant toujours inscrits dans un établissement scolaire, sont entrés dans un processus de ruptures scolaires par le contournement qu'ils opèrent des contraintes scolaires, les conflits qui animent leur rapport aux apprentissages scolaires et aux agents de l'institution scolaire, leurs orientations dans des dispositifs de scolarisation spécialisés, etc. » (Millet & Thin, 2005, 9).

La majorité des chercheurs prennent en compte la complexité des processus qui contribuent à cette sortie, et les interactions qui participent à l'aggravation du risque vers celle-ci. Ces processus constituent d'ailleurs la partie principale des analyses. Le décrochage résulte de différents processus, de difficultés et d'éléments qui viennent fragiliser l'apprentissage, le lien à l'école. Le processus est un désengagement académique progressif, cumulatif et hiérarchisé (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Catterall, 1987; Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005b; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008) qui peut trouver son origine dans un décrochage cognitif précoce et se joue dans « l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire : depuis ses politiques jusqu'à la situation de classe, depuis les interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail proposé tant du point de vue des formes scolaires que des contenus et des formes d'évaluation » (Bautier, 2003, 30). L'absence d'investissement et d'appartenance traduisent un processus de désaffiliation au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à un décrochage (Blaya, 2007). Ce dernier n'est pas le résultat que d'un parcours scolaire, c'est aussi l'aboutissement d'un parcours de vie fait de ruptures aboutissant parfois à une déscolarisation précoce ou à une sortie du système éducatif sans qualification (*ibid.*). La majorité des recherches considèrent le phénomène dans une perspective

de long terme (Alexander, et al., 1997; Rumberger, 1995), les éléments participant à un désengagement de l'école pouvant être présents dès l'entrée du jeune à l'école (Janosz, et al., 2008; Rumberger, 1995) voire plus tôt (Jimerson, et al., 2000; Mingat, 1991). Ainsi ces parcours sont à considérer dans leur dimension générale potentiellement faite de ruptures sociales, scolaires ou familiales, c'est un cumul de difficultés variées qui vont fragiliser la scolarité du jeune (Blaya, 2007; Janosz, et al., 2008; Millet & Thin, 2005; Rumberger, 2005; Terrail, 2002b). Alors cette approche permet de mieux comprendre le phénomène et de mettre en place des interventions afin de prévenir le décrochage.

L'agrégation sous le même intitulé de différentes sorties sans diplôme dissimule des démarches et des expériences variées qu'il est impératif de différencier. Comme le souligne Blaya (2007, 93), des élèves peuvent avoir fait le choix de quitter l'enseignement, parfois avec un projet de vie ou un projet professionnel, tandis que la sortie d'autres individus peut être contrainte ou par dépit. Inversement, l'acquisition d'un diplôme n'est pas toujours synonyme de réussite : il se peut qu'un jeune diplômé subisse une orientation qu'il ne considère pas comme faisant sens pour lui, et cette dernière peut l'avoir éloigné de son projet de vie, du diplôme initialement souhaité. Les décrochages sont différents et la population concernée par le phénomène n'est pas homogène : ce ne sont pas les mêmes processus, les mêmes difficultés dans les mêmes contextes qui mènent à une sortie, dont le genre n'est pas non plus unique. Les décrochages scolaires diffèrent ainsi sur de nombreux aspects : comportements, compétences sociales et académiques, expériences familiales, expériences sociales, etc. (Elliot & Voss, 1974; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 1997; Jimerson, et al., 2000; Kronick & Hargis, 1998; Millet & Thin, 2005; Rumberger, 1987). C'est pourquoi une différentiation doit être faite sur les parcours de décrochages et les processus qui fragilisent la scolarité, ainsi que sur les individus. C'est dans ce sens que sont développées les typologies, dont le but est de regrouper des situations, des parcours similaires[116].

Parce qu'il s'agit d'un concept complexe et pluriel, l'étude du décrochage scolaire dans une perspective compréhensive permet de mieux appréhender l'influence des divers facteurs sur ces parcours scolaires. Ces derniers proviennent de différents contextes (social, familial, scolaire, culturel ou individuel) dont la prise en compte permet d'optimiser la compréhension de leur influence sur les processus de ruptures scolaires. Ceux-ci sont combinatoires et résultent d'une articulation entre les dimensions distinctes de la vie sociale des élèves, chaque dimension s'imbriquant aux autres qui la rendent possible et la renforcent, et sans lesquelles elle n'aurait ni le même sens ni les mêmes effets (Millet & Thin, 2005, 295). Pour mieux appréhender le phénomène et affiner la compréhension, une approche multidisciplinaire, permettant de croiser les méthodes et les regards, est conseillée (Janosz, et al., 2000; Potvin & Rousseau, 1993). Nous nous appuyons ainsi sur des recherches qui se basent sur plusieurs disciplines, en privilégiant toutefois l'approche sociologique que nous adoptons pour conduire ce travail. Comme le souligne Lahire, les concepts de décrochage, rupture, échec ou

116 Cf. *d Les typologies d'élèves à risque de décrochage*, p. 78.

déscolarisation ont été abordés suivant « différentes méthodes de construction de l'objet qui ne semblent incompatibles que parce qu'elles sont représentées très concrètement par des sociologues différents (aux formations scolaires et aux positions dans l'espace de la recherche sociologique différentes). » Les approches quantitatives et qualitatives, lorsqu'elles sont combinées, permettent de mettre en lumière des régularités, des récurrences, tout en observant des processus, des modalités concrètes de l'échec scolaire dans le but d'appréhender la réalité sociale sous différents angles complémentaires (1993, 48). De plus, la définition du phénomène ne doit pas être « trop cloisonnée » afin de rester « sensible » et « à l'écoute » des problématiques et des discours des individus (Millet & Thin, 2005). L'approche compréhensive permet alors de faire preuve de prudence sur les associations diplôme/réussite et non-diplômation/échec. Bien que celles-ci soient souvent vérifiées, elles ne sont pas systématiques.

En résumé, nous aborderons le décrochage scolaire comme la sortie du système éducatif sans diplôme, en accordant une importance particulière aux processus, aux situations qui précèdent et qui influencent cet événement. Étant donné que la majorité de la population abordée dans cette recherche est toujours dans un cursus scolaire, le décrochage effectif et la diplômation seront considérés comme une probabilité, et nous nous intéresserons aux processus en cours, à l'élaboration du projet professionnel ou du projet de vie, en croisant les avis des différents acteurs, et en les mettant en perspective entre eux au regard de leurs contextes. Comme l'y invite Blaya, nous évoquerons le phénomène sous le terme de décrochage scolaire, et non de décrocheur, ceci afin de se concentrer sur les processus, et non sur les individus (2010). Le terme *décrochage scolaire* permet d'englober les différents concepts sans en influencer l'analyse, et comprend les termes *décroché* et *décrocheur* qui peuvent interpréter le décrochage respectivement comme subi ou choisi. Une analyse des tentatives de mesures du phénomène et de son étude permet de mieux cerner les difficultés de son analyse.

2.2 Mesurer et étudier le décrochage

La gravité et la prévalence du décrochage dépendent de la définition qu'on lui donne. Les indicateurs et les méthodes sélectionnés pour déterminer le phénomène et les individus impliqués sont autant de décisions qui peuvent mettre de la distance entre le phénomène réel et l'observation du chercheur. Il y a toujours un écart entre le concept et ses indicateurs, une zone d'ombre où des cas concernés par la problématique ne sont pas décelés (Kronick & Hargis, 1998, 65). Dans le cadre de la recherche sur le décrochage scolaire, les questionnements sur la sortie du système, la durée au-delà de laquelle elle est admise comme définitive, les niveaux scolaires et les diplômes concernés sont autant d'éléments qui vont construire la population étudiée.

Différents choix épidémiologiques ont été opérés afin d'identifier empiriquement les décrocheurs. Certains ont décidé d'étudier la proportion de jeunes au sein d'une cohorte du même âge qui ne sont pas scolarisés et qui n'ont pas terminé le cursus secondaire (*The U.S. Census Bureau* dans les années

80). D'autres ont fait le choix d'analyser l'attrition des élèves en fin de secondaire (*The U.S. Department of Education* dans les années 80). En se focalisant davantage sur la sortie en elle-même, quels que soient le niveau et le cursus, le Ministère de l'éducation des États-Unis définit (sur une base annuelle) le décrocheur comme un élève qui remplit les cinq caractéristiques suivantes : il a été scolarisé durant l'année scolaire précédant l'enquête, il est scolarisé au début de l'année scolaire courante, il n'a pas obtenu de diplôme, il n'a pas fini un programme d'étude sans dépasser l'âge maximum établi par l'état, il n'a été transféré ni dans une autre école publique du district, ni dans une école non-publique, ni dans un programme éducatif approuvé par l'État ; enfin il n'a pas quitté l'école pour cause de maladie ou pour une absence approuvée par l'école (Kronick & Hargis, 1998, 65-66). Des chercheurs peuvent donner des critères catégoriques pour constituer les populations de décrocheurs/non-décrocheurs, tels McMillen, Kaufman, Hausken et Bradby (1993) pour qui les décrochés sont ceux qui ne sont pas scolarisés et qui n'ont aucun diplôme, sans limite d'âge, ce qui correspond à un nombre important d'individus et à des parcours et des situations très différents. Une deuxième méthode revient à déterminer une durée maximale d'obtention du diplôme au-delà de laquelle les élèves (ou les jeunes qui ne sont plus scolarisés) sont considérés comme ayant décroché. Il s'agit donc d'une mesure d'un taux de diplômation dans un délai « raisonnable » ou « moyen » au-delà duquel la diplômation ou la non-diplômation sont considérées toutes les deux comme posant problème. Le choix méthodologique d'utiliser une cohorte impose des décisions spécifiques délicates sur le choix de sa constitution, les critères d'appartenance, la définition du phénomène observé, la source de l'information ou encore la durée du suivi.

La recherche sur le décrochage scolaire, parce qu'elle se concentre sur les processus qui *peuvent* mener à une sortie sans diplôme, s'intéresse aux élèves estimés *à risque*, c'est-à-dire qu'ils présentent une *probabilité* élevée de décrochage. Si la non-diplômation constitue le phénomène étudié et reste toujours dans le cadre de l'analyse, le regard du chercheur se porte sur la période précédant cet événement : la scolarité des jeunes. Le décrochage doit être considéré en tant que risque, de probabilité qui ne se vérifie que lors de l'événement ; il ne s'agit surtout pas d'une prédiction[117]. Outre la compréhension du phénomène, le but est de développer des indicateurs, des éléments qui vont permettre une identification de ces jeunes et des risques qu'ils encourent. La problématique qui se dégage concerne l'identification de ces indicateurs, et du poids qu'ils peuvent avoir sur les processus qui fragilisent la scolarité. Les recherches anglo-saxonnes et nord-américaines ont mis au jour un certain nombre de ces éléments en adoptant l'approche par facteurs de risque. Cette approche domine les recherches sur le décrochage scolaire (Blaya, 2007; Farrington, 1998; Fortin, et al., 2005b; Janosz & Le Blanc, 1996). Elle permet d'établir et d'analyser les corrélations entre des facteurs et des décrochages scolaires, afin d'identifier des facteurs de risque et des facteurs de protection. Si les recherches françaises sur le décrochage sont souvent uni-disciplinaires, l'approche par facteurs de risque est multidisciplinaire et va croiser les différentes analyses afin de réunir les facteurs macro-

117 Nous insistons sur cette distinction tant cette approche peut être mal interprétée, notamment en France (Debarbieux, 2008).

sociaux issus des études sociologiques, et les facteurs individuels plus souvent détectés par les approches psychologiques.

2.2.1 L'approche par facteurs de risque : une approche probabiliste

Cette approche contribue à une meilleure identification des élèves à risque de décrochage, mais peut également avoir l'ambition d'accompagner les pratiques, de guider les efforts de prévention, notamment pour élaborer des programmes d'intervention. Certaines caractéristiques particulières concernant l'individu (facteurs comportementaux et psychologiques) et son écosystème (sa famille, sa communauté, son groupe de pairs, son établissement scolaire) ont été identifiées comme pouvant favoriser la rupture avec la scolarité et la probabilité de connaître des difficultés, voire de quitter le système éducatif sans diplôme (Janosz, et al., 1997; Rumberger, 1995). C'est leur cumul qui peut mener des jeunes à quitter l'école. À l'inverse, les facteurs de protection vont atténuer ou neutraliser les effets négatifs des facteurs de risque, renforcer les effets positifs et augmenter la *résilience* chez certains individus. Il ne s'agit pourtant pas d'une suppression totale des facteurs de risque par ceux de protection. Il s'agit plutôt de l'utilisation, par l'individu, des interactions entre ces deux types de facteurs (Terrisse & Lefebvre, 2007, 49). Ceux-ci peuvent être reliés soit à l'individu lui-même, soit aux différents niveaux de son écosystème ou plutôt aux interactions entre ces différents niveaux (Garmezy, 1985). Les facteurs de risque et de protection peuvent avoir un impact différent suivant leurs caractéristiques (durée, fréquence, cumul, intensité) et suivant l'individu et son écosystème.

Cette approche permet de cibler des individus ou des groupes d'individus susceptibles d'être *à risque* dans un contexte donné en estimant la probabilité d'apparition de difficultés, d'identifier leurs besoins et ainsi de fournir des services et des ressources qui vont améliorer la situation et protéger la personne. Les élèves *à risque* de décrochage sont ceux qui présentent une forte probabilité de quitter le système éducatif prématurément, sans diplôme de fin d'études secondaires ; ces jeunes ne sont pas à considérer comme de *futurs* décrocheurs, l'approche n'a rien de prédictive. Des enfants présentant initialement les mêmes facteurs de risque, pourront réagir différemment et développer des stratégies de compensation qui inverseront le risque identifié (Blaya, 2007). La démarche n'est pas celle de la stigmatisation, mais celle de l'isolement des facteurs de protection, des éléments qui préviennent l'apparition du problème étudié et/ou permettent la résilience chez certains sujets. Cette approche peut se voir attribuer différentes ambitions. Pour les uns elle peut viser à modéliser les liens de causalité entre les facteurs ou préciser leur poids relatif dans l'identification des décrocheurs (Janosz & Le Blanc, 2005, 90). Pour d'autres, elle n'a pas vocation à expliquer le phénomène du décrochage scolaire et reste une approche empirique (Blaya, 2007). Les phénomènes de décrochage scolaire ont de multiples causes, et il ne peut y avoir de lien de causalité direct entre les décrochages et leurs facteurs de risque, ces derniers sont des indicateurs et sont liés à des probabilités (Blaya, 2007; Jimerson, et al., 2000).

Les facteurs de risque ou de protection ne doivent pas être traités isolément car ils interagissent et se renforcent mutuellement. Ce sont des combinaisons de plusieurs facteurs qui vont favoriser ou freiner certains processus. La difficulté de cette approche est de déterminer ces différentes combinaisons afin de mieux explorer le phénomène, et de fournir des précisions pour les modèles d'identification des risques et pour les interventions (Small & Luster, 1994). Cette approche s'appuie sur l'idée que « le problème est complexe et que l'évaluation des risques ne peut se faire que de façon multidimensionnelle, en croisant et combinant les divers facteurs identifiés d'origine individuelle, familiale, environnementale, scolaire afin d'analyser leurs différentes interactions » (Blaya, 2007). La littérature empirique sur le décrochage a montré de manière constante sur les 25 dernières années que les facteurs de risque et de protection qui influencent le décrochage ou l'obtention d'un diplôme sont à distinguer dans ces différents contextes (Janosz, et al., 2008; Rumberger, 2005). Cependant, le poids de ces différents facteurs et de ces contextes fait encore débat dans la littérature scientifique. Nous abordons à présent les facteurs identifiés ainsi que les différentes combinaisons relevées par les chercheurs.

a Les facteurs de risque

Il n'y a de consensus ni sur la détermination du poids des différents facteurs, ni sur le nombre et le type de ceux qui doivent être pris en compte pour l'identification des jeunes à risque de décrochage scolaire. En effet, des chercheurs vont préconiser la prise en compte d'un nombre restreint de facteurs afin de faciliter l'identification tandis que d'autres vont préférer prendre en compte un groupe plus important de facteurs pondérés qui vont être plus précis et plus sensibles à la complexité du phénomène. Les divergences concernent également la hiérarchisation des contextes. Certains vont donner un poids plus fort aux facteurs scolaires, tandis que d'autres vont privilégier des facteurs personnels. Dans la littérature, nous relevons une prédominance des facteurs scolaires dans les modèles d'identification des risques. Un facteur scolaire peut d'ailleurs être considéré comme le prédicteur le plus puissant du décrochage scolaire : les faibles performances scolaires (Battin-Pearson et al., 2000), les variables de l'expérience scolaire (le passage au niveau supérieur, les résultats scolaires et l'engagement scolaire[118]) (Janosz, et al., 1997) ou le redoublement (Rumberger, 1995). Ce dernier peut être associé à la faible réussite scolaire pour une prédiction plus précise du risque (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004; Franklin & Streeter, 1995). Le curriculum (Kronick & Hargis, 1998) ou la présence d'échec scolaire (Fortin, et al., 2004; Larrivee & Bourque, 1991; Slavin & Maden, 1989) sont considérés comme les facteurs les plus déterminants du risque dans un établissement donné. Janosz considère qu'un questionnaire comprenant sept items basés sur les expériences scolaires[119] peut suffire à déceler les risques de décrochage (Janosz, et al., 1997). Dans une étude de Wehlage et Rutter, les facteurs scolaires (aspirations, rendement scolaire et statut socio-économique) correspondent à 89 % de la variance du modèle de décrochage étudié (1989). Les

118 Cette variable est définie par un ensemble de questions.

119 Qui regroupent le(s) redoublement(s), les résultats scolaires et l'engagement (*commitment*).

facteurs scolaires peuvent également être associés à des facteurs socio-économiques : Hodge retient les performances scolaires faibles (en lecture, en écriture et en mathématiques) et des revenus familiaux bas (1992), Reyes et Jason y ajoutent le fait d'habiter un quartier défavorisé (1991). Aux contextes scolaire et social peuvent être rajoutés des facteurs individuels : pour Cairns *et alli*, les meilleurs prédicteurs sont le retard scolaire, l'agressivité et le rendement scolaire du jeune, l'appartenance ethnique[120] et le statut socio-économique de la famille (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Janosz & Le Blanc, 2005). Les critères de dimension sociale peuvent être écartés par certains chercheurs, qui ne conservent que des facteurs scolaires et individuels. Ainsi Rumberger reconnaît une force de prédiction aux problèmes de comportement à l'école, aux échecs scolaires ainsi qu'aux faibles aspirations scolaires (1995). Pour certains, les facteurs de risque peuvent également être des comportements délinquants à l'école et l'expérience scolaire (Bachman, Green, & Wirtanen, 1971; Janosz & Le Blanc, 2005), ou le faible rendement scolaire et les problèmes de comportement à l'école (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986; Janosz & Le Blanc, 2005). Pour ces modèles d'identification, les habiletés intellectuelles et les antécédents familiaux viennent après et ont un poids moins important. Selon Franklin, McNeil et Wright, le cumul de troubles du comportement et des échecs scolaires suffit à déterminer le risque (1991). D'autres chercheurs vont prendre en compte des facteurs plus subjectifs, tel Shumer (1993) qui retient le point de vue des élèves : ils vont être attentifs à ceux qui ne réalisent pas leurs aspirations de vie et de carrière, pour qui l'école est impersonnelle et qui ne sont pas des participants actifs à leur éducation.

Malgré la prédominance des facteurs scolaires, d'autres chercheurs vont attribuer l'influence prédominante à des facteurs familiaux. Pour Le Blanc *et alli* (1993), l'inadaptation scolaire ne peut se comprendre et s'expliquer sans en référer au contexte familial qui se présente à la fois comme une source de stimulation mais aussi de soutien. Des recherches ont permis d'identifier un effet indirect de variables familiales sur le décrochage : elles influencent le rendement scolaire, qui en retour affecte l'abandon des études lorsqu'il est faible (Ekstrom, et al., 1986; Janosz & Le Blanc, 2005; Weng, Newcomb, & Bentler, 1988). La participation parentale au suivi scolaire ou le soutien affectif parental est, pour Potvin *et alli*, le facteur le plus important (1999). Cependant, selon Janosz, bien que les facteurs familiaux soient aussi importants que les facteurs scolaires, ces derniers permettent à eux seuls d'identifier les décrocheurs potentiels. Ainsi la prise en compte des facteurs familiaux de type structurel (scolarité des parents, désavantage familial) et fonctionnel (supervision, règles, punitions) ne permettent pas d'améliorer la pertinence de l'identification (Janosz, et al., 1997). Les facteurs scolaires peuvent être écartés de certains modèles d'identification des risques. Lorsque les comportements déviants, la fréquentation des pairs aux comportements antisociaux et le statut socio-économique sont regroupés dans un seul modèle, ils deviennent, selon Battin-Pearson *et alli*, quant à eux, un prédicteur sûr et indépendant des résultats scolaires (2000). Horwich et Jimerson englobent des facteurs familiaux, sociaux et individuels pour identifier un risque de décrochage : le climat et le statut de la

120 Les études de Cairns *et alli* sont basées aux États-Unis où l'appartenance ethnique est une variable prise en compte.

famille (éducation, occupation et revenu du père), l'association à des pairs décrocheurs (1980; Janosz & Le Blanc, 2005) ou les problèmes de comportements, le genre (être un garçon), la qualité des soins dispensés à l'enfant, l'engagement des parents, la compétence du groupe de pairs et le statut socio-économique de la famille (Jimerson, et al., 2000). Cette revue de littérature montre bien que si les facteurs identifiés sont relativement similaires, les combinaisons retenues pour l'identification des risques sont très variées, les poids attribués aux facteurs sont variables et nécessitent d'être étudiés en contexte.

b La variabilité du poids des facteurs

L'effet de certains facteurs peut être retardé dans le temps, ce qui complique la démarche. Des problèmes présents au début de la scolarité, voire avant celle-ci, peuvent être facteurs d'un décrochage ultérieur, potentiellement lointain dans la scolarité (Jimerson, et al., 2000; Rumberger, 1995), ce qui rejoint l'identification d'inégalités précoces qui permettent d'expliquer les inégalités scolaires[121]. Lorsque l'approche est utilisée dans le but d'identifier des individus à risque, la difficulté de la méthode est de déterminer quels facteurs vont être pris en compte dans l'identification. Un nombre limité de facteurs facilite l'identification, mais restreint la compréhension et le nombre d'individus à risque. À l'inverse, une combinaison de nombreux facteurs rend l'identification plus précise, mais plus difficile, plus compliquée et plus longue. Kronick et Hargis mettent en garde par exemple contre le fait de baser l'identification principalement sur le comportement, les élèves à risques qui restent discrets ne sont alors pas identifiés (1998). Un questionnement régulier de la pertinence des facteurs, de leur poids et de la possibilité d'existence d'autres plus appropriés est nécessaire afin d'améliorer l'identification des risques. En 2004, Fortin et son équipe découvrent que plusieurs facteurs significativement importants dans les processus de décrochage scolaire ne sont pas pris en compte, il s'agit de la dépression, de certaines caractéristiques familiales, du climat de classe ou encore des attitudes des enseignants (2004). Les programmes de prévention ne ciblaient ainsi jusque-là qu'un nombre partiel d'élèves à risque et plusieurs échappaient aux activités proposées par les programmes de prévention. Parmi les sept facteurs les plus importants relevés dans les programmes, un seul concorde avec le recensement des écrits scientifiques analysés par Fortin *et alli* Les résultats de l'étude démontrent l'insuffisance de ces modèles. Il est donc important de considérer le fait qu'une approche, aussi précise soit-elle, ne prend pas en compte la totalité des enfants à risque, et qu'il est toujours nécessaire de questionner l'influence d'autres éléments dans ces processus.

La variété des modèles d'identification, des facteurs et des contextes considérés peut être un bon indicateur d'une recherche vivante et en progrès, elle pointe également le besoin toujours actuel d'étudier ce phénomène. L'évaluation doit être multidimensionnelle afin de diagnostiquer avec précision les risques de décrochage réduisant ainsi celui d'exclure des jeunes en difficulté. Malgré

121 *Cf.* les travaux de Mingat (1991).

l'intérêt de l'approche par facteurs de risque et sa force de diagnostic, elle présente des limites et doit être combinée à d'autres études afin d'augmenter sa qualité et son efficacité.

c Les limites de l'approche par facteurs de risque et de protection

L'approche par facteurs de risque et de protection présente des limites pour aborder la complexité du décrochage scolaire et particulièrement pour dépasser le stade de l'identification ou de la démarche épidémiologique, cette approche ne permet pas une compréhension du phénomène. Tout d'abord elle ne permet pas de différencier parmi les corrélations mises en évidence, les liens de causalité. En effet, un facteur déterminé comme lié au risque de décrochage peut en être une cause, mais il peut également être un symptôme, la résultante d'un autre élément (Rumberger, 1987). L'absentéisme en est un exemple : c'est un facteur de risque du décrochage, il est également corrélé avec la catégorie de l'établissement (favorisé, moyen ou sensible) (Blaya, 2007), et la précarité économique (Broccolichi & Larguèze, 1996) qui sont également pointés comme facteurs de risque de décrochage (Hammack, 1986; Hess & Lauber, 1985; Rumberger, 1995). Les expériences précoces peuvent affecter l'estime de soi, qui peut elle-même influencer les performances scolaires (Jimerson, et al., 2000). Les facteurs peuvent interagir entre eux ou être interdépendants, cela pouvant varier suivant les individus. En effet, ces interactions et les relations de causalités peuvent être différentes suivant les parcours de décrochage, les facteurs et leurs liens peuvent aussi évoluer au cours du temps. Si les faibles aspirations scolaires et professionnelles sont des facteurs de risque de décrochage (Ekstrom, et al., 1986; Rumberger, 1987; Wehlage, et al., 1989) sont-ce les faibles ambitions qui contribuent à réduire la probabilité d'obtention de diplôme, l'élève ne voyant pas l'intérêt d'un investissement scolaire ? Ou est-ce l'inverse, l'élève rencontrant des difficultés scolaires, va-t-il adapter son projet professionnel suivant les capacités qu'il pense avoir, faisant preuve de rationalité ou de calcul ? Ou la faible ambition et le décrochage scolaire trouvent-ils leurs causes dans des processus, des événements qui peuvent être communs aux deux indicateurs ? Si des éléments de réponse peuvent se retrouver dans les trois hypothèses, et qu'il n'y a pas une seule réponse à cette question complexe, l'étude du décrochage ne peut se contenter de déterminer des facteurs de risque et doit analyser les interactions et les interrelations entre les divers éléments, les contextes et les points de vue des individus. D'autre part, certains facteurs de risque, notamment les comportements perturbateurs ou une faible participation à l'école, doivent plus être considérés comme des symptômes de problèmes sous-jacents que comme des causes véritables de décrochage (Rumberger, 1987, 111). Comme l'ont remarqué Janosz et Rumberger, les contradictions entre les différentes recherches peuvent également s'expliquer partiellement par l'erreur commise dans une très grande majorité d'entre elles qui consiste à considérer les décrocheurs comme un seul groupe homogène d'individus et le décrochage comme un unique processus (Janosz & Le Blanc, 2005, 91; Rumberger, 1995), occultant ainsi sa dimension plurielle. D'autres recherches ont pourtant déjà souligné la diversité des profils « psychosociaux » des décrocheurs (Elliot & Voss, 1974; Janosz & Le Blanc, 2005; Kronick & Hargis, 1998; Violette, 1991). Il y a ainsi une nécessité de distinguer les individus : les élèves à risque de décrochage ou ayant

décroché du système éducatif ne doivent pas être considérés et étudiés comme un groupe homogène, sensible aux mêmes difficultés (Aloise-Young & Chavez, 2002; Janosz, 2000; Jimerson, et al., 2000; Kronick & Hargis, 1998; Millet & Thin, 2005; Rumberger, 1995). C'est dans cet objectif que des tentatives de typologies d'élèves en processus de décrochage ont été proposées afin de différencier des groupes d'élèves et de regrouper ceux qui ont des caractéristiques ou des problèmes similaires.

d Les typologies d'élèves à risque de décrochage

En permettant d'appréhender l'hétérogénéité des individus concernés par le décrochage scolaire, l'élaboration de typologies permet une conceptualisation précise du décrochage scolaire, tout en restant dans le champ probabiliste. Cette méthode classifie par nuage les individus d'un échantillon, en les rassemblant dans le but de définir des groupes en maximisant les différences intergroupes et en minimisant les différences intragroupes. Les possibilités de groupements ne sont pas uniques et dépendent de la tolérance de la classification. La démarche permet de s'appuyer sur les facteurs de risque, de les classifier, de déterminer et différencier leur poids sur le décrochage, suivant des éléments particuliers (individuels ou contextuels). Pour une perspective théorique, la construction et l'utilité des typologies permet d'aider à clarifier les différents parcours qui peuvent mener à un résultat particulier ou les manières avec lesquelles les facteurs de risque et de protection interagissent ou s'agglomèrent à l'intérieur de certains groupes d'individus ou types de contextes (Brennan, 1987; Compas, Hinden, & Gerhardt, 1995; Janosz, et al., 2000).

En 1974, Elliott et Voss établissent une typologie globale, qui distingue les **décrocheurs volontaires** des **décrocheurs expulsés** : les seconds sont contraints de quitter le système éducatif (suspensions à répétitions et expulsions) alors qu'ils désirent rester scolarisés, contrairement aux premiers (1974). Puis Erpicum et Murray proposent en 1975 six types de décrocheurs : « les **décrocheurs accidentels**[122], qui ont toutes les capacités voulues pour terminer leurs études mais qui préfèrent aux études abstraites la réalité concrète du marché du travail ; les **inadaptés**, qui éprouvent trop de difficultés intellectuelles, motrices ou comportementales pour s'adapter à l'école ; les **défavorisés**, qui évoluent dans un milieu socio-économique et familial défavorisé qui assombrit tellement les perspectives d'avenir que l'école en perd son sens ; les **délinquants**, qui ressemblent aux défavorisés mais qui, en plus, ont développé des conduites sociales inadaptées ; les **décrocheurs féminins**, qui abandonnent l'école à cause du mariage ou d'une grossesse précoce ; et enfin les **marginaux**, des adolescents qui ont tout pour eux (intelligence, famille aisée, habiletés créatrices, etc.) mais qui n'arrivent pas à s'épanouir à l'école vécue comme un milieu aliénant » (Erpicum & Murray, 1975).

Kronick et Hargis développent en 1990 une typologie composée de quatre groupes : les **décrocheurs silencieux** (*quiet dropouts*), les **expulsés** (*pushouts*), les **performants** (*higher-achieving students*) et les **décrocheurs de l'intérieur** (*in-school dropouts*). Les premiers ne sont pas repérés avant le décrochage. Ils ont de faibles résultats scolaires et font l'expérience d'échecs chroniques tout au long

122 Souligné par nous.

de leur scolarité. Ils n'ont pas l'impression d'avoir d'opportunité pour réussir leur parcours scolaire, ne projettent pas de diplôme particulier et manquent d'ambition. Les **expulsés** récoltent également de faibles résultats scolaires. Ils ont à peu près le même parcours que ceux du groupe précédent, ils connaissent également un échec continuel. Ils se différencient cependant du premier groupe par un comportement turbulent, irritant et attirent l'attention. Ils sont souvent absents de l'école et sont plus souvent expulsés. Le troisième groupe est composé des élèves qui peuvent avoir le potentiel académique nécessaire et leur comportement ou leur absentéisme n'est pas le résultat d'un manque d'habileté ou d'échec. Ces élèves peuvent avoir un fort potentiel scolaire et de la créativité, mais s'ennuyer en classe, ne pas trouver d'intérêt ni de pertinence au travail scolaire ou être en désaccord avec un curriculum à la structure rigide. Ils peuvent également rencontrer des problèmes personnels, financiers ou familiaux. Les élèves du quatrième groupe, les **décrochés de l'intérieur**, ne sont pas formellement considérés comme décrocheurs car ils restent dans l'établissement scolaire. Les auteurs les considèrent cependant comme tels, dans le sens où ils ont décroché des apprentissages : le travail scolaire leur est difficile, ils ont de faibles résultats et rencontrent des échecs régulièrement (Kronick & Hargis, 1998).

Janosz concentre son approche sur trois axes scolaires : l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et les performances scolaires. Il fixe quatre profils de décrocheurs : les **discrets**, les **désengagés**, les **sous-performants** et les **inadaptés**, qui se distinguent entre eux par la nature et l'intensité de leurs difficultés scolaires, mais aussi par leur qualité générale d'adaptation « psychosociale ». Les **décrocheurs discrets** sont similaires aux *décrocheurs silencieux* de Kronick et Hargis. Les **décrocheurs désengagés** manifestent un faible engagement envers l'éducation, ils affichent un niveau d'inadaptation scolaire comportementale et un rendement scolaire moyens. Ils semblent avoir toutes les capacités voulues pour réussir mais ils n'arrivent pas à s'épanouir à l'école, ne reconnaissent pas l'importance de la scolarité dans leur vie et ne la valorisent pas. Ils présentent des problèmes de comportement et ont fait l'objet de plus de sanctions disciplinaires. Ces adolescents ressemblent aux *expulsés* de Kronick et Hargis qui, même s'ils sont de bons élèves, vivent une frustration à l'école et réagissent à ce vécu par des comportements d'indiscipline et de rébellion scolaire (Janosz, et al., 2000). Les décrocheurs *sous-performants* présentent un degré d'engagement faible, leur niveau d'inadaptation scolaire est moyen et, contrairement aux deux groupes précédents, ils affichent un rendement scolaire très faible (au-dessous de la note de passage). Les décrocheurs **inadaptés** affichent un rendement scolaire très faible, un engagement faible et un niveau d'inadaptation scolaire élevé. Ce groupe rassemble les adolescents dont l'expérience scolaire apparaît globalement problématique, ils affichent surtout un niveau très élevé de problèmes comportementaux à l'école. Ils s'impliquent peu dans leur « vie scolaire » et font l'objet de nombreuses sanctions disciplinaires tout en manquant souvent l'école sans raisons valables. C'est l'expérience scolaire la plus négative de toutes, tant par la diversité que par la gravité des difficultés scolaires. Ce groupe de décrocheurs se rapproche sensiblement des *pushouts low-achievers*

de Kronick et Hargis (Janosz, et al., 2000, 120). Ainsi, ces typologies permettent d'affiner l'approche par facteurs de risque, notamment en différenciant le phénomène qui ne peut agglomérer des parcours et des problématiques relativement différents. Cette approche présente elle aussi ses limites, notamment dans la compréhension du phénomène et de son contexte, c'est pourquoi une approche compréhensive permet d'affiner davantage l'analyse du décrochage scolaire.

En résumé, l'approche par facteurs de risque permet de renseigner empiriquement les corrélations entre les divers éléments et les multiples processus de décrochages scolaires. Il est nécessaire de garder à l'esprit que les facteurs de risque doivent être considérés pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire une probabilité (un indicateur de risque) et non comme des causes. Le décrochage scolaire est moins un problème en soi qu'une manifestation de problèmes plus généraux, qui prennent leur source tôt dans la scolarité de l'enfant, parfois même avant le début de celle-ci (Millet & Thin, 2005; Mingat, 1991). Comme le souligne Jimerson, les facteurs établis comme prédicteurs par les recherches sur le décrochage devraient être conceptualisés comme des *marqueurs de présence* de problématiques qui peuvent être liés au décrochage (directement ou indirectement) tout au long de la scolarité du jeune, au sein de contextes qui peuvent être extérieurs à l'école (Jimerson, et al., 2000). Certains sont des prédicteurs d'une situation déjà engagée, d'autres sont des marqueurs d'une situation qui pourrait s'aggraver par la suite. Par exemple, l'absentéisme, les problèmes disciplinaires et le redoublement marquent un état avancé dans le processus de décrochage qui, dans beaucoup de cas, a commencé plusieurs années auparavant. Il en est de même pour le rejet des pairs, les problèmes de comportement et les faibles résultats scolaires qui doivent être vus comme des marqueurs de mi-parcours d'un processus qui prend ses racines plus tôt dans le développement du jeune et son parcours scolaire (Jimerson, et al., 2000), et qui peut continuer, s'aggraver ou se résorber par la suite. L'approche peut être efficace pour déterminer et identifier des individus à risque dans le cadre d'interventions ou de recherches exploratoires, néanmoins elle ne peut pas à elle seule permettre de comprendre le phénomène du décrochage scolaire et nécessite d'être complétée. Une approche plus compréhensive permet d'étudier plus en profondeur les processus et les interactions en jeu dans les différents décrochages.

2.2.2 Comprendre le décrochage scolaire : le phénomène et ses contextes

Le décrochage scolaire, et plus généralement les ruptures scolaires, sont des phénomènes qui peuvent être analysés dans différents contextes au sein desquels le jeune évolue. Ils contiennent des éléments qui interagissent et vont influer positivement ou négativement sur les processus de ruptures scolaires. L'approche compréhensive du phénomène doit tenir compte simultanément des effets des facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires et doit faire la différence entre les facteurs *indépendants* (l'appartenance sociale ou l'arrière-plan familial par exemple) et les facteurs *intervenants,* comme le comportement à l'école et les résultats scolaires (Rumberger, 1995). Les travaux de Millet et Thin soulignent bien que c'est par la reconstruction de la configuration des relations d'interdépendance dans lesquelles sont pris les collégiens que l'analyse sociologique parvient à éclairer les logiques et les

processus qui sous-tendent les parcours de rupture parce qu'ils sont situés à la croisée de toutes ces dimensions (Millet & Thin, 2005, 291). Dans leurs recherches, dont le but est de comprendre comment se conjuguent et se combinent les dimensions familiales, scolaires et juvéniles dans les parcours de ruptures scolaires, Millet et Thin relèvent que le caractère erratique des parcours est le produit de plusieurs dimensions constitutives de la configuration dans laquelle sont pris les collégiens. L'histoire familiale qui est souvent marquée par des ruptures, les tactiques familiales qui peuvent être des stratégies d'adaptation visant à esquiver les effets les plus négatifs des sanctions institutionnelles, les pratiques des collégiens eux-mêmes qui cherchent à éviter les contraintes scolaires et enfin les pratiques des agents de l'institution scolaire (Millet & Thin, 2005, 260). Restent à distinguer les éléments qui peuvent avoir un effet sur les parcours scolaires. Des contextes principaux sont à distinguer : les contextes scolaire, social, familial et individuel.

a Le contexte scolaire

L'école a une influence directe sur le décrochage scolaire car c'est elle qui délivre les diplômes et qui prépare à l'obtention de ceux-ci. Le système éducatif concentre plusieurs facteurs de risque suivant différentes strates : la structure institutionnelle de l'école, celles plus locales des établissements, les enseignants et enfin les élèves. Le système éducatif a une responsabilité structurelle dans le phénomène de décrochage. Les programmes scolaires et le fonctionnement du système éducatif participent à la conception des normes et à ce qui doit être appris, transmis, ainsi qu'à l'évaluation de ces éléments, c'est le système qui détermine le ratio de succès et d'échecs qui en résulte. À travers ses catégories d'évaluation, ses contraintes pédagogiques, les savoirs qu'elle organise, ses modes de transmission, etc., l'école sélectionne, « classe et déclasse, qualifie et disqualifie, oriente et réoriente, inclut ou exclut les élèves qu'elle scolarise » (Millet & Thin, 2005, 294). Comme le souligne Bautier, l'école peut être considérée comme responsable de difficultés scolaires, les échecs scolaires peuvent être vus comme ceux de l'école qui ne permet pas aux élèves en décrochage cognitif d'entrer dans les apprentissages tout en les laissant cheminer, accumuler les retards par rapport aux attentes de l'institution scolaire (Bautier, 2003). Lahire explique ainsi que c'est dans sa constitution même que l'école favorise des savoirs, au détriment d'autres : « l'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que celles des maîtres…. » (Lahire, 1993, 37). Les travaux de Lahire mettent en exergue la prédominance des pratiques d'écriture à travers desquelles s'organise l'ensemble des pratiques sociales, ce phénomène étant plus fort encore dans le milieu scolaire. Il avance ainsi que « c'est, peut-être, la scolarisation, la pédagogisation des relations sociales et donc la scripturalisation des savoirs et des pratiques en tant que telles, qui produisent les différences sociales ; la forme scolaire étant saisie comme une forme sociale scripturale, on peut, alors, réinterroger le problème incontournable et stratégique de la sociologie de l'école, à savoir l' "échec scolaire", en posant la question du rapport des groupes sociaux à la socialisation scripturale scolaire. Les êtres sociaux des

différents groupes qui composent nos formations sociales se distinguent ainsi par la fréquentation plus ou moins prolongée des formes sociales scripturales (et notamment des formes scripturales-scolaires de relations sociales) » (Lahire, 1993, 41). Ainsi, lorsqu'elle ne parvient pas « à conformer les collégiens concernés à ses exigences, l'école ne leur en inculque pas moins la légitimité de ses classements et le sentiment de leur propre indignité culturelle, [...] entraînant une disqualification symbolique et un sentiment d'incompétence » de la part de ces jeunes en grande difficulté (Millet & Thin, 2005, 194).

L'établissement scolaire peut avoir un rôle prépondérant dans la protection ou l'aggravation du risque de décrochage. Des caractéristiques ont été identifiées comme facteurs de risque, comme la taille de l'établissement ou encore les curricula. Les établissements de taille importante accroissent les risques de décrochage : le nombre important d'élèves a un impact sur le desserrement des liens et rend l'organisation de l'établissement[123] plus difficile (Lee & Burkam, 2003). Les curricula scolaires peuvent avoir une forte influence sur les facteurs de risque de décrochage (*ibid*.), au point que Kronick et Hargis considèrent les décrocheurs comme des victimes de curriculum plus que des victimes de problèmes personnels, familiaux ou économiques (1998). Le climat d'établissement et ce qu'en perçoivent les élèves influent sur leur parcours scolaire. De plus, l'école peut apparaître comme un lieu d'insécurité au sens où les collégiens sont dans une forte incertitude ou dans une forme de précarité quant à leur avenir scolaire (Millet & Thin, 2005, 289). Les élèves à risque de décrochage perçoivent le climat de classe comme problématique à plusieurs niveaux : ils sont peu engagés dans les activités scolaires, ils ont moins d'affiliation avec les autres élèves de la classe, ils estiment recevoir moins de support de la part de l'enseignant, ils rapportent également davantage de problèmes d'organisation de classe, de respect des règles et une faible innovation pédagogique (Fortin, et al., 2004). Les différences entre enseignants ont également un impact sur les apprentissages. Leur formation, leur expérience professionnelle, leur milieu social d'origine, les techniques pédagogiques mises en œuvre, l'énergie et l'enthousiasme déployés sont autant d'éléments qui peuvent influer sur les apprentissages et les parcours scolaires de leurs élèves. Ils n'adoptent pas les mêmes valeurs éducatives et peuvent utiliser des critères d'évaluation différents, contribuant au curriculum caché qui est souvent inaccessible aux élèves (Mingat, 1991, 51). L'inadaptation de l'équipe, ainsi que de mauvaises conditions de travail peuvent également affecter les performances scolaires (Rumberger, 1987). Enfin, la qualité de la relation enseignants/élèves est une composante importante de la protection du décrochage (Fortin, et al., 2005a).

Les performances scolaires (Fortin, et al., 2005b; Jimerson, et al., 2000; Rumberger, 1987) ou les variables de l'expérience scolaire (Janosz, et al., 1997) ont reçu beaucoup d'attention dans les recherches sur le décrochage scolaire. C'est le prédicteur le plus puissant d'après Battin-Pearson *et al*.

123 Sont compris dans l'organisation de l'établissement les relations entre les individus, notamment enseignants-élèves, mais également le *climat* de l'équipe : la fréquence des contacts, les discussions et les échanges sur les difficultés, doutes et ambitions, la confiance partagée et l'engagement des membres éducatifs dans des objectifs communs.

(2000). Une des raisons réside dans le lien direct et fort entre l'école et l'obtention d'un diplôme, ce dernier dépend fortement des résultats scolaires de l'élève. Outre la sélection par ces résultats, les difficultés peuvent favoriser un découragement puis mener le jeune à se désengager des activités scolaires (Battin-Pearson, et al., 2000). L'estimation de la probabilité du risque peut s'établir sur un nombre restreint de disciplines, en considérant seulement celles qui ont le plus d'importance dans les curricula scolaires ; il s'agit souvent de la langue nationale et des mathématiques (Fortin, et al., 2004; Rumberger, 1987). Le manque de travail de la part de l'élève peut être une forte cause des faibles résultats scolaires, il n'est pas toujours dû à un manque de capacité (Millet & Thin, 2005, 116). En effet, comme le soulignent Millet et Thin, la forme scolaire d'apprentissage exige des dispositions indissociablement cognitives et comportementales : « les difficultés des uns et des autres ont bien à voir avec le contexte scolaire d'apprentissage, qu'elles ne sont pas inscrites dans une sorte de défaillance intrinsèque des collégiens, et que le contexte scolaire d'apprentissage est bien lui-même partie prenante des difficultés qu'ils rencontrent » (Millet & Thin, 2005, 155).

Les élèves à risque de décrochage ont tendance à avoir des parcours scolairement hachés, segmentés, erratiques (*ibid*.). Les changements d'établissements plus ou moins répétés sont déstabilisateurs et sont fréquents dans les parcours scolaires des collégiens en rupture (*ibid*.). Le décrochage cognitif peut être continu, et se constituer des difficultés scolaires qui s'accumulent et se renforcent sur le long terme (Bautier, 2003; Millet & Thin, 2005). Ces élèves en difficulté peuvent de plus bénéficier de dispositifs ou d'orientations contre-productifs. Ils tendent par exemple à cumuler les redoublements (Fortin, et al., 2005b; Janosz, et al., 1997; Jimerson, et al., 2000; Rumberger, 1987), c'est le facteur le plus puissant selon Rumberger (1995). Ce dispositif est le plus souvent inefficace pour améliorer les résultats scolaires, de plus c'est un système qui stigmatise le jeune et qui peut aggraver ses difficultés d'apprentissage (Crahay, 2007). Les élèves en difficulté peuvent également être orientés dans des parcours spécialisés qui les installent dans une scolarité moins exigeante, et entretiennent le décalage en termes d'apprentissage par rapport aux autres élèves (Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche Christinat, 2011; Millet & Thin, 2005). Les comparaisons internationales permettent de comprendre davantage l'impact de la différenciation des élèves suivant leurs difficultés. Millet et Thin expliquent ainsi que « ce sont les systèmes éducatifs les moins différenciés et maintenant un niveau élevé d'hétérogénéité (limitation de la pratique du redoublement, existence d'un tronc commun long, faible différenciation et ségrégation entre établissements…) qui s'avèrent et les plus performants et les moins inégalitaires » (Millet & Thin, 2005, 300).

Les jeunes à risque de décrochage rencontrent plus de difficultés en classe, celles-ci se traduisent par peu de coopération en classe, par de faibles résultats scolaires, un plus grand taux d'absentéisme et par des attitudes négatives de l'enseignant à leur encontre (Fortin, et al., 2005a; Rumberger, 1987). Ces élèves peuvent alors perdre l'intérêt ou le sens de ce qu'offre l'école (Ensminger, Lamkin, & Jacobson, 1996). De plus les expériences négatives vécues à l'école sont souvent intériorisées comme cause principale du décrochage par les jeunes (Fortin, et al., 2004; Franklin & Streeter, 1995; Violette,

1991). Des périodes charnières, comme le passage dans un degré supérieur sont des moments délicats qui peuvent provoquer un ressentiment face au décalage entre ce que les élèves font, les efforts qu'ils fournissent et le peu de résultats ou de reconnaissance qu'ils obtiennent (Bautier, 2003). Les difficultés développées au niveau précédent peuvent fortement s'aggraver (Bautier, 2003; Terrail, 2002a). Celles-ci ne sont d'ailleurs pas toujours visibles : le rapport particulier d'un enseignant avec les élèves peut les atténuer pendant un temps (Bautier, 2003).

Le décrochage cognitif peut également être discret et s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution (indiscipline, incivilités, absentéisme), attirant ainsi moins l'attention. L'absence physique de l'école, temporaire, régulière, intermittente ou continue est un indicateur puissant de risque de décrochage. Elle peut être une cause des faibles résultats scolaires, et cacher les réelles limites des potentialités (Millet & Thin, 2005, 116). Pour Fortin *et alli*, la période qui précède le décrochage se traduit habituellement par un fort taux d'absentéisme (2005a). L'exclusion des élèves les fragilise, cette sanction de la part de l'institution contribue au processus de décrochage (Fortin, et al., 2005a; Hayden, 2003; Kronick & Hargis, 1998; Lee & Burkam, 2003). Le fait de rester dans l'enceinte de l'établissement est un facteur de protection : les élèves à risque de décrochage scolaire qui demeurent dans le système scolaire manifestent moins de délinquance sociale et moins de problèmes de comportement que ceux qui ont abandonné leurs études (Fortin & Picard, 1999).

La dimension scolaire n'est pas suffisante pour comprendre le phénomène. Comme le soulignent Lahire (1993), Millet et Thin (2005) : entre l'illettré, le détenteur d'un CAP et le détenteur d'une agrégation il n'y a pas qu'une différence de capital scolaire. Le décrochage et par extension les difficultés d'apprentissage peuvent être influencés par des difficultés issues de contextes différents hors de la scolarité de l'élève, notamment le contexte social.

b Le contexte social

Les ruptures scolaires se situent au croisement de la question scolaire et de la question sociale. Les élèves et les autres acteurs de l'école ont des histoires et des situations sociales qui débordent largement du domaine scolaire et les réponses scolaires ne suffisent pas (Millet & Thin, 2005, 297). En Angleterre comme en France les inégalités sociales peuvent se traduire par des inégalités scolaires. Les travaux britanniques de Bernstein (1971, 1990) et Young (1971), ainsi que les travaux français de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) ont remis en cause le caractère émancipateur et égalitaire de l'école et les valeurs reproduites n'ont plus été considérées comme allant dans le sens de l'intérêt collectif. La démocratisation de l'école n'a pas réussi à résoudre la problématique des inégalités devant la scolarité, des enquêtes remettant sérieusement en cause la réalité d'une école entièrement égalitaire. Les inégalités de conditions de vie entre les familles sont la cause la plus influente des futures inégalités sociales des enfants (Maurin, 2007, 154). La France et le Royaume-Uni sont parmi les pays où les performances scolaires sont le plus liées au milieu socio-économique des élèves (OCDE, 2011, 94). Les travaux de Dubet, Duru-Bellat et Vérétout indiquent d'ailleurs que le système éducatif anglais et la

société anglaise sont davantage inégalitaires (2010). Les différences scolaires liées aux caractéristiques sociales apparaissent tôt et les écarts se creusent tout au long de la scolarité. Mingat constate que les variables qui caractérisent les acquisitions des élèves à l'entrée au CP apportent la contribution la plus forte à l'explication de la variance inter-individuelle des acquis à la fin de l'année de CP (1991, 52), ainsi l'école favorise dès le plus jeune âge des formes sociales particulières (Lahire, 1993, 1995). Les différences scolaires sont donc présentes avant la scolarité obligatoire et ne se résorberont pas au cours de celle-ci. Il y a une tension entre la culture scolaire et la culture familiale, et cette dernière ne les aide pas à déchiffrer les demandes et à répondre aux exigences de l'institution scolaire (Lahire, 1998, 104). Le décrochage scolaire peut également être lié à des facteurs socio-économiques, qui influencent l'élève via sa famille et qui vont avoir une forte influence sur les processus de décrochage ou de diplômation (Battin-Pearson, et al., 2000; Fortin, et al., 2004; Janosz, et al., 1997; Jimerson, et al., 2000; Kronick & Hargis, 1998).

Les sociabilités juvéniles et le groupe de pairs occupent une place essentielle dans les processus de ruptures scolaires. L'importance des formes de loyauté du groupe de pairs ne peut être dissociée du rapport à l'école plus ou moins négatif que les collégiens se forgent au fil des mois et des années scolaires (Millet & Thin, 2005, 294). Plus les difficultés scolaires des collégiens augmentent, plus la relation au groupe de pairs représente un rempart symbolique rassurant et recherché dont l'effet de socialisation exercé en retour sépare davantage encore les collégiens des normes et des règles scolaires comme de la scolarisation. La solidarité au groupe des pairs répond à la nécessité symbolique de mettre en place des contre-handicaps sociaux pour faire face tant bien que mal à l'accumulation des handicaps sociaux et scolaires qui les accablent (Millet & Thin, 2005, 295). À l'inverse, la réussite scolaire tend à se traduire par une prise de distance avec le quartier qui peut même prendre chez certains – souvent les meilleurs élèves – la forme d'une haine déclarée envers leur espace de résidence qui leur apparaît de plus en plus comme un lieu repoussoir (Millet & Thin, 2005, 288). En termes de relations sociales, les jeunes à risque de décrochage peuvent d'ailleurs avoir du mal à se faire des amis et sont plus souvent isolés que les autres (Blaya, 2007). L'école, avec son fonctionnement, ses valeurs et ses logiques peut entrer en contradiction avec ceux du milieu familial et du milieu social dans lesquels les élèves évoluent et grandissent (Millet & Thin, 2005, 2). Des caractéristiques ont été identifiées dans les familles bien que nous verrons qu'elles ne peuvent, le plus souvent, pas être séparées du contexte social dans lequel elles sont produites.

c La famille

Souvent premier cercle d'influence du jeune, la famille a un impact important sur la scolarité de l'enfant. Cette influence se remarque notamment sur sa motivation, le soutien qu'il reçoit ou l'élaboration des choix d'orientation. Nous pouvons considérer deux dimensions d'influence familiale : une dimension structurelle sur laquelle les parents n'ont pas forcément d'emprise et une dimension fonctionnelle, comme les attitudes parentales, qui peuvent se traduire par des comportements

d'engagement ou de désengagement. Ces influences sont cependant à relier au contexte social : en termes de pratiques sociales, mais également de précarité économique.

La qualité de l'environnement familial influence la scolarité des enfants (Fortin, et al., 2005a; Jimerson, et al., 2000). Ce qui constitue cet environnement dès les premières années de la vie du jeune peut avoir une influence sur des décrochages tardifs, au lycée par exemple (Jimerson, et al., 2000). D'une façon générale, les études portant sur les facteurs familiaux ont repéré des facteurs influents qui peuvent relever des relations sociales que les parents entretiennent avec l'extérieur, comme de leurs pratiques de socialisation (Alexander, et al., 1997). Les antécédents familiaux influencent considérablement la persistance scolaire, surtout pour les adolescents issus de familles défavorisées (Rumberger, 1983). Les enfants dont les parents n'ont pas eu une scolarité longue sont proportionnellement plus fragiles vis-à-vis de leur propre scolarité (Janosz, et al., 1997; Kronick & Hargis, 1998; Rumberger, 1987), notamment parce que leurs pratiques sociales sont plus éloignées des pratiques scolaires. Le faible niveau professionnel des parents, le fait de parler une langue autre que la langue nationale à la maison ou la forme mono-parentale de la famille (Rumberger, 1987) sont également des prédicteurs d'un risque de décrochage. Les changements stressants au sein de la famille risquent de fragiliser la scolarité (Alexander, et al., 1997), comme les déménagements ou les changements de structure de la famille.

Le fonctionnement familial a une forte influence sur la scolarité de l'enfant, sans pour autant que ces conduites soient toujours conscientes ou voulues par les parents. Le peu de soutien affectif, et la faible supervision parentale sont fréquemment cités (Alexander, et al., 1997; Fortin, et al., 2005a; Janosz, et al., 1997; Jimerson, et al., 2000; McNeal, 1999; Potvin, et al., 1999; Rumberger, 1995). La qualité des interactions enfant/parents et des soins dispensés à l'enfant, les valeurs et les styles de vie de la famille sont de puissants indicateurs de réussite scolaire ou de décrochage (Alexander, et al., 1997; Jimerson, et al., 2000). Pour Potvin, le soutien affectif parental est important pour les deux sexes, mais tout particulièrement pour les garçons. Ceci se manifeste par le fait que, selon l'adolescent, ses parents l'aident à faire ses devoirs quand il leur demande, l'encouragent dans ses activités scolaires, assistent à certaines d'entre elles, discutent avec lui d'options de cours à choisir : le parent est positivement actif envers son enfant (Potvin, et al., 1999). Le peu d'attentes de la part des parents envers la scolarité et l'éducation de leur enfant, en particulier en termes de réussite scolaire, sont fortement associées au décrochage scolaire de leur enfant (Battin-Pearson, et al., 2000; Fortin, et al., 2005a; Rumberger, 1995). Le soutien des parents à la scolarité pèse fortement sur la carrière scolaire de leur enfant (Fortin, et al., 2005a; McNeal, 1999; Rumberger, 1995). De façon générale, des études révèlent un lien significatif entre le niveau de participation des parents aux activités proposées par l'école et la compétence scolaire de leur enfant (Battin-Pearson, et al., 2000; Finn & Rock, 1997; Fortin, et al., 2005a; Jimerson, et al., 2000; McNeal, 1999; Potvin, et al., 1999; Rumberger, 1995). L'absence de matériel et d'opportunités d'apprentissage dans le foyer sont des facteurs de risque (Rumberger,

1987), ces éléments sont d'ailleurs fortement dépendants de la situation socio-économique de la famille.

d Les difficultés individuelles

Les recherches sur le décrochage scolaire ont associé certaines caractéristiques cognitives, affectives et comportementales qui permettent d'identifier un risque de décrochage (Fortin, et al., 2005b)[124]. Nous l'avons souligné précédemment, les difficultés scolaires sont un facteur de risque important de décrochage. Elles peuvent être dues à des difficultés d'apprentissage. Alexander considère les ressources personnelles des élèves (attitudes et comportements des jeunes) comme prédicteurs de risque (1997). Les élèves à risque de décrochage présentent plus souvent une motivation et un intérêt plus faibles envers l'école (Fortin, et al., 2005a). Ils ont également de faibles aspirations scolaires et professionnelles (Ekstrom, et al., 1986; Rumberger, 1987; Wehlage, et al., 1989). Le manque de confiance en soi et le faible sentiment d'avoir un contrôle sur sa vie sont fortement liés au risque de décrochage. Enfin, les garçons sont proportionnellement plus à risque que les filles (Rumberger, 1987).

La recherche traitant des élèves à risque de décrochage scolaire a mis en évidence la forte association des problèmes, voire des troubles du comportement avec le décrochage scolaire (Fortin, et al., 2005a; Fortin, et al., 2004; Jimerson, et al., 2000; Patterson, Forgatch, Yoerger, & Stoolmiller, 1998; Patterson, Reid, & Dishion, 1992). Les travaux de Millet et Thin indiquent à ce propos qu'il est nécessaire de nuancer l'impact des comportements perturbateurs de l'ordre scolaire, qui sont souvent le produit des difficultés d'apprentissage scolaire et que « la forme scolaire d'apprentissages exige des dispositions indissociablement cognitives et comportementales » (2005, 155). Ce qui rejoint les propos de Terrail lorsqu'il indique que « dans l'ordre d'apparition des troubles de l'adaptation dans le dossier scolaire… l'indiscipline grave et l'absentéisme sont presque toujours postérieurs aux difficultés dont ils accélèrent, bien sûr, l'aggravation » (Terrail, 2002a). De plus les troubles du comportement pouvant être intériorisés, principalement ceux liés à la dépression, ces derniers étant moins visibles que les troubles extériorisés, ils peuvent être ignorés des équipes éducatives et des programmes d'intervention (Fortin, et al., 2004).

Le décrochage scolaire peut être perçu comme une situation potentiellement attentatoire à l'ordre scolaire et à l'ordre public. Cependant, les liens observés entre le décrochage et les problèmes ultérieurs d'adaptation peuvent traduire les impacts de problèmes antérieurs d'adaptation (échec scolaire, problèmes de comportements, isolement social, etc.), de même que les problèmes structuraux d'inégalités sociales (Janosz, 2000). De plus, l'activité effectuée par le jeune lors d'un absentéisme n'est pas forcément la cause de ce dernier (Jackson & Martin, 1998). Blaya a démontré que le lien

124 Comme nous adoptons une démarche sociologique, nous ne développons pas plus les difficultés identifiées par les recherches qui adoptent une approche psychologique, bien que nous en tenons compte, notamment à propos de l'hétérogénéité des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires et qui peuvent être à risque de décrochage.

entre le décrochage scolaire et la délinquance était plus complexe qu'une simple relation de cause à effet. Si certains décrocheurs commettent des actes délinquants, d'autres sont aussi victimes de tels actes (les jeunes peuvent également être auteurs et victimes). Le lien de causalité n'est pas démontré et peut se questionner dans les deux sens (Blaya, 2007). Ces actes déviants ne sont d'ailleurs pas majoritaires. Pour une bonne part des collégiens absentéistes, le nouveau temps libre est occupé dans l'espace domestique familial (Millet & Thin, 2005, 7). L'impact du décrochage sur l'inadaptation sociale varie selon le motif invoqué pour avoir abandonné les études (Jarjoura, 1993, cité dans Janosz & Le Blanc, 2005, 107) ou la capacité du décrocheur à investir le marché du travail (Janosz & Le Blanc, 2005, 67). Ainsi, alors que le décrochage était relié positivement à toutes les formes de déviance chez ceux qui disaient avoir décroché parce qu'ils n'aimaient pas l'école, aucune relation n'a pu être observée chez ceux qui disaient avoir quitté l'école pour des raisons familiales (Jarjoura, op. cit.). D'autres chercheurs ont observé une diminution de la délinquance à court terme après le décrochage (Bachman, et al., 1971). Ces résultats soutiennent la thèse d'Elliot et Voss (1974) selon laquelle l'abandon scolaire permet de réduire le stress et la frustration vécus à l'école, des facteurs qui favorisent l'apparition de conduites délinquantes (Janosz, et al., 2000). Les études de Pronovost et Le Blanc observent aussi un effet modérateur de l'insertion socioprofessionnelle : la diminution des conduites délinquantes est deux fois plus importante chez les décrocheurs qui ont trouvé un emploi que chez les non-décrocheurs ou les décrocheurs sans emploi (1979, 1980, cité dans Janosz & Le Blanc, 2005). Les problèmes de comportements ou d'adaptation concernent également le champ social, au sein duquel les élèves à risque de décrochage peuvent avoir des difficultés. Ces difficultés peuvent être une conséquence de lacunes d'habiletés sociales (Fortin, et al., 2004) ou de compétences sociales (Kronick & Hargis, 1998).

Les ruptures scolaires et le phénomène du décrochage scolaire sont à explorer dans leur complexité, en considérant l'impact des différents éléments et processus suivant les individus et les contextes dans leurs interrelations. La mise en perspective de la littérature sur les enfants placés avec cette littérature sur le décrochage et les ruptures scolaires permet d'identifier une surexposition au risque de décrochage pour cette population.

2.3 Un risque élevé de décrochage scolaire chez les enfants placés

Il est établi par la majorité du corpus de recherches qu'un jeune placé présente un risque élevé d'échec scolaire par rapport aux autres jeunes ayant des caractéristiques sociales similaires, et ce quel que soit son âge, la raison du placement ou la durée de ce dernier (Berridge, et al., 2008; Biehal, et al., 1992; Chase, Jackson, & Simon, 2006; Heath, et al., 1994; Jackson & McParlin, 1987, 39; Martin & Jackson, 2002). Dès 1976, Essen *et al*. identifient des différences scolaires significatives entre les enfants placés et la population générale. L'étude de la population des enfants placés doit considérer deux moments prédominants et distincts. La situation qui précède le placement, tout d'abord, qui est

un cumul de difficultés considéré comme un danger suffisamment important pour déclencher une protection hors de la famille. Cette situation peut s'étudier en distinguant les contextes social, familial et individuel des jeunes. Puis le placement, contexte à part entière.

2.3.1 Une population qui cumule les difficultés avant le placement

L'analyse des difficultés fréquemment rencontrées par cette population permet de préciser l'analyse des difficultés scolaires de cette population. Depuis les premières études anglaises sur le sujet, dans les années 1970, la population des enfants placés apparaît marquée par un cumul de difficultés individuelles, familiales et sociales. Leur environnement familial a été caractérisé *à risque*[125] par les travailleurs sociaux ou les magistrats : c'est-à-dire que les parents ne peuvent plus garantir la sécurité de l'enfant au sein du foyer familial[126]. Les éléments qui caractérisent ce danger sont le plus souvent des *carences éducatives* ou des *maltraitances* pouvant prendre la forme de violences psychologiques, physiques ou sexuelles (DCSF, 2008c). C'est souvent l'aspect le plus visible de la situation qui va déterminer le motif du placement. D'autres souffrances moins visibles peuvent être découvertes par la suite. Les dangers peuvent être des maltraitances physiques ou psychologiques, des négligences éducatives, un climat familial fait de tensions telles que des conflits parentaux permanents ou de pratiques à risques telles que des consommations d'alcool ou de drogue. La littérature sur le décrochage scolaire indique que les histoires précoces des enfants, avant qu'ils ne soient pris en charge peuvent avoir un effet important sur leurs résultats scolaires. Par conséquent, les caractéristiques qui vont provoquer le placement, les services sociaux considérant la situation comme étant « dangereuse » pour l'enfant, sont autant de facteurs de risque de ruptures et de décrochages scolaires. Si ces familles sont souvent socialement défavorisées, une prudence est requise pour étudier le lien entre ces difficultés et les maltraitances.

a Un contexte social défavorisé

Les enfants placés sont majoritairement issus d'un milieu familial qui cumule les difficultés sociales (Bebbington & Miles, 1989 ; Essen et al., 1976 ; MHF, 2002 ; ODAS, 2003). Ils sont le plus souvent issus d'un environnement socialement défavorisé et le milieu familial cumule les difficultés avec une part importante des situations professionnelles précaires et de parents handicapés (Dumaret & Ruffin, 1999; ODAS, 2003). Les antécédents familiaux influencent considérablement la scolarité des enfants, surtout pour les adolescents issus de familles défavorisées (Rumberger, 1983), les enfants placés présentent ainsi un risque de fragilité de la scolarité et de décrochage plus élevé. Il y a une sur-représentation des familles mono-parentales et des familles nombreuses, les familles connaissent davantage des situations précaires, au niveau du logement, du lieu d'habitation et de l'emploi et

125 Le terme *à risque* renvoie au fait de connaître des conditions d'existence qui risquent de compromettre la santé, la sécurité, la moralité, l'éducation, le développement physique, intellectuel, social et affectif de l'enfant.

126 Il existe d'autres procédures d'intervention des services sociaux au domicile familial sans que l'enfant soit retiré de sa famille. Le placement est décidé lorsque ces procédures ne sont pas jugées suffisantes.

peuvent avoir des soucis financiers chroniques (Bebbington & Miles, 1989; Esterle-Hedibel, 2004; ODAS, 2003). Ces difficultés sociales fragilisent la scolarité, les facteurs socio-économiques influencent l'élève via sa famille et peuvent avoir une forte influence sur les processus de décrochage ou de diplômation (Battin-Pearson et al., 2000; Jimerson et al., 2000; Kronick & Hargis, 1998; Rumberger, 1987), les faibles revenus de la famille augmentent la probabilité de décrochage (Fortin, et al., 2004; Janosz, et al., 1997; McNeal, 1999).

De nombreuses recherches mettent en évidence le lien entre le milieu socio-économique, la maltraitance et la négligence (Brown, Cohen, Johnson, & Salzinger, 1998; Brown, 1984; Jones & McCurdy, 1992; Zuravin & Greif, 1989). Cependant, peu d'études proposent des pistes d'explication de ce lien, son interprétation reçoit un « consensus modéré » (Brown, et al., 1998)[127]. La récente revue de littérature de Desquesnes est particulièrement éclairante sur cette question (2011). Bien que les maltraitances et les négligences soient présentes dans l'ensemble des couches sociales, la majorité des recherches identifie une prévalence de maltraitance physique et de négligence identifiées dans les familles de bas niveau socio-économique. Desquesnes indique qu'il « n'y a pas ou peu d'études abordant le lien entre cruauté mentale (ou maltraitance psychologique) et milieu social ». Quant à l'abus sexuel, aucun lien n'a été fait avec le niveau socio-économique des familles. La maltraitance n'est pas absente des milieux favorisés, mais elle est moins visible que dans les milieux défavorisés. La notion de mauvais traitement s'est d'ailleurs construite en se focalisant sur les familles pauvres. Historiquement, les services de protection de l'enfance anglais et français ont d'ailleurs été conçus sur des paradigmes de surveillance et de redressement des populations pauvres. Au XIX^{ème} siècle, les États britannique et français ont adopté une législation ambiguë, qui hésitait entre la définition d'une mission de protection du mineur et une fonction de redressement moral des enfants pauvres (Daguerre, 1999). À la fin du XIX^{ème} siècle, il y eut toujours l'objectif par les pouvoirs publics de moraliser les classes populaires afin de préserver l'ordre social (*op. cit.*, 50). Pour Daguerre il y eu des changements de paradigmes et de référentiels qui se sont opposés. Les politiques de protection de l'enfance en Angleterre et en France ont été partagées entre deux approches radicalement différentes. La première, « *welfariste* », prône la mise en œuvre d'une politique de prévention et de soutien aux familles en difficulté, la seconde, plus répressive, milite en faveur du contrôle des comportements familiaux et du retrait de l'enfant d'un environnement pathogène. Desquesnes montre que les premières enquêtes considèrent les maltraitances en jugeant les classes populaires sur un plan moral[128]. Le point de vue adopté pour traiter cette question peut être orienté, l'auteur montre par exemple que sur le plan médical, « le statut de l'accusé et celui de la victime entrent en ligne de compte dans le regard porté par le légiste sur les affaires sexuelles ». L'auteur cite Vassigh qui affirme que les mauvais traitements dans les classes de la population plus aisées sont considérés comme moins graves et on leur prête une

127 Traduit par Desquesnes (2011).

128 Le plan moral est entendu comme l'ensemble des règles de conduites relatives au bien et au mal admises dans une société.

vertu pédagogique par le seul fait qu'ils se produisent dans des milieux socio-économiques élevés (1996).

Ainsi, à situation de risque équivalente, les jeunes issus d'un milieu socialement défavorisé sont davantage identifiés. De plus, le fait que les familles de milieux défavorisés soient davantage soumises à la surveillance des services sociaux occasionne une plus forte attention sur elles (Straus, Manciaux, & Deschamps, 1978), les mauvais traitements sont ainsi davantage découverts dans ces populations. En France, par exemple, 26 % des signalements sont issus des services sociaux. La fréquentation de ces services dépend souvent du nombre ou de l'importance des difficultés sociales subies, par conséquent toute la population n'est pas concernée. Les individus ayant de fortes difficultés sociales sont donc plus susceptibles, à niveau de maltraitance équivalent, d'être signalés que ceux qui en ont moins, ou qui n'en ont pas. Si certains faits maltraitants sont plus présents dans les familles en difficultés sociales, cette inégalité serait artificiellement augmentée par la surveillance plus présente à laquelle seraient soumises ces familles, ainsi que la gravité plus forte que les professionnels attribueraient à un acte commis dans un milieu défavorisé. Ces familles, fortement dominées par ailleurs du fait du cumul de difficultés rencontrées le plus souvent par des familles démunies, le sont également par cette identification inégalitaire des risques encourus par les enfants.

Le lien entre les maltraitances physiques et les négligences peut être analysé au moyen de facteurs de vulnérabilité, en excluant cependant toute causalité linéaire. Plusieurs recherches retiennent l'hypothèse de stress cumulés liés aux difficultés socio-économiques et qui constituent des facteurs précipitants de la maltraitance. Cette hypothèse reviendrait, selon Desquesnes, « au modèle béhavioriste de Dollard sur la frustration qui engendre l'agression » (2011). Selon Gil (1971) les passages à l'acte violents sont influencés, entre autres, par les contraintes et les tensions de l'environnement que subissent les individus. Il existe ainsi des conditions environnementales et circonstancielles qui favorisent l'émergence de la maltraitance : des conditions familiales (instabilité conjugale, placements) et sociales (familles défavorisées sur le plan socio-économique et culturel, mauvaises conditions de vie, niveau professionnel bas, chômage, difficultés de logement). La vie des personnes ayant de faibles revenus génère davantage d'expériences stressantes qui constituent des facteurs qui peuvent favoriser la maltraitance, ces expériences affaibliraient les mécanismes de contrôle de soi et contribueraient à une décharge désinhibée des tendances agressives (Desquesnes, 2011). Ce sont des éléments de facilitation, des « facteurs de vulnérabilité, excluant ainsi toute causalité linéaire entre milieu social défavorisé et comportement maltraitant » (Desquesnes, 2011)[129]. Les chercheurs qui formulent cette hypothèse de stress cumulés, tels Pelton (1978) ou Gil (1971), préconisent alors que « prendre des mesures pour lutter contre la misère constitue la base d'une véritable politique de prévention de la maltraitance » (Desquesnes, 2011, 25). Enfin, en admettant que les enfants placés soient davantage issus de milieux défavorisés, cumulant les difficultés sociales et

129 Nous rejoignons Desquesnes et refusons d'attribuer une causalité entre la situation sociale et la présence de maltraitances ou d'un danger pour l'enfance.

économiques, il convient de ne pas omettre les enfants qui sont issus de milieux favorisés et qui sont maltraités ou négligés car ils peuvent être invisibles du fait de leur faible représentation. Un constat similaire a été fait sur les jeunes en décrochage scolaire, qui peuvent aussi être issus d'un milieu favorisé (Blaya, 2007). De ce fait, les données sociales ne doivent pas être exclusives.

Les désavantages sociaux n'impliquent pas une situation familiale dangereuse, ou jugée « dangereuse », ni un placement, ils sont cependant un facteur de risque qu'il est important de prendre en compte dans la tentative de compréhension des phénomènes de décrochage et d'accrochage. Si le lien entre difficultés sociales et maltraitance est complexe et doit être étudié avec prudence, le lien entre ces maltraitances et des difficultés familiales importantes est plus avéré, étant donné qu'elles apparaissent le plus souvent dans un cadre familial défaillant par rapport à la sécurité du jeune. De plus, ces combinaisons de difficultés sociales et familiales, ainsi que les maltraitances qui ont déclenché le placement, contribuent à un cumul de difficultés individuelles pour ces jeunes.

b Un cumul de difficultés familiales...

Pour cette population, le milieu familial est le plus souvent source de danger : de façon active lorsque le cadre est maltraitant, de façon passive lorsqu'il y a un manque de stimulation ou d'accompagnement du jeune. Le jeune est retiré de sa famille lorsque ce cadre est considéré dangereux. De nombreuses études pointent le cumul de difficultés rencontrées par ces familles. Celles-ci souffrent davantage de maladies mentales, de problèmes de consommation d'alcool et de drogues, ainsi que des violences domestiques (DoH, 1995). La plupart des familles connaissent des souffrances dues à des ruptures, des conflits ou des difficultés d'emploi (Durning, 1995, 168-171). Par exemple, 75 % des parents maltraitants souffrent de troubles psychologiques, de carences affectives et ont eux-mêmes été victimes de violences physiques ou morales (Moirin, 1996). Ces difficultés ont un impact sur la capacité des parents à s'occuper de leurs enfants, elles peuvent d'ailleurs majorer le risque de maltraitance des enfants (DoH, 1995). L'accumulation de ces problèmes accroît la probabilité de ces enfants de souffrir de maltraitance (Hogan, 1998). Cleaver a déterminé cet impact selon trois catégories : les réponses émotionnelles et comportementales des parents changent, les circonstances sociales de la famille se détériorent et les capacités de réponse aux besoins des jeunes se dégradent (2002). L'impact de ces comportements est également médiatisé par le niveau d'engagement du jeune dans l'abus : si les violences ou le rejet ne sont pas dirigés contre eux ou s'ils ne sont pas témoins de ces actes, cela réduit beaucoup l'impact de ces comportements (Jaffe, Wolfe, & Wilson, 1990). La sévérité des problèmes, la façon dont ils sont présentés à l'enfant sont aussi à prendre en compte (Rutter, 1990). En effet, si ces comportements sont présents chez un seul parent, un comportement approprié de l'autre parent réduit l'impact et la probabilité des risques. Ce parent protecteur peut être également un grand-parent ou un membre de la famille étendue qui a suffisamment de contact avec le mineur (Velleman, 1993). La fratrie peut également être un facteur de protection (Cleaver 2006, cité dans McAuley & Davis, 2009).

Ce climat familial peut fragiliser la scolarité, il a en effet été constaté que la qualité de l'environnement familial influence la scolarité des enfants (Fortin, et al., 2005a; Jimerson, et al., 2000). Étant donné que le climat familial et le soutien des parents est fortement dégradé avec les maltraitances, ce cadre maltraitant favorise le risque de décrochage scolaire (Alexander, et al., 1997; Jimerson, et al., 2000). Le peu de soutien affectif, la faible supervision parentale en général sont fréquemment cités comme facteurs de risque (Alexander, et al., 1997; Fortin, et al., 2005a; Janosz, et al., 1997; Jimerson, et al., 2000; McNeal, 1999; Potvin, et al., 1999; Rumberger, 1995). La qualité des interactions enfant/parents et des soins dispensés à l'enfant sont également de puissants indicateurs de réussite scolaire ou de décrochage (Alexander, et al., 1997; Jimerson, et al., 2000). Les jeunes qui décrivent leurs parents comme des personnes qui les traitent avec chaleur, démocratie et fermeté, ont de meilleurs résultats scolaires que leurs pairs (Potvin, et al., 1999). De façon générale, des études révèlent un lien significatif entre le niveau de participation des parents aux activités de leur enfant et la compétence scolaire de leur enfant (Battin-Pearson, et al., 2000; Finn & Rock, 1997; Fortin, et al., 2005a; Jimerson, et al., 2000; McNeal, 1999; Potvin, et al., 1999; Rumberger, 1995). Ainsi, le fait que les jeunes aient déjà connu des relations conflictuelles ou déstabilisantes avec les adultes, les expériences passées de maltraitance et de négligences peuvent expliquer certains mauvais résultats ou des difficultés (Jackson & McParlin, 1987; Martin & Jackson, 2002). Toutefois les situations familiales et les causes du placement permettent d'observer des évolutions scolaires significativement différentes. Les jeunes qui ont connu une parentalité « pauvre » ou qui ont été séparés de leurs parents ont plus de difficultés scolaires et progressent moins vite que ceux qui ont dû être pris en charge pour cause de santé (parents atteints de maladie grave) ou pour cause économique (Heath, et al., 1994). Les antécédents familiaux influencent considérablement la persévérance scolaire, surtout pour les adolescents issus de familles défavorisées (Rumberger, 1983). Les difficultés familiales sont par conséquent très fréquentes et importantes dans ces parcours.

c … et individuelles

Les jeunes pris en charge dans le cadre de la protection de l'enfance sont fréquemment concernés par un certain nombre des facteurs individuels identifiés comme favorisant le risque de quitter le système éducatif sans diplôme. Tout d'abord, ils rencontrent davantage de problèmes de santé ou des troubles psychologiques. Les maltraitances subies et le placement qui implique une séparation du jeune avec sa famille sont vecteurs de traumatismes et génèrent des difficultés et des souffrances individuelles. La littérature indique que les enfants et les jeunes pris en charge ont plus souvent connu des attachements faibles ou désorganisés (Aldgate & Jones, 2006). La persistance des négligences peut avoir des conséquences importantes et durables pour le développement de l'enfant, notamment des difficultés neuro-développementales, et cela peut gêner le développement émotionnel, celui des habiletés cognitives et des compétences sociales, réduisant ainsi les performances scolaires (Turney & Tanner, cité dans McAuley & Davis, 2009). Ils souffrent plus régulièrement de problèmes psychologiques (45 % des enfants placés en Angleterre ont des troubles mentaux contre 10 % dans la population

générale) (McAuley & Davis, 2009; MHF, 2002). Les enfants qui ont été le sujet de rejets sévères et d'abus par leurs parents déclarent davantage avoir des difficultés à développer une relation de confiance avec les autres adultes (McAuley, 2006), ce qui peut rendre plus difficile le placement. Les enfants placés ont une très faible estime d'eux-mêmes et un manque de motivation par rapport au reste de la population (Jackson & McParlin, 1987). L'étude du CAREPS en 2003 observe une anxiété présente pour une majorité de ces enfants (58 % de l'échantillon). Une seconde enquête constate que beaucoup d'enfants présentent des troubles de l'anxiété (66 %), une instabilité (57 %) et de l'agressivité (35 %). D'autres troubles sont également très présents comme les problèmes de langage (20 %), des troubles de la conduite alimentaire (36 %), des troubles du sommeil ou d'incontinence urinaire (26 % des 6-10 ans). Pour les médecins, 54 % des enfants de l'enquête présentent des troubles du comportement et 32 % un trouble du développement psychomoteur (CAREPS, 2009). Les troubles intériorisés engendrés par la situation de maltraitance, telle que la dépression, sont peu visibles et sont pourtant des facteurs de risque importants (Fortin, et al., 2004).

~

La situation avant le placement est ainsi souvent marquée par un cumul de difficultés[130], la littérature sur les facteurs de risque attribuant un risque plus élevé lorsque ces facteurs sont nombreux, le risque de décrochage est ici particulièrement aigu. Ces difficultés, même si le danger est écarté par un placement, ont un effet de longue durée sur les jeunes. Jimerson a mis en évidence le fait que des éléments qui interviennent dès les premières années de la vie du jeune peuvent avoir une influence sur le long terme et aggravent fortement le risque d'un décrochage scolaire au niveau du secondaire (2000). De plus la famille est toujours présente pendant le placement[131], elle a donc toujours une influence. On ne peut ainsi attribuer à la seule prise en charge les difficultés scolaires identifiées. De plus les difficultés scolaires sont plus difficiles à réduire lorsqu'elles apparaissent tôt dans la vie du jeune (Jimerson, et al., 2000; Mingat, 1991). Reste à étudier le placement et son impact sur la scolarité. Nous concentrons notre analyse sur un type de placement en particulier : l'établissement d'accueil, ou internat. Ce type de placement se différencie des autres sur de nombreux points qui ont leur importance dans l'accompagnement de la scolarité et donc dans les processus de décrochage et d'accrochage scolaire. Cependant, la particularité du placement en internat n'implique pas une homogénéité des situations des jeunes qui y sont placés. Il nous faudra donc étudier l'impact d'un type de configuration sociale particulière sur la scolarité de jeunes aux profils et aux parcours variés.

130 Nous rappelons que les parcours et les situations des jeunes sont variés et que ces difficultés sont donc inégalement présentes, leur impact sur la scolarité est donc aussi inégal.

131 La durée et la fréquence des contacts avec le jeune dépendent de la mesure décidée par le juge, mais également de l'implication des parents et de la place qui leur est faite (*Cf. 1.1.2 La place des parents dans la prise en charge*, p. 212 ; ainsi que *2.1.3 La faible participation des parents aux décisions d'orientation*, p. 407).

2.3.2 L'étude de la scolarité des enfants placés : entre la particularité de la prise en charge en institution partielle et l'hétérogénéité de la population

La population des enfants confiés est très hétérogène, cet élément n'est d'ailleurs pas assez pris en compte par la majorité des recherches. Jusque dans les années 2000, les chercheurs ont majoritairement appréhendé les enfants placés comme un groupe homogène et n'ont pas orienté leur approche pour considérer les différences d'expérience entre certains groupes (Goddard, 2000), ce qui représente un biais conséquent dans ces travaux. En nous appuyant sur Lê Thành Khoî lorsqu'il écrivait que l'objet « l'école primaire » n'existait pas (1981, 26), nous posons que le placement, la prise en charge d'un mineur pour le protéger, est une abstraction. Il existe différentes prises en charge avec des caractéristiques particulières et elles n'ont pas le même impact sur la scolarité des jeunes. Il y a tout d'abord une très forte hétérogénéité des individus qui composent cette population : les enfants sont différents de par leurs expériences, leur parcours, leurs relations sociales, etc. (Frechon, 2001; Maïlat, 1999). Les mauvais traitements subis sont multiples et hétérogènes dans leur nature, leur intensité, leur fréquence ou leur durée. Ensuite les prises en charge sont variées par leur nature et leur durée. Un placement peut être très court (quelques semaines) ou peut durer jusqu'à la majorité du jeune. La prise en charge peut consister en un placement unique, en plusieurs placements contigus ou espacés dans le temps. Le dispositif peut être un foyer familial composé de membres de la famille élargie, d'une famille d'accueil ou d'un établissement collectif recueillant plusieurs enfants. Même si nous nous focalisons sur un dispositif particulier pour mener cette recherche, d'autres dimensions de la prise en charge peuvent être très différentes. Ces dispositifs existent au sein de différents contextes et leur non-prise en compte rend la démarche inefficiente (Holy, 1987; Zweigert & Kötz, 1998). Le rythme du placement varie fortement : il peut être total ou partiel (l'enfant revient alors de temps en temps au foyer familial). Nous le verrons, les prises en charge – à situation équivalente – peuvent varier dans l'espace et dans le temps. Il peut y avoir des différences d'une région[132] à l'autre compte-tenu des pratiques des différentes équipes, de la politique, des objectifs et des moyens de la région ou de chaque institution : deux situations identiques peuvent par conséquent se voir attribuer des prises en charge différentes (le lieu, la durée et le type de placement, les différentes interventions des professionnels, la participation de la famille). Les dispositifs peuvent varier dans le temps selon l'évolution des moyens, des dispositifs, des équipes et des politiques. Par conséquent, les prises en charges sont plurielles et doivent être étudiées comme telles pour l'analyse et la comparaison des parcours des mineurs protégés par une prise en charge socio-éducative.

La protection en elle-même a une influence sur le mineur pris en charge. Ainsi les dispositifs de placement mis en place vont également participer à la construction de la population. Le placement peut avoir un impact sur la vie des jeunes, par sa protection, mais également par le nouveau cadre et le nouvel environnement qu'il procure à l'enfant. Les personnes encadrantes (famille d'accueil ou

132 Le terme région correspond à l'instance administrative qui a en charge la protection de l'enfance, il s'agit de la *Local Authority* en Angleterre et du département en France.

travailleurs sociaux), le milieu d'hébergement (famille ou hébergement collectif), les pairs (les enfants de la famille d'accueil, les autres enfants placés), la nouvelle communauté (le quartier, le village) et les nouvelles règles sont autant de changements d'éléments majeurs qui composent la vie de l'enfant et qui ont sur lui une forte influence. Une large partie de nos travaux consistera en l'analyse de cet impact et des changements que cela peut occasionner dans la vie de l'enfant. La prise en charge des enfants a pour but premier de protéger les jeunes de ces violences traumatisantes et de leur fournir un cadre sûr et sécurisant garantissant leur sécurité physique, morale et affective. Elle a cependant souvent été présentée comme néfaste aux jeunes car amenant d'autres difficultés qui freinent l'amélioration de leur situation. McParlin dénonce par exemple des services publics qui ont littéralement laissé tomber les jeunes, contredisant ainsi les missions d'aide et de soutien qui les caractérisent (McParlin, 1996). Selon l'auteur, la protection des mineurs a pu avoir des résultats désastreux durant les quatre décennies précédant son article. Les problèmes et les difficultés que les jeunes rencontrent, ainsi que les challenges auxquels ils doivent faire face sont souvent exacerbés par le manque de réponse, et par le manque d'unité et de cohérence de celles-ci de la part des différents services compétents (santé, sociaux et scolaire), et ceci particulièrement lorsqu'il est question de moyens financiers. McParlin évoque une véritable « marginalisation structurelle » de ces jeunes, principalement du fait de la prise en charge qui manque de cohérence et de consistance. Celle-ci a contribué à amoindrir l'effet du soutien déjà établi et a augmenté l'effet négatif des éléments qui ont causé le placement (McParlin, 1996).

L'étude de l'effet de chaque contexte – social, familial, individuel et socio-éducatif – sur la scolarité des enfants placés doit se faire en gardant en mémoire l'impact important de chacun d'entre eux, ainsi que leur caractère combinatoire. Car l'omission de ces points réduit la pertinence de l'analyse. Ainsi la comparaison de plusieurs caractéristiques scolaires entre les enfants placés et le reste de la population anglaise, régulièrement reprise par les recherches britanniques qui étudient la scolarité de cette population[133], présente plusieurs biais, du moins par la façon dont elle est présentée et utilisée. La comparaison des indicateurs scolaires entre les enfants placés et le reste de la population est rarement effectuée avec des critères socio-économiques équivalents. Or, les enfants placés sont significativement plus souvent issus de familles socialement et économiquement défavorisées. La démarche revient donc à comparer une population ayant un risque élevé de décrochage scolaire, en partie du fait de difficultés sociales, à la population générale. Il est donc attendu de trouver une différence importante. La population de comparaison devrait être un échantillon ayant les mêmes caractéristiques socio-économiques que les enfants placés, mais qui n'ont pas connu de prise en charge. Des recherches ont abordé cette question. Colton et Health rendent compte d'une étude longitudinale sur les progrès scolaires et les comportements d'un groupe d'enfants placés sur le long terme en famille d'accueil et d'un groupe témoin d'enfants, qui sont équivalents sur des critères sociaux, ces derniers reçoivent un soutien des services sociaux, sans pour autant être placés en dehors

133 Que nous présentons dans le tableau n°4, p. 57.

de leur famille (1994). Le groupe d'enfants placés est caractérisé par deux différences importantes par rapport au groupe témoin. Leur situation familiale a été considérée comme suffisamment « dangereuse » pour nécessiter un placement. L'arrière-plan familial est donc plus difficile que celui du groupe témoin. Les auteurs considèrent qu'un placement durable dans une famille d'accueil est une situation plus favorable que celle des enfants qui ne sont pas placés. Ils partent du principe que les familles d'accueil, étant d'un milieu social plus aisé, fournissent un cadre plus stimulant pour le jeune et attendent donc que les enfants placés progressent davantage que les jeunes du groupe témoin. L'hypothèse est cependant infirmée car les progrès scolaires des enfants qui sont ou qui ont été pris en charge restent significativement en dessous du groupe contrôle. Aldgate *et alli* (1992) obtiennent des résultats légèrement différents : les jeunes placés en famille d'accueil obtiennent approximativement les mêmes résultats que leurs pairs sur des critères socio-économiques identiques. Si les résultats restent similaires à la population contrôle malgré une situation initiale difficile et traumatisante, Goddard y voit l'impact du soutien de ces familles compensant les traumatismes vécus par l'enfant (2000). La prise en charge permettrait donc de contrer les effets négatifs des traumatismes, sans pour autant atténuer les difficultés sociales du jeune, c'est-à-dire sans correspondre aux caractéristiques sociales de son nouvel environnement. Pour Heath et Colton (1989), l'explication doit être à rechercher dans les désavantages sociaux et les expériences de traumatismes vécus par les enfants placés avant la prise en charge, les « dérangements » dans leur scolarité, ou le stress continu associé au placement. Cependant, ces recherches constituent leurs échantillons tests à partir des jeunes placés en famille d'accueil sur le long terme et sans changement de placement. Cette configuration retenue représente les situations individuelles les moins difficiles et le type de prise en charge reconnu comme étant le plus efficace, ces résultats ne peuvent pas représenter l'ensemble des enfants placés. L'impact du placement sur la scolarité, notamment sur la protection ou le maintien d'un risque de décrochage, est difficile à estimer. Nous avons fait le choix de l'étudier au moyen d'une approche compréhensive, celle-ci nous permettant de mieux appréhender la complexité des éléments en jeux et leurs interrelations.

2.4 Conclusion

Nous considérons donc le décrochage comme un ensemble de processus et d'expériences dont la résultante est la sortie du système éducatif sans qualification. Le décrochage scolaire peut être un symptôme visible d'une multitude de difficultés rencontrées par l'élève. L'étude de ces processus permet de raisonner en termes de risque, et d'étudier les interrelations des éléments qui se combinent et influent sur ces risques ou sur la protection des parcours. Le phénomène est à explorer dans sa complexité, en considérant l'impact des différents éléments et processus suivant les individus et les contextes. Un modèle compréhensif du développement social qui considère l'influence de multiples sources, tels que la famille, l'école, la communauté (le voisinage) et le groupe de pairs explique mieux les processus de décrochage (Battin-Pearson, et al., 2000). Nous veillons, comme le préconisent Millet

et Thin, à ne pas réduire les phénomènes de ruptures scolaires et de déscolarisation « à des dysfonctionnements familiaux ou scolaires pas plus qu'à des situations d'anomie. [Ils] doivent être envisagés comme l'aboutissement de processus se déroulant dans une configuration de relations et de contraintes d'interdépendance concurrentielles et divergentes » (2005, 3). Ainsi c'est « dans le cumul et la combinaison de ces caractéristiques familiales communes à nombre de familles populaires parmi les plus démunies et dominées que se construit et se joue la spécificité des situations familiales des collégiens en ruptures scolaires » (*op. cit.*, 102). La majorité des recherches sur le décrochage scolaire cherche à identifier des élèves à risque de décrochage, et plus largement des populations ou des groupes d'individus qui sont particulièrement à risque. Il est scientifiquement intéressant de se préoccuper, à partir d'une analyse probabiliste, des individus qui ont des caractéristiques paradoxales, et qui vont contredire les prévisions qui s'appliquent majoritairement à la population. Dans le cadre de la scolarité et de la diplômation, des individus vont décrocher alors que les facteurs qu'ils rencontrent n'alertent pas sur une sortie sans diplôme, tandis que d'autres vont connaître une situation meilleure que ne laissent supposer les différents facteurs de risque qu'ils côtoient. C'est sur ces derniers parcours que nous allons focaliser notre recherche. Ceci permet tout d'abord d'éviter de renforcer l'aspect négatif des situations des enfants placés et d'avoir un impact négatif sur les professionnels et les jeunes par rapport à cette question scolaire (Jackson, 1988; Lindsay & Foley, 1999). Étant donné que nous identifions un risque élevé de décrochage pour cette population qui cumule de nombreuses difficultés avant et pendant le placement, l'étude de cas atypiques permet de mettre au jour des clefs de compréhension et des pistes d'action en matière de *réussite scolaire* de jeunes appartenant à une population généralement en difficultés scolaires (Lahire, 1998, 105). Nous pourrons ainsi mieux comprendre pourquoi certains réussissent *malgré* le cumul des difficultés rencontrées.

3 L'accrochage scolaire

Il est rare que la littérature française consacrée au phénomène de *décrochage scolaire*, ou aux thématiques proches telles que l'*échec scolaire*, l'*absentéisme*, les *ruptures scolaires* ou la *déscolarisation*, aborde la recherche sous un point de vue positif. Nous constatons quelques études, (Bouteyre, 2008; Careil, 2007; Lahire, 1996; Terrail, 1990; Zeroulou, 1988) mais qui restent marginales par rapport à la quantité de recherches qui traitent de ces thématiques. Nous notons toutefois une évolution récente avec des recherches plus nombreuses sur l'accrochage scolaire (Blaya, et al., 2011), l'engagement scolaire (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Janosz, et al., 2008; Marks, 2000), la réussite éducative (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007) ou encore la persévérance scolaire (Marcotte, Lachance, & Lévesque, 2011). Cette tendance se remarque également dans la littérature sur les enfants pris en charge par les services de la protection de l'enfance et plus particulièrement les recherches qui se focalisent sur leur scolarité[134]. L'approche la plus commune est

134 Il s'agit principalement de recherches anglo-saxonnes, c'est-à-dire du Royaume-Uni, des États-Unis, du Canada.

effectivement de constater une population significativement plus en difficulté scolaire que la population générale : les résultats scolaires, la présence à l'école, la participation à des activités extra-scolaires, les comportements avec les enseignants et avec le groupe d'élèves sont davantage problématiques. Ces difficultés se prolongent généralement lors de l'entrée dans la vie active. Les recherches citées précédemment identifient les différences les plus significatives entre les jeunes qui décrochent et les autres, puis étudient et analysent les raisons de ces différences de niveaux. Cette approche, bien que scientifiquement correcte, peut générer des effets négatifs sur les populations de la recherche. Des travaux britanniques pointent le danger de focaliser les recherches sur les échecs et de ne pas concentrer au moins autant d'efforts, sinon plus, à analyser des pratiques qui ont été positives et des expériences pour lesquelles les problèmes ont pu être surmontés (Lindsay & Foley, 1999, 193). Une recherche de terrain se focalisant sur les aspects négatifs du problème peut renforcer le sentiment d'échec et d'impuissance des professionnels, mais également des élèves et de leurs parents[135]. Une étude sur ces thématiques devrait alors viser la mise au jour, l'étude et la compréhension des expériences, des parcours et des pratiques positifs. Nous rejoignons ainsi Lahire en considérant que l'étude de cas statistiquement atypiques permet d'indiquer quelques clefs de compréhension et quelques pistes d'action en matière de *réussite scolaire* des enfants appartenant à des milieux généralement en difficultés scolaires (1998, 105)[136]. Pour cela notre démarche sera concentrée sur le concept d'*accrochage scolaire*. Il s'agit d'étudier les parcours atypiques, les expériences positives au sein d'une population qui rencontre fréquemment des difficultés scolaires. Ces parcours sont paradoxaux dans le sens où ils ne correspondent pas à ce qui est généralement observé pour ces enfants et ces jeunes. L'étude de l'*accrochage scolaire* permet de renverser le concept du *décrochage scolaire* et de centrer le regard du chercheur sur les parcours qui mènent vers un diplôme et d'en interroger les causes, les éléments et les processus qui y ont participé. L'*accrochage scolaire* peut se rapprocher du terme de *diplômation*. Si le deuxième correspond aux diplômes décrochés et aux détails qui s'en rapportent (cela prend en compte le nombre et le type de ces diplômes), le premier correspond à l'acquisition par un individu d'au moins un diplôme. L'accrochage scolaire est ainsi une simple inversion du concept du décrochage : son étude ne peut pas se restreindre à la *diplômation*, l'accrochage est le résultat d'un parcours constitué de multiples processus complexes qui contribuent à cette diplômation. Ces parcours scolaires sont donc à considérer dans leur dimension générale et dans une perspective compréhensive qui permet de mieux appréhender l'influence des divers facteurs sur ces parcours, ceux-ci provenant de différents contextes dont la prise en compte permet d'optimiser la

135 Nous verrons que les professionnels ont déjà des faibles attentes pour les jeunes dont ils ont la charge. Nous identifions des conséquences de ces attentes sur leurs pratiques professionnelles et le soutien qu'ils fournissent aux jeunes. Nous présentons également quelques pistes de compréhension sur la constitution de ces attentes qui sont fortement influencées par certaines informations qu'ils ont sur la population (*Cf. 1.3 Les attentes des éducateurs, les potentialités des jeunes*, p. 240). Ainsi ces pistes tendent à confirmer la possible influence de la recherche sur ces individus.

136 Bernard Lahire évoque cette approche pour étudier les réussites scolaires d'enfants issus de milieux populaires.

compréhension de leur influence sur les processus combinatoires. L'étude de l'*accrochage scolaire* peut impliquer les mêmes objets de recherches que celle du *décrochage scolaire*, seul l'angle d'observation des phénomènes change. Sous certaines conditions, l'*accrochage scolaire* peut se rapprocher du concept d'*engagement scolaire*, qui se voit attribuer différentes définitions.

L'*engagement scolaire* se construit principalement à partir du degré de participation et de motivation que l'élève a, ou développe, pour les apprentissages et les activités scolaires (Fredricks, et al., 2004). Ce concept est souvent considéré comme étant constitué de multiples dimensions. Les trois principales généralement citées sont le *comportement*, les *attitudes* (*emotions*) et la *cognition*. Le *comportement* correspond à la participation scolaire, incluant l'implication du jeune dans des activités académiques, sociales ou extrascolaires. Ce type d'engagement est considéré comme étant crucial pour réussir des études académiques et pour prévenir le décrochage scolaire. La dimension *émotionnelle* comprend les réactions positives et négatives aux enseignants, aux pairs, aux personnels et à l'école. Elle est supposée créer des liens avec l'institution et influence la motivation du jeune pour le travail scolaire. Enfin, l'engagement *cognitif* décrit l'idée d'*investissement*. Cette dimension comporte la capacité à prévoir et à s'efforcer de comprendre des idées complexes abordées durant la scolarité et à maîtriser des compétences difficiles (Fredricks, et al., 2004, 60). L'engagement scolaire est donc une construction multidimensionnelle qui doit être utilisée et considérée comme telle. D'après Fredericks *et alli*, ces trois dimensions ne sont donc pas des processus isolés car elles interagissent entre elles et sont dynamiquement inter-reliées au sein de l'individu. L'engagement dans chaque dimension peut varier en degré, en intensité et en durée. Selon ces auteurs, l'engagement résulte d'une interaction entre l'individu et le contexte et répond à des variations dans les différents environnements (Connell, 1990; Finn & Rock, 1997; Fredricks, et al., 2004). L'accrochage serait plus proche du terme anglais *achievement*, qui se traduit par réussite ou performance[137], mais qui se définit par le processus d'achever quelque chose, ou lorsque quelqu'un réussit quelque chose, spécialement après un effort[138]. Ce terme contient l'idée d'*achever*, de *finir* quelque chose comme le diplôme sanctionne la fin d'un parcours scolaire. Ce terme n'a par contre pas la connotation de processus. Dans la littérature anglaise il est souvent lié à la notion de résultats académiques. L'*achievement* peut être mesuré par des indicateurs variés, tels que les rapports de fin d'année, les notes des enseignants, les résultats aux tests nationaux standardisés et les tests administrés par les écoles ou les régions (Fredricks, et al., 2004).

L'étude de l'accrochage scolaire, lorsqu'il s'agit d'une population fortement à risque de décrochage scolaire, consiste à étudier les parcours qui s'écartent de la moyenne et permettent d'observer des parcours de réussite dans des contextes difficiles, engendrant généralement des difficultés et des ruptures scolaires. Ces élèves se détachent significativement de l'ensemble des individus qui rencontrent les mêmes risques et les mêmes difficultés. Cette problématique rejoint le concept de *résilience*. Celui-ci est principalement présent dans le champ de la psychologie, il s'applique

137 Dictionnaire anglais – français Harrap's 2007.

138 Collins Cobuild on Cd-Rom.

également aux individus qui réagissent mieux par rapport à une situation donnée que ce que l'étude de leurs caractéristiques ou des contextes dans lesquels ils évoluent permet de supposer.

3.1 La résilience

Le concept de *résilience* est issu des sciences physiques. Il s'agit d'une grandeur qui caractérise la ductilité[139] de l'acier et plus particulièrement sa résistance aux chocs. La *résilience* exprime le travail nécessaire pour rompre, par flexion sous l'effet d'un choc, une éprouvette portant une entaille de forme et de profondeur déterminées[140]. Cette mesure a pu être quantifiée et rendue reproductible au début du XX^{ème} siècle par Charpy à partir des travaux de Le Chatelier (Guillet, 1945). Le terme a par la suite été investi dans le champ des sciences psychologiques, puis de plus en plus par la littérature pédagogique et psycho-sociologique (Cyrulnik & Pourtois, 2007, 6). Les différentes définitions qui sont données au concept de *résilience* sont moins proches de cette idée de quantité de résistance jusqu'à la cassure que celle d'une récupération après un choc ou un traumatisme, à l'instar des champs de l'écologie (c'est la capacité d'un écosystème ou d'une espèce à récupérer un fonctionnement et/ou un développement normal après avoir subi un traumatisme) et de l'économie (c'est la capacité à revenir sur la trajectoire de croissance après avoir encaissé un choc)[141]. Dans les champs des sciences sociales, le concept de *résilience* concerne les individus qui, confrontés à l'adversité, arrivent à s'en sortir. Les divergences scientifiques portent sur les différentes explications du phénomène, ce qui définit *l'adversité* ainsi que les différents critères de la formule *s'en sortir*.

La *résilience* peut être considérée comme une caractéristique de l'individu. Elle peut souligner avant tout l'idée d'une capacité ou d'une habileté : c'est la puissance, l'aptitude à faire quelque chose[142]. Selon Garmezy (1991), la résilience est la capacité à s'ajuster avec succès, à fonctionner positivement ou à se sentir compétent bien que le sujet soit particulièrement à risque. Elle peut être une capacité variable de résistance (Durning, 1995, 155), la capacité à réussir à vivre et à se développer de manière acceptable (Cyrulnik, 2001), ou la capacité d'atteindre une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses (Terrisse & Lefebvre, 2007, 48). Pour Steinhauer (cité dans Cyrulnik & Pourtois, 2007), la résilience est l'habileté de la personne à retrouver son niveau d'adaptation antérieur ou même à un niveau supérieur après avoir subi un stress. C'est un pouvoir de résistance pour Cyrulnik et Pourtois (2007). Au-delà de l'aptitude de l'individu, la résilience peut être définie par l'ensemble des processus qui vont permettre cette aptitude. Cette définition implique les

139 Un corps ductile est un corps qui peut être allongé, étendu, étiré sans se rompre (dictionnaire Petit Robert, 2009).

140 Encyclopaedia Universalis. Encyclopédie en ligne. [URL : http://www.universalis-edu.com.ezproxy.u-bordeaux2.fr/article2.php?napp=12826&nref=C070120] le 04/02/09.

141 La résilience en écologie et en économie est abordée dans l'encyclopédie libre Wikipédia (consultée le 22/05/10), tandis que l'encyclopédie Le Grand Robert aborde seulement les définitions utilisées dans les champs de la psychologie et de la physique, l'encyclopédie Universalis n'aborde que la définition de ce dernier champ.

142 Dictionnaire Le Grand Robert, 2009.

interactions entre le sujet et son environnement. Nous le verrons par la suite, l'environnement peut être entendu comme l'ensemble de ce qui gravite autour de l'individu (les groupes de pairs, les différents intervenants qui participent à la suppléance familiale, l'école ou la famille). La *résilience* est définie par Cyrulnik et Pourtois (2007, 14) comme un ensemble de schèmes d'actions qui déclenchent chez certains sujets un processus de résistance. Elle peut également décrire les processus, les capacités et les niveaux de fonctionnement liés à une adaptation réussie en dépit de circonstances adverses chez Mastern *et alli* (1988). Chez Bouteyre (2008, 19) il s'agit d'une mise en balance des risques personnels et/ou environnementaux encourus avec des facteurs de protection eux-mêmes individuels ou conjoncturels, l'effet attendu étant une atténuation des effets du risque.

La *résilience* désigne un phénomène, qui peut être rendu visible par une capacité ou une évolution de la situation d'un individu qui connaît une situation d'adversité – de risque – qui est susceptible de lui amener des difficultés. Être à risque renvoie au fait d'avoir vécu (ou de vivre) des situations qui ont généralement pour effet de mettre en péril la santé mentale et/ou physique du sujet. Cette situation peut avoir été créée par la connaissance d'une menace dans l'environnement (Rutter, 1987), d'un stress subi (Durning, 1995; Rutter, 2006) ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative (Cyrulnik & Pourtois, 2007). Il peut s'agir de traumatismes causés par un milieu défavorisé ou chargé d'agressivité (*ibid.*), de forces qui prétendraient orienter la conduite de l'individu d'une façon inéluctable (Gayet, 2007, 30), de circonstances adverses ou d'une exposition à des facteurs de risque (Terrisse & Lefebvre, 2007). L'individu connaît des difficultés qui risquent d'orienter sa situation de façon négative. La résilience serait donc présente ou efficiente lorsque l'individu connaît une situation meilleure que celle que l'on serait susceptible d'attendre. Le niveau d'amélioration qui caractérise la résilience varie suivant les chercheurs. Il peut s'agir d'une situation meilleure seulement par rapport à celle des autres individus rencontrant les mêmes difficultés (Cyrulnik & Pourtois, 2007; Durning, 1995; Rutter, 1987; Terrisse & Lefebvre, 2007). La situation ne doit pas être négative par rapport à celle qui précède l'événement traumatique pour Bouteyre (2008), elle doit être à un niveau supérieur selon Steinhauer (1998, cité dans Cyrulnik & Pourtois, 2007). Pour d'autres chercheurs, et c'est cette approche que nous retiendrons, la résilience est la source ou est le résultat d'une atténuation des éléments néfastes rencontrés : elle maintient un fonctionnement adaptatif (Rutter, 1987) et permet de surmonter des traumatismes en étant capable de réussir à vivre et à se développer de manière acceptable (Cyrulnik & Pourtois, 2007, 14).

La *résilience* a pu être définie comme une notion absolue, dichotomique : il y a présence ou absence de résilience, sans tierce solution. La présence de la résilience a par la suite été abordée comme relative et universelle, en considérant qu'elle était plus ou moins intense et concernait tous les individus (Gayet, 2007, 30). De plus, la résilience n'est pas un état général et immuable. L'individu peut être résilient de manière sélective à certaines conditions défavorables mais pas à d'autres, et ses capacités de résilience peuvent évoluer dans le temps au fur et à mesure du processus développemental et du vieillissement, même si les compétences acquises à un certain moment ont pu être généralisées et

exercées dans d'autres situations (Terrisse & Lefebvre, 2007, 49). De même, si cette notion a pu être abordée comme caractéristique innée – comme Werner (1988) qui pense que la résilience est plutôt innée chez les filles et acquise chez les garçons – la littérature s'entend majoritairement pour définir cette notion comme construite et dépendante des interactions entre l'individu, les pairs et l'environnement. Ainsi, être résilient ne signifie pas être exempt de problèmes ou totalement résistant à l'adversité, mais bien au contraire connaître des difficultés et les surmonter en partie, voire totalement dans certains cas. Ces difficultés sont d'ailleurs intrinsèques à la présence de résilience : « l'individu ne peut devenir résilient que s'il est exposé à des facteurs de risque et il n'est pas possible d'évoquer des facteurs de protection s'il n'y a pas de situations adverses engendrant une mobilisation dynamique de ses ressources dans un processus adaptatif » (Terrisse & Lefebvre, 2007, 49). Nous nous appuierons sur la définition donnée par Terrisse et Lefebvre (2007, 48) qui abordent la résilience comme la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses, capacité résultant de l'intégration d'apprentissages spécifiques réalisés dans un contexte d'interactions sociales, dans la mesure ou l'individu a été exposé à des facteurs de risque et à des facteurs de protection. La notion de résilience est utilisée dans le champ de la scolarité et des apprentissages sous le concept de *résilience scolaire*.

3.2 La résilience scolaire

La *résilience scolaire*, est définie par Bouteyre (2008) comme le fait qu'un enfant poursuive *normalement* sa scolarité alors qu'en raison des difficultés qui l'accablent, il devrait échouer. Ionescu insiste sur l'«infirmation de la probabilité d'échec chez les enfants à risque qui, en fait, réussissent malgré tout à l'école » (2004). Nous préférons une définition qui prend en compte le côté relatif : le fait qu'un enfant poursuive une scolarité meilleure que ce que les difficultés qui l'accablent entraînent *généralement*[143] chez les enfants ayant un profil comparable. La *résilience scolaire* serait l'ensemble des processus, et leurs effets, qui vont permettre au jeune de *résister* aux nouvelles difficultés qu'il va rencontrer, de contredire les probabilités que l'évaluation des différents facteurs auxquels il est confronté détermine. Pour Cyrulnik et Pourtois (2007) la résilience fait écho sur le plan pédagogique à une sorte de protection du sujet contre l'adversité du milieu ou contre les effets nocifs d'un contexte (un contexte socioculturel précaire par exemple). Cette protection pourrait être due à la spirale interactionnelle qui engagerait l'enfant dans un processus résilient ou un développement altéré (Cyrulnik & Pourtois, 2007, 9). Cette résilience serait influençable et maîtrisable (*ibid*.).

La résilience scolaire est influencée par les différentes interactions que l'individu a avec l'environnement (scolaire, familial, de pairs ou de la communauté). Cyrulnik et Pourtois soulignent que les actes de l'éducateur, qu'ils soient implicites comme les habitus ou explicites comme un projet pédagogique, peuvent avoir un effet sur le sujet en formation ou, en d'autres termes, peuvent avoir une

143 C'est-à-dire selon les études quantitatives ou d'après le point de vue des différents acteurs (famille, professeurs et autres professionnels).

résonance dans son esprit (2007, 13). Certaines actions véhiculeraient des facteurs de développement et rendraient particulièrement performants des sujets fracassés par le sort (*ibid*.). Certaines mauvaises conditions, généralement considérées comme facteurs de risque de décrochage, peuvent également favoriser la résilience. Un milieu défavorisé peut fragiliser la scolarité de l'enfant, mais, selon Merle et Gayet, il peut toutefois arriver que cet environnement concoure à la résilience d'un parcours. Selon ces auteurs, les étudiants appartenant à un milieu plutôt défavorisé ont plus que les autres une juste conscience de la nature des contraintes qui pèsent sur eux (Gayet, 2007; Merle, 2005). Ce serait cette conscience qui leur permettrait d'être mieux armés contre l'adversité. Ils sauraient n'appliquer leur volonté qu'à ce qui dépend d'eux et, en premier lieu, à leur regard sur leur environnement (Gayet, 2007). Leur recours à des explications de type interne et contrôlable en cas d'échec leur garantirait une possibilité de rebondir et de s'accommoder à des situations nouvelles par lesquelles d'autres se sentiraient submergés. Il convient cependant de modérer cette tendance à privilégier la « conscience » de l'individu, qui ne prend, d'après nous, pas assez en compte les différents contextes dans lesquels ces difficultés s'inscrivent[144].

Pour Gayet (2007, 41), la capacité résiliente d'un individu peut être stimulée par l'école et les différents apprentissages. Il s'appuie sur Lautrey (1980) qui oppose, en termes de pratiques éducatives, la rigidité qui caractérise les milieux populaires et la souplesse qui caractérise les milieux aisés. La première induisant des conduites scolaires plutôt handicapantes et la deuxième induisant des conduites scolaires plutôt adaptées. Gayet (2007) suppose « qu'une enfance marquée par trop de régularités et de contraintes empêche d'affronter des situations stressantes, comme celles rencontrées à l'école, tandis qu'une enfance marquée par trop de perturbations nuit à la construction de stratégies efficaces ». Il postule que pour favoriser l'émergence de ces stratégies efficaces, en même temps que l'autonomie de l'enfant, l'éducation doit parvenir à combiner harmonieusement régularités et perturbations. Ce qui serait l'agencement requis pour les apprentissages scolaires : « les savoirs doivent être renforcés par des exercices (régularités) et s'ouvrir à de nouvelles situations problématiques (perturbations) pour faire progresser les apprentissages ». La pédagogie prônée par Gayet doit également, « dans le cadre d'une évaluation formative, aider l'élève à prendre conscience que, certaines de ses stratégies étant inopérantes, il doit y renoncer pour en élaborer d'autres » (*ibid*.). L'éducateur doit donc aider le sujet à lever ses difficultés, et ce n'est « que dans ces conditions que l'école peut devenir, par exemple pour les enfants maltraités, un vrai lieu de résilience qui les conduira à *tisser des liens affectifs qui vont les réparer* » (Cyrulnik, 2005, 33). Des travaux se sont concentrés sur cet objet de recherche en adoptant une approche compréhensive et en analysant ces parcours paradoxaux en contexte, nous nous en sommes inspirés pour développer notre méthode de recherche.

144 Nous renvoyons le lecteur à notre revue sur le décrochage scolaire, notamment la partie *2.2.2 Comprendre le décrochage scolaire : le phénomène et ses contextes*, p. 80, ainsi qu'aux travaux de Millet, Thin, Lahire ou encore Bautier.

3.3 Les réussites paradoxales

L'objet de notre étude – la réussite scolaire d'un individu appartenant à une population estimée plus probable de rencontrer des difficultés scolaires importantes pouvant déboucher sur une non-diplômation ou une sous-diplômation par rapport à l'ensemble de la population – a été abordé par le biais de plusieurs notions différentes de la résilience scolaire : les *réussites paradoxales* ou les *cas atypiques de réussite scolaire* (Careil, 2007; Lahire, 1995; Zeroulou, 1988), ou encore, sans développer de concept précis, la *réussite scolaire des enfants d'ouvriers* (Terrail, 1990). Toutes ces recherches étudient une population en difficulté sociale ou familiale qui est significativement en difficulté scolaire par rapport à l'ensemble de la population : les familles issues de l'immigration algérienne chez Zeroulou, les familles appartenant au milieu ouvrier durant la deuxième moitié du XX^{ème} siècle pour Terrail, les familles d'origine modeste ou populaire pour Careil et Lahire. La notion de réussite scolaire diffère suivant les recherches. Dans les recherches évoquées précédemment, les chercheurs se sont intéressés aux réussites fortes qui se démarquent du reste de la population. L'indicateur principal peut être les résultats scolaires : les moyennes générales fortes (15 en 6ème et 5ème), les matières préférées et témoignant le plus de réussite auprès de l'élève (Careil, 2007; Jackson, 1994). Le critère de réussite peut également être la carrière universitaire de l'élève (Jackson, 1994; Zeroulou, 1988).

Parmi ces recherches, les réussites observées sont principalement dues à l'accompagnement de la famille et à la motivation de l'enfant. Certaines familles ayant pris une conscience particulière de l'enjeu scolaire, investissent la scolarité de leur enfant et poussent leurs enfants à intégrer la culture dominante (Terrail, 1990). Plus qu'une acculturation, au sens ou l'entendent Redfield, Linton, et Melville (1936), il s'agit d'un véritable renoncement à la culture ouvrière afin d'incorporer pleinement la culture bourgeoise, nécessaire à une réussite universitaire (Terrail, 1990). D'autres familles, de par leur parcours de vie, offrent une disposition particulière à l'adaptation et au travail, ce qui aide les enfants à réussir scolairement, alors que d'autres ont de lourds problèmes scolaires avec les mêmes caractéristiques sociales (Zeroulou, 1988). La famille peut également valoriser quotidiennement les *produits scolaires* et faire une place symbolique ou une place effective à l'*écolier* ou à l'*enfant lettré* au sein de la configuration familiale (Lahire, 1995). Cette place peut se faire par le dialogue ou par la réorganisation des rôles domestiques et ainsi permettre à l'enfant de verbaliser l'expérience scolaire ou de gagner en reconnaissance et en légitimité familiale en lui donnant une fonction familiale importante. Il s'agit alors d'une intégration symbolique de l'écolier dans un milieu qui ne valorise généralement pas ce statut (Lahire, 1995). Ces familles identifiées par ces différentes recherches vont souvent « conjuguer toutes les ressources disponibles, symboliques et pratiques, permettant aux enfants de se maintenir le plus longtemps possible dans le système éducatif et de s'y assurer le meilleur parcours possible » (Terrail, 2002a). La réussite scolaire peut également venir de l'enfant, au moyen d'une forte motivation, notamment lorsque l'accompagnement familial est inexistant ou contre-

productif (Terrail, 1990). La meilleure condition de réussite est une combinaison des deux investissements.

Il s'agit ici de réussites fortes avec des résultats scolaires élevés ou une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Elles sont peu nombreuses. Cet aspect de la résilience rejoint la définition de Nota, Soresi et Zimmerman (2004) pour qui la résilience scolaire est « l'inclination des étudiants à poursuivre des expériences d'apprentissage sur un long terme, comme ce qui est proposé à l'université »[145]. Ces positionnements s'intéressent aux situations de réussites scolaires qui émergent de l'ensemble de la population des enfants scolarisés. Par conséquent, les jeunes identifiés sont considérés comme appartenant à une population qui possède des désavantages vis-à-vis de la scolarité et qui vont surpasser scolairement la majorité de l'ensemble de la population et donc la totalité de la sous-population à laquelle ils sont apparentés. Nous aurons une autre approche, tout d'abord en considérant la réussite comme étant *subjective* : en nous intéressant aux situations considérées réussies par les acteurs, et donc en donnant du poids à leur point de vue et à leurs perceptions. Ensuite en considérant la réussite comme étant *relative*, c'est-à-dire en étudiant les situations qui apparaissent positives vis-à-vis de la population de la recherche, et non au témoin des normes et des niveaux de l'ensemble de la population. Les réussites considérées sont certes moins brillantes, mais elles prennent place dans leur contexte et nous paraissent plus pertinentes pour l'analyse des réussites atypiques. Nous avons fait le choix d'étudier l'accrochage scolaire par ce prisme des réussites paradoxales, dont l'étude doit prendre en compte l'élaboration du projet professionnel et sa réalisation. C'est bien le parcours qui mène à un diplôme, une qualification, qui est analysé ; la notion de réussite questionne alors l'adéquation de ce diplôme, ou de cette qualification, avec les désirs et les projets du jeune. La réussite est donc aussi en fonction de ce projet, et de l'appréciation que le jeune lui-même, ainsi que les adultes l'encadrant, ont de sa réalisation. De plus, au regard des situations difficiles rencontrées par cette population, l'intérêt est davantage de trouver une formation et un projet satisfaisant du point de vue du jeune et des adultes qui l'entourent que le fait d'avoir un parcours qui sorte de l'ordinaire.

Comme la souligné Lahire (2012, 73), « il n'est pas dans le rôle du sociologue de dire ce que sont "échec" et "réussite". Ces mots sont des catégories, d'abord et avant tout, produites par l'institution scolaire elle-même ». Nous choisissons ainsi d'analyser ce qui est considéré comme « réussite » par les acteurs, cela nous permet de croiser les regards, entre les jeunes, les éducateurs, et les enseignants[146]. Sinoir distingue, sans entrer dans le détail, les manières suivantes de réussir : « socialement (avoir de l'ascendant sur autrui, occuper une situation en vue, remporter des succès), économiquement (s'enrichir, brasser de grosses affaires, réussir celles que l'on entreprend), intellectuellement (se faire un nom dans des milieux littéraires ou artistiques, faire des découvertes scientifiques),

145 Traduit par Bouteyre (2008).

146 Très peu d'enseignants composent notre échantillon. Nous les incluons dans ces témoignages par le biais des différents documents qu'ils renseignent (bulletins scolaires, correspondance avec les éducateurs et les familles). Par contre, nous n'avons pas recueillis le point de vue des familles, c'est une des limites principales de cette recherche.

personnellement (avoir une petite existence bien tranquille, vivre libre même privé de confort, pouvoir élever une famille) » (1943, cité dans Naville, 1972, 107). On peut distinguer plusieurs dimensions de la réussite scolaire : la réussite académique (avoir des résultats scolaires élevés) ou la réussite de parcours (suivre un parcours considéré comme réussi par rapport à la moyenne des parcours). Il s'agit là de notion de réussite absolue, c'est-à-dire en fonction des normes de la population générale. Nous l'annoncions dans le paragraphe précédent, nous préférerons la conception d'une réussite *relative* et *subjective*, en considérant le contexte. Ceci rejoint la conception de la résilience que nous avons retenue, à savoir comme étant la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses, adaptation qui permet une scolarité meilleure que ce que les difficultés rencontrées entraînent *généralement* chez les enfants ayant un profil comparable. La relativité de la réussite porte sur plusieurs dimensions : une dimension diachronique (une évolution positive des résultats scolaires du jeune, ou une réduction de ses difficultés), une dimension personnelle (le jeune est dans une situation qui correspond à ses objectifs, à ses projets d'avenir) et une dimension contextuelle (par rapport au contexte proche du jeune, la situation de ce dernier est nettement meilleure que celle généralement constatée chez les jeunes dont la situation est identique sur de nombreux points). Nous avons choisi de croiser les subjectivités. Celle des jeunes, tout d'abord, en recueillant leur avis sur leur propre projet et leur scolarité. Nous estimons cependant que cet indicateur doit être mis en perspective avec les avis des adultes qui l'encadrent. Celle des enseignants ; puisque nous en avons rencontrés très peu, nous analysons leurs écrits et les avis laissés dans les dossiers scolaires. Enfin les éducateurs spécialisés qui sont les adultes au plus près des jeunes, ils les accompagnent dans leur projet professionnel, leur scolarité, avec leurs propres attentes et ambitions. Parce qu'ils participent au nouveau cadre du jeune, à la *suppléance* de la famille, nous leur consacrons une place importante dans ce travail, tant pour comprendre leurs actions et leurs pratiques que l'influence qu'ils peuvent avoir sur les parcours scolaires et les projets professionnels des jeunes qu'ils encadrent. Nous considérons seulement ces avis pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire un point de vue, un aperçu subjectif de la situation. Le croisement de ces témoignages permet d'étudier et de comprendre les différents points de vue, ce qui les influence et comment ils interagissent entre eux. Cela nous permet ainsi de mieux aborder la réussite en tant que dimension normative et subjective : elle est toujours appréciée en référence à des normes socioculturelles (Lahire, 2012). Puisqu'on émet un jugement de valeur sur une situation particulière, il s'agit d'analyser ce qui est considéré comme « réussite » par chacun des acteurs, plutôt que de déterminer ce qui l'est. Nous analysons également les raisons qui sont données à cette réussite, et les mettons en relations avec les critères scolaires « jamais totalement explicites et toujours susceptibles de variations historiques » (*op. cit.*, 73). Nous situons cette étude sur l'accrochage scolaire dans une perspective comparative, celle-ci structure notre recherche dans son entier. Concentrons-nous donc dès à présent sur cette démarche particulière et sa méthodologie.

4 La comparaison de l'accrochage scolaire entre la France et l'Angleterre

Comparer revient à examiner les rapports de ressemblance et de différence d'un objet de recherche au regard de différents contextes. D'après Sartori, *comparer*, c'est à la fois assimiler et différencier par rapport à un critère (Sartori, 1994). Les « différences et ressemblances doivent naturellement se rapporter à des objets correspondants, mais replacés dans leur contexte global » (Lê Thành Khôi, 1981, 10). Le contexte est « l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait donné »[147]. En sociologie le contexte se décline souvent en plusieurs dimensions correspondant à des sphères d'étude telles que les contextes social, politique, familial, scolaire. La recherche comparative s'élabore à partir de *comparateurs*, ou *unités de comparaisons*, qui peuvent être entendus comme les contextes principaux de la comparaison. Ils peuvent être d'échelles et de natures relativement différentes : il peut s'agir de comparateurs géopolitiques de différentes tailles (des pays, des régions, des villes, des zones urbaines), de comparateurs sociaux (des populations, des communautés, des familles), etc. La comparaison internationale est une comparaison systématique qui est particulière du fait de la nature de ses comparateurs. Ceux-ci traversent les frontières et correspondent au minimum à deux pays, au moins deux cultures ou sociétés appartenant à des pays différents (Hantrais, 2009, 45). Ces comparateurs recouvrent une large étendue géographique et sont en rupture l'un de l'autre, imposant souvent une plus forte décentration de la part du chercheur qui est susceptible d'être moins familier avec un contexte. La comparaison porte alors sur ces contextes particuliers et les macro-contextes qui les contiennent (politique, économique ou historique). La comparaison appliquée aux sciences sociales constitue une mise en relation spécifique des faits sociaux qui n'est pas réductible à une méthodologie. Elle ne relève pas de l'évidence et doit faire l'objet d'une construction (Vigour, 2005, 10), dirigeant, orientant la recherche dans son entier. En effet, il s'agit plus d'une « posture intellectuelle » (Lallement & Spurk, 2003, 7), d'une « stratégie d'enquête et de recherche » (Vigour, 2005, 19) qui doit imprégner l'ensemble de la recherche comparée tout au long de son élaboration et de sa réalisation, « de la définition de la problématique au choix du terrain, en passant par la construction des données, leur analyse et leur explication » (*op. cit.*, 17). La comparaison doit ainsi être conçue comme une démarche, un état d'esprit destiné à déplacer le regard du chercheur. Comparer, c'est effectivement non seulement accepter de se décentrer, mais également rendre plus exigeant la formulation d'hypothèses et le travail de théorisation (Vigour, 2005, 17). Ainsi la comparaison ne doit pas être une simple confrontation des données des objets investigués émanant d'espaces dont les histoires, les structures, les institutions sont différentes, l'analyse doit être plus profonde (Bevort & Trancart, 2003, cité dans Lallement & Spurk, 2003). Les modes de production de ces données doivent impérativement être compris et expliqués (Lallement & Spurk, 2003, 14).

147 D'après le dictionnaire *Grand Robert*, consultation électronique du 13/11/2009.

La comparaison a été développée et utilisée différemment suivant les disciplines scientifiques, elle dépasse néanmoins le cadre de chaque discipline et correspond à une démarche commune aux différentes sciences sociales, impliquant les mêmes questionnements épistémologiques et méthodologiques. La méthode comparative constitue une logique d'enquête et sert d'outil heuristique applicable à toutes les sciences sociales (Przeworski & Teune, 1970, 86). Cependant, ce n'est pas une démarche qui va de soi. En sociologie la comparaison est souvent présentée comme implicite à la discipline : penser en termes comparatifs serait inhérent à la sociologie (Marsh & Merton, 1967; Øyen, 1990). Pour Durkheim, la sociologie constitue une *science comparative*, il écrivait à ce sujet que « la sociologie comparée n'est pas une branche particulière de la sociologie, c'est la sociologie même » (Durkheim, 1895, 139). Øyen (1990) estime également qu'il ne peut pas y avoir de sociologie qui ne soit pas comparée : lorsque les sociologues choisissent d'observer seulement une part des réalités sociales environnantes, le choix représente toujours une comparaison du phénomène sélectionné et observé, avec d'autres phénomènes sociaux, que ce choix soit fait explicitement ou implicitement. L'auteur postule qu'aucun phénomène social peut être isolé et étudié sans le comparer à d'autres phénomènes sociaux (Øyen, 1990, 3). Pourtant bien qu'il n'y ait « pas de sociologie sans raisonnement comparatif, même si les modalités de comparaison paraissent plus implicites quand il ne s'agit pas d'une comparaison internationale », les recherches sociologiques ne développent pas nécessairement une méthodologie centrée autour de la comparaison (Vigour, 2005, 51). Enfin, comparer dans deux contextes localement distincts, d'autant plus entre plusieurs pays, requiert une approche et donc une méthodologie particulière plus exigeante. Une comparaison internationale cumule les exigences des comparaisons intra-nationales avec d'autres qui lui sont spécifiques. Nous présentons à présent l'intérêt d'une telle démarche, nous aborderons ensuite les biais identifiés auxquels nous devons être particulièrement attentifs, ainsi que les précautions qu'il est indispensable de prendre.

4.1 Pourquoi comparer ?

En invitant à une réflexion épistémologique à la fois sur l'attitude du comparatiste et les méthodes employées, une telle approche constitue un moyen d'objectiver davantage la réalité sociale et de mettre en évidence la prudence dont le chercheur doit faire preuve (Vigour, 2005, 103). Comme la souligné Raveaud lors de sa comparaison Angleterre/France (2006), l'observation d'un seul système permet difficilement de déceler ce qui est socialement construit en son sein. L'intérêt de cette démarche est d'apporter une valeur ajoutée aux analyses unitaires : l'apport d'une recherche comparative est plus riche que la mise en commun d'une même recherche dans deux pays différents. Elle « fournit la clé de la compréhension, de l'explication et de l'interprétation » (Ragin, 1987, 6). La comparaison permet à l'analyse de chaque contexte d'être nourri par les autres et ainsi de voir la connaissance produite augmentée (Dogan & Pelassy, 1981; Vigour, 2005). Elle peut avoir fonction de vérification, en contrôlant si les généralisations restent valables ou non pour tous les cas auxquels elles s'appliquent (Sartori, 1994), ainsi que de contrôle. Les avis restent partagés sur ce dernier point : selon

Sartori, le contrôle expérimental et le contrôle statistique sont des « contrôleurs » plus puissants (1994), tandis que pour Frendreis (1983, 258) et Ragin (1987, 15-16) la méthode comparative est, à plusieurs égards, supérieure à la méthode statistique. Comme l'écrivaient Dogan et Pelassy, « La comparaison est bien l'aliment moteur de la connaissance. Parce que l'appréhension du singulier passe par celle du général, la comparaison internationale décuple les possibilités de compréhension et d'explication des phénomènes politiques » (1981, 11). C'est bien la comparaison qui permet d'expliquer pourquoi ce qui est la règle ici n'advient pas ailleurs, et réciproquement. Elle est aussi une « quête d'éclairages, se constituant ainsi en une des démarches les plus fécondes qui soient pour la pensée. [… elle] étire et élargit les capacités de compréhension en même temps que le champ visuel » (*ibid.*). L'approche comparative « constitue un véritable saut qualitatif dans la perception et l'appréciation des phénomènes sociaux. […] La comparaison internationale affûte la perception. Elle est la voie la plus adéquate pour peser ce qui est banal et ce qui est singulier, pour mettre en lumière l'originalité des contextes nationaux, chercher en même temps la constante, les lois tendancielles, les variables de signification universelle. [...] Elle nourrit les meilleures théories, s'érigeant en véritable levier de la connaissance » (*op. cit.*, 5). La comparaison internationale permet une meilleure analyse de la problématique, et contribue à relativiser la connaissance (Lê Thành Khôi, 1981, 147). Le but d'une telle comparaison est de gagner une compréhension plus profonde des phénomènes observés, de faire avancer le savoir, de développer de nouvelles idées, également de générer et de tester des théories (Hantrais, 2009, 45). C'est une véritable « stratégie de la distanciation qui oblige à questionner en permanence les instruments les plus élémentaires qui concourent tant à la mise en forme de notre pratique de chercheurs qu'à la construction de nos manières plus générales de penser, de sentir ou d'agir » (Dupré, et al., 2003, 15). L'analyse de l'objet au sein d'un seul contexte correspond à une dimension, une vérité partielle et le rassemblement de plusieurs de ces vérités partielles va faire tendre les connaissances vers une vérité plus globale (Lê Thành Khôi, 1981, 17). Par conséquent, la qualité de la comparaison augmente avec l'étendu du champ d'observation du chercheur et dépend de la multiplicité des points de vue, des unités d'analyses et par conséquent des contextes qui varient géographiquement et culturellement, ainsi que de la durée sur laquelle est portée la comparaison (Lê Thành Khôi, 1981, 16; Vigour, 2005). De plus, l'étude d'un phénomène est enrichie par l'analyse des influences qui peuvent avoir contribué à son émergence ou ses changements, ainsi que l'analyse des influences qu'il peut lui-même avoir dans d'autres pays (Dogan & Pelassy, 1981). Bien que la démarche comparative naisse à l'intérieur d'une discipline particulière, l'exploration et l'étude des contextes invitent le chercheur à multiplier les perspectives d'études par une approche qui traverse les champs disciplinaires (Hantrais, 2009, 23).

La principale critique que la comparaison soulève concerne sa pertinence : l'objet de recherche est-il comparable au moyen des unités d'analyse sélectionnées ? Les différences ne sont-elles pas trop nombreuses, trop grandes ? Les pays ou les sociétés ne sont-ils pas trop éloignés culturellement, politiquement, démographiquement ? Tout d'abord, comme le souligne Sartori, dès qu'on déclare deux

éléments incomparables, c'est qu'on les a déjà comparés (1994). De manière plus générale, la comparabilité est relative à des propriétés ou des caractéristiques particulières. Des éléments peuvent être comparables par rapport à certaines particularités, et non-comparables par rapport à d'autres. Sartori précise que « le point essentiel est que nous pouvons définir ce qui est comparable qu'en réponse à une question précise, à savoir : comparable à quel point de vue ? » (1994, 23). La comparabilité dépend également des outils et des méthodes choisis pour l'appréhender. La question que le chercheur doit se poser tout au long de sa recherche est donc plutôt *l'objet de recherche est-il comparable avec les outils et les connaissances choisis ?* Ou, pour le dire autrement, *les méthodes et les outils retenus permettent-ils d'étudier, de comparer et d'analyser ce pour quoi ils ont été sélectionnés ?* Le questionnement doit amener le chercheur à développer et regrouper des connaissances et des outils pour rendre comparable l'objet de recherche dans les contextes choisis ; plus qu'à restreindre et limiter le champ de recherche par un « jugement de valeur implicite qui semble déjà écarter la possibilité de construire ce qui peut être comparable » (Detienne, 2000, 9). La pertinence de l'approche se discute sur les choix épistémologiques et méthodologiques du chercheur. Par des choix appropriés, la démarche peut même consister à comparer l'incomparable, si tant est que cette comparaison soit constructive (Detienne, 2000, 13)[148]. La démarche comparative reste difficile, sensible à sa méthodologie et des biais fréquemment observés risquent de nuire à sa scientificité. Il convient donc d'être attentif aux précautions qu'elle nécessite.

4.2 Les précautions particulières que nécessite la comparaison

La rigueur de cette démarche a été discutée et s'est construite au cours des deux derniers siècles. Bien que les origines de la démarche comparative remontent à l'antiquité, la comparaison devient scientifique au début du XIXe siècle. C'est à cette période que les débats épistémologiques et méthodologiques se sont posés et ont permis de faire évoluer la démarche vers un objectif de scientificité solide et reconnue. Alexis de Tocqueville (1805-1859), Émile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) et Max Weber (1864-1920) sont parmi les figures influentes qui adoptent la perspective comparative pour identifier et expliquer la spécificité de phénomènes sociaux (Hantrais, 2009, 12). Le terme de méthode comparative est posé en 1843, lorsque John Stuart Mill publie sa « *comparative method* » (paru dans *A System of Logic* en 1843) qui devient une référence adoptée par les chercheurs, qui voient là le moyen d'atteindre une méthode quasi-expérimentale[149] appliquée aux

148 Marcel Detienne, helléniste et anthropologue, défend l'idée que l'exercice comparatiste « invite à monnayer les catégories du sens commun, à construire des comparables qui ne sont jamais immédiatement donnés et qui ne visent nullement à établir des typologies non plus qu'à dresser des morphologies » (Detienne, 2000, 11). L'auteur raconte comment, au cours d'un travail comparatif sur la catégorie « fonder, fondation, fondateur », avec des historiens, des africanistes, des japonisants, des américanistes et hellénistes, ce qui est apparu comme incomparable – au Japon, d'après les textes anciens il n'y avait ni fondation, ni fondateur – permit de troubler, fissurer, désagréger une catégorie familière qui est celle de « fonder ». Cela permettant de remettre en question des acquis et d'affiner les connaissances sur le concept de « fonder » et sur sa non-universalité.

149 La méthode expérimentale se traduit par une prise en compte de l'expérience, par l'observation des phénomènes et le recours à l'expérimentation. Les pionniers de la méthode expérimentale, refusant tout

sciences sociales (Hantrais, 2009, 25). Durkheim considère par exemple que la méthode comparative apparaît comme l'indispensable substitut à la méthode expérimentale, qui est inopérante en science sociale (Seiler, 1994). La discipline a évolué, les discussions sur son épistémologie ou sa méthodologie ont ainsi renforcé sa validité scientifique.

Des biais fréquents dans la méthodologie comparative ont été soulevés. Parmi ceux-ci figure la tendance de la comparaison internationale à réduire les différences intra-nationales. Lorsque la comparaison comprend plusieurs pays, les analyses peuvent se baser sur des indicateurs « harmonisant », comme les moyennes nationales, qui homogénéisent par essence les différences. Cela peut être influencé par la conception de la démarche, les chercheurs supposent trop souvent que la diversité intra-nationale est beaucoup plus faible que la diversité inter-nationale (Dogan, 1994a). La pertinence de la recherche est alors réduite, ainsi que la signification des résultats. Dogan s'appuie entre autres sur le fait que la moyenne sur différentes variables à l'échelle d'un pays a une valeur statistique limitée. L'auteur évoque le décalage possible entre les données analysées et l'indicateur qu'elles sont censées co-construire. Par exemple le PNB[150] est une donnée régulièrement présente dans les comparaisons internationales et n'est pas utilisé toujours avec la prudence nécessaire. Cette donnée peut contenir des distorsions et des erreurs systématiques, notamment dans les comparaisons entre pays avancés et pays en voie de développement. Les enquêtes internationales, telles que PISA, TIMSS ou PIRLS[151] utilisent beaucoup ce type d'indicateurs[152]. Pennings *et alli* (1999) ont identifié des travaux dont les auteurs ont, dans le but d'obtenir un résultat souhaité, écarté des problèmes qui gênaient l'analyse ou raccourci le protocole de méthodes afin d'assurer la production de résultats ou de présenter des résultats positifs. Des remarques similaires ont été formulées par Sartori (1994) qui a relevé plusieurs pièges à éviter, dont le *localisme*, la *mauvaise classification*, le *gradualisme* et l'*élasticité conceptuelle*. Le *localisme* guide les études uni-nationales qui ignorent purement et simplement les catégories préétablies par des théories générales et/ou existantes dans le cadre d'analyses comparatives, et inventent dès lors sans arrêt, sous l'inspiration du moment, leur propre terminologie (Sartori, 1994, 24). Une *mauvaise classification* peut être par exemple composée d'éléments disparates qui peuvent avoir davantage de points communs avec des éléments extérieurs au groupe constitué. Le piège de l'*élasticité conceptuelle* correspond à une trop grande souplesse accordée à une définition. Il s'agit du fait d'étirer le concept, ce qui a pour conséquence la perte de sa signification et de ses éléments identitaires, il devient alors *fourre-tout* et inutilisable (Sartori, 1994, 26). Le manque de formation à également été pointé par le *Cross-National Research Group* dans les

argument d'autorité, ont initié cette méthode pour « consulter la nature elle-même, et ainsi se fier à l'examen des faits et à l'expérience plutôt qu'à leurs spéculations. Source : *Encyclopedia Universalis*, Sciences – Expérience et expérimentation, source numérique : www.universalis-edu.com, consulté le 03/11/09.

150 Le produit national brut.

151 *Programme for International Student Assessment* [PISA], *Progress in International Literacy Study* [PIRLS], *Trends in International Mathematics and Science Study* [TIMSS]. Nous aborderons plus loin ce que ces enquêtes peuvent apporter à notre recherche et quelles précautions leur emploi nécessite (*Cf. 4.4.1 Comparaison des systèmes éducatifs, classements et palmarès internationaux en éducation*, p. 118).

152 Nous présentons ces programmes à partir de la page n°118.

années 90 qui constatent que l'ensemble des chercheurs ne pouvaient pas conduire efficacement des recherches dans le cadre de coopérations internationales (Hantrais & Mangen, 1996, xvi). Dogan (1994b) souligne également la tendance et le piège de la quantification excessive dans la comparaison. La prégnance exagérée des statistiques et des méthodes quantitatives peut être soulignée par l'analyse de certains cursus de formation universitaire qui contiennent exclusivement, ou quasi-exclusivement, des formations sur les méthodes quantitatives, faisant abstraction des techniques qualitatives. Les comparaisons quantitatives sont ainsi généralement privilégiées, telles que les études comparatives internationales citées plus haut qui souffrent de ne pas être suffisamment complétées par des recherches comparatives (De Ketele, 2006, 2010).

La comparaison implique une exploration de l'objet de recherche dans différents contextes, qui peuvent être familiers ou étrangers au chercheur. Ces deux positions apportent chacune un intérêt à la recherche, elles nécessitent cependant une prudence particulière du chercheur qui va devoir rendre familier ce qui lui est inconnu, et inversement. Cette dimension est fréquemment source d'erreurs, si elle n'est pas travaillée, la recherche peut alors souffrir d'ethnocentrisme ou d'une trop grande distance avec l'objet de recherche. Il conviendra ainsi d'être particulièrement attentif à la position particulière que nécessite une telle démarche de recherche.

4.3 Une position particulière du chercheur

Intégrer à la recherche un contexte étranger permet d'apporter un regard qui a naturellement plus de recul que celui d'un chercheur indigène. Ce dernier doit effectuer une décentration afin de se détacher et prendre du recul par rapport à l'objet de recherche situé dans un contexte qui lui est familier. Selon Dogan et Pelassy, la « révolution sociologique » se produit « lorsque apparaît le recul dans la pensée : cette distance, cultivée par l'observateur entre lui-même et la société où il vit, cet étonnement retrouvé devant les choses les plus banales » (Dogan & Pelassy, 1981). Cette distance caractérise *de facto* la position du chercheur étranger. Selon les auteurs, « ce n'est pas un hasard si dans le lot des études les plus fines traitant de chaque pays se glisse immanquablement l'œuvre d'un "étranger" étonnamment perspicace » (*ibid*.). Les auteurs affirment que « le dépaysement a toujours été perçu comme la clé d'un jugement plus objectif ». Certains recommandent toutefois que la comparaison soit développée dans le cadre d'une coopération internationale, ceci permettant de renforcer l'efficacité de la démarche (Hantrais, 2009, 45). Lorsque le chercheur porte son regard sur un contexte nouveau pour lui, cela permet également de prendre du recul par rapport au contexte qui lui est familier, et de favoriser la remise en question des analyses déjà existantes. Un des deux facteurs qui affectent le plus souvent la comparaison entre pays, cultures ou sociétés différents est l'*idéologie*. Le chercheur doit détacher son observation et son interprétation de ses idéaux et jugements de valeurs afin de tendre vers une objectivité de la démarche, en ayant conscience de « l'illusion empiriste » (Lê Thành Khôi, 1981, 17). Le deuxième facteur est l'*ethnocentrisme*, lorsque le chercheur peut subir l'influence de sa culture, de

sa spécialisation professionnelle et des circonstances matérielles dans lesquelles il est placé (Lê Thành Khôi, 1981, 20).

L'ethnocentrisme est toujours présent dans les recherches en sciences sociales et les chercheurs doivent, d'une part en être conscients, et d'autre part minimiser son impact. Preiswerk et Perrot définissent l'ethnocentrisme comme « l'attitude d'un groupe consistant à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et particularismes, ce qui mène à un comportement projectif à l'égard des hors-groupe qui sont interprètes à travers le mode de pensée de l'en-groupe. La base de référence est l'ethnie, si l'on veut se référer au groupe même, ou la culture en tant qu'ensemble de créations humaines qui caractérisent le groupe » (1975, 49). Le chercheur doit veiller à éviter cette attitude tout au long de la recherche. Parce qu'il est enraciné dans une culture particulière, il est « potentiellement doté d'œillères » (Vigour, 2005, 102). Cette chape culturelle limite l'étendue de son champ visuel (Dogan & Pelassy, 1981). En effet, « nous sommes tous conditionnés par notre éducation parentale, notre culture, notre éducation, l'environnement, nos statuts dans la société et nos perceptions sur la façon dont les gens nous regardent, autant que nos valeurs politiques, sociales et religieuses, ainsi que nos attitudes » (Crossley & Watson, 2003, 36). C'est pourquoi il est nécessaire pour le chercheur « d'être conscient de ses bagages, éventuels biais, et d'émanciper son regard de ses préjugés, de sa pensée spontanée et son expérience quotidienne » (Lê Thành Khôi, 1981, 16). Le chercheur doit être conscient du risque naturel d'ethnocentrisme, sans pour autant que ce risque soit totalement évitable, et doit chercher à prendre du recul et à objectiver son approche. Il va devoir questionner en permanence les instruments les plus élémentaires qui « concourent tant à la mise en forme de sa pratique de chercheur qu'à la construction de ses manières plus générales de penser, de sentir ou d'agir » (Lallement & Spurk, 2003, 15). Il doit éviter au maximum de projeter ses attentes, de considérer comme point de référence les catégories de pensée propres à son éducation et à sa culture, les institutions qui régissent son univers (Lê Thành Khôi, 1981, 21). Ceci pour rompre avec « les allants de soi des représentations sociales issues d'un contexte sociologique culturel particulier » (Schultheis, 1989, 221) et ainsi amorcer la décentration nécessaire. Le piège de l'ethnocentrisme n'est pas exclusif à la recherche comparative, c'est un biais à éviter dans toute recherche en science sociale. La posture et la méthodologie de la comparaison permettent néanmoins de sensibiliser et de rendre vigilant le chercheur quant à cet écueil, la comparaison peut ainsi être un « antidote » de l'ethnocentrisme. Dogan et Pelassy écrivent d'ailleurs que la « perception des contrastes rend sensible le caractère relatif de toute connaissance, et devrait donc désenclaver le chercheur de son carcan culturel » ; le concept d'ethnocentrisme aura d'ailleurs été découvert par la comparaison (1981). « La perception des différences est fonction de la proximité de l'observateur » (*ibid.*), d'où l'intérêt que représente la comparaison dans la recherche en science sociale : « les grandes difficultés que l'on éprouve à mener une recherche interculturelle soulignent à quel point la science sociale est prisonnière du système où elle s'est développée, mais elles témoignent aussi du caractère hautement correctif que pourrait assumer ce type de recherche » (Scheuch, 1967, cité dans Vigour, 2005). C'est pourquoi le

chercheur doit prendre une distance permettant une certaine liberté dans le regard et le jugement, mais il doit également garder – ou atteindre – une proximité qui rend possible la compréhension, telle est la posture idéale du comparatiste et, plus généralement, de tout chercheur (Vigour, 2005, 101). Le chercheur doit donc prendre du recul par rapport aux contextes qui lui sont familiers et apprivoiser ceux qui ne le sont pas. Parce qu'ils constituent les unités d'analyses, les contextes doivent faire partie de la comparaison dans sa conception même, c'est en regard de ceux-ci qu'elle s'effectue. Nous avons précédemment abordé le contexte de la prise en charge : l'intervention socio-éducative dans une institution partielle. Ceci nous permettant d'étudier la constitution de la population – qui sont les enfants placés et qu'est-ce qui peut les distinguer des autres jeunes – ainsi que les objectifs de sa prise en charge[153]. Reste à comparer les systèmes éducatifs des deux pays. Nous pourrons ainsi comparer les cursus, les examens scolaires et leur impact sur le parcours scolaire du jeune, la sélection des élèves et leur orientation, mais également la prise en compte des difficultés scolaires dans et hors le parcours ordinaire. Nous pourrons ainsi mieux analyser la scolarité des jeunes de notre échantillon et estimer ce que leur parcours actuel leur permettra par la suite.

4.4 Comparer les systèmes éducatifs anglais et français

Notre problématique – étudier l'accrochage scolaire en comparant la situation dans deux pays différents – s'inscrit pleinement dans le champ de l'éducation comparée actuelle. Cette discipline est issue de deux courants : l'éducation comparée et l'éducation internationale[154] qui diffèrent dans leur développement et dans leur histoire, mais dont les différences se sont progressivement amoindries. De plus en plus de recherches ont confondu ou conjugué les deux jusqu'à ce que la majorité des chercheurs les considèrent comme fusionnées (Bevort & Trancart, 2003). Un des buts de l'éducation comparée est d'observer les systèmes éducatifs étrangers, de les comparer, d'analyser la possibilité d'emprunts et d'échanges pour les améliorer, la décentration du chercheur favorisant l'ouverture et la relativisation des connaissances. La comparaison porte le regard ailleurs, sur d'autres systèmes présentant d'autres particularités et qui ont apporté des réponses différentes à des problèmes similaires. La naissance de l'éducation comparée en tant que science dans la littérature occidentale se situe pour nombre d'auteurs dans la proposition fondatrice de Marc-Antoine Jullien de 1817, issue de l'*Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée,* dans laquelle il expose l'intérêt que les gouvernements produisent des statistiques sur les différentes facettes de leur système éducatif : les données sur le financement, le recrutement des étudiants dans les différents niveaux du système, le nombre de professeurs, etc. (Jullien, 1817). La définition et l'utilisation la plus largement diffusée de l'éducation internationale est « l'étude du système éducatif d'un pays particulier en prenant en compte ses contextes socio-économique, politique et culturel » (Crossley & Watson, 2003, 14).

153 *Cf. 1 Les mineurs placés dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance ou du Care system, connaissances sur les populations, comparaison des contextes*, p. 31.

154 Nous avons ajouté le terme « actuel » pour distinguer le champ de l'éducation comparée telle qu'elle est développée actuellement avec celui de l'éducation comparée développé au début du XIX^{ème} siècle.

Ainsi il n'y a pas nécessairement de comparaison dans cette discipline. Elle est le plus souvent utilisée dans un cadre non scientifique d'échanges internationaux entre professionnels ou politiques, tandis que l'éducation comparée est en premier lieu un champ de recherche qui applique les théories et les méthodes des sciences sociales dans le but d'étudier les problématiques internationales qui sont en rapport avec la thématique de l'éducation (Crossley & Watson, 2003, 19). La démarche d'emprunt s'accompagne ensuite d'une reconnaissance et d'une analyse des particularités des différents pays. Il devient évident que les effets sont différents suivant les contextes. Les analyses vont alors impliquer une compréhension des forces culturelles et sociales sous-jacentes aux systèmes éducatifs (Hans, 1949, 4-5). Le champ n'est pas homogène et il est considéré comme un amalgame d'études multidisciplinaires s'inscrivant dans différents cadres théoriques (Kelly, 1992, 12). Les objets et les raisons de l'éducation comparée qui ont le plus fréquemment été avancés par la littérature sont d'acquérir une meilleure compréhension de son propre système éducatif ; de satisfaire une curiosité intellectuelle et théorique à propos d'autres cultures et de leur(s) système(s) éducatif(s) et de mieux comprendre les relations entre l'éducation et la société élargie ; d'identifier les similarités et les différences dans les systèmes éducatifs, les processus et les résultats dans le but de documenter et de comprendre les problèmes en éducation, et contribuer à l'amélioration de la politique et des pratiques éducatives ; de promouvoir la compréhension et la coopération internationale au moyen d'une sensibilité accrue aux différents points de vue et cultures du monde. Le champ permet ainsi de jouer un rôle significatif dans l'avancement de la recherche en éducation. Avant d'aborder la comparaison des systèmes éducatifs anglais et français, nous présentons succinctement les similarités et les différences entre les deux pays qui nous permettent de mettre en contexte notre comparaison.

L'Angleterre est une des quatre nations qui, avec l'Écosse, le pays de Galles et l'Irlande du Nord constituent l'État souverain du Royaume-Uni. Ces nations possédant des différences législatives et exécutives, notre recherche ne prendra en compte que l'Angleterre[155]. Dans le même ordre d'idée, nous n'aborderons que la France métropolitaine, les différences de fonctionnement de l'Outre-mer ne permettant pas d'intégrer ces régions, départements et collectivités tels-quels dans la comparaison. Le choix de ces deux territoires politiques permet de s'appuyer sur l'adhésion de ces deux nations à plusieurs organisations internationales, notamment le Conseil de l'Europe, l'Union Européenne, l'International Labour Organisation [ILO], l'OCDE, l'UNESCO ou l'OMS[156]. L'adhésion à ces organisations présente deux avantages principaux pour notre démarche. Tout d'abord ces adhésions traduisent un partage explicite, mais théorique, de valeurs et d'objectifs communs. Notre comparaison permet d'ailleurs d'étudier, sur des points précis qui nous concernent (la protection de l'enfance, le concept de la famille), comment se traduisent concrètement ces valeurs. Nous avons ainsi étudié les différences d'interprétations de ces valeurs ou de la mise en place de dispositifs permettant de les garantir. De plus ces organisations collectent, traitent et publient d'importantes quantités de données,

155 La population de l'Angleterre correspond à un peu plus de 80 % de celle du Royaume-Uni.

156 L'Organisation de coopération et de développement économiques, L'*United nations educational, scientific and cultural organization* et l'Organisation mondiale de la santé.

permettant ainsi de multiples analyses secondaires de données. Il est cependant important de préciser que c'est le Royaume-Uni qui, par son statut d'État, adhère à ces organisations. Si cela n'apporte pas de différence sur l'adhésion de l'Angleterre aux valeurs, droits et devoirs de ces organisations, les données que nous pourrons utiliser concernent parfois l'entièreté du Royaume-Uni et les caractéristiques anglaises peuvent donc être légèrement différentes. Un des principaux avantages de choisir des états comme unité de comparaison réside dans la clarté de leurs frontières géographiques, de leur cadre administratif et législatif. Pour les deux systèmes qui nous concernent – le système éducatif et le système de protection de l'enfance – les politiques et les fonctionnements dans leurs grandes lignes sont communs à l'échelle de chaque pays. Nous avons été particulièrement attentifs aux spécificités qui incombaient aux instances régionales qui ont la responsabilité des missions de protection de l'enfance, plusieurs responsabilités sont centralisées sur ces autorités et les choix peuvent donc varier suivant les territoires. L'élaboration de notre terrain de recherche s'est construit à l'échelle des divisions administratives que sont le comté en Angleterre, géré par la *Local Authority*, et le département en France, géré par le Conseil général. Étudier ces divisons nous permet d'étudier l'élaboration des services, leurs objectifs et d'analyser leur autonomie de décision. Il existe également des particularités régionales et locales (à l'échelle d'une ville ou d'un établissement) qui doivent être prises en compte.

L'Angleterre et la France sont deux pays qui sont proches sur les plans historique et politique : beaucoup de valeurs sont partagées par les deux populations (Breuillard & Cole, 2003; Daguerre, 1999; Raveaud, 2006). Nous avons donc pu effectuer une comparaison en profondeur. Les systèmes de protection de l'enfance ont évolué sous les mêmes valeurs, avec des objectifs et des dispositifs assez similaires (Daguerre, 1999). Le système éducatif est un des deux contextes majeurs de cette recherche, il contient l'ensemble des éléments qui conditionnent la scolarité des enfants et des jeunes de notre recherche. Pourtant, une comparaison exhaustive des deux systèmes ne servirait pas notre recherche. Nous nous focalisons sur les parcours scolaires d'une population qui est caractérisée par une prise en charge extérieure à l'école : le placement dans le cadre d'une protection par les services sociaux. L'angle d'approche que nous avons choisi est la prise en charge socio-éducative établie par ces services. Nous étudions les éléments qui participent aux processus de décrochage ou d'accrochage scolaire d'une population construite socialement et institutionnellement[157]. Notre comparaison doit toutefois inclure celle des systèmes éducatifs des deux pays, afin de questionner leurs similarités, leurs différences ainsi que leur rôle sur les processus de décrochage et d'accrochage scolaire. Nous commencerons par étudier les principales comparaisons et enquêtes internationales qui permettent de compléter l'étude des systèmes éducatifs anglais et français, nous évoquerons les biais de ces comparaisons, leurs limites et ce que nous pouvons toutefois utiliser pour notre recherche. Puis nous aborderons les principaux points communs et différences des deux systèmes éducatifs. Nous verrons que cette analyse doit intégrer certaines particularités des systèmes politiques.

157 Nous abordons précisément cette construction dans la partie *1.2 Qui sont les enfants placés ? Des conceptions de prise en charge différentes qui construisent la population*, p. 35.

4.4.1 Comparaison des systèmes éducatifs, classements et palmarès internationaux en éducation

Les systèmes éducatifs sont constitués différemment suivant les pays. Malgré ces différences, de nombreuses comparaisons internationales sont initiées par des experts gouvernementaux pour tenter de mettre en parallèle les résultats de leurs systèmes scolaires respectifs. Le champ de l'éducation comparée a généré des productions annuelles de statistiques internationales sur l'éducation et les systèmes éducatifs par le biais de différents organismes internationaux tels que l'UNESCO (1945), l'ILO (1919) et l'OMS (1948), puis le Conseil de l'Europe (1949), la CEE (1958) et l'OCDE (1948)[158]. Ces données peuvent donner lieu à des classements entre les pays pour tenter de mettre en parallèle les résultats des systèmes scolaires souvent assimilés à leurs « performances ». Parmi ces classements, nous pouvons relever les enquêtes *Programme for International Student Assessment* [PISA], *Progress in International Literacy Study* [PIRLS], *Trends in International Mathematics and Science Study* [TIMSS] dont nous présentons les caractéristiques dans le tableau n°6.

Tableau 6: Principales caractéristiques de quelques enquêtes internationales.

	PISA	***TIMSS***	***PIRLS***
Organisme organisateur	Projet décentralisé de l'OCDE qui est mené par un consortium indépendant, essentiellement anglo-saxon d'origine australienne	Réalisés par le *TIMSS&PIRLS International Study Center* et sont financées par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*	
Objectifs / items évalués	Évaluation et classements des pays riches ou émergents / compétences littéraires et scientifiques	Performances scolaires en mathématiques et en sciences	Les performances en lecture
Nombre de pays participants	65 en 2009	50 en 2007	51 en 2011
Population	Élèves âgés de 15 ans	Élèves en quatrième et en huitième année	Élèves de l'école primaire
Fréquence	Tous les trois ans	Tous les quatre ans	Tous les cinq ans
Ancienneté	Depuis 1997	Depuis 1995	Depuis 2001
Participation de la France et de l'Angleterre	France, Royaume-Uni	Angleterre : 1995, 1999, 2003 2007, 2011 France : 1995	France et Angleterre : 2001, 2006, 2011

Ces enquêtes sont de plus en plus reconnues et gagnent en influence dans les politiques éducatives. Lussault (2010) identifie deux discours dominants sur les classements et les palmarès internationaux :

158 L'*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO], l'*International Labour Organisation* [ILO], l'Organisation Mondiale de la Santé [OMS], la Communauté Économique Européenne [CEE] et l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE]. Initialement créé sous le nom *Organisation pour la Coopération Économique Européenne* [OCEE], l'organisation ne deviendra l'OCDE qu'en 1961.

> « Le premier [discours] tend à dresser les classements en outil de diagnostic fiable de la fragilité d'un système quelconque […] face aux mutations mondiales, ainsi qu'en instrument efficace d'accompagnement de l'adaptation vertueuse dudit système, considérée comme indispensable. […] Le second pôle de discours, quand à lui, réfute globalement sinon l'évaluation des systèmes et des activités […], du moins sa traduction en classement fondé sur des indicateurs quantitatifs » (Lussault, 2010, 33-34).

Il relève cependant le besoin de considérer ces deux positions comme complémentaires, l'analyse scientifique devant considérer les apports de ces deux vulgates. Plusieurs éléments sont à considérer pour « lire » et interpréter ces enquêtes. Celles-ci étant quantitatives, elles sont basées sur plusieurs batteries de tests et présentent les limites des méthodes quantitatives, et notamment de ne pas être sensible aux variations non retenues dans le modèle d'analyse, de se concentrer sur un ensemble limité d'éléments étudiés et d'être limité dans la compréhension des phénomènes. Des choix visant à améliorer la certitude des résultats peuvent avoir des effets pervers négatifs. À ce sujet, De Ketele constate que « les épreuves internationales privilégient [...] la fiabilité (la réduction des biais dans la mesure) aux dépens de la pertinence (ce qu'il importe d'évaluer) et parfois même de la validité (correspondance entre ce qui est évalué réellement et ce que l'on déclare évaluer) » (2010). Ces évaluations prennent de plus en plus l'aspect d'une volonté d'objectiver la performance d'un système ou/et celle d'établissements ou/et celle d'activités (d'enseignement, de recherche). La performance s'exprime alors sous la forme privilégiée du classement, du palmarès, qui fonde depuis quelques temps un nouveau « droit canon » de l'efficience. Lussault note alors qu'il est tentant de déduire, de ces « performances », des jugements sur la qualité des systèmes éducatifs et de recherche – même si l'évaluation n'a pas été conçue pour cela (2010, 30). Pourtant en raison du nombre de facteurs susceptibles d'influencer les conclusions, les résultats de ces tests comparatifs soulèvent souvent bien plus de questions qu'ils n'en résolvent (West, 2003). Il est ainsi primordial d'être attentif à ce qui est évalué afin de ne pas fausser l'interprétation. Par exemple, PISA est sans doute l'enquête qui obtient le plus d'attention de la part des chercheurs et des médias, peut-être du fait du nombre de pays participants et parce que cette évaluation est la plus représentative (De Ketele, 2010). Cette enquête est souvent présentée comme évaluant des compétences, elle n'évalue pourtant « que des ressources et, parmi elles, tout au plus des applications habillées ou des sommes d'applications habillées correspondant effectivement à une compétence, mais non à la compétence elle-même » (*op. cit.*, 43). Les évaluations sont élaborées à partir du TRI (modèle de la Théorie de Réponse à l'Item) qui suppose l'unidimensionnalité de l'objet évalué, les comparaisons ne peuvent donc pas comprendre l'examen de tâches complexes. Les épreuves PISA comprennent des questions à choix multiples et des questions de production à réponses courtes, or certaines compétences reconnues comme pertinentes pour la formation et l'éducation nécessitent de recourir à des productions écrites longues, des productions orales et des mises en situations (*ibid.*). Et quand bien même elles pourraient prendre en compte les tâches complexes, elles seraient limitées par la diversité des systèmes éducatifs, des politiques et des curricula scolaire.

Une limite fréquemment soulignée au sujet de ces classements internationaux est qu'ils n'intègrent pas assez la contextualisation des données évaluées, ils doivent ainsi être complétés par d'autres enquêtes. Lussault constate que les opérateurs externes qui produisent et diffusent ces évaluations déploient des paradigmes et des méthodes nommés « mondialistes » au sens où ils tendent à euphémiser, voire à escamoter les contextes locaux au profit d'une vision globale de l'espace mondial de la formation et de la science (2010, 30). Les épreuves standardisées et les classements internationaux entraînent ainsi une décontextualisation et une déculturation des systèmes éducatifs (car sortis de leur référence nationale). Ils sont contextualisés au sein d'un ensemble mondial très polarisé par le modèle anglo-américain d'une part et celui de l'Europe du nord d'autre part (Lussault, 2010). L'exercice reste par conséquent une comparaison limitée. Les différences entre les systèmes ne sont pas assez prises en compte : les différents pays ont implémenté différemment les répartitions des élèves sur les années d'études ou sur les filières, certains pays n'ont pas de véritable tronc commun et les élèves qui redoublent plusieurs fois se retrouvent dans des cursus aux programmes et aux fondements didactiques différents des programmes suivis par les élèves qui n'ont pas redoublé ou qui suivent la filière générale. C'est le cas de la France, de la Belgique francophone, de l'Espagne, de la Grèce, de l'Italie, du Portugal et des États-Unis. D'autres pays, comme l'Allemagne et la Suisse privilégient une formation précoce technique ou professionnelle. Des difficultés apparaissent par exemple dans la comparaison des diplômes ou des niveaux d'étude, qui nécessitent d'établir des équivalences. La tâche se complexifie avec le nombre d'entités et peut comporter des contradictions : la récolte de données peut être confiée à des organismes nationaux qui utilisent des méthodes différentes. Par exemple, Bévort et Trancart (2003) étudient les équivalences CITE (Classification Internationale de Type de l'Éducation) de l'OCDE. Les définitions élaborées permettent différentes interprétations et Eurostat et l'OCDE renseignent les niveaux CITE avec des critères différents : un niveau CITE peut effectivement être donné à deux niveaux scolaires différents. Pour l'année 1999 le pourcentage des individus ayant atteint le niveau 3 du CITE (1999) pour le Royaume-Uni est de 30 % pour l'OCDE et de 55 % pour Eurostat. Les niveaux CITE restent subjectifs et ces deux organismes interprètent différemment le niveau 2 et le niveau 3 en ce qui concerne l'Angleterre, ce qui explique ces divergences. De plus ces niveaux ne sont pas toujours équivalents entre la France et l'Angleterre (Bevort & Trancart, 2003).

Par conséquent, les enquêtes internationales fournissent des tableaux de bord qu'il est nécessaire de replacer dans leur contexte, de se souvenir qu'ils sont les fruits de nombreux facteurs sous-jacents et que les dispositifs qui les ont créés reposent sur des fondements plus ou moins explicites qui ne sont pas les seuls possibles ni nécessairement les plus souhaitables pour tous (De Ketele, 2006). Étant donné le nombre de pays participants et les nombreuses différences de leur système éducatif, les évaluateurs doivent déterminer les éléments qui vont être mesurés, ces choix sont restrictifs et rendent compte de quelques dimensions des systèmes, ce qui est évalué l'étant obligatoirement en fonction de ce qui ne l'est pas. Finalement, les classements internationaux étant des comparaisons incomplètes, certains résultats devant être relativisés et interprétés en contexte. Et c'est bien ces limites qui

fournissent la force de ces enquêtes, car en cela elles nourrissent une réflexion collective sur les méthodes, la production d'indicateurs quantitatifs, afin de promouvoir des saisies multidimensionnelles plus fines et pertinentes (Lussault, 2010). Les évaluations internationales et les classements qu'elles génèrent, lorsqu'ils sont pertinents, « permet[tent] de comprendre toute une série de phénomènes actuels et même d'anticiper des développements ultérieurs plus ou moins heureux » (De Ketele, 2010, 39). Malgré les biais soulevés plus haut, ces enquêtes alimentent la réflexion autour d'une éducation dépassant le contexte national, notamment en fournissant des résultats relativement pertinents :

> « Les universités très bien classées, par exemple, dans les quatre principaux palmarès universitaires sont, de fait, excellentes (tant au plan éducatif qu'au plan scientifique, sans parler de la qualité de leur vie étudiante et de leur rayonnement international et culturel), tout en étant, pour la plupart, dotées de programmes très ambitieux et efficaces d'ouverture sociale. De même, les pays dont les scores sont élevés dans les enquêtes Pisa possèdent des systèmes éducatifs obligatoires dont l'analyse plus approfondie confirme souvent tant la qualité et l'efficacité, que de surcroît, là aussi, une assez grande équité sociale. » (Lussault, 2010, 35).

Cependant, il convient d'être vigilant et de veiller à ne pas extrapoler l'analyse :

> « Cela posé, s'il n'est pas illégitime de penser que le bon classement est un indice de qualité, déduire l'inverse, ce qui n'est pas classé, ce qui est doté d'un faible score est médiocre, est en revanche un coup de force argumentatif qu'on doit refuser. Car cela consiste à ne mesurer une qualité qu'à la seule aune d'une conception très particulière et assez dogmatique de la qualité et de sa mesure » (Lussault, 2010, 35).

Toutefois, malgré l'intérêt de ces enquêtes internationales et des connaissances qu'elles mettent au jour, nous nous appuierons peu sur celles-ci, les participations inégales de la France et de l'Angleterre les rendant difficilement utilisables pour notre recherche. Comme nous le précisons dans le tableau précédent, l'enquête PISA comprend des données du Royaume-Uni, l'Angleterre n'y est pas différenciée, contrairement aux enquêtes TIMSS et PIRLS. Nous l'avons déjà évoqué lors de l'introduction, il est nécessaire de distinguer l'Angleterre du Royaume-Uni. Ces deux entités ne sont pas équivalentes du fait des différences politiques, sociales et démographiques entre les quatre nations qui composent le Royaume-Uni. De plus, les participations de la France et de l'Angleterre aux enquêtes sont parfois inégales. L'Angleterre participe à l'enquête TIMSS dès l'édition de 1995 jusqu'à la plus récente de 2011, par contre la France n'y a participé qu'en 1995. Nous nous appuierons davantage sur des enquêtes qualitatives ou dédiées à la comparaison France/Angleterre afin de contextualiser notre recherche. Plusieurs d'entre elles nous permettent de mieux appréhender les similarités et les différences au sein des structures des systèmes éducatifs de chaque pays.

4.4.2 La structure des systèmes éducatifs anglais et français

La France et l'Angleterre représentent deux traditions étatiques distinctes. Breuillard et Cole (2003) décrivent ces deux pays comme « deux pôles contrastés des démocraties occidentales » que ce soit

« en termes de cadre juridique (droit romain contre *Common Law*), de traditions de l'État ou de culture politique ». Les modèles anglais et français représentent en effet deux réalités contrastées, aussi bien en ce qui concerne les structures institutionnelles que par rapport aux paradigmes de l'action publique et du rôle approprié de l'État. Il y a encore une forte omniprésence de l'État en France héritée de l'origine napoléonienne du système, tandis que le modèle décentralisé britannique se caractérise par des systèmes d'administration locale plus forts d'un point de vue fonctionnel et par un État qui est largement absent du territoire (Breuillard & Cole, 2003). Cependant, les deux systèmes, très complexes, ne sont pas si dissemblables dans leur fonctionnement. La médiation locale, la défense d'intérêts locaux et surtout le mouvement de décentralisation atténuent l'effet centralisateur français. De leur côté, les autorités locales britanniques sont moins déconnectées du pouvoir central qu'auparavant. Breuillard *et alli* décrivent une centralisation épisodique mais brutale : elle est utilisée pour « faire passer rapidement des réformes, mettre en œuvre les moyens nécessaires, financiers, techniques, d'évaluation, de conseil et de contrôle, pour mettre en marche et assurer le bon fonctionnement des nouvelles méthodes, institutions et politiques décidées » (2003). Par rapport à la France, c'est un centralisme politique qui vise à imposer les mêmes objectifs sans imposer les mêmes moyens d'y parvenir.

Les structures des systèmes éducatifs sont souvent fortement représentatives du système politique, c'est le cas en Angleterre et en France. Nous retrouvons la centralisation française et la décentralisation anglaise dans les modèles de gestion de ces systèmes. Cependant, bien qu'ils partent de conceptions opposées, ces deux systèmes sont en train de converger (Breuillard & Cole, 2003; Osborn, Broadfoot, Planel, & Pollard, 1997). La régulation nationale est devenue plus affirmée en Angleterre : la mise en opération de directives nationales contraignantes devient obligatoire. En France il y a un double mouvement de déconcentration et de décentralisation qui reste pour l'instant partiel ; il y a une mesure accrue d'autonomie au niveau de l'établissement. Le récent dispositif « Éclair » mis en place à la rentrée 2012 en France va par exemple dans ce sens[159]. Breuillard et Cole constatent que les deux systèmes sont toutefois confrontés à des questions de fond analogues : « tous deux ont expérimenté le passage de l'enseignement d'élite à l'enseignement de masse, des évolutions vers des formes d'enseignement secondaire plus différenciées, l'ouverture vers l'enseignement supérieur, l'émergence d'une demande consumériste et la mise en œuvre de nouveaux programmes scolaires » (2003).

La comparaison des systèmes éducatifs est un exercice périlleux (Bourdieu & Passeron, 1967). Les systèmes éducatifs nationaux sont « le produit d'histoires, de philosophies ainsi que de contextes légaux et politiques différents, autant de variables pertinentes qu'il convient de prendre en compte pour la comparaison » (West, 2003). Ces systèmes sont complexes et dépendent de plusieurs contextes, leur structure, comme les concepts à partir desquels ils se basent, peuvent différer fortement. Les éléments

159 Le dispositif Écoles, collèges et lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite autorise par exemple le recrutement des personnels directement par le chef d'établissement, avec accord du recteur. Ce programme fait suite aux précédents dispositifs d'éducation prioritaire et vise à donner davantage de moyens et de suivis aux établissements en difficulté.

qui les constituent tels que les curricula, les disciplines, les manuels scolaires ne peuvent être comparés tels quels : leur poids, leur utilisation et leur variation sont très différents d'un pays à l'autre. Par exemple, en France, les programmes officiels doivent être strictement suivis alors qu'en Angleterre ils constituent un matériau qui peut se décliner différemment suivant les écoles. West (2003) souligne les variations fortes entre les disciplines étudiées, leur nombre et leur contenu, les possibilités de spécialisation au sein d'une matière ou encore ce qui concerne le rapport entre le nombre de matières étudiées et le nombre de celles qui donnent lieu à un examen. Il en va de même des cursus et des modalités de contrôle : l'évaluation peut varier considérablement d'un pays à l'autre, notamment par le nombre de disciplines évaluées, les types de sujets et d'évaluation. Nous verrons que ces éléments rendent les comparaisons internationales complexes.

L'Angleterre et la France ont deux modèles d'école et de citoyenneté fortement distincts. Les travaux de Raveaud, particulièrement ceux consacrés à l'étude comparative des systèmes éducatifs anglais et français (Raveaud, 2006, 2007), nous sont particulièrement utiles, ils nous ont permis de mieux appréhender les similarités et les dissemblances des écoles anglaises et françaises, ce paragraphe résume les éléments qui permettent d'éclairer notre enquête. Raveaud distingue, dans le quotidien des écoles françaises, le modèle républicain qui construit la citoyenneté sur le principe de séparation de la sphère publique et de la sphère privée : les appartenances communautaires sont mises à distance, la dimension nationale de l'appartenance prédomine, et cette appartenance est fondée sur l'adhésion raisonnée à des valeurs d'ordre politique. L'enseignement doit être uniforme quant à son organisation, son contenu, ses modalités d'accès et de contrôle, sur l'ensemble du territoire national. De façon symétrique, le vécu de l'écolier anglais correspond, à bien des égards, aux modes de participation et d'appartenance attendus des adultes outre-Manche. Chaque personne est considérée d'abord et surtout comme un individu, comme une personne insérée dans diverses communautés, et la dimension citoyenne n'en est qu'une parmi beaucoup d'autres. L'école française est issue du modèle dominant qu'est l'école républicaine. L'école gratuite, laïque et obligatoire, née en 1881-1882, relève d'une triple volonté : finir d'organiser l'éducation nationale (condition nécessaire au véritable fonctionnement du suffrage universel), limiter le pouvoir de l'église et faire de l'enseignement une force d'intégration nationale. L'école d'aujourd'hui se réclame toujours du projet fondateur de Jules Ferry, et ce malgré les multiples ébranlements qu'elle connaît, comme la crise du mythe de l'école méritocratique (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), et la profonde remise en cause de l'école dans sa capacité à assurer la promotion et l'intégration sociale[160]. L'école anglaise hérite de trois modèles distincts. Le plus ancien, le plus prestigieux et aussi le plus distant socialement de l'école primaire publique actuelle est celui des aristocratiques *public schools*, ces établissements privés, qui prennent leur essor au XIXe siècle, « cultivent chez leurs élèves, par ordre de priorité, les principes religieux et moraux, une conduite de *gentleman* et, enfin, l'aptitude intellectuelle ». Elles sont réservées à une élite fortunée et très fermée. Le deuxième modèle, dans l'ordre chronologique, est celui « des écoles instituées pour le peuple par

160 *Cf. b Le contexte social*, p. 84.

les grandes fondations religieuses rivales au début du XIXe siècle. Leurs noms en disent long sur leur mission : la fondation anglicane, créée en 1811, s'institue de la "société nationale pour la promotion de l'éducation des pauvres suivant les principes de l'Église établie" : sa rivale non conformiste, née trois ans plus tard, est la "société britannique et étrangère pour la promotion de l'éducation des classes laborieuses et ouvrières de la société, de toutes les convictions religieuse" si la lecture, l'écriture et autres savoirs de base sont enseignés, des enjeux de classe et de contrôle social ne sont pas absents de cette école organisée par les notables pour le petit peuple » (Raveaud, 2006, 7-8). Dans sa thèse de doctorat, Mons (2004, cité dans De Ketele, 2006) distingue quatre modèles de structures scolaires à travers quatre modes de gestion de l'hétérogénéité. Deux nous intéressent particulièrement : le « modèle de l'intégration à la carte » qui maintient jusqu'à l'âge de seize ans un programme relativement commun, mais gère l'hétérogénéité par des politiques de classes de niveau ou de regroupement des élèves selon leurs résultats : c'est le cas du Royaume-Uni ; le « modèle d'intégration uniforme » qui repose sur un tronc commun et qui soumet tous les élèves aux mêmes conditions éducatives, mais gère l'hétérogénéité par une politique forte du redoublement : c'est le cas de la France[161]. Les deux autres modèles sont le « modèle de séparation » et le « modèle d'intégration individualisée »[162]. D'après une étude de Dupriez et Dumay (2006), De Ketele remarque que les différents modèles ne font guère de différence en ce qui concerne les résultats des élèves les plus performants, mais que le modèle de l'intégration individualisée présente des résultats particulièrement élevés pour les élèves peu performants, comparativement aux autres modèles (De Ketele, 2006).

Les écoles anglaise et française ont subi des changements qui ont participé à construire les systèmes éducatifs actuels :

> « La grande réforme anglaise qui structure le système éducatif anglais dans sa forme récente est celle de 1988 (Education Reform Act 1988) qui introduit des programmes nationaux d'enseignement. Elle place surtout les forces du marché, la rationalité économique et la concurrence entre établissements au cœur de l'organisation du système scolaire. Les écoliers sont désormais évalués à 7, 11 et 14 ans. L'abolition de la carte scolaire se double de la volonté d'éduquer les parents à faire usage de leur pouvoir de choisir l'établissement de leur enfant, en fonction de ces classements notamment. Un mode de financement proportionnel aux effectifs inscrits ainsi que l'autonomie de gestion accrue des établissements doivent assurer la sanction des "mauvais" établissements et récompenser les "bons". Les autorités attendent de ces forces de marché en éducation un cercle vertueux conduisant au relèvement du "niveau" et de la rentabilité, objectifs qui occupent désormais la place centrale dans la rhétorique officielle qui était auparavant celle de l'épanouissement. De ce fait, les enseignants infléchissent leurs pratiques vers des modes de transmission des savoirs plus traditionnels, sous la pression d'un gouvernement qui impose non seulement des contenus mais aussi des méthodes d'enseignement » (Raveaud, 2006, 9).

161 Le collège unique est toutefois le lieu de scolarités inégales et participe à produire des inégalités scolaires et sociales, notamment par la diversité des « aiguillages » et une sélection continue (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, 42-44).

162 Le « modèle de séparation » est basé sur le principe de séparation des élèves et de sélection précoce : c'est le cas surtout des pays germaniques, mais c'est aussi, dans une certaine mesure, le cas en Belgique et aux Pays-Bas ; le « modèle d'intégration individualisée » repose sur un programme commun et le refus du redoublement mais qui développe de nombreuses formes de stratégies d'individualisation et de différenciation pédagogiques : c'est le cas des pays scandinaves (De Ketele, 2006).

> En France, « l'échec scolaire et la persistance du chômage, d'une part, et la sociologie critique, d'autre part, ont remis en question la capacité de l'école à assurer sa mission républicaine, méritocratique, égalitaire. […] La loi d'orientation de 1989 rompt avec le passé par l'acceptation de la diversité dans le système éducatif : diversité locale, diversité des établissements, diversité enfin des élèves. La loi procède à une triple redéfinition du cadre institutionnel dans lequel se déroule l'enseignement ; la création d'un "projet d'établissement" s'écarte du principe de l'uniformité du service public : il accorde une autonomie accrue à chaque école, crée une marge de liberté à l'intérieur de laquelle elle peut exprimer ses spécificités, prolongeant ainsi les lois de décentralisation. L'acceptation de la diversité des situations locales se double de la reconnaissance des différences entre individus. […] Enfin, la diversité des élèves est rappelée, et la loi affirme que cette diversité doit être mieux prise en compte, notamment en développant la différenciation pédagogique. […] Il est toutefois significatif que toute cette législation s'accompagne de garde-fous : le projet d'école et les cycles ne visent pas à substituer les objectifs d'un établissement aux directives du Ministère, mais à "répondre aux besoins particuliers de l'élève dans le respect des objectifs nationaux" (MEN, 1992). Les enfants doivent bénéficier de souplesse pour que soit prise en compte la diversité des rythmes d'apprentissages, "sans perdre de vue les objectifs communs à tous, les apprentissages nécessaires à tous" (MEN, 1995). Au total, une tension parcourt les instructions ministérielles car la prise en compte des spécificités locales, des besoins particuliers des écoles et des élèves ne s'accompagne pas d'une renonciation aux objectifs nationaux et aux principes d'égalité » (Raveaud, 2006, 10).

Il y a une différence significative d'autonomie entre l'école anglaise et l'école française. Comme l'écrivent Breuillard *et alli* :

> « Il n'existe pas d'équivalent véritable à la gestion locale des écoles observées en Angleterre. En France, l'autonomie des établissements est limitée par un certain nombre de traits fondamentaux du système éducatif français : la fonction publique, le poids des syndicats enseignants, le statut même du chef d'établissement et du conseil d'administration qui sont loin d'avoir les mêmes pouvoirs qu'en Angleterre. […] En France, l'autorité que le chef d'établissement a sur les enseignants est, quand même plutôt faible. […] En Angleterre, les enseignants sont des contractuels qui sont tenus par leur contrat non seulement de dispenser un enseignement mais aussi de participer à la bonne gouvernance de l'école – en clair, à son administration collégiale – et de respecter l'autorité du chef d'établissement. » (Breuillard & Cole, 2003).

Il y a eu d'importants changements dans le statut juridique des établissements scolaires français qui vont dans le sens d'une certaine autonomie : le statut d'établissement public local d'enseignement, les projets d'établissement, les dotations horaires globales, la création de conseil d'établissement (*ibid*.). Le chef d'établissement peut réserver de 10 % à 20 % du budget à des activités ou à des filières qu'il choisit de privilégier, dont une des conséquences est le jeu des filières rares qui créent une identité de l'établissement et participe aux inégalités scolaires intra et inter-établissements.

En France les établissements d'enseignement du premier et du second degré sont *publics* lorsqu'ils sont « fondés et entretenus par l'État, les régions, les départements ou les communes », les établissements scolaires privés ont la plupart du temps passé un contrat d'association avec l'État. En Angleterre, « l'école publique se définit par l'origine publique, majoritairement mais non exclusivement, de son financement en même temps que par sa soumission à la tutelle des autorités publiques. Mais elle n'est

pas exclusivement fondée et entretenue par ces dernières. La loi *Education Act* de 1944 a proposé aux établissements privés relevant des églises chrétiennes deux types de statut, dont l'un plus avantageux que l'autre financièrement, "selon que les organisations confessionnelles acceptaient ou non de tempérer leur caractère propre et leur doctrine particulière" (Mosse, 2000) » (Breuillard & Cole, 2003). L'enseignement privé anglais, équivalent des établissements privés français conventionnés, est totalement indépendant. En France, l'Église est séparée de l'État depuis la loi Combes (1905). Les établissements d'obédience religieuse relèvent obligatoirement de l'enseignement privé. En Angleterre, au contraire, l'Église et l'État sont consubstantiellement liés en la personne du souverain. La Grande-Bretagne détient encore un nombre important d'écoles religieuses (*church schools*) dont la plupart ont été intégrées au service public.

Tableau 7: Comparaison sélective des systèmes éducatifs anglais et français

	Angleterre	***France***
Système politique	Système décentralisé (une tendance à la centralisation est toutefois observée).	Système centralisé (une tendance à la décentralisation est toutefois observée).
Rôle de l'État dans le système éducatif	Modèle décentralisé, l'État est largement absent du territoire. C'est un centralisme politique qui vise à imposer les mêmes objectifs sans imposer les mêmes moyens d'y parvenir. Toutefois, les autorités locales sont moins déconnectées du pouvoir central qu'auparavant.	Forte omniprésence de l'État, modèle centralisé. L'effet centralisateur est toutefois atténuer par une médiation locale, la défense d'intérêts locaux, un mouvement de décentration et de décentralisation.
Modèle de citoyenneté	Chaque personne est considérée d'abord et surtout comme un individu, comme une personne insérée dans diverses communautés, la dimension citoyenne n'en est qu'une parmi d'autres.	Modèle républicain : - séparation de la sphère publique et de la sphère privée. - les appartenances communautaires sont mises à distance. - la dimension nationale de l'appartenance prédomine.
Modèle et uniformité de l'école	Les écoles sont gérées localement, elles ont une certaine liberté sur leur organisation, leur contenu, le recrutement des enseignants.	L'enseignement doit être uniforme quant à son organisation, son contenu, ses modalités d'accès et de contrôle, sur l'ensemble du territoire national. L'uniformité du service public est toutefois progressivement assouplie.
L'école et les religions	L'Église et l'État sont liés.	L'Église et l'État sont séparés. Volonté de limiter le pouvoir de l'Église.
Enseignement public, enseignement privé.	- L'école publique est financée majoritairement, mais pas exclusivement, par les autorités publiques. - L'enseignement privé est totalement indépendant.	- Les établissements sont publics lorsqu'ils sont fondés et entretenus par l'État et les collectivités locales. - Les établissements scolaires privés ont la plupart du temps passé un contrat d'association avec l'État.
Modèle de structure scolaire (mode de gestion de l'hétérogénéité)	Modèle de l'intégration à la carte : maintient jusqu'à l'âge de seize ans un programme relativement commun, mais gère l'hétérogénéité par des politiques de classes de niveau ou de regroupement des élèves selon leurs résultats.	Modèle d'intégration uniforme : repose sur un tronc commun et qui soumet tous les élèves aux mêmes conditions éducatives[163], mais gère l'hétérogénéité par une politique forte du redoublement.

Parmi les facteurs qui contribuent aux mauvais résultats scolaires, les critères sociaux sont très importants. L'école (le système éducatif, les programmes, les enseignants) compose un mode de socialisation particulier. Des fonctionnements, des valeurs et des normes sont reconnues légitimes, sont valorisées, et les parents ne sont pas équitablement familiers de ces particularités (Ball, et al., 1994; Blackstone & Mortimore, 1994; Lahire, 1995; Millet & Thin, 2005; Mingat, 1991; Terrail,

163 À l'exception toutefois de la gestion des difficultés scolaires importantes qui peut orienter les jeunes vers des structures séparatives.

2002a). Ces inégalités des familles devant l'école participent à renforcer les inégalités scolaires entre les élèves, ce phénomène étant mondialement constaté. En effet, des rapports de l'OCDE (Field, Kuczera, & Pont, 2007) rendent compte fréquemment du fait que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ont beaucoup plus de risques d'être en situation d'échec scolaire. Bien que ce constat soit commun à l'ensemble des pays de l'OCDE, des différences nationales sont observables. D'après les résultats de PISA 2003, la France est un des pays où le milieu social à une très forte incidence sur les performances mathématiques, elle a la cinquième plus forte influence sur les vingt-neuf pays participants (*ibid*.). Malheureusement pour notre étude, le taux de réponse au Royaume-Uni est trop faible pour permettre la comparaison. Cependant, nous savons que le milieu socio-économique exerce partout une forte influence sur les performances des élèves dans l'enseignement de base (Marks, Gresswell, & Ainley, 2006). Dans toute la zone OCDE, les élèves de 15 ans issus des milieux les plus modestes (le quartile inférieur du statut socio-économique) sont en moyenne deux fois plus susceptibles d'obtenir des résultats situés dans le quartile inférieur en compréhension de l'écrit et en sciences, et trois fois plus en mathématiques (Field, et al., 2007). Certains auteurs ont établi des liens entre le « curriculum caché » et des enjeux de pouvoir et de domination sociale dès les années 1970 : en Angleterre Bernstein (1971, 1972, 1974, 1990) et Young (1971), et en France Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Outre les savoirs, l'école véhicule des savoir-faire, attitudes et valeurs qui ne figurent pas dans les programmes, ce qui contribue à entretenir les inégalités entre les familles. De plus, les inégalités peuvent être réduites ou accentuées dès lors que ces processus orientent les élèves sur des voies différentes (le processus de différenciation) et que les élèves qui suivent ces parcours diversifiés vivent des expériences différentes (Field, et al., 2007).

4.5 Conclusion

Si l'approche comparative permet d'optimiser les résultats de la recherche et les connaissances produites, elle est à manier avec précaution et nécessite une préparation soigneuse. Il convient d'être vigilant tout au long de la recherche, et d'élaborer cette dernière en fonction de la démarche comparative. Par une démarche exigeante, la comparaison nous amène à étudier un objet de recherche par rapport à différentes unités d'analyses et à utiliser plusieurs angles d'observation. La définition des concepts théoriques, l'établissement de leur équivalence et l'analyse des contextes sont des points critiques, particulièrement dans cette approche comparative, ils sont autant délicats qu'indispensables. Il est nécessaire de se garder de toute incompréhension ou mauvaise interprétation. Les définitions et les outils utilisés doivent être pertinents pour mesurer les mêmes choses dans les différents contextes. Les dissemblances dans les systèmes éducatifs ou de prise en charge, dans la nature des données produites en France et en Angleterre, ainsi que la nature de leur production, nous oblige à renoncer à établir une équivalence exacte des différents items comparés[164]. Seule la conceptualisation, basée sur

164 Par exemple les données produites en France sur la population des enfants placés sont différentes : elles ne sont disponibles, pour la plupart, qu'au niveau départemental, ou les Besoins éducatifs particuliers ne sont pas utilisés par les travailleurs sociaux, contrairement à l'Angleterre.

des indicateurs différents suivant le pays, permet de comparer des éléments constitués différemment dans des contextes différents en construisant une équivalence des concepts, étape indispensable à la comparaison.

Notre questionnement principal concerne l'éducation et la scolarité d'une population particulière. Nous tenterons de comprendre le(s) rapport(s) que les individus qui la composent ont avec leur éducation, leur scolarité, mais également avec le système éducatif et le système de prise en charge des mineurs dans le cadre de leur protection. Nous accorderons également une place privilégiée aux professionnels qui encadrent ces jeunes : les éducateurs spécialisés qui assurent la suppléance familiale, ils sont les premiers témoins du vécu des jeunes, ils garantissent et élaborent le cadre de la prise en charge. Nous aborderons notre recherche par le contexte principal qui constitue leur construction, c'est-à-dire la prise en charge socio-éducative et les établissements dans lesquels sont placés les jeunes. Nous questionnerons le rôle et les objectifs des services sociaux, du contexte de prise en charge (la législation, la politique locale) au particulier (les pratiques professionnelles, les fonctionnements d'équipe), dans la scolarité et l'éducation de ces jeunes. Nous abordons à présent la méthodologie employée pour cette recherche comparative.

5 Élaboration de la recherche

La comparaison impose une construction particulière de la posture du chercheur, celui-ci doit être conscient de sa position par rapport à l'objet de recherche et son contexte, ceci permettant d'atténuer l'ethnocentrisme (Preiswerk & Perrot, 1975) et les biais soulignés dans la partie précédente[165]. La démarche impose d'être conscient de ses « bagages » qui sont des biais éventuels (Lê Thành Khôi, 1981). La présentation de ma[166] position par rapport aux deux contextes permet d'introduire la méthodologie employée afin de me *décentrer de ce qui m'est familier*, et de me *familiariser avec ce qui m'est étranger*, ceci afin de tendre vers la posture idéale du comparatiste : prendre une distance permettant une certaine liberté dans le regard et le jugement, mais également garder – ou atteindre – une proximité qui rend possible la compréhension (Vigour, 2005). Je n'ai pas la même familiarité avec les deux terrains de recherche. J'ai vécu une trentaine d'années en France, j'y ai effectué toute ma scolarité. Ayant des travailleurs sociaux et des enseignants dans mon entourage proche, ainsi qu'une connaissance de certains enjeux et fonctionnements dans les systèmes éducatifs, sociaux et politiques, le terrain français m'est plus familier[167]. Ma proximité avec ce terrain rend plus difficile le recul nécessaire à la recherche et nécessite un travail de décentration face à ce contexte. La comparaison favorise cette décentration en imposant au chercheur de questionner des éléments considérés comme

165 Notamment *4.2 Les précautions particulières que nécessite la comparaison*, p. 111.

166 Le *je* se substitue ici au *nous* scientifique, car c'est bien mon expérience personnelle qu'il me faut questionner, ma proximité avec l'objet et le(s) terrain(s), cette analyse me permet de me positionner et d'être particulièrement attentif à la méthodologie nécessaire afin mieux analyser le *familier* et *l'inconnu*.

167 Je n'ai cependant pas travaillé dans le domaine de la protection de l'enfance.

acquis, des *allants-de-soi* dans un contexte qui lui est familier. Cette décentration favorise alors l'ouverture et la relativisation des connaissances (Lê Thành Khôi, 1981, 147). Une distance caractérise *de facto* mon rapport au terrain anglais, pour lequel je suis « étranger » (Dogan & Pelassy, 1981). Si cette position permet un dépaysement « perçu comme la clé d'un jugement plus objectif » (*ibid.*), la construction de la posture de recherche doit permettre de me familiariser avec ce contexte qui m'était inconnu jusqu'alors. Avant cette recherche je n'avais été en Angleterre que pour des périodes très courtes. J'avais donc pour ce contexte une distance qu'il était nécessaire de combler pour me permettre de mieux comprendre le fonctionnement des différents systèmes (éducatif, de prise en charge) et le contexte de la recherche. Pour cela, la longue durée du séjour d'exploration de ce nouveau contexte culturel, qui pose une rupture plus ou moins forte avec mon environnement familier, m'a permis d'atténuer cet écart et ainsi d'avoir une meilleure connaissance des contextes culturels et sociaux, cette durée permettant de renforcer la qualité de la comparaison (Lê Thành Khôi, 1981). Le travail de terrain en Angleterre s'est déroulé sur une période de onze mois, celle-ci a permis un temps d'acclimatation et d'observation avant la récolte de données. J'ai investi le terrain de recherche trois mois avant de commencer la passation d'entretiens. Il était nécessaire de se familiariser avec la langue et les différentes habitudes et fonctionnements. L'intégration à une équipe de recherche familiarisée avec ces différents contextes et problématiques a permis de renforcer, d'optimiser les connaissances et les réflexions sur la population et le fonctionnement des différentes institutions, ainsi que de développer la coopération préconisée par Hantrais permettant de renforcer l'efficacité de la démarche (2009). Afin de limiter le biais de l'ethnocentrisme, la méthodologie de la recherche a été travaillée avec l'équipe de chercheurs anglais et les outils ont été validés par les instances administratives (de chaque établissement et des autorités locales[168]). La méthodologie pensée pour cette recherche est imprégnée, comme l'ensemble de ce travail, de la comparaison en tant que stratégie d'enquête et de recherche (Vigour, 2005), sa présentation permet également d'expliquer le mode de production des données et de montrer en quoi cela nous permet de comparer et d'étudier les scolarités des enfants placés, ainsi que leur contexte, en France et en Angleterre.

Notre problématique se focalise sur l'étude de l'accrochage scolaire des enfants placés. Comment le placement en établissement influence leur scolarité ? Quelles sont les difficultés particulières qu'ils rencontrent ? Quelles sont les situations identifiées comme étant des réussites par les jeunes et par les professionnels qui suppléent leurs parents ? Pourquoi certains réussissent là où d'autres connaissent des difficultés scolaires importantes ? Nous étudierons ces parcours et questionnerons l'impact et l'enjeu de la suppléance familiale dans une institution partielle. Nous faisons l'hypothèse que le placement atténue les difficultés scolaires par la protection qu'il fournit au jeune, c'est-à-dire par la réduction du danger qu'il encourt et par l'atténuation des effets des maltraitances subies. Pour aller plus loin, nous posons une seconde hypothèse qui postule que la nouvelle configuration sociale du

168 Nous utilisons, lorsque ce n'est pas spécifié, le terme générique d'*autorité locale* pour désigner les *autorités locales* anglaises et les *Conseils généraux* français. Ce sont les entités qui ont en charge les missions de la protection de l'enfance dans leur pays respectif.

placement et les moyens mobilisés pour cet environnement constituent un cadre plus en adéquation avec les normes et les attendus scolaires. La prise en charge socio-éducative permettrait ainsi de limiter le risque de décrochage. Outre les parcours des jeunes dans cette nouvelle matrice de socialisation, il nous faudra étudier le placement et la suppléance familiale, et particulièrement comment est appréhendée la question scolaire dans ce système.

5.1 Méthodologie

La recherche s'articule autour de deux approches afin d'investir les niveaux macro – qui concentre les groupes d'individus, les systèmes, les structures et les processus – et micro – les activités ou les comportements individuels – de la problématique. La combinaison de ces méthodes permet de réduire des difficultés soulevées par la recherche comparative (Hantrais, 2009; Warwick & Osherson, 1973). Les deux approches n'ont cependant pas le même poids dans notre recherche. La partie principale de notre corpus est constituée par une approche qualitative. Celle-ci nous permet d'abord d'analyser en profondeur les différents parcours des jeunes rencontrés et le poids de la prise en charge sur ceux-ci, ensuite d'étudier l'avis et le point de vue des différents acteurs (enfants et professionnels). Cette approche est complétée par une démarche quantitative afin d'explorer les tendances dans les parcours scolaires des jeunes et de pouvoir les mettre en tension avec des données sociologiques. Ceci nous permet d'actualiser un état des lieux de la scolarité des enfants placés et d'analyser l'impact de la prise en charge sur celle-ci. Pour la partie qualitative nous nous appuyons sur une démarche issue de la sociologie compréhensive développée par Weber. Cette sociologie vise deux objectifs : l'interprétation compréhensive de l'action sociale doit permettre d'expliquer à la fois son déroulement et ses effets (Colliot-Thélène, 2006). L'action sociale étant au sens de Weber, c'est-à-dire impliquant toujours une relation à autrui, elle n'est pas synonyme de réciprocité. La méthode compréhensive « conçoit l'action sociale comme le produit de décisions prises par des individus qui donnent eux-mêmes un sens à leur action ». Pour Weber, les facteurs extérieurs qui s'imposent à l'action des hommes laissent toujours place à des marges de liberté qui offrent à la décision individuelle la possibilité d'infléchir le cours des événements (Dubéchot, 2005). Si « l'explication sociologique suppose à la fois de comprendre par interprétation l'action sociale, mais aussi d'expliquer causalement son déroulement et ses effets », « restituer le sens d'une action n'est pas suffisant, il importe de mettre au jour les enchaînements entre les phénomènes et leurs liens » (Dubéchot, 2005). Nous ne nous attachons pas à tenter d'établir des relations causales tant cette démarche doit prétendre à une impossible universalité mais bien à viser l'intelligibilité des motivations de l'action (Colliot-Thélène, 2006). Elle permet de restituer l'expérience vécue et de la liberté du sujet dans ses actes et son histoire. Nous étudierons ainsi le sens que donnent les acteurs, les jeunes et les professionnels, à leurs actions, afin de comprendre comment cela influence leurs pratiques au quotidien, et comment les pratiques professionnelles influencent l'accompagnement des jeunes. Considérer ainsi les discours des acteurs s'inscrit dans la lignée de

l'ethnométhodologie. Les phénomènes sociaux sont disponibles à la réflexivité et à la thématisation[169] de ces membres[170] en évitant la dérive intellectualiste (Garfinkel, 1967, cité dans Corcuff & de Singly, 1995). Les acteurs ne sont pas des « idiots socio-culturels » (*cultural dopes*) (Garfinkel, 2007), et nous pouvons étudier les méthodes de raisonnement pratique que les individus mettent en œuvre dans les situations de la vie quotidienne. Ce n'est pas pour autant que cette réflexivité est omniprésente, les conduites pratiques des individus ne peuvent pas être appréhendées seulement en partant de cette réflexivité. L'acteur peut connaître la source de ses propres actions et celle des actions des autres. Nous recueillerons et étudierons l'expérience sociale des individus (Dubet, 1994). Cette notion désigne, selon Dubet, des conduites sociales organisées par des principes stables, mais hétérogènes. Elle est définie par plusieurs logiques d'action qui entretiennent entre elles des rapports de tensions (*op. Cit.*, 91, 178)[171]. Nous adoptons une approche compréhensive en étudiant le point de vue des acteurs (jeunes et adultes) afin de comprendre le sens qu'ils donnent à leurs actions. Les professionnels, de par leur formation et leur expérience, peuvent avoir une opinion et une analyse des actions et des interactions des jeunes et des autres adultes. C'est avec du recul que nous devons analyser ces discours, mais il est important de les recueillir et de les prendre en compte dans l'analyse. Un des objectifs de la recherche est de comprendre comment des jeunes qui vivent des situations sociales et familiales difficiles réussissent là où la majorité de la population des enfants placés connaissent de fortes difficultés scolaires et d'insertion (sociale et professionnelle). Lorsque nous comparons les différents parcours de réussite, nous nous basons sur ce que les acteurs – les jeunes, premiers concernés, et les adultes, professionnels et parents – considèrent comme réussite. Nous analysons et comparons les conceptions de réussite, et tous les moyens mis en place pour l'atteindre. La démarche comparative requiert une attention particulière sur la recherche et demande une rigueur pendant son élaboration. Elle implique de prendre en compte les contextes de l'objet d'étude. Notre problématique se situe à la croisée des contextes social, politique et éducatif. Ce n'est que par une connaissance de ces contextes que nous avons pu adapter les choix épistémologiques et méthodologiques dans le but de développer une approche comparative pertinente et constructive. La contextualisation des concepts permet de renseigner les équivalences linguistiques (Warwick & Osherson, 1973) et de construire des outils qui aient la même signification dans les deux pays.

5.1.1 L'échantillon

Pour la constitution de l'échantillon, nous avons sélectionné des établissements d'accueil de long terme, ceci afin de pouvoir interroger les acteurs sur des parcours de vie. Les établissements d'accueil

169 L'*accountability* des phénomènes sociaux. Voir à ce sujet la note p. 45 de la version traduite des « *Recherches en ethnométhodologie* » où les traducteurs discutent des différents aspects de l'*accountability* et donc de sa difficile traduction (Garfinkel, 2007).

170 Corcuff note que, bien que la notion de membre soit d'origine parsonnienne, les investigations de Harold Garfinkel diffèrent de celles de Parsons tant elles « portent essentiellement sur l'action pratique, les interactions ordinaires et les méthodes de raisonnement pratique » (Corcuff, 1995).

171 Nous n'adopterons cependant pas la démarche de l'*intervention sociologique*, développée par Dubet (1994, 240-245), pour analyser les données recueillies.

à court terme peuvent prendre en charge les jeunes sur quelques jours ou quelques semaines, ce qui limite les connaissances des professionnels sur ces jeunes. Nous avons préféré choisir quelques établissements et inclure tous les individus volontaires de ces résidences plutôt que de choisir plus d'établissements avec un échantillon plus petit dans chacun d'eux. Cet échantillon n'ayant pas vocation à être représentatif de la population, il est plus intéressant de recueillir les discours de la plupart des individus fréquentant un même établissement. Tout d'abord cela permet de mieux comprendre les interactions qui se jouent entre chacun et les différentes réactions au fonctionnement du foyer. Ensuite, cela limite le nombre de résidences fréquentées, et augmente par conséquent les connaissances que nous pouvons recueillir sur celles-ci. La population de notre étude est constituée des jeunes pris en charge au moment de l'enquête dans les établissements sélectionnés. Les jeunes pris en charge pendant la recherche ne sont pas une population uniforme. La durée de la prise en charge (qui peut aller de quelques mois à une vingtaine d'années), le motif du placement et le type de la prise en charge, en font une population hétérogène aux multiples problématiques[172]. En ce qui concerne le volet qualitatif de la recherche, l'échantillon est composé d'enfants et de jeunes de 8 à 21 ans et de professionnels qui les ont en charge. Nous avons privilégié les jeunes qui sont au minimum âgés de 14 ans. C'est à partir de cette période que les premières questions d'orientation vont se poser en France. En Angleterre, ils passent des examens au cours de la onzième année de scolarité (les *GCSE*), ils ont alors 15 ans minimum. Ils choisissent les différentes matières qu'ils vont passer pendant l'année qui précède ces examens, c'est-à-dire à 14 ans minimum. Nous avons cependant choisi de rencontrer quelques enfants plus jeunes, et d'interroger des éducateurs travaillant avec eux afin d'étudier leur prise en charge, ceci permettant d'affiner notre compréhension des prises en charge et d'avoir une vision plus étendue des parcours des jeunes au sein du placement.

Le groupe d'adultes est composé de travailleurs sociaux (éducateurs spécialisés, assistants sociaux, administrateurs) et d'enseignants. Le terrain est constitué de deux départements français et d'un *county* anglais[173]. Ces autorités locales correspondent aux unités administratives qui ont la responsabilité et la gestion des politiques sociales de protection de l'enfance. Cette unité est importante car en France et en Angleterre ces instances possèdent une certaine liberté de fonctionnement dans la mise en place des politiques, les différences peuvent donc être importantes entre deux unités d'un même pays[174].

Les démarches de recrutement auprès des établissements ont été assez efficaces. En France, nous avons démarché les établissements qui accueillaient les enfants confiés par l'Aide sociale à l'enfance

172 Nous l'abordons de manière plus approfondie dans la partie *1.2 Qui sont les enfants placés ? Des conceptions de prise en charge différentes qui construisent la population*, p. 35.

173 Nous nous sommes engagés auprès de l'autorité locale anglaise à ne pas divulguer son nom. La nomination des départements français fragiliserait l'anonymat des participants et ne nous paraît pas utile dans la présentation de cette recherche.

174 Nous n'avons rencontré aucun parent. Nous avions suffisamment de matériau pour cette première recherche sur ce type de placement et son impact sur la scolarité. Une enquête auprès des parents, acteurs importants dans ce contexte, devra compléter ce travail afin d'affiner l'analyse et de prendre en compte les principaux acteurs et contextes de cette prise en charge. Nous sommes conscients que l'enquête reste incomplète pour traiter entièrement la problématique.

[ASE]. Nous avons été en contact avec deux Foyers départementaux de l'enfance [FdE], six Maisons d'Enfants à Caractère Social [MECS] et deux centres de formation qui accueillaient principalement des enfants dans le cadre de la protection de l'enfance ou de la délinquance juvénile. Trois établissements ont mis beaucoup de temps à nous répondre, repoussant les dates d'entretiens. Nous n'avons pas insisté, pressentant un travail de terrain difficile. Quatre MECS et un établissement de formation nous ont répondu positivement et les équipes dirigeantes se sont montrées particulièrement motivées pour participer à la recherche. En Angleterre, l'équipe de recherche que nous avons intégrée avait déjà travaillé avec les établissements de l'autorité locale. N'ayant accès qu'à une seule autorité locale, l'échantillon possible était plus restreint, principalement dû au fait qu'il y a beaucoup moins d'enfants placés dans des lieux collectifs[175]. Nous avons conservé les mêmes critères qu'en France et nous avons contacté tous les établissements qui accueillent les jeunes sur le long terme, c'est à dire quatre. Nous avons eu des réponses très positives de la part de trois foyers. Un établissement a tardé à nous répondre et la mise en place du travail de terrain a mis plus de temps.

a Les enseignants

Nous l'avons abordé dans la partie sur le décrochage scolaire[176], la scolarité, les résultats et les parcours scolaires ne se jouent pas seulement à l'intérieur de l'école et le personnel enseignant ne constitue pas le seul groupe d'adulte qui influence ces éléments. L'école et son personnel constitue cependant une partie importante de l'ensemble des éléments et des contextes qui influent sur les parcours scolaires. Nous n'avons pourtant volontairement rencontré que très peu d'enseignants. Par rapport à notre démarche tout d'abord : nous avons choisi d'aborder la population en passant par les établissements d'accueil et ainsi de constituer notre échantillon à partir des enfants, des jeunes et des adultes qui les entourent au quotidien. De surcroît, interroger des enseignants sur les enfants placés présente un inconvénient majeur dans la méthodologie. Les enfants placés dans des établissements collectifs représentent 0,91 % des moins de vingt ans en France et 0,48 % en Angleterre. Il y a peu de probabilité qu'un enseignant ait un jeune placé comme élève ou qu'il en ait eu plusieurs au cours de sa carrière. D'autant plus que les enseignants ne sont pas toujours au courant du fait qu'un de leurs élèves soit pris en charge dans le cadre de la protection de l'enfance. Interviewer des enseignants travaillant avec des jeunes nécessite un temps considérable pour constituer l'échantillon, sans toutefois être sûr de recruter des individus qui aient une expérience suffisante avec cette population pour en témoigner. Nous avons donc interrogé peu d'enseignants, et seulement lorsque leur rôle ou leur expérience permettait de compléter les données récoltées, notamment parce qu'ils travaillaient directement avec les enfants placés de notre échantillon. En Angleterre nous avons par exemple rencontré une personne qui travaille dans un collège et qui a pour mission de connaître tous les enfants placés de l'établissement scolaire, de les suivre et de faire le lien avec les familles, les encadrants (éducateurs

175 Nous le développons dans la partie *2.2 Le placement collectif : un dispositif plus rare et spécifique en Angleterre*, p. 203.

176 *Cf.* p. 59.

spécialisés ou assistant familial) et les travailleurs sociaux[177]. En France nous avons rencontré une équipe d'enseignants qui travaille quasiment uniquement avec des enfants placés.

b Les enfants

En Angleterre, nous avions la possibilité de travailler avec une seule autorité locale. Cette dernière contient cinq établissements qui accueillent les enfants et les jeunes sur le long terme. Nous en avons contacté quatre : un qui accueille des enfants de 8 à 13 ans, et trois qui accueillent des jeunes de 12 à 16 ans. Nous avions la possibilité de contacter le cinquième établissement qui accueille des enfants de 8 à 13 ans, nous avons cependant estimé que cela n'apporterait rien de plus à la recherche préférant privilégier celle-ci aux jeunes plus âgés. L'ensemble des établissements de l'échantillon français est constitué d'un centre de formation, d'un établissement pour les enfants de 8 à 12 ans, de deux établissements accueillant des jeunes de 13 à 18 ans et enfin un établissement dont la population peut être âgée de 8 à 18 ans[178]. En France les enfants ont été assez volontaires et nous n'avons essuyé que trois refus. En Angleterre, en revanche, il en a été tout autrement. Par rapport au terrain français, nous sommes partis avec le handicap d'avoir une population moins grande. Les établissements que nous pouvions intégrer à notre recherche accueillaient chacun 6 mineurs maximum, nous avions donc 30 participants potentiels. Nous avons eu plus de refus qu'en France, de plus des jeunes sont partis de l'établissement avant que nous puissions les interroger, du fait d'une réorientation vers un autre lieu de placement ou d'un retour dans la famille. Dans l'établissement A2 nous avons interrogé deux jeunes. Deux ont refusé, un jeune est parti dans une famille d'accueil avant la passation des entretiens. Dans l'établissement A1 un jeune est parti dans un établissement sécurisé avant la passation et un autre a changé de résidence. Dans l'établissement A3 deux jeunes ont refusé, la mère d'une jeune a refusé qu'elle participe à l'enquête, une autre faisait des fugues à répétition et nous n'avons pu l'interroger. Enfin un jeune avait des troubles psychologiques et ne correspondait pas aux critères de notre recherche. Dans l'établissement A4 quatre jeunes ont refusé, un jeune était souvent dans une famille d'accueil et nous n'avons pas pu le rencontrer. En Angleterre, nous avons ainsi interrogé deux jeunes âgés entre 8 et 12 ans, et 7 jeunes âgés entre 13 et 16 ans. En France nous avons interviewé 25 jeunes âgés entre 13 et 18 ans, ainsi que 6 jeunes majeurs (ayant moins de 21 ans). Nous avons interrogé des jeunes majeurs car le terrain nous y a conduit. Une jeune était logée dans l'établissement F3, les autres jeunes étaient pris en charge par des éducateurs de l'établissement F2 et ils étaient placés dans ce foyer lorsqu'ils étaient mineurs. En Angleterre il y a moins de lien entre les dispositifs accueillant les mineurs et ceux qui prennent en charge les majeurs. Nous n'avons pas rencontré de professionnel qui travaillait dans ces derniers.

177 Il s'agit de Sandra, nous présentons son travail et son point de vue dans la partie *2.3.1 Le partenariat : entre réseau privé et partenariat institué*, p. 349.

178 Nous présentons les données principales de ces établissements en annexe (p. 489).

c Les travailleurs sociaux

En France nous avons interrogé 30 professionnels : 18 éducateurs spécialisés, 2 éducateurs scolaires, 4 psychologues, 1 professeur d'école, 2 éducateurs techniques et 3 cadres (responsables administratifs). L'échantillon anglais est composé des mêmes personnes, avec des professions supplémentaires. En effet, et nous reviendrons sur ce point plus en détail[179], le système de prise en charge est composé de professions spécifiques qui vont travailler avec cette population, et particulièrement sur leur scolarité et leur éducation, cela au sein des établissements scolaires, des établissements d'accueil et de l'autorité locale. Il nous a semblé important de recueillir leur témoignage. Nous avons interviewé 31 professionnels : 20 éducateurs spécialisés, 1 employé dans un collège responsable des enfants placés, 6 travailleurs sociaux et 4 cadres (directeurs d'établissement).

Nous avons donc effectué 101 entretiens formels, auprès de 103 individus. Par ailleurs, nous avons rencontré d'autres jeunes et d'autres professionnels au cours de la recherche et nous avons pu recueillir leur discours au moyen d'entretiens informels.

5.1.2 Les données

Les différents recueils de données (entretiens, observations et analyse des dossiers) permettent de cumuler les points de vue et de mieux connaître les parcours des jeunes de l'échantillon, qui pourront être replacés dans leurs différents contextes (familial, personnel et socio-éducatif[180]). L'étude de l'évolution de la situation scolaire du jeune tout au long de sa prise en charge permet ainsi de mettre son évolution en perspective des différents contextes. Nous avons questionné les jeunes sur leur parcours, leur projet, ainsi que les interactions qu'ils peuvent avoir au sein de ces contextes. Il est important d'inclure dans l'échantillon d'individus interviewés les professionnels qui interviennent auprès des jeunes dans ces prises en charge. Les éducateurs et les personnes qui encadrent les jeunes ont en charge la suppléance familiale, c'est-à-dire l'accompagnement éducatif et la vie quotidienne habituellement dévolus aux parents ; ils fréquentent les jeunes quotidiennement sur de longues périodes. Ils les accompagnent également tout au long de leur scolarité et suivent leur cheminement sur la question de l'orientation et de la formation. Nous avons interrogé également les autres professionnels qui interviennent plus ponctuellement avec des missions plus ciblées, tels que les psychologues. Enfin nous avons interrogé les cadres administratifs qui régulent et gèrent le fonctionnement de ces établissements. Ils sont moins souvent en contact direct avec les jeunes, mais ils sont cependant informés des différentes situations et ils ont souvent une vision d'ensemble plus large que celle des éducateurs. De plus, ils insufflent une dynamique aux équipes, décident des objectifs éducatifs de l'établissement et des prises en charge. Enfin, ils font le lien entre le terrain et les directives politiques, entre les problématiques individuelles ou collectives, quotidiennes ou générales et les choix politiques des élus. Les entretiens que nous avons effectués avec tous ces individus sont

179 *Cf. 2.3.1 Le partenariat : entre réseau privé et partenariat institué*, p. 349.

180 Le contexte « socio-éducatif » correspond au contexte du placement.

individuels et semi-dirigés ; ils ont été pensés dans une perspective compréhensive (Kaufmann, 1996). Cet outil permet de recueillir des éléments de biographie, l'interlocuteur peut exprimer ses perceptions des divers événements, ses expériences et ses interprétations. Le caractère individuel des entretiens permet d'aborder et de recueillir des informations sensibles qui ne pourraient être abordées en entretiens collectifs. Le caractère semi-dirigé permet d'amener la personne interrogée à s'exprimer avec un grand degré de liberté sur les thèmes suggérés, elle peut parler ouvertement, avec les mots qu'elle souhaite et dans l'ordre qui lui convient. L'analyse prend en compte cet ordre choisi, les thèmes abordés facilement et ceux évités. Les premiers entretiens effectués ont été exploratoires et ont permis de tester les guides d'entretien, de les adapter et de les corriger. Les entretiens ont permis d'aborder avec les individus le problème précis de la scolarité, des difficultés scolaires et des parcours de réussite scolaire. Nous avons récolté des récits ou des trajectoires de vie dans leurs dimensions sociale et individuelle. À partir des entretiens avec les jeunes nous avons recueilli leur vision rétrospective des difficultés de vie auxquelles ils ont été confrontés. Les témoignages permettent alors de saisir leur parcours, le point de vue qu'ils en ont et les différentes problématiques personnelles. Concernant les professionnels, il s'agit d'une enquête sur leurs représentations, leurs pratiques et le sens qu'ils leur donnent, les contraintes et le cadre qui les restreignent. Au cours de ces entretiens ont été abordés des événements auxquels les professionnels interviewés ont été confrontés, ainsi que les parcours des jeunes dont ils ont, ou ont eu, la charge. Les interviewés ont abordé l'interprétation qu'ils font de ces différentes situations. L'analyse s'est faite en gardant à l'esprit que les propos recueillis le sont dans un cadre particulier, « lié à la relation spécifique qui lie l'interviewé au chercheur, et ce dernier ne peut donc les interpréter valablement que s'il les considère comme tels » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, 176). Les entretiens ont été retranscrits de manière littérale, puis nous avons procédé à une double lecture : une analyse par entretien et une analyse thématique transversale. La première permet d'étudier des processus et des modes d'organisation individuelle « en tant qu'ils sont révélateurs […] d'un mode de réalisation d'une tâche professionnelle […], d'une théorie du mode de production de l'existence » (Blanchet & Gotman, 1992). La deuxième méthode permet d'analyser la cohérence thématique inter-entretiens. Nous nous sommes appuyés sur l'approche par facteurs de risque et de protection de décrochage scolaire afin d'éclairer la situation des jeunes, et de tenter de comprendre comment des pratiques, des politiques ou des attitudes individuelles peuvent intervenir sur ces facteurs afin de renverser les probabilités. Lors des retranscriptions et donc des extraits que nous présenterons dans cet écrit, nous sommes restés au plus proche de l'expression des répondants, ne nous permettant, si nécessaire, que quelques modifications mineures en vue de faciliter la lecture de propos recueillis oralement. Les entretiens anglais ont été traduits par nos soins. Cette traduction est une première trahison des discours recueillis. Afin qu'ils soient compréhensibles et que le sens soit le plus proche de ce que nous avons recueilli, nous avons adapté la traduction au contexte et choisi les mots pour qu'ils soient les plus fidèles possibles à ce que nous avons entendu. Les extraits anglais, plus que les autres parce que traduits, sont passés par l'interprétation du chercheur et doivent être lus en gardant à l'esprit ce filtre supplémentaire.

Nous avons fréquenté régulièrement le terrain au moyen d'une observation participante ; parce que cette observation « sous-entend la participation à la vie sociale, culturelle, rituelle telle qu'elle est » (Copans, 1999, 36). La procédure d'accès au terrain a été sensiblement la même avec les établissements. Nous avons tout d'abord rencontré le directeur de l'établissement, une première visite des lieux était souvent effectuée à ce moment-là. Après avoir obtenu son accord, nous avons rencontré une partie de l'équipe, souvent lors d'une réunion afin de pouvoir nous présenter et décrire l'objet de recherche. À la suite de ce premier contact, un premier rendez-vous était pris pour une demi-journée de premier contact et d'observation dans l'internat. Puis nous prenions de nouveaux rendez-vous suivant les jeunes et les éducateurs que nous souhaitions rencontrer. Nous avons choisi les moments d'observation de façon à multiplier les moments : matin, après-midi, soirée, week-end et vacances afin d'observer différents temps dans ces établissements. Les phases d'observations ont porté sur une durée de plus de trois cent heures dans chaque pays. Nous avons pris part à des moments de la vie quotidienne dans les établissements (repas, travaux scolaires, soirées, activités diverses). Cela a permis de faire connaissance avec les professionnels et les jeunes, d'instaurer une relation de confiance avec ces derniers et de pouvoir présenter la recherche. Cette dernière est mieux comprise si le sujet peut être abordé régulièrement que s'il fait l'objet d'une unique présentation. Il y a donc plusieurs jours entre le moment où un jeune rencontre le chercheur pour la première fois, découvre sa recherche et le moment où il doit dire s'il est volontaire pour participer à l'enquête par entretien. Les jeunes sont donc en mesure de répondre en connaissance de cause, ils peuvent discuter et échanger avec le chercheur sur la recherche, ses buts et ses moyens ou sur la passation d'entretien. Une observation participante permet également d'avoir une attitude plus naturelle vis-à-vis des jeunes, d'être accepté dans le groupe et ainsi de pouvoir observer des interactions plus habituelles. L'observation directe nous a permis de recueillir des informations, notamment sur le fonctionnement quotidien des équipes et des structures. Les relations et les attitudes ont pu être observées au moment où elles se produisent, sans intermédiaire. Des données ont également été récoltées au moyen d'observations indirectes. Pendant les phases d'observations, des discussions avec les professionnels et les enfants ont permis de recueillir de manière informelle des informations et des avis sur des sujets différents de ceux choisis pour le guide d'entretien. L'observation n'a pas vocation à être le support principal de la recherche, elle est de durée limitée, bien moindre qu'une observation ethnographique. L'analyse des données récoltées par observations indirectes prend en compte les deux intermédiaires entre l'information recherchée et l'information obtenue : le sujet à qui le chercheur demande de répondre et la question (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, 152). Enfin nous avons participé à des réunions d'équipe dans chaque établissement, ces réunions sont un lieu de gestion et d'organisation de l'équipe, de circulation d'organisation, de prises de décisions[181].

181 Durning et son équipe ont déjà souligné l'importance de ces réunions pour étudier la suppléance familiale en hébergement institutionnalisé, notamment lorsqu'ils étudient le climat socio-émotionnel dans ces établissements (1986).

L'état de la scolarité des enfants placés fait l'objet de publications régulières en Angleterre[182]. Celles-ci présentent l'évolution des différences entre cette population et l'ensemble de la population. Il n'existe pas de tel recueil en France, les quelques enquêtes publiées sont basées sur des petits échantillons[183]. Nous avons étudié les dossiers d'un service de l'Aide sociale à l'enfance afin de tenter d'établir un état des lieux à l'échelle du département[184]. Nous pouvons ainsi avoir un premier recueil quantitatif nous permettant, avec prudence, quelques comparaisons avec les données nationales françaises. Ces données sont peu exploitables : les archives ne sont pas conçues pour être analysées, il manque de nombreux documents dans certains dossiers. Les informations liées à la scolarité sont rares et hétérogènes, il n'y a pas les mêmes documents dans tous les dossiers[185]. Nous avons également recueilli des informations à partir des dossiers administrés par les établissements constituant nos échantillons français et anglais. Ceci afin d'étudier les éléments qui peuvent influencer l'enfant au cours du placement (évolution de sa situation, changement de la mesure, soutien familial, prise en charge par des professionnels tels que des psychologues, orthophonistes, etc.) dans le but de mettre en relation la situation scolaire et les événements de la prise en charge. Cela nous permet d'émettre des hypothèses sur l'influence de ces derniers. La plupart du temps, ces dossiers contiennent les informations concernant les différentes décisions administratives et judiciaires, les prises en charge et les actions menées, il y a également des informations sur les scolarités (diplômes obtenus, progression et résultats scolaires, correspondance avec l'établissement scolaire, bulletins, avis d'absence, sanctions). Ces dossiers peuvent aussi recueillir, plus rarement, des réflexions et des bilans faits par différents professionnels. Ces informations peuvent être renseignées par les éducateurs, les psychologues, le personnel administratif ou les enseignants. Elles peuvent être croisées avec d'autres informations concernant la famille (relative à la santé, à l'activité professionnelle, aux aides sociales, au budget).

Le nombre et le type d'information ainsi que la fréquence des mises à jour varient entre la France et l'Angleterre, mais également suivant les établissements et les professionnels qui complètent ces documents, nous développerons les différences observées et les problèmes que cela pose pour la recherche empirique[186]. Toutefois, les recueils étant fortement différents entre les établissements, les départements ou les pays, leur analyse nourrit d'autant le travail comparatif. Les informations

182 Nous présentons ces données p. 32, leur utilisation nécessite des précautions, comme nous l'avons déjà évoqué dans la note n°16 (p. 19), ainsi que dans la partie *2.3 Un risque élevé de décrochage scolaire chez les enfants placés*, p. 88.

183 Nous les présentons en introduction.

184 En France, les établissements participants à l'enquête sont situés sur deux départements. Bien que nous ayons pris contact avec les deux Conseils généraux, les démarches pour obtenir les autorisations ont été trop longues dans un département, nous avons donc abandonné ce terrain après dix mois d'attente et de relances régulières.

185 Ces données nous permettent toutefois d'avoir des estimations des taux de retard scolaire et d'orientation en parcours spécialisés ou adaptés, données qui alimentent notre étude sur les scolarités des jeunes (*Cf. 1.1 Les difficultés scolaires et leur gestion*, p. 146).

186 Nous avons déjà abordé les moyens de comparaison et les données disponibles p. 32, nous poursuivrons cette question tout au long de notre analyse.

contenues dans ce dossier personnel sont mises à jour seulement pendant la durée de la prise en charge. Lorsque celle-ci se termine, les services closent et archivent le dossier. Si une nouvelle prise en charge est décidée pour un jeune, le dossier est ré-ouvert, il y a par conséquent un manque d'information sur la période entre les prises en charge. Il n'y a pas non plus d'information sur la période qui précède le placement et celle qui suit la fin de celui-ci : il n'y a pas d'information recueillie pour les jeunes dont la prise en charge s'est terminée. Les établissements d'accueil anglais ont quatre types de documents à disposition qui nous permettent de recueillir des informations sur leur situation et leur scolarité. Le premier présente la situation du jeune, la décision judiciaire ou administrative qui définit la prise en charge et ses modalités. Un deuxième, le *PEP*[187], renseigne les dispositifs qui sont mis en place pour son accompagnement, il est mis à jour tous les six mois par tous les professionnels concernés. Le troisième est un dossier rempli quasi-quotidiennement par les éducateurs et le personnel administratif de l'établissement et résume ce qui s'est passé au cours de la journée. Enfin les établissements tiennent à jour un journal sur l'emploi du temps des jeunes. Ce document permet de savoir, pour chaque jour, si le jeune était à l'école, sinon la cause est renseignée (maladie, absence non autorisée, rendez-vous médical, n'est pas scolarisé, etc.). L'analyse de ces données, autant que celle de leur production et de leur contexte sont des indicateurs précieux pour la comparaison. Ces données peuvent nous renseigner sur les niveaux scolaires des enfants et parfois sur leur parcours. Nous veillons à étudier le contexte dans lequel ces données sont renseignées. Dans les deux pays, les dossiers peuvent être lus par les parents lorsque le jeune est mineur, et par le jeune lorsqu'il est majeur. Les professionnels renseignent le dossier en prenant en compte cet élément et cela peut influer le contenu et la forme de leur écrit.

L'analyse qualitative a permis d'étudier les parcours des jeunes et de pouvoir atteindre, au moyen des différents outils utilisés, une partie de leur complexité. La complémentarité des outils permet de relier et de comparer les différentes informations en multipliant les axes d'études. Selon Raveaud (2006, 4), l'observation de terrain est la méthode la plus appropriée pour mettre en lumière ce qui va de soi dans chaque pays, car « ce sont précisément ces "évidences" qui sont révélatrices, surtout lorsqu'elles ne sont pas partagées dans l'autre pays. Elles constituent un puissant indice de la représentativité d'une pratique ». Toujours selon l'auteur, « ce sont [ces évidences] qui nous autorisent à franchir le pas entre des observations dans un petit échantillon et des considérations plus générales » (*ibid.*). La recherche en sciences humaines et sociales, parce qu'elle implique des individus, nécessite d'assurer un certain nombre de garanties éthiques, elles font l'objet de la partie suivante.

5.2 Déontologie du chercheur en sciences sociales

Les recherches qui impliquent des individus nécessitent un certain nombre de garanties morales. Dans *Éthique de la recherche avec des êtres humains*, les trois Conseils du Canada présentent cette éthique

187 Pour *Personal educational plan*., nous présentons ce dispositif p. 355. Nous avons traduit un exemplaire en annexe.

comme devant « comprendre deux éléments essentiels : le premier consiste à sélectionner et à s'efforcer d'atteindre des buts moralement admissibles, le second à se donner les moyens moralement admissibles d'atteindre ces buts » (IRSC, CRSNGC, & CRSHC, 2005, i.4). C'est sur la seconde partie que nous allons nous arrêter, en présentant les principes éthiques sur lesquels nous sommes engagés pour toutes nos recherches. Ces principes sont érigés afin de garantir l'impératif du respect de la dignité humaine, qui vise à protéger « les intérêts multiples et interdépendants de la personne – allant de son intégrité corporelle à son intégrité psychologique ou culturelle » (IRSC, et al., 2005, i.5). Les principes qui suivent sont repris des lignes directrices publiées par différents organismes internationaux (UNESCO, 1994), canadiens (IRSC, et al., 2005; Malouin & Sevigny, 2002) et sont considérés par les trois Conseils du Canada comme reflétant « les normes, les valeurs et les aspirations partagées par l'ensemble du milieu de la recherche » (IRSC, et al., 2005, i.5). Les principes éthiques doivent rester adaptables aux différents éléments de la recherche – son objet, ses méthodes, les différents lieux d'enquête, les populations et les impacts de la recherche – ceci afin de rester pertinents.

La recherche sociale porte directement sur la personne humaine, les conséquences de la recherche auprès d'individus et de collectivités peuvent être autant étendues que celles de la recherche biomédicale, dont la démarche éthique a inspiré celle de la recherche sociale. Il convient au chercheur d'être vigilant aux différents éléments qui caractérisent sa recherche : l'objet, le lieu, les méthodes, les impacts et l'utilisation des résultats. Les dimensions abordées par les outils de recueil direct de données peuvent placer les sujets de la recherche, en tant qu'êtres sociaux, dans une situation de vulnérabilité psychologique, physique et sociale. Si la confidentialité et l'anonymat des données ne sont pas respectés, les sujets peuvent être exposés à la réprobation, à la stigmatisation ou à des représailles. Le milieu « naturel » est souvent le lieu principal de la recherche, par conséquent le chercheur a une responsabilité sur l'impact que peuvent avoir sa présence et ses interventions sur le milieu. Les enquêtes qui sollicitent les individus en tant que sujet de recherche peuvent également avoir des conséquences sur ces derniers. La recherche peut évoquer des dimensions jusque-là ignorées des sujets, elles peuvent également appartenir au domaine du privé, de l'intime ou du sensible. L'impact des interactions entre le chercheur et les individus sont parfois difficile à mesurer. La présentation et la diffusion de la recherche peuvent également avoir un impact sur les participants et la population concernée par celle-ci. Si elle peut faire progresser la société à propos de situations qui nécessitent des changements sociaux, juridiques ou politiques, elle peut également attirer l'attention sur des situations délicates et, ce faisant, provoquer le blâme public ou le dénigrement des personnes ou des populations concernées. Elle peut aussi accentuer des iniquités ou renforcer des préjugés (Malouin & Sevigny, 2002). Le choix des méthodes et les stratégies de diffusion doivent également se poser en questions éthiques. Dans les différentes chartes, l'équilibre et la répartition des avantages et des inconvénients sont cruciaux pour l'éthique de la recherche qui implique des individus. Les inconvénients prévisibles de la recherche ne doivent pas être plus importants que les avantages

escomptés. Le chercheur se doit d'éviter, de prévenir ou de réduire les inconvénients pouvant être subis par la recherche. Les sujets ne doivent pas être exposés inutilement à des risques d'inconvénients. La recherche avec des sujets humains a pour but d'enrichir le savoir ou de procurer des avantages aux sujets eux-mêmes, à d'autres personnes et à l'ensemble de la société. Pour cela, l'optimisation des avantages nets des projets de recherche doit être visée.

En Angleterre, comme dans beaucoup de pays occidentaux, des comités d'éthique supervisent les recherches qui sont effectuées sur le territoire et leur aval est nécessaire pour débuter l'étude. Plusieurs instances peuvent donner cette autorisation suivant la discipline de la recherche. En ce qui nous concerne, nous avons dû faire valider nos engagements éthiques auprès des services de l'enfance de l'autorité locale anglaise dans laquelle s'est déroulé le travail de terrain. Les différents points à respecter dans toute recherche ayant pour objet d'étude des individus sont le respect du consentement libre, éclairé et révocable des participants, la confidentialité des données et le respect de la vie privée et des renseignements personnels, l'adaptation de la recherche au contexte et aux participants ainsi que le respect des personnes vulnérables. La différence est grande avec la France qui n'exige pas de tels engagements en rapport avec le sujet de la recherche, les objectifs et la méthodologie. Il n'y a pas de critères précis, ni de procédure à suivre. Le chercheur et les participants à l'enquête peuvent mettre en place un contrat formel ou informel sur les engagements des deux parties. Ce contrat peut également être fait avec une institution, tel qu'un établissement public (école, hôpital), ou privé (entreprise). Le chercheur doit seulement s'assurer d'avoir l'autorisation des représentants légaux si les individus interrogés sont des mineurs. Pour notre recherche, nous avons donc établi des engagements éthiques qui rejoignent ceux généralement établis au niveau européen (UNESCO, 1994) ou canadien (IRSC, et al., 2005; Malouin & Sevigny, 2002). Les principes qui suivent correspondent aux garanties minimales auxquelles nous sommes engagés. Ils ont été présentés à tous les individus, ainsi qu'aux responsables des institutions et des établissements participants. Ils pouvaient être complétés par des points particuliers à leur demande, ce droit n'a pas été utilisé.

Le respect du consentement libre, éclairé et révocable

Le participant éventuel doit consentir de façon libre et éclairée de prendre part à la recherche. Nous entendons par participant éventuel toutes les personnes susceptibles de collaborer à la recherche et à qui il est proposé d'y participer. Ce consentement doit être recueilli pour toute personne majeure. Pour chaque mineur, le consentement doit être assuré par le mineur lui-même ainsi que par son responsable légal ou, le cas échéant, par la personne assumant la mission de suppléance familiale. Enfin, pour les établissements et les institutions de prise en charge socio-éducative, le consentement doit être recueilli auprès des personnes responsables morales. Ce consentement n'a rien de définitif et le participant peut revenir sur sa décision à tout moment. Chaque participant interviewé peut lire la retranscription de l'entretien le concernant, il peut apposer un veto sur certaines informations ou sur l'intégralité de l'entretien, ceci avant l'analyse de l'entretien par le chercheur.

La confidentialité des données et le respect de la vie privée et des renseignements personnels

La confidentialité des données récoltées doit être assurée. L'accès aux données est limité aux chercheurs impliqués dans cette recherche. L'anonymat des personnes participantes est garanti : les noms des personnes, des établissements et des lieux sont changés, ainsi que toute information permettant de les reconnaître. Si l'entièreté de l'anonymat ne peut être garantie, les participants en sont avertis afin qu'ils puissent donner leur accord en prenant en compte ce biais. Lorsque la recherche implique des mineurs, il est nécessaire d'apporter une attention particulière aux informations récoltées. Le chercheur a l'obligation de signaler toute situation où la sécurité ou le développement d'un mineur sont, ou pourraient être, considérés comme compromis[188]. Afin de garantir et de protéger la confidentialité et l'anonymat des données, l'intégralité des données sensibles sont stockées dans un dossier chiffré[189]. Les données sensibles correspondent aux enregistrements des entretiens, aux retranscriptions, aux grilles d'anonymat ainsi qu'aux pages d'observations non anonymées. Les dossiers contenant ces volumes chiffrés sont stockés dans des lieux sûrs, fermés à clé, dans les locaux de l'université ou au domicile du chercheur. Ce degré de sécurité concerne également les différentes sauvegardes et archives.

Adaptation au contexte et aux participants / Le respect des personnes vulnérables

Les outils utilisés pour la récolte de données doivent être adaptés du mieux possible au contexte et à la population. Dans la présente recherche, ils ont été constitués à partir d'un travail d'observation au sein des établissements, en recueillant l'avis de professionnels dans le but d'être pertinent et ainsi pouvoir mesurer et recueillir ce pour quoi ils ont été réfléchis. La population étudiée – les enfants placés – est un public fragile et vulnérable, rencontrant des difficultés, avec des parcours de vie particulièrement sensibles. Des précautions particulières ont donc été prises par les chercheurs afin de ne pas perturber ce public en s'assurant de ne pas aborder des sujets qui leur sont trop sensibles.

Retour et contre-don

Il est proposé aux participants un retour du travail d'enquête menée en leur proposant de présenter les résultats de manière accessible. La recherche doit être rapportée largement, avec objectivité et intégrité, afin de partager l'analyse et la discussion avec les personnes concernées.

188 Par la loi, tout d'abord (Art. 375 du code civil), mais également parce que, par souci éthique, nous nous y sommes engagés auprès des participants. Les mineurs ont été informés avant la passation d'entretien que c'était une exception à la garantie de la confidentialité.

189 Le chiffrement des données a été effectué via le logiciel de chiffrement à la volée *TrueCrypt*. L'algorithme de chiffrement utilisé est l'AES (*Advanced Encryption Standard)* avec une clé de 256 bits, le volume est protégé par un mot de passe de sécurité optimale

CHAPITRE 2 : LA SCOLARITÉ DES ENFANTS COMPOSANT L'ÉCHANTILLON DE LA RECHERCHE

Ce chapitre aborde la scolarité des jeunes qui constituent notre échantillon. Nous mettrons ces résultats en perspective en les comparant avec les données nationales que nous avons présentées dans le chapitre précédent. Après avoir étudié les différents indicateurs qui nous sont disponibles sur la scolarité des jeunes en France et en Angleterre, nous questionnerons la particularité du placement en établissement. La structure de celui-ci et son utilisation par l'autorité locale ont un impact sur la scolarité des jeunes. Ces éléments permettent une première explication du risque élevé de décrochage pour cette population.

1 Étude comparative de la scolarité et des difficultés scolaires des échantillons anglais et français

Afin d'étudier les scolarités des mineurs pris en charge, nous nous appuyons sur les informations que nous avons pu récolter au sein des établissements de l'enquête, dans les dossiers administratifs et les rapports produits par les équipes, ainsi qu'à partir des entretiens et des observations que nous avons récoltés sur le terrain. Étant donné le manque de données nationales en France pour étudier cette question, les données locales que nous avons récoltées sur la scolarité des enfants placés permettent de compléter l'état des lieux sur cette question, état des lieux toujours limité de ce côté de la Manche. Dans ce but, nous avons constitué un deuxième échantillon français[190] à partir des archives d'un Conseil général qui nous a donné accès au suivi des mineurs placés en famille d'accueil[191]. Depuis 2004 un document est renseigné chaque année et permet d'avoir des informations telles que la date de naissance de l'enfant, la classe et le type de scolarité (enseignement général ou adapté). Nous avons pu ainsi recueillir les années de retard dans la scolarité ainsi que la proportion des parcours adaptés (CLIS et SEGPA/EREA[192]). Nous avons constitué un échantillon aléatoire correspondant à 25 % du total des dossiers. Nous avons sélectionné les années 2005, 2007 et 2008. La taille des deux échantillons français[193] ne permet pas d'obtenir une représentativité de l'ensemble de la population, de plus nous ne disposons pas de données suffisamment équivalentes pour pouvoir établir une comparaison entre les

190 Cet échantillon a été constitué uniquement dans ce but de compléter les recherches françaises, nous présentons ici la méthodologie qui a permis d'établir cet échantillon et de recueillir les données car nous n'en ferons pas référence ailleurs dans cet écrit.

191 Seule cette prise en charge bénéficie d'un suivi centralisé.

192 Les Classes d'intégration scolaire, les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté et les Établissements Régionaux d'Enseignement Adapté.

193 Celui issu des dossiers du Conseil général et celui issu des établissements de l'enquête.

deux pays. Ces chiffres permettent toutefois de dégager une première tendance, que nous comparons avec les résultats des enquêtes qui ont été publiées sur le sujet, et que nous mettons en perspective avec les données qualitatives recueillies pour cette enquête (entretiens et observations). Ces dernières contribuent à mieux appréhender les difficultés scolaires rencontrées par les jeunes placés dans les établissements de l'enquête. Nous pourrons ainsi identifier ceux qui ont le moins de difficultés. Cela nous permettra également de connaître avec précision la scolarité des jeunes identifiés « en réussite ». Nous commencerons par étudier les caractéristiques des parcours scolaires des jeunes constituant notre échantillon. Nous utiliserons les indicateurs qui permettent d'alimenter la comparaison entre les deux pays, tels que les scolarités dans les circuits adaptés, ou les événements qui sont des indicateurs de difficultés scolaires, tels que les redoublements, les emplois du temps adaptés ou encore l'absentéisme.

1.1 Les difficultés scolaires et leur gestion

Différents systèmes et dispositifs ont été déployés dans les deux pays pour prendre en charge les jeunes avec des difficultés scolaires. Ces dispositifs peuvent consister en une intervention qui permet au jeune de rester scolarisé dans le milieu ordinaire, ou bien d'être scolarisé dans un établissement spécialisé. Dans cette partie nous procédons à une analyse des indicateurs disponibles permettant d'évaluer les scolarités des jeunes placés. Les systèmes éducatifs présentent des différences qui ne permettent pas de faire une comparaison directe : en effet, les dispositifs de gestion des difficultés scolaires ne sont pas équivalents. La prise en charge des difficultés d'apprentissages en Angleterre se base sur l'évaluation des Besoins éducatifs particuliers, tandis qu'en France ce concept commence seulement à être utilisé, il n'est pas systématique. L'Angleterre n'utilise pas le redoublement, les élèves sont promus automatiquement et peuvent par contre bénéficier d'aménagements fréquemment modifiés dans leur scolarité, ce qui est rarement mis en place en France. À partir de ces dispositifs, nous analysons les difficultés scolaires rencontrées par les jeunes et leur gestion par les équipes scolaires. Nous n'abordons pas tous les dispositifs disponibles dans les deux pays, nous avons investigué ceux qui sont utilisés par les équipes rencontrées, ils nous permettent de comparer les contextes des scolarités des jeunes de notre échantillon : quelles difficultés rencontrent-ils par rapport au reste de la population de leur pays ? Comment sont-ils pris en charge ? Quels dispositifs sont utilisés par rapport à leur scolarité et peut-on estimer les effets en s'appuyant sur les recherches existantes ? Nous commencerons par l'analyse des Besoins éducatifs particuliers identifiés pour les jeunes. Nous verrons que cette identification est relativement différente entre les deux pays.

1.1.1 Les Besoins éducatifs particuliers

Nous avons retenu l'évaluation des *Besoins éducatifs particuliers* comme indicateurs de grandes difficultés scolaires. Outre le fait qu'il s'agit d'un indicateur largement utilisé dans la littérature scientifique, il présente l'avantage d'être stable dans le temps et est toujours indiqué dans les dossiers

scolaires des mineurs, du moins en Angleterre. Le concept de *Besoins éducatifs particuliers* (*Special Educational Needs*) est couramment utilisé en Angleterre pour identifier et prendre en charge les difficultés d'apprentissage ou d'accès à l'éducation. Les enfants qui sont détectés à l'école comme ayant des Besoins éducatifs particuliers peuvent avoir un suivi spécifique dans leur école[194], par leur enseignant ou par un spécialiste extérieur. Lorsque les enfants rencontrent des difficultés importantes et que ces prises en charge ne suffisent pas, ils peuvent bénéficier d'une évaluation qui permettra une prise en charge particulière. Celle-ci peut être en milieu ordinaire[195], gérée par un professionnel qualifié, ou dans une école adaptée qui n'accueille que des élèves avec certains besoins particuliers. En 2009, 27 % des enfants placés en Angleterre ont eu une évaluation de leurs Besoins éducatifs particuliers, contre 2,7 % pour l'ensemble de la population (DCSF, 2010a).

La majorité des jeunes constituant notre échantillon anglais ont des Besoins éducatifs particuliers : sur les 22 dossiers individuels qui mentionnaient l'information, 20 indiquent l'identification de ces besoins, sur les 2 jeunes qui n'ont pas eu d'évaluation, un devait en avoir une prochainement[196]. Les Besoins éducatifs particuliers les plus fréquemment évoqués par les enquêtés sont les *difficultés comportementales, émotionnelles et sociales*[197]. Les différents besoins ne sont cependant pas toujours listés dans les dossiers et nous n'avons trouvé cette information présente dans seulement 11 dossiers, tous font mention de ces difficultés[198]. La fréquence des Besoins éducatifs particuliers au sein de cette population s'explique en partie par les traumatismes causés par les maltraitances vécues (Lindsay & Foley, 1999). Parmi les jeunes adolescents anglais, seuls deux sont scolarisés en milieu ordinaire, les 17 autres sont dans des écoles spécialisées. Certains ont un tuteur qui leur donne des leçons au sein de l'établissement. Cette proportion de scolarisation en milieu spécialisé est plus grande que pour la population des enfants placés au niveau national, ce qui corrobore les recherches anglaises qui ont identifié des difficultés scolaires plus grandes et plus fréquentes chez les enfants placés en établissement par rapport aux autres types de placement (Fletcher, 1993). Cette forte proportion de jeunes qui ont été évalués comme ayant des besoins particuliers indique les difficultés concentrées dans les établissements au moment de l'enquête. L'analyse des Besoins éducatifs particuliers est un indicateur fréquemment choisi par la recherche anglaise pour étudier les jeunes en difficultés scolaires. Nous n'avons pas rencontré ce terme au cours de notre recherche en France, ni dans les 60 entretiens, ni dans les différents documents consultés. Bien que le terme de Besoins éducatifs particuliers ait commencé à être utilisé au début des années 2000 (Rault, 2003), il reste sous-employé par rapport à

194 Il s'agit alors d'une aide basique intitulée *School Action* ou *School Action Plus*.

195 Le terme d'école *en milieu ordinaire* traduit la *mainstream school*, qui est définie comme étant une école qui n'est pas spécialisée.

196 Elle était effectivement scolarisée dans un établissement spécialisé et seuls de nombreux changements de placements ont empêché l'évaluation d'être faite plus tôt.

197 Ce terme contient un ensemble de difficultés complexes et chroniques. Le Ministère anglais de l'éducation inclut dans ce terme les difficultés suivantes : être en retrait ou isolé, être perturbateur, être hyperactif, avoir des difficultés importantes de concentration, présenter des compétences sociales immatures, avoir des désordres émotionnels, etc. (source : www.sebda.org).

198 C'est-à-dire qu'aucun dossier ne faisait mention de difficultés sans qu'elle ne soient associées à des difficultés comportementales, émotionnelles et sociales.

l'Angleterre où son usage est systématique. Nous utilisons par conséquent les parcours des élèves (enseignement général ou spécialisé) et le retard dans la scolarité comme indicateurs de difficultés scolaires. Les jeunes de l'échantillon ont souvent fréquenté des écoles spécialisées. Les dossiers ne spécifient pas toujours quel était le profil de l'école, ni la durée de cette prise en charge. En effet les élèves anglais peuvent être pris en charge par ces écoles sur des périodes courtes, puis revenir à une scolarité en milieu ordinaire, ou intégrer une autre école spécialisée sur le long terme. En Angleterre les lieux de scolarité changent plus fréquemment : un jeune peut être scolarisé dans un établissement spécialisé pour quelques semaines et revenir dans le milieu ordinaire. Ces changements ne sont pas toujours relevés dans les dossiers et sont par conséquent moins utilisés comme indicateurs. À l'inverse, en France les orientations en parcours adapté sont plus durables et influencent les carrières scolaires des élèves (Zaffran, 2010).

1.1.2 Les parcours adaptés

En France, l'enseignement adapté est composé des Classes d'Intégration Scolaire [CLIS], des Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté [SEGPA] et des Établissements Régionaux d'Enseignement Adapté [EREA][199]. Les CLIS sont des classes à petits effectifs qui accueillent de façon différenciée des élèves présentant un handicap mental, auditif, visuel ou moteur. Elles accueillent des élèves jusqu'à la cinquième année d'enseignement (cm2). Les SEGPA s'adressent aux élèves relevant d'EGPA[200] définis par la circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006, comme « présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles », ils ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, en particulier au regard des éléments du socle commun. Les SEGPA s'intègrent dans les trois cycles du collège (de la 6ème à la 3ème). À l'issue de la classe de troisième, diverses possibilités d'accession à une qualification de niveau V sont offertes aux élèves. La plupart des élèves ont vocation à continuer une formation en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis (CFA). À destination des autres élèves, une solution au cas par cas, notamment au sein de formations qualifiantes dans les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) est proposée pour qu'ils poursuivent leur projet de formation[201]. La mission des EREA est de prendre en charge des adolescents en grandes difficultés scolaires et sociales, ou présentant un handicap. Les formations dispensées dans ces établissements permettent d'acquérir une qualification au moins de niveau V. À partir des données départementales dont nous disposons, nous avons étudié les parcours des jeunes et la proportion de scolarités adaptées (CLIS et SEGPA/EREA). Cet

199 Nous n'abordons pas dans ce travail le thème du handicap, des déficiences physiques ou mentales, nous n'évoquons donc pas les établissements ou les professionnels qui interviennent dans ce champ. De plus nous abordons uniquement les dispositifs rencontrés sur le terrain, aucunes des équipes rencontrées ne travaillent avec les RASED par exemple, pour des questions de réseaux et d'indisponibilité locale. Des jeunes accueillis dans les établissements de l'échantillon français ont été scolarisés dans des CLIS sans avoir de handicap : ils avaient des difficultés d'apprentissages et ce dispositif était le seul disponible.

200 Enseignements généraux et professionnels adaptés.

201 Source : eduscol.education.fr

échantillon ne concerne que les jeunes placés en famille d'accueil dans un département français (tableau n°8). Le tableau n°9 présente les données des établissements constituant l'échantillon de la recherche.

Tableau 8: Population en cycle adapté dans le département d'enquête (cohorte de 2005, 2007 et 2008)

	Échantillon	***Ensemble de la population***
Primaire		
Population	124	12071500
Population en CLIS	9	119695
% en CLIS	7,3 %	1,0 %
Secondaire (collège)		
Population	95	9275100
SEGPA + EREA	22	314769
% en SEGPA + EREA	23,2 %	3,4 %

Tableau 9: Proportion de la population en SEGPA dans les résidences de l'échantillon français

	Échantillon
Population	45
SEGPA	12
% en SEGPA	26,7

Les effectifs théoriques de scolarité en CLIS et en SEGPA/EREA[202] ne permettent pas de calculer la significativité du lien entre les variables. Les enfants placés de l'échantillon sont davantage en parcours adaptés au niveau secondaire (23,2 % contre 3,4 %) et au niveau primaire (7,3 % contre 1,0 %). Dumaret et Ruffin constatent que les enfants placés sont plus souvent scolarisés dans les filières spécialisées et médicalisées, ils attribuent cette tendance à la présence régulière de « handicaps psychosociaux »[203]. Les tendances qu'ils observent sont cependant relativement différentes des nôtres : seulement 3 % de leur échantillon est en classe spécialisée et 8 % en établissement médicalisé (Dumaret & Ruffin, 1999). Tandis que l'étude du CAREPS de 2003 recense 8 % de jeunes en cursus spécialisé et seulement 2 % en établissement médico-éducatif. Près de 90 % de l'échantillon de cette étude sont scolarisés en enseignement général (CAREPS, 2003). Les résultats présentés par Sellenet (1999) sont là encore différents : 11 % des jeunes sont en parcours adapté, 9,7 % sont en parcours spécialisé. Il y a donc des différences assez importantes entre les quelques études sur le sujet. Les

202 Respectivement 1,23 et 3,22.

203 Les auteurs regroupent sous ce terme les problèmes de santé physique, les problèmes de santé mentale, le fait d'avoir été placé pendant l'enfance, la « pathologie sociale » qui regroupe un ensemble de conduites « inadaptées » et les difficultés socio-économiques.

différences peuvent être dues à la forte fluctuation de la population : les enfants peuvent avoir des difficultés sociales, psychiques, pathologiques, etc.[204] Si des profils différents sont prédominants dans les échantillons constitués, cela peut modifier les résultats. De plus les populations d'enfants placés évoluent beaucoup : certains ne restent que quelques semaines tandis que d'autres sont pris en charge plusieurs années. Enfin la taille des échantillons peut ne pas être suffisante pour avoir une vue d'ensemble significative.

Deux dispositifs fondamentalement différents ont été adoptés à l'échelle nationale en France et en Angleterre pour gérer certaines difficultés scolaires. En France un élève qui cumule des difficultés pourra être incité à recommencer l'année entière, des limites sont cependant instituées sur le nombre de redoublements possibles. Tandis qu'en Angleterre un emploi du temps allégé peut être proposé à l'élève afin qu'il puisse se concentrer sur des matières particulières. Les redoublements sont utilisés par de nombreuses recherches comme indicateurs de difficultés scolaires voire de décrochage (Grissom & Shepard, 1990; Rumberger, 1995). Leur étude permet donc d'affiner les connaissances sur la scolarité de cette population. Les parties suivantes sont consacrées à l'analyse de ces deux dispositifs. Les jeunes qui constituent notre échantillon sont davantage concernés par ces prises en charge que le reste de la population. Nous commencerons par aborder le redoublement en France.

1.1.3 Le redoublement

Le redoublement est seulement utilisé dans le système éducatif français[205]. Le Royaume-Uni a adopté le système de promotion automatique pour le primaire et le secondaire inférieur. Les tableaux n°10 et n°11 présentent le pourcentage de jeunes à l'heure ou en retard dans leur scolarité dans nos échantillons français. Le premier compare la population des mineurs placés en famille d'accueil dans le département d'enquête, tandis que le deuxième présente les mineurs accueillis par les établissements de l'échantillon. Le Ministère de l'éducation nationale ne recense le retard des élèves qu'à l'entrée de la sixième ou pendant l'année de troisième. La comparaison n'est donc possible qu'à ces niveaux. Notre échantillon départemental est constitué des cohortes des rentrées scolaires de 2005, 2007 et 2008. Cet échantillon reste faible pour cette requête : seulement 10 jeunes sont scolarisés en troisième et peuvent par conséquent être pris en compte dans une comparaison avec les données nationales. Nous avons alors augmenté la taille de l'échantillon en incorporant les élèves qui entrent en troisième ou dans une classe inférieure. Les retards considérés dans ce nouvel échantillon sont proportionnellement moins nombreux puisque sont prises en compte des scolarités plus courtes, les jeunes nouvellement incorporés dans l'échantillon n'ayant pas encore tous atteint la classe de 3ème, nous postulons que leur

204 Les méthodes d'échantillonnage varient également fortement suivant les enquêtes. L'échantillon de l'enquête du CAREPS n'est constitué que des enfants âgés de 11 à 12 ans, l'échantillon est recruté sur une sélection aléatoire, le taux de réponse est de 84 %. Sellenet a contacté l'ensemble des familles d'accueil du département et a obtenu un taux de réponse de 60 %. Bien que ce ne soit pas indiqué clairement dans le document présentant l'enquête, il semble que Dumaret et Ruffin obtiennent un taux de réponse de 100 % auprès des familles d'accueils contactées.

205 Celui-ci est possible au terme du cycle durant la scolarité primaire, pour chaque année dans le secondaire.

retard ne sera pas réduit lorsqu'ils atteindront cette classe. L'hypothèse sur laquelle nous travaillons est que les enfants placés sont davantage en retard que l'ensemble de la population. Par conséquent ce changement d'échantillon ne fausse pas la démarche, le taux est plus faible que celui que l'on obtiendrait en étudiant strictement le retard des élèves scolarisés en classe de 3ème[206]. Nous constatons que les deux populations d'enquête sont beaucoup plus en retard que la population générale. Il y a beaucoup plus d'enfants en retard parmi ceux qui sont placés en famille d'accueil dans le département par rapport à la population générale (54,7 % contre 36,1 %). Bien que la différence paraisse plus importante chez les enfants placés en établissement, la petite taille de l'échantillon ne permet pas de confirmer cette tendance. Ces données confirment les résultats de Dumaret et Ruffin qui constataient en 1999 un pourcentage élevé d'enfants placés qui avaient redoublé au moins une fois (40 %) ainsi qu'un nombre important de jeune qui avait un an de retard sans avoir redoublé (24 %). Sellenet observe des taux relativement similaires : 37 % des enfants scolarisés de la primaire à la terminale ont une année de retard, 22, 9 % on deux années de retard et 4,8 % sont en retard d'au moins trois ans (1999).

Tableau 10: Avance ou retard des élèves scolarisés en classe de troisième en 2005, 2007 et 2008 (hors parcours adaptés pour l'échantillon), échantillon tiré des données départementales ($X^2 = 37{,}42$; p.<.01).

Année de retard	***Enfants placés[207]***	***Ensemble de la population***
Effectifs	192	2380054
Pourcentage	100 %	100 %
À l'heure ou en avance		
Effectifs	87	1520372
Pourcentage	45,3 %	63,9 %
1 an de retard		
Effectifs	82	740123
Pourcentage	42,7 %	31,1 %
Au moins 2 ans de retard		
Effectifs	23	119559
Pourcentage	12,0 %	5,0 %
En retard		
Effectifs	105	859682
Pourcentage	54,7 %	36,1 %

206 Il y a de fortes probabilités qu'un jeune étant scolarisé à un niveau inférieur à la classe de 3ème et ayant redoublé conservera ce retard à l'entrée en 3ème.

207 Il s'agit des enfants placés dans le département et dans une famille d'accueil.

Tableau 11: Avance ou retard des jeunes placés dans les établissements constituant l'échantillon français.

	Nombre	*Pourcentage*
Total	37	100 %
À l'heure ou en avance	7	18,9 %
Un an de retard	22	59,5 %
Deux ans de retard	8	21,6 %

Nous ne pouvons pas retracer les parcours scolaires des enfants à partir des données dont nous disposons. La première raison est la trop forte fluctuation de la population : les prises en charge peuvent être très courtes, elles peuvent se répéter dans le temps avec des périodes longues qui ne sont pas suivies par ces services (un retour en famille, un placement dans un autre type de prise en charge). Le Conseil général récolte les informations sur un jeune seulement lorsque celui-ci est dans un dispositif géré par cette autorité locale, il y a donc de nombreuses périodes non renseignées. La deuxième raison qui empêche un suivi longitudinal des scolarités est la nature incomplète des dossiers : toutes les informations ne sont pas toujours renseignées, certains dossiers sont manquants. Le retard constaté ne peut donc pas être totalement assimilé à des redoublements, bien que l'analyse de dossiers et les entretiens effectués sur le terrain tendent à confirmer cette interprétation. Lorsqu'ils analysent les dossiers de 407 jeunes accueillis en placement familial, Dumaret et Ruffin constatent des pourcentages très importants d'enfants en retard (45 % ont un retard d'un an à l'admission) (1999). Les dossiers qu'ils étudient ne font pas non plus toujours mention d'un redoublement. Cela peut être dû à l'imprécision des dossiers, au fait qu'une scolarisation tardive ou qu'un maintien en maternelle ne soit pas considéré comme un redoublement. Par contre, il semble que les chiffres présentés par Sellenet correspondent bien à des redoublements, son enquête se base sur des questionnaires soumis aux familles d'accueil et permet d'éviter certaines ambiguïtés dans les informations sur la scolarité. Nous observons donc que les enfants placés dans les familles d'accueil sont significativement davantage en retard scolaire que l'ensemble de la population. Le retard est plus fréquent et plus important[208]. En 1999, dans l'enquête de Dumaret et Ruffin, le nombre d'enfants à l'heure diminue plus rapidement au fil des années dans la population des enfants placés que dans la population générale. Pour notre part, il ne nous a pas été possible d'étudier l'évolution du retard scolaire.

Les enfants placés sont ainsi davantage en retard dans leur scolarité par rapport au reste de la population. Bien que ces retards ne correspondent pas toujours à des redoublements, ils sont un indicateur de difficultés scolaires importantes. Le retard scolaire est un stigmate qui suit l'élève pendant toute sa scolarité, il influence le regard que portent les enseignants et les élèves sur lui et sa scolarité, indépendamment de ses performances scolaires. Il a en effet été démontré que les enseignants ont tendance à évaluer plus sévèrement les élèves en retard (Hildeschmidt, 1982 cité dans

208 Dans notre échantillon, parmi les enfants placés qui sont en retard, la proportion de ceux qui cumulent un retard d'au moins deux ans est plus élevée que dans la population générale.

Crahay, 2007). Le redoublement est davantage préjudiciable pour les élèves, c'est un puissant indicateur de risque de décrochage scolaire et ceci indépendamment des résultats scolaires (Grissom & Shepard, 1990; Hess & Lauber, 1985; Randall, 1966). Pour Rumberger, c'est l'indicateur le plus puissant (1995). Étant donné la forte proportion de jeunes issus de milieu socialement défavorisé chez les enfants placés par rapport au reste de la population (Bebbington & Miles, 1989 ; Essen et al., 1976 ; MHF, 2002 ; ODAS, 2003), le redoublement leur est d'autant plus préjudiciable : les enfants des milieux sociaux les plus élevés tirent davantage de profit de leur redoublement (Bain, 1988). La grande majorité des recherches qui ont eu pour objet l'efficacité du redoublement démontrent qu'il ne produit pas l'effet attendu, c'est-à-dire une amélioration des apprentissages de l'élève en difficulté. Ce dispositif qui n'a aucune efficacité individuelle, est préjudiciable pour les élèves : à résultats scolaires égaux, les redoublants se caractérisent par des compétences cognitives (lecture, mathématique, méthode de travail) et affectives (image de soi, ajustement social ou émotionnel) moins élevées que leurs condisciples du même âge qui, tout en éprouvant des difficultés scolaires similaires, ont été promus (Grisay, 1992 cité dans Crahay, 2007). Les élèves redoublants, ainsi que ceux qui sont en retard sans avoir redoublé, font l'objet d'une notation plus sévère à compétence donnée (Duru-Bellat & Mingat, 1993). Ainsi ce dispositif présente le risque de détériorer l'estime de soi et d'installer durablement les élèves dans les difficultés scolaires plutôt que de les réduire (Crahay, 2007; Homes & Matthewx, 1984; Seibel, 1984). Ces effets sont observés à tous les niveaux scolaires. Par conséquent l'année redoublée ne permet pas d'obtenir une amélioration des résultats satisfaisante dans les matières déficientes, il n'y a d'ailleurs pas non plus de progression dans les parties du programme déjà acquises (Bain, 1988). Ces effets négatifs du redoublement sont pourtant peu connus dans le monde enseignant, encore moins chez les travailleurs sociaux. Effectivement, aucun des participants de notre recherche ne considère le redoublement comme pouvant être néfaste pour le jeune. Ils peuvent donc proposer ou soutenir un projet de redoublement pour un jeune dont ils ont la charge en pensant ainsi améliorer sa situation scolaire.

> *« Les jeunes que l'on reçoit ont un retard scolaire de un à deux ans. Bien sûr, maintenant les redoublements sont devenus rarissimes donc il n'y a pas forcément ce retard scolaire de un à deux ans, mais c'est un maquillage, on se retrouve avec des gamins qui sont en 4ème alors qu'ils ont un niveau cm1 pénible, des fois pas du tout, et qui se retrouvent parfois même dans les filières normales, même pas en SEGPA, avec un niveau désastreux. Donc on fabrique là des gamins qui sont en révolte scolaire, en mal être, qui sont blessés. Imaginez la vie d'un gamin à qui on fait une 6ème, 5ème, 4ème, on redouble pas on passe ! Il faut vite vite vite les sortir du circuit scolaire, on va s'en débarrasser, on les fait passer, ils sont in-fichus d'apprendre de l'anglais, et pour cause ils n'ont déjà pas leur langue maternelle, alors par quel miracle ils apprendraient l'anglais ? On a comme ça des gamins qui sont quand même… C'est pas simple pour eux l'école. Et l'école les maltraite ». (Philippe, directeur adjoint, F2)*[209].

209 Pour faciliter la compréhension et la lecture, nous utilisons l'association des guillemets et de l'italique pour présenter des extraits de discours que nous avons recueillis auprès des participants, ceci à l'exception des termes anglais, toujours en italique, qui peuvent également être entre guillemets. La lettre et le chiffre qui suivent le nom de la personne citée correspondent à l'établissement anonymé (Cf. *Annexe, 3 Légendes des extraits cités*, p. 489), ainsi que *Les établissements de l'enquête*, p. 489.

Pour Philippe, le passage automatique peut être plus préjudiciable qu'un redoublement. Il peut alors insister auprès des enseignants pour obtenir un redoublement des jeunes en difficulté. Ce dispositif peut être une solution pour son équipe, une aide temporaire pour ces jeunes, ce qui rejoint l'idée principale selon laquelle le redoublement permettrait à un jeune de revoir des savoirs cognitifs et des connaissances partiellement acquis et ainsi de mieux progresser (Crahay, 2007). Julie va également dans ce sens lorsqu'elle présente la situation de Tom :

> *« C'était surtout des blocages, des problèmes psy[chologiques] et plein d'autres soucis qui faisaient que... Et du coup en fait il s'intégrait pas du tout dans le groupe internat. Il s'intégrait pas à l'école, avec nous, il n'y avait pas de relation de confiance qui démarrait et qui pouvait faire qu'on l'accroche, enfin bon c'était hyper compliqué. Du coup on a pris la décision de laisser tomber un peu le côté scolarité en disant, de toute façon, il est jeune et il a besoin de temps, donc on joue plus sur un redoublement. Et... pour essayer de travailler le reste, de l'accrocher et de se servir de ça l'année prochaine pour essayer de rebondir sur la scolarité. » (Julie, éducatrice, F2).*

Ainsi le redoublement permettrait au jeune de prendre son temps et de retravailler sur les savoirs qui lui font défaut. Ce retard a pourtant plus de probabilité de lui être préjudiciable par la baisse que cela peut occasionner sur ses compétences scolaires et affectives et par un stigmate durable dont il sera difficile de se défaire. Un autre dispositif peut être utilisé (principalement en Angleterre) pour les mêmes raisons et présente des effets similaires, il s'agit de réduire le programme scolaire en temps et en exigences.

1.1.4 Les emplois du temps adaptés

En Angleterre, dans le milieu ordinaire comme dans les écoles spécialisées, des emplois du temps adaptés sont mis en place pour les élèves vulnérables qui sont à risque de déscolarisation, qui ont des difficultés de concentration ou d'attention. Ils sont scolarisés à l'école mais n'assistent pas à tous les cours ou n'y vont que quelques jours par semaine, ils sont dispensés du reste. Les jours où ils sont présents ils suivent les mêmes cours que les autres élèves. Les emplois du temps adaptés sont ainsi un indicateur puissant de difficultés scolaires. Dans les trois établissements anglais qui accueillent des adolescents, les emplois du temps des jeunes sont allégés en moyenne de 8,3 %. 11,4 % des jeunes ont un emploi du temps allégé de plus de 20 %. Plus de la moitié des jeunes ont des programmes personnalisés qui prévoient moins de 95 % des jours scolaires. L'emploi du temps le plus réduit représente 65 % d'un emploi du temps plein.

Tableau 12: Volume horaire des emplois du temps des jeunes par rapport à un emploi du temps plein.

Volume horaire (%)	**Nombre de jeune**
100	18
95 < x < 100	5
90 < x < 95	12
85 < x < 90	9
80 < x < 85	2
x < 80	6
Total	52

Ce dispositif peut avoir pour objectif de réduire l'absentéisme. Herman (14ans, A1) a par exemple un programme scolaire réduit dû au fait de son absentéisme répété (au moment de l'entretien, il était absent quasiment tous les jours d'école). Son emploi du temps a été modifié pour un programme de trois jours scolaires par semaine, « *nous pensions que trois jours de présence étaient mieux que cinq jours d'absence* » (Ron, éducateur scolaire, A1). L'emploi du temps adapté peut également être mis en place pour des jeunes qui ne sont plus scolarisés afin de leur proposer une reprise progressive. L'idée, comme le présente Connie, est « *d'intégrer les jeunes, lentement, donc ils peuvent venir juste quelques heures un matin et revenir ici* ». Ceci serait dans le but de « *promouvoir la scolarité, insister sur son côté positif* », « *motiver* » les jeunes dans leur scolarité.

> *« L'enfant doit être habitué à notre programme scolaire ici [dans l'établissement], pour commencer cette culture [scolaire]… l'école est importante, donc c'est un aspect et on discute avec l'école à propos des besoins de l'enfant, de ces expériences scolaires précédentes, ou des difficultés potentielles qu'il peut avoir, on peut considérer une introduction graduelle à l'école, si on sait que l'enfant à des difficultés spécifiques et a eu des difficultés à l'école on peut considérer un emploi du temps réduit pour commencer, construire ça graduellement. » (Joey, éducateur scolaire, A2).*

Les avis divergent sur l'utilité de cette démarche. Pour certains, ce dispositif traduit un manque d'ambition et porte préjudice au jeune :

> *« Ils ont des emplois du temps tellement réduits, c'est ridicule. Absolument ridicule. Fynn a quatre heures par semaine. Ça ne correspond même pas au minimum requis par la loi. Donc tu pousses pour plus, mais tu peux pas, à cause de ci, à cause de ça ou parce qu'on n'a pas de tuteur pour faire plus. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

En France ce dispositif n'est pas autorisé dans l'enseignement public. Des initiatives locales peuvent cependant adopter cet outil. L'exemple nous est donné par un directeur adjoint qui s'appuie sur son réseau :

> *« Y a des moments où on déscolarise en négociant avec les collèges par exemple. On a comme ça, quand on sent que le gamin va faire que des sottises au collège parce que… ou n'y va pas parce qu'il est trop mal, parce qu'il n'a pas le niveau, parce qu'on lui fait faire de l'anglais et qu'il n'en*

peut plus, parce que il ne peut même plus voir en peinture le prof parce que sinon il va cogner dessus. Il va agresser le prof, il fout le bazar en classe parce qu'il n'a que ça à faire. Parce que c'est la seule manière d'être, d'exister, quand on n'accède pas aux choses scolaires, rester assis comme ça pendant des heures, présenter qu'un cahier vide… C'est insupportable, c'est très blessant, c'est très agressif. Et bien à certains moments on a négocié des scolarités à temps partiel, dans certains collèges. D'où l'importance du lien, avec les collèges. Parce que, avoir une bonne relation avec le principal du collège, avoir une bonne relation avec le CPE, avoir une bonne relation avec les gens comme ça, pouvoir leur expliquer entre quatre yeux, [...]. Parce que c'est pas la peine, alors c'est pas bien, l'académie ils veulent pas entendre, j'ai envie de dire c'est à la limite de la clandestinité. C'est pour ça que c'est important les bonnes relations. Parce que si effectivement si vous présentez à monsieur l'inspecteur ou madame l'inspectrice ou à je ne sais quelle autorité de l'académie que untel il n'ira plus en maths parce que ce n'est vraiment pas possible… Ça c'est compliqué. Voilà, on négocie les choses comme ça, ils sont preneurs. Les écoles sont preneuses de ce qu'on leur propose, la plupart du temps, si elle nous connaissent depuis longtemps, si on leur a pas fait de coups fourrés, et si ça leur rend service. Parce que bon, faut pas se leurrer. C'est de ça dont il est question. Parce que pour eux, dans la classe, avoir un gamin qui leur fout la merde, ils ont aucun moyen. Ils ont aucun moyen et ce dont ils ont peur, c'est des violences. La violence d'un gamin sur un enseignant, la violence d'un gamin sur les enfants et la violence d'un enseignant sur un gamin. Parce qu'arrivé un moment, les enseignants craquent et font des conneries. Donc ça se négocie, et on aménage. » (Philippe, directeur adjoint, F2).

La mise en place de ce dispositif est donc ici rendue possible par un partenariat développé avec des équipes pédagogiques qui acceptent les arrangements non réglementaires. Lorsque le réseau ne permet pas ces adaptations, les équipes éducatives françaises peuvent se tourner vers les établissements scolaires privés qui sont plus souples et peuvent proposer une prise en charge plus adaptée. Ces établissements ont parfois des effectifs plus petits qui permettent une prise en charge plus différenciée :

« Des classes peut-être plus légères à certains moments, puisque les 4ème d'aide et soutien étaient de 12 par exemple. On en trouve très peu maintenant dans le public, et très peu dans le privé aussi parce que je pense qu'ils ont moins de moyens. » (Mireille, éducatrice scolaire, F2).

Le profil des partenariats et les établissements impliqués dépendent ainsi de l'offre locale. L'établissement F3 travaille beaucoup avec les Maisons familiales et rurales [MFR][210]. Ces établissements ne sont pas voués, de par leurs objectifs, à accueillir des jeunes en grandes difficultés scolaires, mais c'est dans ce but qu'ils sont sollicités par l'équipe de cet établissement.

« Pour beaucoup de gosses, la solution c'est les MFR. Les MFR qui posent une alternance de cours et qui leur permettent de mettre un pied dans la vie active, de travailler, de voir ce qu'est le monde du travail, de voir concrètement, à quoi correspond les... ce qu'ils apprennent quoi. » (Françoise, éducatrice, F3).

210 Les MFR sont des centres de formation sous statut associatif, sous contrat avec l'État ou la Région, qui forment par alternance. Les jeunes de l'établissement F3 suivent dans ces centres des formations d'*aide à la personn*e, des *métiers du cheval* ou des *métiers de l'horticulture et de l'arboriculture*.

Pour Anouk, les CAP des MFR sont plus abordables, le niveau est plus bas. Elle pense que beaucoup de jeunes scolarisés en MFR n'y arriveraient pas dans un CAP ou BEP « *classique* ». Les MFR peuvent également être sollicitées pour accueillir des jeunes qui ont des difficultés de comportement.

> *« Donc, s'il y a des difficultés d'ordre comportemental, on va essayer de reprendre le gosse, et d'essayer de lui faire comprendre que c'est dommage. Heu, malgré tout, on va tenir compte de cette difficulté-là, et si y a, si dans une situation normale il est... il est en échec, et ben on va essayer des MFR et quelque chose comme ça sur les années qui suivent. C'est comme ça que ça se passe. » (Françoise, éducatrice, F3).*

Ces établissements privés peuvent être plus flexibles et accepter une scolarité qui prendra la forme d'un emploi du temps adapté et revu régulièrement.

> *« Il y avait le problème de l'école... [on a] beaucoup fonctionné avec l'école privée, toute une époque, qui faisait des propositions différentes de scolarité, enfin de scolarité plus... organisée différemment. » (Mireille, éducatrice scolaire, F2).*

> *« Sur les primaires, les cas les plus désespérés, les plus foutus, les seuls qui répondent présents, ont des projets particuliers, ce sont des écoles privées. Ce sont jamais des écoles ordinaires. Et ça je tiens à te le préciser, et il faut que tu l'écrives quelque part ! Parce que, cette gosse, qui était donc grillée à l'inspection d'académie, qui avait épuisé toutes les primaires... Ceux qui ont joué le jeu, c'est l'école saint-[X] à [une ville proche], c'est une école privée, primaire, et où on a scolarisé la gamine 1/4 d'heure par jour au départ. Après 1/2 heure, après 3/4 d'heure, après une heure... Elle a été scolarisée à l'âge de 10 ans, elle savait ni lire ni écrire, elle savait même pas rester assise sur une chaise. Elle est partie de l'école, elle savait lire, elle savait écrire mal, phonétique, en attendant elle avait fait des apprentissages. Elle est partie de l'école primaire à 12 ans, alors en travaillant sur la stigmatisation parce qu'en plus c'était une grande nana, par rapport aux minots qui étaient comme ça... Une école primaire qui était donc assez huppée, avec donc des parents bourgeois... Un directeur d'école fabuleux, une équipe de, d'instituteurs fabuleux... » (Magdalena, éducatrice, F3).*

Ces scolarités adaptées – des programmes spécifiques, voire personnalisés, dans un milieu ordinaire – sans que les jeunes n'aient été identifiés comme ayant des besoins nécessitant une prise en charge dans un enseignement réellement adapté, telles que les SEGPA, peuvent être utilisées pour leurs exigences plus faibles tout en évitant l'étiquette « *spécialisée* ». Paul, directeur de l'établissement F3 explique d'ailleurs que c'est pour éviter une scolarité adaptée qui sera défavorable au jeune qu'ils s'orientent vers ces établissements privés. Les MFR sont considérées par les équipes rencontrées comme ayant un niveau plus faible, des attentes moins élevées et le but recherché est alors d'aider le jeune à retrouver la confiance en soi, de le motiver avec une notation plus indulgente. C'est également cette idée que l'on retrouve chez Philippe qui regrette les anciennes filières adaptées au collège qui permettaient aux élèves en difficulté de faire leur 6ème et leur 5ème en trois ans. Selon lui il n'y a plus de parcours scolaires qui correspondent aux besoins des jeunes en difficultés scolaires dans l'offre du secteur public.

« Beaucoup d'enfants pris en charge par l'ASE font un détour, à un moment ou à un autre, par le collège et le lycée privé et les écoles privées. [...] On a continûment la nécessité de bidouiller. On travaille avec une école primaire privée, [très fréquemment]. On travaille avec eux. Ils ont une pédagogie qui a pour objectif clair de réhabiliter la chose scolaire pour les enfants en grandes difficultés. Donc de les re-narcissiser. C'est une pédagogie qui a accès sur une majoration… quand ils ont fait ça [il met le tranchant de sa main droite sur son poignet gauche pour imager le faible niveau atteint par l'élève] on leur dit wouha, super, t'as fait ça [il place maintenant son tranchant sur son coude pour expliquer qu'on présente ce petit résultat comme un grand progrès]. Ça narcissise un max, c'est très bien. C'est très efficace sur CP CE1. » (Philippe, directeur adjoint, F2).

Les éducateurs qui évoquent cette technique peuvent toutefois douter de son efficacité, telle Françoise qui remarque : « *Après c'est pas pour ça qu'ils travaillent non plus, enfin ils passent pas leurs soirées à ça*. ». Les éducateurs évoquent peu le retour dans une autre scolarité qui a des exigences plus fortes. Philippe reconnaît cette difficulté :

« À l'expérience de toutes les scolarités en interne des établissements que j'ai connus dans le département, elles finissent toutes par produire le même effet, [...] un effet de sur-évaluation des compétences scolaires, qui fait que lorsque le gamin en sort, il prend une grande claque. Et ça, je me dis que, y a un os. Et c'est une des raisons aussi pour lesquelles je me réjouis que nous n'ayons pas d'école en interne, parce que c'est un des travers. » (Philippe, directeur adjoint, F2).

Il n'y a pas, à notre connaissance de recherche anglaise évaluant l'effet d'un emploi du temps adapté sur la scolarité d'un jeune. Mais il s'agit bien de cette baisse d'exigence, dont le but est d'améliorer la confiance en soi de l'élève, qui a été identifiée comme pouvant lui porter préjudice et ainsi se révéler contre-productif. Il y a de nombreuses médiations qui s'interposent entre la valeur « objective » d'une prestation et la note qui lui est attribuée. La tendance des enseignants à ajuster leurs exigences et leurs évaluations de façon à obtenir à peu près une distribution des résultats qui suit une courbe de Gauss autour d'une même moyenne (identifiée par Posthumus en 1947). Lorsqu'un jeune change de classe, il intègre un nouveau groupe et ses évaluations auront tendance à être fonction de ce nouveau groupe. Le passage d'un parcours spécialisé à un parcours dans le milieu ordinaire sera donc normalement accompagné d'une baisse dans la notation, sans que l'élève n'ait conscience du changement de sa place dans le groupe de référence ainsi que de l'ampleur du changement d'exigences.

Ces dispositifs, en réduisant le programme et les exigences par rapport à une scolarité en milieu ordinaire, entretiennent le décalage scolaire qui a incité cette orientation. Le retour en milieu ordinaire est toujours problématique, ce qui remet en cause l'efficacité de la démarche (Blaya, et al., 2011; Millet & Thin, 2005). Ces dispositifs sont donc des indicateurs de difficultés scolaires : c'est parce qu'ils rencontrent ces difficultés que les élèves sont orientés vers ces dispositifs. Ces derniers sont également des facteurs de risque car ils entretiennent une distance pédagogique avec le reste des élèves, plutôt que de la résorber. Nous abordons à présent un autre indicateur de difficultés scolaires qui aggrave également le risque de ruptures scolaires : l'absentéisme.

1.2 L'absentéisme

L'absentéisme scolaire des jeunes est un important facteur de risque de décrochage scolaire (Fortin, et al., 2005a; Rumberger, 1987), nous l'avons donc retenu comme élément d'analyse pour notre recherche. Nous avons présenté plus haut les données disponibles dans les établissements qui constituent le terrain de recherche[211]. Nous l'avons déjà évoqué, les dossiers individuels ne sont pas complets : dans les trois établissements français où nous avons effectué une analyse des dossiers, il manquait de nombreux documents. Les bulletins ne sont pas tous présents, des courriers entre l'établissement scolaire et l'équipe socio-éducative sont manquants. Il n'est donc pas possible d'avoir le nombre exact d'absences. La situation est différente en Angleterre. Les établissements de l'autorité locale dans laquelle nous avons mené notre recherche tiennent un registre sur la présence des enfants à l'école. Les éducateurs renseignent quotidiennement la situation de l'enfant[212]. Nous avons donc pu calculer le taux d'absences autorisées et celui d'absences non-autorisées. L'absentéisme est un problème qui semble concerner essentiellement les adolescents, et très peu les enfants plus jeunes, ce qui corrobore les recherches françaises de Douat (2011). Le seul établissement anglais de l'enquête qui accueille des jeunes de moins de 13 ans affiche 5 absences non-autorisées et 51 absences autorisées sur un total de 3008 journées scolaires. Comme il s'agit d'un seul établissement, la comparaison statistique n'est pas significative. Les professionnels interrogés confirment cependant cette différence flagrante entre les deux groupes d'âge. Les travailleurs sociaux chargés de suivre les taux d'absentéisme le constatent dans leurs données : ces taux semblent être les mêmes que pour le reste de la population des enfants placés ayant le même âge. La différence semble liée directement à l'âge, plus qu'à l'établissement, ce qui est confirmé par les entretiens et ce qui rejoint donc les constats de Darker sur les plus grandes difficultés des adolescents placés par rapport aux plus jeunes (2008).

Le tableau n°13 présente les taux absolus et relatifs d'absences autorisées et non-autorisées. Le taux absolu correspond au nombre de journées d'absences non-autorisées par rapport au nombre de jours de scolarité dans l'année. Il y a cependant des jours qu'il convient de soustraire au total des jours scolaires. En effet, les jeunes peuvent être placés pour une courte période en centre sécurisé suite à des problèmes de comportements ou de délinquance. L'école peut également les renvoyer au foyer sans le déclarer, il s'agit d'une exclusion officieuse, non recensée[213]. Certains jeunes peuvent avoir un emploi du temps adapté et ne vont alors pas tous les jours à l'école. Ensuite des enfants peuvent ne pas avoir de placement scolaire. Pour toutes ces situations, le nombre de jours scolaires est surestimé car il prend en compte des périodes où il n'y a pas d'enseignement prévu. Enfin, dans le cas d'un placement en établissement sécurisé, l'absentéisme n'est pas possible. La prise en compte de ces jours dans le

211 *Cf. 5.1.2 Les données*, p. 136, et particulièrement p. 139 où nous présentons les dossiers que nous avons pu analyser.

212 Nous savons ainsi si l'enfant est présent à l'école, n'est pas allé à l'école, est malade, a une absence autorisée, reste au foyer, n'a pas cours, est retenu par la police, a fugué, est au tribunal, à un rendez-vous, est en vacances, n'a pas de placement scolaire, est scolarisé au foyer, est exclu ou s'il est dans un établissement sécurisé.

213 *Cf. 1.3 L'exclusion*, p. 171.

total des jours scolaires gonfle artificiellement le nombre de jours où la présence du jeune est requise à l'école, ainsi que le nombre de jours où le jeune *a la possibilité* d'être absent, réduisant ainsi la proportion des absences effectives. C'est pourquoi le taux relatif tient compte de ces jours sans enseignement ou sans la possibilité de ne pas se présenter à l'école, en les soustrayant à l'ensemble des jours de scolarité. Pour le calcul du taux relatif, ne sont alors pris en compte dans les jours scolaires que les jours où les jeunes *doivent* aller à l'école et où ils *ont la possibilité* de ne pas y aller. Les données officielles anglaises ne prennent pas en compte les placements en établissement sécurisé et les autres exceptions que nous avons citées, nous ne pourrons donc pas faire de comparaison entre les taux relatifs des différentes populations[214]. Seule la comparaison des taux absolus nous est donc accessible pour notre échantillon, la population des enfants placés et l'ensemble des élèves[215] (tableau n°14).

214 Nous analysons toutefois les deux taux : le taux absolu se base sur le même calcul que les données nationales, il permet donc les comparaisons entre les populations tandis que le taux relatif nous paraît plus juste car il ne prend pas en compte les jours où les jeunes sont dans l'impossibilité d'être présents à l'école, il rend compte strictement du nombre de jours où l'élève est absent par rapport au nombre de jours où il *peut* et *doit* être à l'école.

215 Il y a cependant des différences de constitution entre notre échantillon et la population des enfants placés considérée par les statistiques nationales. Les individus de notre échantillon de recherche n'ont pas tous été placés pendant 12 mois, ils n'étaient pas non plus tous placés au 31 mars de l'année, ce qui est le cas pour les jeunes pris en compte par le *Bureau des statistiques nationales.*

Tableau 13: Taux absolus et relatifs d'absences non-autorisées, autorisées et totales (TA = Taux absolu, TR = Taux relatif)[216]

Établissements	***2007-2008***		***2008-2009***		***2009-2010***		***Total des trois années***	
	TA	*TR*	**TA**	*TR*	**TA**	*TR*	**TA**	*TR*
	Taux d'absences non-autorisées							
A1	11,2 %	*13,4 %*	6,6 %	*9,6 %*	6,6 %	8,6 %	8,2 %	*10,8 %*
A3	25,3 %	*48,1 %*	13,2 %	*26,3 %*	14,8 %	18,6 %	17,7 %	*28,8 %*
A4	17,1 %	*22,1 %*	33 %	*38,3 %*	45,2 %	51,1 %	30,8 %	*36,9 %*
	Taux d'absences autorisées							
A1	4,8 %	*5,7 %*	3,4 %	*5,0 %*	4,0 %	*5,2 %*	4,1 %	*5,3 %*
A3	2,1 %	*4,0 %*	5,6 %	*11,2 %*	4,8 %	*6,0 %*	4,2 %	*6,8 %*
A4	4,0 %	*5,2 %*	13,8 %	*16,0 %*	13,6 %	*15,4 %*	10,0 %	*11,9 %*
	Taux d'absences							
A1	16 %	*19,1 %*	10 %	*14,6 %*	10,6 %	*13,8 %*	12,3 %	*16,1 %*
A3	27,4 %	*52,1 %*	18,8 %	*37,5 %*	19,6 %	*24,6 %*	21,9 %	*35,5 %*
A4	21,1 %	*27,3 %*	46,8 %	*54,3 %*	58,8 %	*66,5 %*	40,8 %	*48,8 %*

Tableau 14: Taux absolus d'absences non-autorisées, d'absences autorisées et d'absences pour l'année 2008-2009)

	A1	***A3***	***A4***	***Enfants placés***	***Ensemble de la population***
Taux d'absences non-autorisées	6,6 %	13,2 %	33 %	1,7 %	1,1 %
Taux d'absences autorisées	3,4 %	5,6 %	13,8 %	4,5 %	5,2 %
Taux d'absences	10 %	18,8 %	46,8 %	6,2 %	6,3 %

Nous constatons tout d'abord une forte disparité inter-établissements, mais également intra-établissement suivant les années. Bien qu'il y ait une évolution et un changement radical des taux d'une année à l'autre, la petite taille de l'échantillon et le nombre d'années récoltées ne permet pas d'étudier l'évolution générale des taux, ni les tendances. Pour les absences non-autorisées, les écarts sur trois ans peuvent être très importants (de 48,1 % à 18,1 % pour l'établissement A3) et la même année (2009-2010) un établissement annonce un taux de 8,6 %, tandis qu'un autre affiche 51,1 %. Les taux relatifs d'absences sont très élevés, ils peuvent aller jusqu'à 66,5 % pour un établissement. Pour les trois

216 Le taux absolu correspond au nombre de journées d'absence par rapport au nombre de journées de scolarité, c'est le système utilisé par les statistiques nationales. Le taux relatif correspond au nombre de journées d'absence par rapport au nombre de journées pour lesquelles le jeune pouvait aller en cours, il permet d'avoir une vision plus fine de l'absentéisme.

établissements, sur les trois années relevées, un tiers des taux sont supérieurs à 50 %, c'est-à-dire que les jeunes sont absents plus d'un jour sur deux. Si nous nous arrêtons sur les taux relatifs en 2008-2009 ils sont tous supérieurs à ceux de l'ensemble de la population et de l'ensemble de la population des enfants placés, à l'exception du taux relatif d'absences autorisées pour l'établissement A1 qui était plus faible que celui de la population générale. Si l'on s'en tient à l'année 2008-2009, les enfants placés dans les établissements de l'échantillon ont davantage d'absences autorisées. Cela peut être dû à leur situation particulière qui nécessite des rendez-vous avec les différents travailleurs sociaux, ou des séances au tribunal. Mais la plus grande différence s'observe dans les absences non-autorisées. Les enfants placés sont légèrement plus absents que la population générale (1,7 % contre 1,1 %), les taux d'absence de l'échantillon sont beaucoup plus importants : le taux le plus faible est 9,6 % pour l'établissement A1, le deuxième est 26,3 % et enfin le plus élevé est 38,3 % dans l'établissement A4.

Ces différences importantes de taux entre les établissements s'expliquent en partie par la forte hétérogénéité des populations dans les différents établissements, ainsi que par la petite taille des échantillons. Tout d'abord, les jeunes ne restent pas pendant la même durée dans l'établissement, celle-ci va de 15 jours pour le placement le plus court jusqu'à 463 jours pour le plus long (tableau n°15). En ce qui concerne notre échantillon (et sur les trois années étudiées), la médiane de la durée du placement est de 172 jours, avec un écart-type de 109,7 pour 52 jeunes, ce qui indique une très forte disparité. De plus les jeunes ont des profils très divers. Pendant l'année scolaire 2009-2010, année de notre travail de terrain, les disparités entre les établissements sont les plus importantes (les taux d'absentéisme sont de 8,6 %, 18,6 % et 51,1 %), les taux d'absentéisme non-autorisé des jeunes vont de 0 % à 96,8 %. Durant cette année deux établissements ont accueilli 8 jeunes, et le dernier en a accueilli 6. Le faible nombre de jeunes rend le taux d'absentéisme de l'établissement très sensible aux situations atypiques. Il suffit qu'un jeune ait un absentéisme très fréquent pour que le taux de l'établissement suive une forte hausse. En l'occurrence l'établissement A4, qui a le plus fort taux d'absentéisme a accueilli deux jeunes qui ont été absents 91,7 % et 96,8 % des jours d'école. Deux autres ont des taux de 59,2 % et 45,8 %, enfin les plus assidus ont des taux relativement élevés : 28,6 % et 16,7 %. En contraste, l'établissement A1 qui possède un taux d'absentéisme de 8,6 % a accueilli cinq jeunes avec un taux d'absentéisme en dessous de 7 % : 6 %, 2,86 %, 2,76 %, 1,42 % et un qui n'affiche aucune absence. Le sixième a été absent 15,56 % des jours scolaires, c'est-à-dire moins que le plus assidu de l'établissement A4. Enfin deux ont été absents plus de 20 % des jours avec 20,8 % et 26,7 %. Pendant l'année 2007-2008, les établissements ne sont pas classés dans le même ordre pour les taux d'absentéisme. C'est l'établissement A1 qui connaît le moins d'absentéisme (13,4 %), puis vient l'A4 (22,1 %) et enfin le foyer A3 (48,1 %). C'est dans l'établissement A1 qu'il y a la plus forte amplitude (100) : deux jeunes n'ont aucune absence injustifiée et un a été absent tous les jours scolaires. Cette année-là[217], les jeunes de l'établissement A3 (qui affichent le taux le plus fort) ont des taux d'absentéisme compris entre 2,3 % et 94,7 % (soit une amplitude de 92,4). Pendant ces trois

217 Nous parlons en termes d'année scolaire.

années scolaires, l'établissement A1 est celui qui affiche toujours le taux le plus bas. Il y a moins de jeunes qui ont des absences très régulières. Si l'on considère ceux qui ont des taux d'absences non-autorisées inférieurs à 10 %, la première année l'établissement A1 accueille cinq d'entre eux tandis que les deux autres établissements accueillent chacun un jeune présentant cette particularité. La deuxième année les chiffres sont 6, 1 et 2, la troisième année les chiffres ont peu changé : 5, 3 et 0. Il y a donc une différence persistante sur les trois années entre l'établissement A1 et les deux autres. La courte durée de la période prise en compte et la petite taille de l'échantillon ne permet cependant nullement d'en tirer des conclusions sur une quelconque évolution.

Tableau 15: Durée du placement (en nombre de jours)

	2007-2008				***2008-2009***			
Établissement	A1	A3	A4	Total	A1	A3	A4	Total
Jeunes placés	9	7	8	24	10	9	8	27
Plus longue	195	185	185	195	200	162	162	200
Plus courte	15	48	20	15	24	5	21	5
Moyenne	126,1	122,4	121,1	124,4	109,0	78,3	93,5	92,9
Médiane	135	122	100	135	92,5	79	82,5	80
Écart type	65,7	50,7	71,8	57,3	61,4	49,6	64,4	56,3
	2009-2010				***Total***			
Établissement	A1	A3	A4	Total	A1	A3	A4	Total
Jeunes placés	8	8	6	22	27	24	22	73
Plus longue	176	171	167	176	463	309	309	463
Plus courte	28	15	62	15	15	32	15	15
Moyenne	110,9	120,6	135,3	117,2	172,9	155,8	163,8	163,7
Médiane	125,5	164	147,5	145	179,5	167	147,5	172
Écart type	62,2	66,4	42,9	60,7	127,0	95,7	134,5	109,7

Les différences entre établissements sont flagrantes dans l'analyse des entretiens. Aucun des éducateurs de l'établissement A2, accueillant les plus jeunes enfants, ne fait référence à l'absentéisme comme un problème. Une seule éducatrice de l'établissement A1 en parlera en faisant part de sa frustration :

> *« Ils peuvent en fait refuser seulement d'aller à l'école, et rien n'est fait. C'est mon plus grand regret. […] On leur dit viens, lève-toi, ça ne fait pas sens, va à l'école parce que c'est pour ton futur, tu sais des fois j'en ai ras le bol de répéter la même chose. Mais nous devons continuer de le dire. » (Gladys, éducatrice, A1).*

Bien sûr, les données le montrent, il y a de l'absentéisme dans l'établissement A1, mais toujours beaucoup moins que dans les deux autres. Nous avons pu échanger sur le sujet lors de nos

observations sur le terrain, le problème n'est pas considéré comme majeur par les professionnels de cet établissement. Tandis qu'au sein des deux autres établissements, le A3 et le A4, le discours récurrent souligne l'importance accordée au phénomène. Les extraits d'entretiens qui suivent sont représentatifs des discours des professionnels sur l'absentéisme.

> *« Généralement, beaucoup de nos jeunes ne vont pas à l'école. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

> *« Kristen, elle fait l'école buissonnière à chaque fois qu'elle revient d'un rendez-vous avec la famille. » (Jeannine, éducatrice, A4).*

> Adam regrette que pour les jeunes le fait d'aller à l'école soit *« une option, ils y vont s'ils le veulent, moi quand j'étais à l'école, ça n'en était pas une [...] aller à l'école est une difficulté. [...] Pour ces jeunes, ils pensent honnêtement que c'est une option, parce que culturellement, tu sais, tu ne peux pas traîner un jeune à l'école. On ne peut pas, […] c'est une erreur culturelle anglaise, vraiment. On laisse les enfants grandir sans toujours de discipline. » (Adam, éducateur, A3).*

À ce constat d'une « *habitude* », d'une « *culture* » diront certains (Sean, Adam), s'accompagne toujours un sentiment d'impuissance, voire de résignation. Ces thèmes sont très fréquents dans les entretiens anglais, telle Nabila qui regrette : « *on ne peut pas les forcer à faire des choses* », comme aller à l'école. Pour Mercedes, ils ne peuvent pas faire grand-chose :

> *« Juste aller lui parler, juste s'asseoir et écouter. À propos de "pourquoi tu ne voulais pas aller à l'école" […] et parfois, c'est seulement ce que l'on peut faire vraiment. » (Mercedes, travailleuse sociale, Angleterre).*

> Garett « *ne voulait pas forcément aller à l'école. Donc il n'y allait pas. Mais maintenant il y va.* » *(Adam).*

Les éducateurs disent avoir tout tenté et que ce problème repose sur la volonté des jeunes :

> *« Nous essayons, de les amener à l'école, vraiment, on essaye longtemps. Pendant la journée tout est fermé parce qu'on ne les laisse pas regarder la télé durant la journée s'ils ne sont pas à l'école, ou jouer à des jeux. Ce qu'on a l'habitude de faire, c'est fermer la cuisine, […] ils ne peuvent rien faire sauf s'asseoir ici, à cette table, mais bien sûr, ces jeunes vont dehors, "je sors, on se voit plus tard" parce qu'on ne peut pas les stopper. Ça ne marche pas. C'est négatif. Tu peux rien leur apprendre ici […] je ne pense pas que ça puisse s'améliorer. […] on leur dit "tu devrais aller à l'école pour apprendre, plutôt que d'être ici" on essaye de faire du mieux qu'on peut. Mais je ne pense pas, je ne pense pas que ça puisse s'améliorer maintenant. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

> *« C'est le genre de chose qu'on devrait faire avec eux, leur faire stopper cet absentéisme.[...] Qu'est ce que tu peux faire ? Travailler avec elle seulement on peut réussir beaucoup de choses... avec Kristen. Son éducation... elle est une fille très intelligente. Très très intelligente, mais ça dépend d'elle, on l'encourage quand elle est là, on a un placement scolaire et le problème est de l'engager dans sa scolarité, mais, elle veut quelque chose pour ça [une récompense] et je suppose qu'une famille normale ne paie pas leur enfant pour aller à l'école. […] et ça recommence le lundi suivant, Kristen sera exactement la même. » (Jeannine, éducatrice, A4).*

« Tu ne peux pas faire grand-chose pour ça, s'ils ne veulent pas aller à l'école, ils ne veulent pas aller à l'école. […] Je ne sais pas, c'est un problème déroutant. Je pense qu'on a fait de l'école quelque chose de trop optionnel dans notre pays, je pense que les jeunes ont trop le choix. » (Celyn, travailleuse sociale, Angleterre).

Les différences de données disponibles en France et en Angleterre confirment l'avantage anglais en termes de volume de données. Dans les trois établissements anglais accueillant des adolescents, le taux moyen global d'absentéisme se situe autour de 25 %, ce taux est élevé par rapport à ceux de la population anglaise (DCSF, 2009b, 2009c). Les données françaises, bien que non significatives, indiquent une tendance nettement moins importante. L'analyse montre que, pour un total de 102 années scolaires (pour l'ensemble des jeunes, sur une période de trois années), 59 jours d'absences ont été relevés dans les dossiers. Les motifs d'absences ne sont pas spécifiés. Les dossiers n'indiquent pas les dates de début et de fin de placement, nous ne pouvons donc pas calculer les taux d'absentéisme. Les entretiens anglais et français confirment cependant le fait que l'absentéisme des enfants placés est moins problématique en France qu'en Angleterre. Très peu d'adultes interrogés évoquent l'absentéisme des jeunes, aucun n'en parle spontanément ni ne l'associe aux difficultés scolaires des jeunes. Le discours est donc radicalement différent entre la France et l'Angleterre. Cependant, les conceptions de l'absentéisme dans les deux pays et les méthodologies qui ont été utilisées pour l'évaluer ne permettent pas d'étudier davantage les différences du phénomène en France et en Angleterre.

L'absentéisme scolaire des jeunes est une préoccupation majeure dans les deux pays et des chiffres sont régulièrement publiés afin d'étudier l'évolution du phénomène. La DEPP a accès aux données par établissement, ces données nominatives ne sont cependant pas publiques, contrairement aux données anglaises. Il est effectivement possible, à partir du site internet du Ministère de l'éducation anglais, de connaître les taux d'absentéisme dans chaque école[218]. Comme l'ensemble des chiffres sur la scolarité des enfants placés, l'absentéisme n'échappe pas à la dissymétrie déjà présentée entre les deux pays. En France il n'y a pas de données en ce qui concerne les enfants placés. De plus, il est difficile de trouver des données officielles sur ce phénomène pour les élèves du premier degré. Une recherche dans la base documentaire des services statistiques du Ministère de l'éducation nationale[219] ne donne aucun résultat sur cette question. Seules des données sur les absences dans le second degré sont publiées. En Angleterre, le Bureau des statistiques nationales recueille des informations scolaires sur les enfants placés et depuis 2010 ces recueils ont été harmonisés pour pouvoir comparer les données sur l'absentéisme des enfants placés à celles de la population générale des élèves. Nous allons donc comparer dans un premier temps les données sur l'absentéisme dans l'ensemble de la population scolaire des deux pays et étudier en quoi les recueils peuvent être équivalents, puis nous nous intéresserons aux situations spécifiques aux enfants placés.

218 D'autres informations sont accessibles publiquement, telles que l'adresse de l'école, les résultats scolaires de l'ensemble des élèves, le taux d'élèves économiquement défavorisés, etc.

219 La base Ac'ADoc.

Dans les textes législatifs qui régissent les deux systèmes éducatifs une liste de motifs d'absence a été déterminée[220], si la raison de celle-ci n'est pas justifiée, elle peut donner lieu à une sanction. En France la famille reçoit un avertissement lorsqu'un enfant cumule quatre demi-journées d'absences non régularisées. En cas de récidive, celle-ci peut être convoquée par le directeur académique des services de l'éducation nationale[221]. En Angleterre les parents des élèves absentéistes peuvent être sanctionnés par des amendes[222]. Les conditions de sanctions sont établies par la direction des établissements scolaires, en respectant le code déterminé par l'autorité locale[223]. En France seules les absences non régularisées sont relevées, il suffit donc que l'absence soit justifiée pour qu'elle ne soit pas comptabilisée, qu'il s'agisse d'une maladie ou d'un séjour de vacances pour les parents (Article L131-8 du code de l'éducation). Un choix différent a été fait en Angleterre. Les absences autorisées sont recensées et publiées à côté des celles non autorisées. Les différents motifs sont recensés par genre et par type d'école (primaire, secondaire public ou enseignement spécial). Le premier biais d'analyse de ces chiffres apparaît dans les déclarations des établissements. Il n'est pas obligatoire pour un établissement scolaire anglais de fournir les raisons des données sur les absences[224]. Le recueil anglais permet de différencier, pour les absences autorisées et non autorisées, différents motifs et donc différentes problématiques. La prise en compte des absences autorisées nous parait importante : elles peuvent générer des difficultés scolaires car elles éloignent temporairement le jeune des apprentissages. Elles sont donc un indicateur pertinent au même titre que les absences injustifiées, bien que leur contexte soit différent.

Les deux pays n'ont pas fait les mêmes choix de recensement de l'absentéisme. Les différences portent sur les seuils retenus pour qualifier un absentéisme, ainsi que sur la nature des informations liées à ce recueil. En France le seuil de quatre demi-journées d'absence non régularisée par mois a été retenu par le Ministère de l'éducation nationale (DEP, 2004). Ce seuil correspond à celui définit par la loi au-delà duquel un avertissement est donné à la famille, puis, en cas de récidive, celle-ci est sanctionnée. La Direction de l'Évaluation, de la Perspective et de la Performance [DEPP][225], chargée par le Ministère du suivi statistique de différentes données sur le système éducatif, retient donc le taux mensuel d'absentéistes de septembre à avril pour chaque année scolaire. La moyenne de ces taux sert de taux annuel d'absentéisme. Le mois de janvier est souvent retenu comme mois de référence : c'est un mois

220 Les motifs sont quasiment identiques entre les deux pays : maladie de l'enfant, maladie transmissible ou contagieuse d'un membre de la famille, réunion solennelle de famille, empêchement résultant de difficulté de transport, absence temporaire des personnes responsables lorsque les enfants les suivent, seule l'observance religieuse est uniquement prévue en Angleterre. D'autres motifs peuvent être acceptés suivant l'appréciation des autorités.

221 Ces familles étaient sanctionnées par une suspension des allocations familiales dues au titres de l'enfant en cause jusqu'à très récemment, la loi du 28/09/2010 visant à lutter contre l'absentéisme scolaire à effectivement été abrogée le 01/02/2013 (date de la parution dans le Journal officiel).

222 Les sanctions sont décidées par un tribunal et peuvent aller de 60 livres sterling à 2500 livres sterling ou 3 mois d'emprisonnement.

223 Section 444 de l'*Education Act 1996* et section 103 de l'*Education and Inspections Act 2006*.

224 Les raisons des absences ont été collectées pour la première fois à l'automne 2006.

225 En 2004 l'organisme s'intitule Direction de l'Évaluation et de la Prospective [DEP].

qui est peu touché par les vacances scolaires et le nombre de jours où les établissements accueillent des élèves varie peu d'une année sur l'autre (quatre semaines entières). Les données anglaises publiées par le Bureau des statistiques nationales sont plus complètes qu'en France. Celui-ci recueille pour l'ensemble des élèves le pourcentage de demi-journées d'absence non-autorisée et celui de demi-journées d'absence autorisée. Ce recensement est effectué dans le premier et le second degré. L'indicateur d'absentéisme a été choisi différemment en Angleterre : le taux correspond au nombre de demi-journées d'absence sur l'année entière. À l'inverse, le recueil français ne permet pas de connaître le nombre d'absences : un élève sera comptabilisé de la même façon s'il est absent (sans justification) quatre ou dix demi-journées. Il en est de même pour un élève qui sera absent plus de dix demi-journées par mois. Le taux français renseigne donc sur le nombre d'élèves concernés par ce seuil, tandis qu'en Angleterre le taux indique la proportion de demi-journées d'absence et ne renseigne pas le nombre d'élèves concernés. En effet ces absences peuvent être réparties sur l'ensemble de la population ou elles peuvent concerner un groupe restreint d'élèves. C'est ce taux qui est largement communiqué et sur lequel se basent les comparaisons entre établissements. Pour l'année scolaire 2009-2010, les absences autorisées représentaient 5 % du temps scolaire total, les non-autorisées 1,04 %, soit un total de 6,04 %. Les publications anglaises indiquent cependant d'autres informations et précisent le nombre d'enfants concernés par paliers de 5 demi-journées (de 0 à 25, le dernier palier étant *plus de 25 demi-journées,* pour l'année). Durant l'année 2009-2010, la moyenne d'absences par élève anglais était autour de 15 demi-journées, 6,38 % des élèves n'ont pas été absents au cours de l'année. Cela permet de différencier un absentéisme léger d'un autre plus fort. Toutefois, le recueil étant annuel, nous ne pouvons différencier, à nombre de jours équivalents, une absence longue et continue, d'une suite de courtes périodes d'absences qui se répètent dans le temps. Le fait que ce recueil soit annuel (aucune donnée mensuelle n'est disponible) rend impossible la comparaison avec les données françaises, qui sont mensualisées[226].

Nous voyons bien la difficulté qu'il y a à comparer l'absentéisme dans les deux pays avec ces données. En France, le recueil étant mensuel, le taux annuel renseigne peu sur la totalité des élèves concernés. En effet ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui sont absents tous les mois plus de quatre demi-journées. D'un mois sur l'autre il y a des absents récurrents et d'autres qui le sont plus rarement, les chiffres ne permettent pas de différencier ces profils. Par exemple, bien que la moyenne annuelle des absentéismes lourds mensuels soit d'environ 1 %, cet absentéisme peut avoir concerné sur une année beaucoup plus d'élèves qu'1 % de la population scolaire.

En ce qui concerne les enfants placés, nous constatons les mêmes différences de récoltes de données et de reconnaissance de la spécificité de cette population entre les deux pays. En France aucune donnée spécifique n'existe sur cette population. Nous n'avons pas pu obtenir de telles données au sein des administrations, tant locales que nationales. Par contre, en Angleterre, il y a un recueil régulier de l'absentéisme chez les enfants placés depuis une dizaine d'années. Chaque année, est publié le taux

226 Le calcul de demi-journées d'absence est réinitialisé le mois suivant (Article L131-8 du code de l'éducation).

d'enfants placés qui manquent au moins 25 jours d'école. Entre 2001 et 2008, seul ce recueil est effectué sur cette population. Lors du recueil national des taux annuels d'absences autorisées et non-autorisées, les enfants placés ne sont pas différenciés du reste de la population, aucune comparaison n'est alors possible. Ce n'est qu'à partir de l'année scolaire 2008-2009 que le Bureau anglais des statistiques nationales recueille les mêmes données pour la population des enfants placés. Cette année-là, ils[227] ont en moyenne 4,5 % de demi-journées d'absence autorisée (contre 5,2 % pour la population générale). Ils ont 1,7 % de demi-journées d'absence non autorisée (1,1 % pour la population générale). Ils ont moins d'absences autorisées que le reste de la population, mais ils ont davantage d'absences non-autorisées. Le document recense les *absents persistants*, qui ont manqué au moins 64 demi-journées pendant l'année scolaire, ce qui correspond généralement à 20 % de l'ensemble des demi-journées. En école primaire, 0,9 % des enfants placés sont dans cette catégorie, contre 1,5 % du total des élèves. En secondaire, ils sont 7,5 % contre 5,0 %. Dans les écoles spécialisées, ils sont 8,0 % contre 11,2 % pour tous les élèves de ces établissements (DfE, 2010). Il y a donc une différence selon le niveau : les enfants placés sont moins dans ces situations de grand absentéisme que la population scolarisée dans le primaire, ils sont toutefois davantage concernés par cette problématique dans le secondaire. Contrairement aux données sur la population entière des élèves, les données disponibles sur les enfants placés ne permettent pas d'étudier d'autres seuils que celui des 64 demi-journées.

Les jeunes rencontrés lors de cette recherche sont le plus souvent scolarisés dans des établissements spécialisés, ou dans des filières professionnelles. Il n'existe pas de données sur l'absentéisme dans ces filières. Les seules sur lesquelles nous pouvons nous appuyer sont celles des écoles spécialisées en Angleterre et des lycées professionnels français. Il manque de nombreuses données pour effectuer une comparaison : nous n'avons pas d'information sur l'absentéisme dans les établissements spécialisés en France comme les Instituts Éducatifs, Thérapeutiques et Pédagogiques [ITEP], les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté [SEGPA][228] ou les établissements privés comme les Maisons Familiales et Rurales [MFR]. Les lycées professionnels enregistrent le plus fort taux d'absentéisme pour le secondaire : il est de 14,9 %. En Angleterre des écoles spécialisées accueillent des jeunes ayant des Besoins éducatifs particuliers spécifiques[229]. Ces besoins peuvent être dus à des déficiences mentales ou motrices ainsi qu'à des difficultés de gestion des comportements. Le taux d'absentéisme dans les écoles spécialisées anglaises est plus élevé que la moyenne : il est de 10,9 % et est stable sur les années 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008. Au sein des PRU[230], l'absentéisme grimpe cependant à 26,4% (DCSF, 2007).

La raison principale de l'absentéisme évoquée par les jeunes concernés est l'ennui, le désintérêt de l'école, ce qui rejoint les études précédentes sur le sujet (Blaya, 2010; Fortin, et al., 2005a). Cette

227 Sont ici pris en compte les enfants qui ont été placés pendant au moins 12 mois consécutifs.

228 Les SEGPA sont des classes intégrées au collège et ne sont pas dissociées dans les statistiques

229 *Cf. 1.1.1 Les Besoins éducatifs particuliers*, p. 146.

230 Les *Pupil Referral Unit* sont des établissements qui accueillent les jeunes diagnostiqués comme ne pouvant pas suivre un enseignement général ou spécialisé.

thématique est très présente dans leurs discours, toutefois elle ne semble pas avoir le même impact suivant les jeunes. Plus du tiers des jeunes français (11 sur 32) expliquent leurs difficultés scolaires et leurs faibles résultats par leur ennui, ou leur désintérêt de l'école. Aurelianne explique qu'elle ne travaille pas, elle a « *la moyenne tout juste* ». Elle « *a la flemme* » depuis la 4ème : « *il faut que je bosse* » elle est un peu « *feignante [...] j'ai pas envie, ça demande pas mal d'efforts* ». Ce groupe de jeunes attribue les faibles résultats à des causes internes sur lesquelles ils ont le contrôle. Ça se passe « *moyen* » pour Eliott, parce qu'il « *ne travaille pas à fond* », cela lui convient et s'il le souhaitait, il pourrait améliorer ses résultats, tout comme Sandrine, ou Gwenola qui ne sont pas motivées et n'ont pas envie de travailler. Nicolas exprime le même avis, son niveau est très moyen parce qu'il a « *la flemme de travailler* » et qu'il « *préfère s'amuser avec des copains* », bien qu'il reconnaisse qu'il faudrait qu'il travaille plus :

> *« Beh l'intérêt de travailler plus, à force, on le comprend en grandissant. On pensait que si on travaille moins, on aura moins de choix pour le métier, donc... ce sera peut-être pas forcément le métier qu'on voudra, l'orientation qu'on aurait voulue. (inaudible) donc après on se retrouve par exemple avec un métier qu'on n'a pas du tout envie de faire. Et on n'a pas le choix, pour gagner de l'argent, gagner sa vie on n'a pas le choix. » (Nicolas, 15 ans, F2).*

> ***Enquêteur : « Qu'est-ce que tu en penses de tes résultats ?***
> *Eliott : Beh que c'est pas génial, c'est pas génial. Ça m'est déjà arrivé même de descendre à 10, parce que je foutais rien en gros. Mais, pour moi c'est, enfin pour moi c'est assez en fait. Pour moi c'est juste ce qu'il faut, j'ai pas besoin de travailler plus, pas besoin de travailler moins. Mais ça plaît pas à tout le monde. (Eliott, 15 ans, F2).*

> *« J'avais pile poil la moyenne. Je pense que je pourrais faire mieux si je travaillais, mais je fous rien. Je fais le minimum. […] Je fais rien, je travaille pas quand j'aime pas. » (Sandrine, 16 ans, F2).*

> ***Enquêteur : « T'avais pas forcément besoin de bien travailler pour, enfin pour que ça marche en carrosserie ? Enfin par exemple de travailler en cours, à côté, t'avais pas forcément ce besoin-là ?***
> *Gwenola : Si, j'en avais besoin, mais bon, moi je m'en foutais. Les cours pour moi c'était rien. J'allais au collège que pour jouer quoi, m'amuser.*
> ***Et au lycée non ?***
> *Au lycée non. » (Gwenola, 16 ans, F2).*

Ce sentiment de désintérêt semble affecter leurs résultats scolaires, du moins de leur point de vue. Leur discours ne fait pas le lien entre ce ressenti et un éventuel absentéisme, ce qui rejoint le peu d'absences que nous avons pu relever dans l'échantillon français[231] : ils ne sont pas motivés, ne travaillent pas, mais ils vont en classe. L'ennui, comme le souligne Blaya (2010), n'est pas une cause directe du décrochage scolaire, mais plutôt une inadaptation de l'élève ou de l'école ; c'est également un précurseur d'absentéisme (Dryfoos, 1990, cité dans Blaya, 2010). À partir d'une enquête qualitative

231 Nous rappelons qu'en analysant les dossiers, nous avons relevé 59 jours d'absences pour un total de 102 années scolaires. Cependant, les dossiers n'étant pas complétés de façon systématique, nous ne pouvons pas évaluer la précision de ce résultat.

basée sur 220 entretiens d'élèves et de jeunes déscolarisés ou en décrochage, Blaya et son équipe constatent que l'ennui est souvent invoqué par les jeunes rencontrés afin d'expliquer les raisons de leur absentéisme ou de leur décrochage (*ibid.*). Cependant, si en France les jeunes que nous avons rencontrés continuent d'aller à l'école, la situation est différente en Angleterre. Plusieurs jeunes ont le même sentiment vis-à-vis de l'école et des apprentissages : ils n'aiment pas ça, n'ont pas d'envie et ne travaillent pas. Seulement, eux ne vont pas aller à l'école. Le discours de Melody et Eli, qui présentent respectivement un taux d'absentéisme[232] de 2,76 % et 14,87 %, rendent compte d'une facilité à ne pas aller à l'école. Eli explique qu'il a séché les cours plusieurs fois, de nombreuses fois les années précédentes, « *je m'ennuie tout simplement, donc je pars de l'établissement* ». Fynn qui a un taux d'absentéisme de 38,04 % dit ne pas aimer l'école. Il s'y ennuie et c'est souvent la raison pour laquelle il n'y va pas. Cela ne lui cause pas d'ennui : il n'est pas sanctionné. Joel dit que l'école est « *nulle* », c'est pour cette raison qu'il ne travaille pas et qu'il « *sèche* » parfois les cours. Melody, comme le déplorent les professionnels, présente l'absentéisme comme une option facile.

> ***Enquêteur : As-tu été absente cette année ?***
> *Oui, j'ai fait ça.*
> ***Et quelles peuvent être les raisons ?***
> *Je ne sais pas, je ne suis tout simplement pas allée à l'école... je ne voulais simplement pas aller à l'école.*
> ***Et quelles peuvent être les sanctions si tu ne vas pas à l'école ?***
> *Ils peuvent rien y faire vraiment.*
> ***Et ça peut être difficile de ne pas aller à l'école ?***
> *Non, ça fait pas de différence, pour être honnête. Je n'y vais pas, c'est tout. Mais c'est seulement occasionnel.*
> ***Et qu'est-ce que les éducateurs te disent ou qu'est-ce qu'ils font quand tu n'y vas pas ?***
> *Il y a rien qu'ils puissent faire. Ils peuvent juste dire qu'il ne faut pas le faire, mais il n'y a rien qu'ils puissent faire, vraiment. » (Melody, 15 ans, A1).*

Si l'ennui est un précurseur de l'absentéisme, ce n'est pas « une cause direct du décrochage et de l'abandon scolaire, l'échec scolaire étant prépondérant et majoritairement en amont des situations d'ennui et souvent précurseur de comportements perturbateurs » (Blaya & Hayden, 2003, 39). C'est également ce qui émerge des travaux de Broccolichi (2000) : les situations de dévalorisation, de passivité et d'ennui précèdent l'interruption des études, l'indiscipline et/ou l'absentéisme. Le plus souvent d'ailleurs, elles prennent leur source plus tôt dans la scolarité, « comme si l'enseignement élémentaire avait préservé momentanément la possibilité d'une implication dans le travail scolaire mais avait échoué à faire acquérir à ces élèves les connaissances nécessaires à leur adaptation scolaire ultérieure » (*op. cit.*, 42). Les difficultés scolaires s'aggravent considérablement au secondaire, lorsque les exigences s'élèvent et que le lien avec l'enseignant se réduit. Si la plupart des jeunes interrogés disent ne pas aller à l'école parce qu'ils n'en n'ont pas envie, l'étude de leur dossier scolaire rejoint les constats de Broccolichi (*ibid.*) : l'absentéisme, et parfois l'indiscipline, sont presque toujours postérieurs aux difficultés scolaires, dont ils accélèrent l'aggravation.

232 Le pourcentage de nombre total de jours d'absence par rapport au nombre de jours où ils ont école.

L'absentéisme est un phénomène très présent dans l'échantillon anglais, le sentiment d'impuissance des éducateurs est largement dominant, surtout dans deux établissements particulièrement touchés (A3 et A4) : ils disent ne pas pouvoir faire grand-chose car si les jeunes ne veulent pas y aller, ils ne peuvent pas les forcer. Ce qui rejoint l'identification du sentiment d'impuissance des familles face à certaines formes d'absentéisme (Blaya & Hayden, 2003), les enquêtes mettant au jour plutôt du désarroi que de la « démission » parentale (Glasman & Douat, 2011). Les agents chargés de la suppléance peuvent ainsi exprimer des difficultés similaires. Dans les années 1980, Berridge liait cet absentéisme à un manque de suivi des jeunes de la part des professionnels les ayant en charge (1985). Nous constatons une évolution et ce phénomène est davantage lié à un manque d'outils et de moyens à la disposition des professionnels ou un manque d'implication de la part des équipes. Nous le verrons, des dispositifs sont mis en œuvre dans certains établissements et ils sont investis différemment suivant les individus[233]. Les différences d'orientations des jeunes entre les différents dispositifs de prise en charge – les enfants placés dans les institutions anglaises sont moins nombreux et sont ceux qui cumulent davantage les difficultés – permettent en partie d'expliquer la plus haute fréquence de l'absentéisme dans les établissements anglais et le sentiment d'impuissance pour sa prévention de la part des équipes qui y travaillent.

L'absentéisme augmente le retard scolaire du jeune parce qu'il n'est pas à l'école, il ne suit pas les enseignements. L'absence du jeune de l'école et donc le creusement de l'écart avec le reste de la classe peut être à l'initiative de l'école lors des exclusions d'élèves. C'est alors l'établissement scolaire qui génère cette distance et ce retard scolaire. Nous remarquons que les enfants placés sont plus facilement exclus dans les deux pays, du simple fait de leur prise en charge. Nous observons cependant des différences importantes entre la France et l'Angleterre.

1.3 L'exclusion

L'exclusion est un dispositif utilisé par les établissements scolaires comme une sanction, le plus souvent disciplinaire. Nous constatons qu'elle peut être utilisée différemment avec la population des enfants placés, surtout en Angleterre. Nous relevons une fréquence élevée d'exclusions scolaires dans l'échantillon anglais. En France nous avons relevé 21 exclusions sur un ensemble de 102 années scolaires. La durée de ces exclusions n'est pas précisée, la durée du placement non plus, nous ne pouvons donc pas calculer un taux des jours exclus par rapport aux jours scolaires. À l'inverse, les données anglaises issues des recueils des établissements permettent de connaître le taux exact d'exclusion qui est de 5 % pour l'ensemble de l'échantillon. À notre connaissance il n'y a eu qu'une exclusion permanente. Ce taux est élevé par rapport à ceux de la population générale ($8{,}5 \times 10^{-5}$ %) (DCSF, 2009b). Nous constatons des différences importantes entre les établissements. À l'instar de l'absentéisme, l'exclusion est un phénomène très peu présent dans l'établissement anglais qui accueille

233 *Cf. e Influer sur la motivation des jeunes pour encourager ou forcer l'assiduité scolaire*, p. 340.

les enfants les plus jeunes (l'établissement A2). Nous n'avons relevé que trois jours d'exclusion pour un total de 3008 journées scolaires. Les trois autres établissements relèvent davantage d'exclusions. Ce qui rejoint les travaux de Berridge et Brodie, qui montrent que l'exclusion est un phénomène davantage présent dans le secondaire (1998). Le tableau n°16 présente les taux d'absentéisme et d'exclusion par année et par établissement anglais. Les jeunes sont plus souvent absents qu'exclus (un seul individu fait exception). Il n'y a pas de corrélation entre les deux chiffres et la taille de notre échantillon ne nous permet pas d'effectuer des analyses statistiques sur cette question. Plusieurs situations laissent apparaître des configurations différentes qu'il serait nécessaire de clarifier. Des jeunes qui n'ont jamais été exclus ont des taux d'absentéisme très élevés : Kristen (59,17 %), Deward (91,67 %) et Damian (96,77 %). L'absence quasi-permanente pour certains permet d'expliquer l'absence d'exclusion, qui est un processus de dernier recours intervenant au bout d'une période assez longue : ne peuvent être exclus que des jeunes qui fréquentent suffisamment longtemps l'école pour avoir reçu déjà plusieurs sanctions. Ces jeunes présentent des difficultés importantes de comportement et posent régulièrement des problèmes disciplinaires auprès des éducateurs. Nous pouvons formuler l'hypothèse qu'une présence plus régulière dans un établissement scolaire augmenterait les sanctions disciplinaires à leur encontre.

Tableau 16: Taux d'exclusion (Exc) et d'absentéisme (Abs)[234].

Établissements	***Taux 2007-2008***		***Taux 2008-2009***		***Taux 2009-2010***		***Total des trois années***	
	Exc	Abs	Exc	Abs	Exc	Abs	Exc	Abs
A1	9,1 %	13,4 %	5,3 %	9,6 %	3,9 %	8,6 %	6,3 %	10,8 %
A3	8,2 %	48,1 %	6,3 %	26,3 %	6,3 %	18,6 %	6,8 %	28,8 %
A4	2,2 %	22,1 %	2,6 %	38,3 %	1,4 %	51,1 %	2,1 %	36,9 %
Ensemble de la population	/	/	/	/	$8{,}5 \times 10^{-5}$ %	/	/	/

Les éducateurs relèvent ce phénomène comme « *important* » et « *trop fréquent* ». Celyn remarque un cumul d'exclusions pour un petit nombre d'enfants placés « *une fois qu'un jeune a été exclu, c'est probable qu'il y aura une autre exclusion dans l'année. Et le cercle commence, il y en aura plus l'année suivante* ». Quelques éducateurs anglais ont une perception compréhensive de la tâche des enseignants, à l'image de Gladys qui pense que certaines exclusions servent de « *trop-plein* » lorsque les enseignants ne peuvent plus gérer ces jeunes avec les outils dont ils disposent.

> *« Nous avons, au bout de la rue une école qui a accueilli certains de nos jeunes, et ils ne peuvent pas faire plus pour nos jeunes. Ils sont vraiment bien. Et [ils] travaillent dur avec eux, ils leurs donnent beaucoup de chances et... on en a d'autres, je suppose que si je suis honnête, je dirais que*

234 Ces données ne sont pas disponibles pour la population des enfants placés en Angleterre ou au Royaume-Uni.

80 % des écoles travaillent dur avec nos jeunes. Vraiment. […] mais à la fin de la journée, ils ont, si il y a un jeune contre 250, ils l'excluent, tu vois ce que je veux dire ? Ils font la balance non ? De se séparer d'un et travailler avec 250 jeunes ou... avoir un qui dérange le reste, ils ne peuvent pas avoir une personne qui dérange toute la classe. […] Je n'aimerais pas être un prof, c'est difficile. Enseigner aux enfants de 14, 15, 16 ans, tu voudrais toi ? Moi non. » (Gladys, éducatrice, A1).

Pour d'autres, l'exclusion est trop fréquente et sa réduction devrait être un objectif prioritaire des établissements scolaires. L'exclusion des élèves en difficulté en Angleterre a effectivement été identifiée comme étant une pratique de plus en plus fréquente à partir des années 1990 (Jackson, 1994). Ce qui était un événement rare et temporaire est devenu commun, les exclusions sont devenues plus fréquentes, plus souvent pour une durée indéfinie ou permanente.

« Essayer de garder les enfants dans une école en milieu ordinaire, plus longtemps qu'ils le sont actuellement, c'est ce qu'on doit améliorer le plus rapidement. Parce que [les écoles] ont vite fait d'exclure les enfants qui sont placés. Les enfants qui sont en milieu ordinaire sont replacés en école spécialisée. Ils prennent ces décisions très, très rapidement. Ils excluent les enfants très rapidement. Et je pense qu'ils pourraient les accrocher davantage. Plutôt que de les exclure trois, cinq jours. Il y a quelques semaines un jeune a été exclu cinq jours, et je ne peux pas me rappeler qui c'était. Pour insulte, avoir insulté l'enseignant, il a pris cinq jours d'exclusion. » (Terry, éducateur, A1).

La recherche a plusieurs fois identifié un risque d'exclusion plus élevé pour cette population par rapport à l'ensemble des élèves anglais (Brodie, 2000). La *National Foster Care Association* estime que les enfants placés sont 10 fois plus à risque d'être exclus que les autres (SEU, 1998). Pendant l'année scolaire 2008/2009, 0,16 % des enfants placés et scolarisés en primaire ont été exclus de façon permanente (contre 0,02 % pour l'ensemble des élèves). Les chiffres sont plus élevés dans le secondaire, et le risque est toujours plus élevé pour les enfants placés : 0,58 % d'entre eux ont été exclus contre 0,17 % de l'ensemble de la population scolaire. Des différences importantes sont également constatées pour les exclusions temporaires. Les enfants placés sont effectivement exclus en moyenne plus longtemps (5,5 jours) que l'ensemble de la population scolaire dans le secondaire (2,6 jours) (DfE, 2010). La différence peut être encore plus importante pour la population des enfants placés en établissement : Maginnis évalue qu'un enfant placé dans un établissement a 80 fois plus de probabilités d'être exclu qu'un autre élève (1993). Les données nationales françaises sont, là encore, absentes. L'exclusion est un dispositif utilisé par les écoles, dans les deux pays, en tant que sanction, principalement contre les problèmes de comportements. Les enfants placés font davantage l'objet de réprimandes à l'école : au cours de l'année scolaire 2008/2009, 7,9 % des jeunes placés âgés d'au moins 10 ans ont été le sujet d'un avertissement ou d'une réprimande durant l'année, contre 3 % de l'ensemble des élèves de 10 ans ou plus[235]. Il semble que l'exclusion soit une sanction utilisée à la suite de nombreuses autres, lorsque l'école estime ne plus avoir de solution, et qu'il s'agit de la dernière étape avant l'exclusion permanente.

235 Source : National statistics (education.gov.uk).

L'exclusion temporaire ou définitive éloigne le jeune de l'école et des apprentissages en lui imposant une période hors de l'établissement scolaire, cette durée hors de l'école est autant de retard pris sur les autres élèves. D'autres procédures semblent avoir un objectif similaire tout en évitant d'être pris en compte dans les statistiques de l'école. Nous constatons des exclusions abusives dans le sens où les établissements renvoient les jeunes à la maison sans que cela soit enregistré comme tel, dans les écoles de milieu ordinaire comme dans les écoles spécialisées. Ce renvoi est imposé (ni l'élève, ni son responsable légal n'a son mot à dire) et les raisons invoquées peuvent être celles qui peuvent justifier une exclusion (comportement perturbateur ou comportement proscrit par le règlement). A partir des recueils tenus à jour par les éducateurs, nous pouvons effectuer une première évaluation du taux d'exclusion non-officielle. L'intitulé « *sent home* » (renvoyé à la maison) est exclusivement utilisé pour une exclusion non-officielle, celui de « *day-off* » (jour sans école) peut être utilisé pour une exclusion non-officielle, mais également pour une fermeture exceptionnelle de l'école, notamment pour permettre une réunion avec l'ensemble du personnel. De plus, les entretiens avec les éducateurs spécialisés révèlent la tendance des écoles à renvoyer les enfants pendant la journée. Le recensement se faisant le matin, un renvoi au cours de la journée n'est pas comptabilisé comme tel, celui-ci ne sera visible que s'il est prolongé au moins le jour suivant. Il existe donc un chiffre noir de l'exclusion non-officielle dont nous ne pouvons pas avoir d'estimation précise. Le tableau n°17 présente les pourcentages de jours « renvoyé à la maison » et « jour sans école » pour les trois établissements.

Tableau 17: Taux de jours où les jeunes sont renvoyés à la maison ou n'ont pas de cours de la journée par rapport au total de jours scolaires entre septembre 2007 et juillet 2010.

Établissements	***Renvoyé à la maison***	***Jour sans école***	***Total***
A1	0,8 %	4,6 %	5,4 %
A3	0,2 %	9 %	9,2 %
A4	0,2 %	0,1%	0,3 %
Total	0,5 %	4 %	5 %

Ces renvois peuvent également être nommés par l'école « *cool-off period* » (période pour « *se calmer* »), cette période peut être comptabilisée comme absence autorisée, voire comme une présence à l'école (DfE, 2012b; Hayden, 2003). Dès 1992 Stirling montre que la majorité des jeunes qui ne sont pas scolarisés ont subi une exclusion informelle, c'est-à-dire qu'ils ont été renvoyés chez eux par l'école, sans que l'exclusion ne soit comptabilisée (Stirling, 1992). Les jeunes placés semblent davantage subir cette procédure : à situation comparable, les écoles demandent plus souvent aux éducateurs de venir chercher les jeunes qu'aux parents de venir chercher leur enfant (Carlen, Gleeson, & Wardhaugh, 1992). À partir d'une enquête qualitative approfondie auprès de 17 jeunes placés en établissement, Brodie (2000) constate que ceux qui sont exclus ne sont pas comptabilisés comme tels par l'école, ils ont été exclus au moyen d'un processus informel. De plus, les professionnels qui les ont en charge ne connaissent pas toujours les raisons de leur absence de scolarité. L'exclusion est reconnue

par le Ministère de l'éducation anglais comme une procédure qui doit rester exceptionnelle, en témoignent les documents publiés pour réaffirmer ce caractère (DfE, 2008, 2012b). Par exemple le document *Exclusion guidance* du Ministère de l'éducation précise les situations pour lesquelles une exclusion peut être envisagée, les précautions à prendre et les procédures par lesquelles il est nécessaire de passer (DfE, 2008). Le document précise le risque plus important d'exposition à l'exclusion pour la population des enfants placés, du fait de leurs difficultés sociales et émotionnelles. Ainsi le Ministère de l'éducation considère que l'exclusion doit être un « *absolu dernier recours* ». Le document précise également que cette procédure est la seule possibilité de renvoyer un élève chez lui, ceci dans le but de réaffirmer le caractère illégal des exclusions officieuses. Ainsi plusieurs éducateurs disent s'assurer à chaque renvoi d'élève que cette solution est nécessaire et assumée par l'école :

> *« La loi est très claire là-dessus. […] Les écoles nous disent "ne nous les envoyez pas à l'école". On dit "non, on a besoin que vous nous écriviez, vous devez écrire formellement pourquoi, dites-nous quelles mesures vous avez prises pour remédier au problème, et ce que vous allez faire". Ce n'est pas juste je l'envoie à la maison pour deux jours, et puis ils reviennent. Quel est le résultat ? Rien. Deux jours hors de l'école ? Qu'est-ce que vous allez faire ? Donc il y a un protocole, une règle à suivre à la lettre. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

La persistance de cette pratique, constatée régulièrement en Angleterre depuis les années 1990 est due à l'évolution du système scolaire anglais et des politiques éducatives (Goddard, 2000; Jackson, 1994). La pression compétitive entre les écoles, depuis la réforme de 1988[236], et la concentration des indicateurs de performance dans leurs objectifs provoquent une tendance des établissements scolaires à écarter ou à refuser les élèves qui développent des difficultés de comportements et qui ne sont pas performants (Goddard, 2000; Jackson, 1994). Les écoles anglaises sont évaluées sur leur taux d'exclusion : cette donnée est prise en compte par les parents lors de l'inscription de leur enfant et le Ministère exige des écoles qu'elles réduisent les taux d'exclusion temporaire et définitive. Depuis la réforme de 1988, les écoles se voient régulièrement reprocher de ne pas accepter les enfants en plus grandes difficultés, qui sont estimés « *à problèmes* », pour conserver leur image d'école efficace (Bourne, Bridges, & Searle, 1994). Les écoles étant financées selon le nombre d'enfants inscrits, les équipes sont soucieuses de leur renommée qui influe sur leurs revenus. L'exclusion officieuse présente ainsi le double avantage de faire baisser le taux d'exclusion de l'école tout en éloignant temporairement les élèves « difficiles », d'ailleurs en difficulté[237]. Cette pratique est pourtant illégale et préjudiciable pour l'élève. Si un jeune est renvoyé à son domicile sans être exclu pendant un minimum de cinq jours, la justice peut être saisie par les responsables légaux de l'enfant (DfE, 2012b). Par conséquent, nous constatons que les enfants placés sont une population qui semble plus facile à renvoyer au foyer, du fait de leur prise en charge (il y a toujours un adulte qui peut venir les chercher).

236 L'*Education Reform Act* (1988) met les écoles en concurrence.

237 Rappelons d'ailleurs que les comportements perturbateurs de l'ordre scolaire sont souvent le produit des difficultés d'apprentissage scolaire (Millet & Thin, 2005, 155), et que « l'indiscipline grave et l'absentéisme sont presque toujours postérieurs aux difficultés dont ils accélèrent, bien sûr, l'aggravation » (Terrail, 2002). Ce qui montre que ces réactions de l'établissement scolaire n'agissent pas sur les causes de ces difficultés et aggravent d'autant plus la situation du jeune.

> *« Il y a toujours des challenges, il y a toujours des écoles qui essayent de travailler entre les lignes, vous avez des écoles qui vont trouver difficile de gérer des comportements... et ils vont essayer de gérer ça, mais arrivés à un point, quand ils ne peuvent plus, ils vont nous demander de venir et de récupérer les enfants. Mais ils ne vont pas les exclure, ça ferait tache sur leurs statistiques. […] Les écoles essayent de maintenir leurs statistiques aussi bonnes qu'elles le peuvent, parce que tout se base sur ces résultats. Et vous avez un enfant qui est exclu tout le temps, ça ne va pas apparaître très bien sur leurs statistiques, et je pense que des fois... parce que nous sommes là 24 heures par jour, parce que nous sommes des* corporate parents*, nous ne sommes pas perçus comme n'ayant pas de liens émotionnels avec les enfants, c'est plus facile pour eux de nous appeler et de nous demander de venir chercher certains, alors que pour les autres, leurs parents travaillent la journée. » (Daniel, directeur, A2).*

La structure de l'encadrement des enfants pris en charge rend l'exclusion officieuse facilitée pour ce public : l'équipe socio-éducative, responsable des jeunes, est présente sur le site toute la journée et peut se rendre disponible pour aller chercher l'enfant, ce qui est le cas de peu de parents. Cette facilité avait déjà été constatée par Jackson en 1994 : les écoles excluaient davantage les enfants placés car d'autres professionnels, les éducateurs spécialisés, pouvaient les prendre en charge. Cette pratique est largement confirmée par les professionnels rencontrés. Pour la majorité d'entre eux, c'est une marque de stigmatisation. Lorsque nous leur posons la question de savoir si les enseignants agissent différemment avec les jeunes du fait qu'ils soient placés, beaucoup nous répondent en mentionnant l'exclusion non-officielle : c'est bien parce que les jeunes sont placés dans un établissement collectif, avec une équipe qui paraît disponible que l'école les contacte pour venir les chercher en pleine journée. « *Tu dois réaliser le pourcentage massif de nombre de fois où ils ne finissent pas la journée à l'école, parce qu'ils ont perturbé la classe* » (Joey). Les éducateurs opposent cette facilité à la difficulté, voire l'impossibilité, des parents à se rendre disponibles durant la journée, les écoles doivent alors passer par une exclusion officielle pour renvoyer ces élèves. Il s'agit bien d'un traitement différent de ces jeunes du seul fait de leur placement. Terry estime que cet abus indique qu'ils travaillent sûrement de façon trop proche avec les écoles, qui se permettent ainsi de déléguer une partie de leur travail. Pourtant, le travail commun entre les deux institutions devrait davantage permettre le maintien du jeune au sein de l'école.

Face à cette demande particulière de l'école, les éducateurs déclarent ne pas accepter ce renvoi. « *On devient meilleur, et maintenant on dit "non, on ne viendra pas les chercher"* » (Sydney). Ils insistent pour que l'école les gère durant le temps scolaire, tels Sydney, Sean ou encore Connie. Ils disent insister sur le fait que ces jeunes sont comme les autres et que cette tendance penche vers la facilité. Si le jeune doit être renvoyé pour des raisons disciplinaires, les éducateurs insistent pour que cela soit enregistré comme une exclusion formelle. Ou bien ils demandent à ce que l'argent supplémentaire que l'école reçoit pour l'accueil du jeune soit reversé à l'établissement d'accueil afin qu'ils puissent mettre en place une prise en charge alternative[238]. Selon eux, cette exigence peut dissuader les écoles

238 Les équipes d'éducateurs disposent d'environ 500 livres sterling chaque semestre qu'ils doivent utiliser pour un projet particulier (des séances avec un professionnel particulier, un soutien scolaire, etc.). Si la somme n'est pas utilisée elle est versée à l'école.

d'exclure les jeunes. Malgré les refus systématiques, certains, tels Gladys ou Connie, ne constatent pas d'évolution de la part des écoles, tandis que d'autres observent une diminution des demandes de retour au foyer (Daniel, Sean, Sydney) ; Certains, tels Sydney, Connie et Daniel travaillent pourtant dans le même établissement et travaillent avec les mêmes écoles. Sydney nous dira par exemple qu'un dialogue s'instaure entre l'établissement et les écoles. Ces dernières comprennent la problématique et tentent de garder davantage les jeunes :

> *« Ils sont OK et se donnent plus de temps pour gérer ces comportements. Ils nous tiennent au courant […] mais ils se rendent compte qu'ils ne nous contactent plus après ça, ça décroit, ils font avec et le gèrent. […] Ça a l'air de fonctionner. » (Sydney, éducatrice, A2).*

Cette procédure se différencie de l'exclusion officielle car l'élève n'a pas l'étiquette « élève exclu », cependant la distance mise par l'école et le retard sur les apprentissages sont les mêmes. Cette tendance, outre le fait de différencier la prise en charge scolaire en fonction de la disponibilité des personnes responsables du jeune, peut fragiliser la scolarité des jeunes. Contrairement à l'absentéisme, ici c'est l'école qui est la source de cette absence. Elle légitime ainsi un caractère non-obligatoire de la scolarité, ou une irrégularité ciblée suivant le profil des jeunes. Est-il nécessaire de rappeler qu'il s'agit encore une fois d'un critère qui fragilise une population déjà fortement en difficulté ? Nous n'avons pas constaté cette tendance en France : quelques situations sont données par les professionnels rencontrés mais elles semblent être des cas isolés. Par exemple Virginie parle d'une école qui faisait des conventions de stage pour qu'une élève ne soit pas dans l'établissement scolaire. Philippe, quant à lui, dénonce cette tendance d'appeler plus fréquemment les responsables des enfants placés, mais considère qu'y répondre positivement est un compromis acceptable :

> *« C'est la raison d'ailleurs pour laquelle les écoles et les collèges abusent : vous êtes parents, vous êtes au boulot, un gamin est malade pendant le temps scolaire, sauf à ce qu'il soit avec une crise d'appendicite et mourant, mais il a mal à la tête, il a un peu de fièvre, ils l'envoient à l'infirmerie, parce que les parents ils sont au boulot, ils peuvent pas forcément venir le chercher. Nous le gamin il a le moindre bobo, ils nous appellent. Bon, on râle mais on y va. C'est le prix à payer. » (Philippe, directeur adjoint, F2).*

L'exclusion, qu'elle soit officielle ou officieuse, éloigne le jeune de sa scolarité sur le court terme, parce qu'il n'assiste pas aux cours pendant une certaine période, et sur le long terme, parce que les apprentissages manqués deviennent un retard qui s'accumule. En Angleterre, les procédures d'exclusion doivent obligatoirement être accompagnées d'un programme de travail fourni aux responsables du jeune, le but officiel de cette mesure étant de limiter le retard. Le non-respect de cette procédure, prévue par le Ministère de l'éducation, a cependant été identifié en 2001 (Hayden & Dunne) et nous constatons une persistance de cette situation lors de nos observations : les enfants exclus n'avaient aucun programme à suivre. Ils sont alors pris en charge par les éducateurs, qui proposent un faible accompagnement scolaire[239].

239 Nous évoquons ce suivi dans la partie *2.2 Le travail scolaire au foyer*, p. 308, et particulièrement dans *c Anticiper les apprentissages académiques, limiter le retard scolaire : le travail non demandé par le*

« Ils nous appellent et nous demandent de venir le chercher. Hum, et c'est pourquoi, c'est pourquoi il atterrit ici, avec un enseignant non qualifié qui vient de l'école, et lui donne une leçon d'une heure, et on fait le reste. » (Sean, éducateur scolaire, A3)

« Ils les renvoient juste ici, et après on doit bosser avec eux. Et normalement ce qu'ils devraient faire, c'est effectivement nous donner toutes les leçons qu'ils vont manquer. Particulièrement dans les écoles où ils passent leurs examens. […] ce qu'on leur apprend ici, c'est un peu en-dessous de leurs capacités […] parce qu'on ne sait pas ce qu'ils font à l'école, tu sais, on n'a pas les programmes. » (Sydney, éducatrice, A2).

L'exclusion scolaire, en tant que procédure excluant l'élève de l'enceinte de l'école, intervient le plus souvent après que les autres dispositifs prévus *par* et *dans* l'école aient été tentés. L'exclusion temporaire, dernier recours avant l'exclusion définitive, est le signe que l'école ne peut plus offrir de solution aux problèmes qui motivent ce renvoi. C'est d'ailleurs en tant que *signal* que ce dispositif peut être reconnu comme positif par les éducateurs. L'exclusion d'un jeune ou sa répétition peut déclencher une réorientation scolaire vers un établissement jugé plus adapté. D'après les enfants placés interrogés par Harker *et alii*, ceux qui sont exclus peuvent ainsi avoir une perception positive de l'exclusion scolaire lorsque celle-ci permet de mettre au jour des dysfonctionnements. Ils observent que les exclusions peuvent déboucher sur des services de soutien supplémentaire ainsi qu'un changement vers une école qui est plus à même de répondre à leurs besoins (Harker, et al., 2003). C'est en suivant ce constat que certains éducateurs insistent pour que les renvois soient comptabilisés comme une exclusion. Cela permet d'avoir quelque part la trace écrite de la répétition des exclusions et donc de mettre en lumière un possible besoin de réorientation.

« Ils ne peuvent pas gérer le comportement de l'enfant, donc s'ils commencent à l'exclure, le système va commencer à se questionner sur sa place dans cette école, est-ce qu'il a besoin d'une évaluation de ses besoins ? Et ils enquêtent et peuvent dire qu'en fait l'école ne répond pas à ses besoins, qu'il a besoin d'aller dans une école spécialisée. Donc, dans un sens, insister pour qu'ils l'excluent peut être positif dans le sens où cela peut permettre d'identifier le fait que l'école n'est pas la bonne école pour lui. Parce que c'est difficile, c'est assez difficile de faire ça, d'identifier [les besoins spécifiques]. » (Daniel, directeur, A2).

Le fait que les élèves ayant des Besoins éducatifs particuliers, spécifiquement ceux qui ont des difficultés sociales, émotionnelles et comportementales, soient sur-représentés chez les élèves exclus de l'école appuie la thèse d'une mauvaise orientation formulée par Hayden : dans ces situations l'établissement scolaire est en difficulté et ne peut pas répondre aux besoins spécifiques du jeune (2001). L'exclusion scolaire reste une réponse qui *fragilise les plus fragiles* : en Angleterre, les élèves exclus sont le plus souvent marginalisés et désavantagés dans d'autres contextes (Parsons, 1999), la majorité des enfants exclus sont issus de familles socialement défavorisées. Cette différence de réaction de l'école et la plus haute fréquence du renvoi à domicile discriminent le jeune du seul fait d'être placé et d'être pris en charge par des professionnels. D'après ces derniers, les enfants exclus prennent cette décision comme un rejet de la part de l'école, ce que Sydney considère comme étant

personnel enseignant, p. 329.

vrai : « *finalement ils sont [rejetés par l'école], non ?* ». L'exclusion éloigne le jeune de l'école et des apprentissages. C'est une sanction qui affaiblit l'estime de soi et la confiance en soi. Les renvois au domicile, qu'il s'agisse de suspensions, d'exclusions officielles ou non-officielles fragilisent la scolarité, provoquent ou augmentent le risque de décrochage (Fortin, et al., 2005a; Kronick & Hargis, 1998; Lee & Burkam, 2003). Les solutions qui permettent de conserver l'élève dans l'enceinte scolaire sont plus efficaces pour réduire le décrochage scolaire et les problèmes de comportement (Fortin & Picard, 1999). D'autant que pour cette population, il a été constaté que les autorités ne mettaient pas assez de moyens en place pour éviter les exclusions scolaires de ces jeunes, ni après une exclusion pour fournir une alternative éducative efficace et de qualité (Jackson, 2001). Ce manque de moyens s'illustre par les délais assez longs qui séparent généralement deux placements scolaires, ainsi que le manque de soutien prodigué pour les jeunes qui ne sont pas à l'école[240]. Ces jeunes restent plus longtemps non scolarisés du fait de la prise en charge et l'exclusion n'en est pas la seule raison. Nous constatons effectivement des difficultés fréquentes, particulièrement de la part des éducateurs anglais, à trouver un placement scolaire pour certains jeunes.

1.4 L'inscription dans un établissement scolaire

En France comme en Angleterre, un placement dans le cadre de la protection de l'enfance implique un changement géographique du lieu de vie du jeune. Le faible nombre d'établissements de prise en charge réduit les possibilités d'être placé à proximité du lieu d'habitation des parents. Si dans les villes la question peut se poser, dans les zones rurales les lieux de placements sont espacés et les enfants placés sont loin du domicile familial. La prise en charge du jeune hors de sa famille déclenche donc le plus souvent un changement d'école. Les futurs changements de lieu de prise en charge auront le même impact sur le placement scolaire[241]. Dans les deux pays, les décisions quant au lieu de placement se basent exclusivement sur la situation de danger et la prise en charge sociale du jeune. La scolarité n'est que très rarement considérée, quelle que soit la stabilité de celle-ci. La prise en charge contribue ainsi à l'instabilité du placement scolaire, il peut également être la cause de ruptures de scolarité. La situation semble toutefois plus problématique en Angleterre qu'en France.

1.4.1 Les difficultés d'obtenir une inscription

Il peut arriver qu'au début ou au cours de la prise en charge, certains jeunes ne soient pas inscrits dans un établissement scolaire. Les procédures peuvent être en cours, les travailleurs sociaux font les démarches et pendant un laps de temps ces jeunes se retrouvent sans école. En France cette situation est plutôt rare : au cours de notre enquête nous n'avons eu connaissance que d'un seul jeune sans

240 Nous consacrerons une partie à l'accompagnement scolaire mis en place dans les établissements, *cf. 2 L'accompagnement scolaire dans le cadre de la prise en charge*, p. 273 ; ainsi que *3 Une précarité scolaire*, p. 373.

241 Nous entendons par placement scolaire l'inscription et la fréquentation d'une école.

placement scolaire, les écoles refusaient son dossier et les éducateurs étaient toujours à la recherche d'une école. En Angleterre nous avons rencontré davantage de jeunes non scolarisés. Au moment de la recherche, c'est-à-dire six mois après la rentrée, deux jeunes n'avaient toujours pas de placement scolaire, la situation de l'un d'entre eux durait depuis plus d'un an[242]. Les éducateurs considèrent cette situation comme étant assez fréquente. D'autres jeunes de l'échantillon sont restés sans placement scolaire pendant des périodes assez longues (17 jeunes sur les 52 de notre échantillon). Nous distinguons plusieurs situations. Tout d'abord le jeune peut être sans placement scolaire durant les premiers jours ou les premières semaines qui suivent le début du placement. Il doit changer d'établissement et il y a un temps court pendant lequel les éducateurs font les démarches pour trouver une place dans un nouvel établissement scolaire. Dans notre échantillon trois ont eu un jour[243] sans placement scolaire, un jeune en a eu 3, un autre 4, deux autre 5 et un 8. Cette période de déscolarisation forcée peut cependant être longue et constituer un handicap du fait de cette mise à l'écart des apprentissages. La situation devient très problématique lorsque cette période s'étale sur plusieurs mois. Le tableau n°18 présente les durées longues (dix jours ou plus) sans placement scolaire qu'ont connues des jeunes de notre échantillon. Ron explique cette situation :

> *« Quand le placement est décidé, ... quelqu'un doit avoir pour tâche de trouver un placement scolaire pour le jeune, on doit réduire ce temps d'attente, qui a l'air ridicule. Joel et Melody ont dû attendre trois mois pour aller dans l'école locale, c'est ridicule [c'est-à-dire beaucoup trop long]. Donc ça demande qu'un gros travail soit fait [...] Les situations de ces jeunes ne sont pas assez vues comme urgentes. C'est un devoir d'être sûr que ces jeunes ont un placement scolaire. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

> *« Donc un des challenges principaux au début c'est, évidemment, quand ils arrivent ici, ils peuvent être déscolarisés, ils n'ont pas de placement scolaire, parce qu'ils ont beaucoup bougé... donc je pense que le premier challenge c'est d'amener les jeunes dans une habitude d'avoir du travail scolaire, avoir une journée scolaire... beaucoup d'entre eux sont hors de l'école depuis un long moment, pour beaucoup de raisons. » (Daniel, directeur, A2).*

La prise en charge, ou les changements de placement, peuvent être l'occasion d'une remise en question de la scolarité du jeune, bilan qui peut prendre la forme d'un calcul coût/efficacité :

> *« On va avoir un autre jeune, peut-être la semaine prochaine ou pendant les vacances d'été, il va venir ici et nous devrons faire passer les évaluations pour voir si il doit rester dans une école spécialisée, mais l'autorité locale paye actuellement 49 000 livres sterling par an pour ça, et il est devenu perturbateur dans la classe, et il a un taux assez élevé d'absentéisme, donc ils vont voir si ils vont toujours payer 49 000 livres pour lui pour qu'il continue cette scolarité. J'ai l'impression qu'ils vont renoncer à continuer à payer 49 000 livres pour sa scolarité. Donc il va sans doute arriver ici sans placement scolaire. La difficulté qu'on a actuellement c'est que les vacances d'été commencent la semaine prochaine. Donc on va avoir du mal à contacter les écoles pour lui obtenir un placement scolaire qui commencerait en Septembre. Donc je pense qu'il va venir ici et*

242 Lorsque les éducateurs ont obtenu leur inscription dans une école, ces deux jeunes ont refusé d'y aller par la suite.

243 Il s'agit de jours scolaires : les jours sans écoles, les week-ends et les vacances ne sont pas comptabilisés.

qu'il se passera quelques semaines avant qu'on lui trouve un placement scolaire. J'espère que ça n'aura pas d'impact négatif. » (Gloria, éducatrice, A1).

Il peut arriver que les jeunes viennent d'un placement dans un établissement sécurisé, où la scolarité est prise en charge sur place. L'inscription dans un nouvel établissement scolaire peut ne pas être immédiate, la décision d'une sortie d'un établissement sécurisé ne prenant pas en compte la scolarité du jeune. L'évaluation des Besoins éducatifs particuliers d'un jeune peut aussi repousser la scolarité. Si, lors de son arrivée, celui-ci ne présente pas de difficulté particulière, il peut être scolarisé en milieu ordinaire, tandis que si, au contraire, des difficultés sont présentes, il peut avoir besoin d'être évalué. Cette procédure prend un certain temps et peut retarder la scolarité avant de savoir quel établissement scolaire lui correspond.

Tableau 18: période sans placement scolaire d'une durée supérieure à 10 jours dans l'échantillon anglais

Nombre de jeunes	1	1	2	1	1	1	1	1
Jours sans placement scolaire	10	12	18	19	33	45	46	67

Nous observons, là aussi, des différences importantes entre les établissements. Aucun jeune de l'établissement A4 n'est dans cette situation. Pour l'établissement A1, deux n'ont pas eu de placement pendant un jour, c'était au premier jour du placement. Le lendemain ils étaient à l'école. Un autre n'a pas eu de placement scolaire pendant 12 jours. Cette période correspond au nombre de jours entre la rentrée scolaire et la fin du placement. Par contre 14 jeunes de l'établissement A3 sur 18 ont connu cette situation. Nous distinguons plusieurs problématiques. Tout d'abord il y a ceux qui n'ont pas de placement lors de leur arrivée dans l'établissement (N = 7), puis la situation se résout en quelques jours (de 1 à 10 jours), c'est la même situation que les deux jeunes de l'établissement A1 précédemment évoqués. Pour l'un d'entre eux, la situation a duré 33 jours : il est arrivé fin août et sa scolarité n'a pu commencer qu'en novembre. Sa situation ne présente ni problème de comportement, ni fugue. Cette absence de placement peut également se situer à la fin du placement scolaire, c'est le cas pour un jeune qui a été sans placement scolaire pendant 45 jours, puis il a quitté l'établissement. Nous ne savons cependant pas si le changement de situation était prévu, ce qui entraîne cette absence de placement ou si la situation a empiré et qu'aucune solution n'a pu être envisagée dans le même établissement d'accueil. Il n'y a pourtant pas d'exclusion, ni de signes de problèmes de comportement. Un autre n'a pas eu de placement au début, puis quelques jours pendant sa scolarité (18 jours en tout). Il a fugué un jour et n'a été exclu qu'une seule fois. Des situations semblent être un cumul de difficultés : c'est la situation de trois jeunes qui ont été sans placement pendant 19, 46 et 67 jours. L'absence de placement se prolonge, cette période est ponctuée de fugues qui peuvent être très régulières. Un jeune a été sans placement pendant 18 jours, cette période a été précédée par des exclusions. Il est probable qu'il s'agisse d'une exclusion permanente (début octobre), les éducateurs ont donc mis un certain temps

avant de trouver un nouvel établissement (début février). Un jeune a un taux d'absentéisme de 77 % et a fugué 42 jours[244], deux autres ont été absents respectivement 58,3 % et 94,7 %, ils ont séjourné en établissement sécurisé. Ils ont fugué respectivement 28 et 40 jours.

Ces périodes sans scolarité peuvent également s'expliquer par la difficulté des éducateurs à trouver un établissement scolaire qui accepte d'accueillir un enfant confié par les services sociaux. Nous constatons une réserve relativement fréquente de la part de certains établissements scolaires.

1.4.2 La réserve des écoles à accueillir des enfants placés

Les autorités anglaises ont reconnu le besoin urgent pour les enfants placés d'être re-scolarisés rapidement : ceux-ci doivent être placés en priorité dans les listes d'attente pour une inscription scolaire. Ils doivent donc passer avant les autres jeunes lorsqu'une place se libère. D'après certains travailleurs sociaux, cela n'est pas toujours respecté et leurs dossiers souffrent toujours d'une discrimination de la part des écoles. Les éducateurs perçoivent une réticence de la part de certaines équipes enseignantes à accueillir des enfants placés. Des périodes sans scolarité sont ainsi dues aux refus successifs des écoles devant les dossiers présentés. Ron, éducateur scolaire, explique qu'il est parfois très difficile pour lui de trouver des écoles qui acceptent les jeunes : « *On a des enfants pour qui c'est très difficile […] ils peuvent être sans placement pendant 6 mois, 9 mois parce que je ne trouve pas de place* », alors qu'il souhaiterait ne pas dépasser la période de trois semaines sans placement scolaire. L'inscription ou la réinscription dans une école est plus difficile et plus souvent refusée que pour les jeunes qui ne sont pas placés. Ce constat n'est pas récent et a été identifié dans les années 1990 par Levy et Kahan (1991), ou encore par le rapport Utting (1997). Ainsi, les écoles associent à un jeune placé une étiquette de « jeune difficile » qui pourra causer des difficultés de comportement, gênant ainsi le fonctionnement de la classe :

> *« La moitié des jeunes ne sont pas scolarisés quand ils arrivent ici, les écoles ne veulent pas d'eux, parce qu'ils sont étiquetés comme jeunes placés, étiquetés comme fauteurs de troubles. » (Gladys, éducatrice, A1).*

Outre les difficultés de comportement, les enfants confiés par les services sociaux sont associés, pour plusieurs enseignants et personnels administratifs, à des difficultés scolaires qui peuvent faire baisser les taux de réussite de l'école. Nous l'avons abordé plus haut[245], les écoles anglaises sont en concurrence entre elles et ont tendance à avoir pour objectif de présenter le meilleur profil possible sur différents résultats. Le taux d'exclusion est un point important pour l'image des écoles, il en est d'autres qui le sont autant, principalement parce que ces informations sont accessibles publiquement. En effet le Ministère anglais de l'éducation met à disposition du public, via son site internet, plusieurs

244 Pour ces durées longues il s'agit de plusieurs fugues, nous indiquons le nombre total de jours. Il n'est pas possible de comptabiliser le nombre de fugues : nous ne pouvons pas différencier les fugues lorsqu'elles sont consécutives.

245 *Cf. 1.3 L'exclusion*, p. 171 et particulièrement p. 175.

ensembles d'informations relatifs à chaque établissement scolaire. Des tableaux de performances présentent les résultats scolaires des élèves : la moyenne obtenue pour les différents contrôles et examens, les résultats des *GCSE*[246] sur plusieurs années, le taux d'absence autorisées et non-autorisées, et d'absences « persistantes »[247]. D'autres informations permettent de connaître les caractéristiques sociales des élèves de l'école : le nombre d'élèves dont l'anglais n'est pas la première langue, le nombre de jeunes qui ont droit aux repas gratuits (c'est l'indicateur pour identifier les jeunes issus d'une famille économiquement défavorisée), enfin des indicateurs sur les moyens financiers rapportés au nombre d'élèves. Ces données permettent ainsi facilement aux parents de comparer certaines caractéristiques de l'école et des élèves accueillis. Les écoles sont ainsi sensibles à ces informations et aux éléments qui construisent leur profil et leur renommée. La stigmatisation de l'enfant placé comme un jeune « à problèmes » devient alors discrimination en étant un critère de refus d'inscription dans un établissement scolaire (Brodie, 2000). C'est ce que déclare la majorité des professionnels anglais :

> *« Si un jeune vient ici, et doit aller dans une école locale, il y a une pression sur cette école pour prendre un autre élève alors que beaucoup d'écoles sont pleines. Ils savent également que cet enfant est placé et que ça sera probablement plus problématique, il y aura des difficultés avec ce jeune, donc ils vont être réticents pour l'inscription parce que ça va déranger la classe, c'est dérangeant pour le groupe... et ils savent que ça sera encore plus problématique. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

> *« On a un problème ici, je pense parce qu'ils sont placés, ils mettent plus de temps [à trouver un placement et à être inscrit] et des écoles, pas toutes, mais des écoles sont réticentes à prendre des enfants placés. Ils doivent les prendre, mais ils sont réticents à cause de l'étiquette qu'ils collent aux enfants placés, "ce sont des enfants perturbés". » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

Bien que les écoles soient dans l'obligation de répondre favorablement à ces demandes, elles peuvent prétexter un manque de place, seule exception valable. Les équipes éducatives sont ainsi habituées à vérifier le taux de remplissage de l'école auprès de l'autorité locale, et ces refus s'avèrent le plus souvent infondés. Ils s'appuient alors sur cette information pour forcer les écoles à accepter l'enfant. Ils évoquent cependant quelques cas où ils ont dû faire appel à l'autorité locale ou aller devant un tribunal. Ces démarches peuvent cependant augurer des relations plus difficiles entre les éducateurs et une école qui a précédemment refusé cette inscription et se voit contrainte par un tribunal de l'accepter. Les travailleurs sociaux doivent parfois beaucoup insister pour inscrire un jeune, c'est ce qu'ils ont fait pour Eli, les services sociaux ont dû imposer à l'école d'accepter son inscription. Depuis, les éducateurs et les enseignants de cette école travaillent très bien ensemble. Il s'agit ainsi de négocier avec l'école, et cela peut être long. Les éducateurs peuvent être aidés dans cette tâche par des travailleurs sociaux dont une des missions principales est de s'assurer que les jeunes de la région ont un placement scolaire le plus rapidement possible, telles Moira ou Holly, qui peuvent « *rencontrer l'équipe, discuter des besoins de ce jeune et comment on peut au mieux gérer ses difficultés et peut-*

246 Nous présentons ces examens dans la note de bas de page n°8, p. 16.
247 *Cf. 1.2 L'absentéisme*, p. 159.

être se mettre d'accord sur le soutien que l'on peut mettre en place. » (Holly, coordinatrice, Angleterre). L'école peut également avoir tendance à refuser ces jeunes plus facilement car ils seront toujours pris en charge par des professionnels, ce qui n'est pas le cas des enfants qui postulent et qui sont au domicile familial.

> *« Parce qu'on a le personnel ici, pour gérer ça, ils peuvent dire que les jeunes seront encadrés ici... » (Sydney, éducatrice, A2).*

> *« Un de nos jeunes, Joel, a été ici plus d'un an avant d'avoir un placement scolaire avec un emploi du temps complet. [...] Je sais que c'est parce qu'on travaille sous le même Ministère[248], donc on a l'impression qu'il n'y a pas beaucoup de pression, parce qu'ils trouvent des excuses au fait qu'il n'y ait pas de placement scolaire. Et parce qu'ils savent qu'on va s'occuper de la scolarité sur site, ils savent que les jeunes auront une forme de scolarité. » (Gloria, éducatrice, A1).*

Les écoles peuvent également rendre l'inscription du jeune difficile par des procédures exceptionnelles qui ne sont pas habituellement demandées aux parents.

> *« Je travaillais avec une fille il y a trois ans, et le seul endroit où elle pouvait être scolarisée était une école de milieu ordinaire, légalement ils étaient obligés de l'accepter, mais ils ne voulaient pas d'enfants placés et ils ont rendu les choses le plus difficile possible. C'était mauvais. […] ils voulaient venir à son domicile, vérifier où elle vivait. Et j'ai demandé si ils faisaient ça avec les enfants qui n'étaient pas placés... "est-ce que vous insistez ? Est-ce que vous allez autour de la maison ?" Non. […] et je pense que c'était juste basé sur une mauvaise impression qu'ils avaient des jeunes placés. [….] on ne travaille plus avec cette école maintenant. » (Cathleen, éducatrice, A3).*

> *« Techniquement, [les écoles ne peuvent refuser un enfant], légalement ils ne peuvent pas. Ils doivent les prendre. Ils peuvent mettre des choses en place, et faire que les procédures prennent beaucoup plus de temps que ce qu'elles nécessitent pour... ils peuvent dire que l'école ne correspond pas aux besoins de l'enfant. C'est toujours ce qu'ils disent, mais sans vraiment savoir ce que sont les besoins, ce qui est toujours intéressant parce que je demande "quels sont les besoins ?" […] "Est-ce que vous connaissez ce dont ils ont besoin ? Parce que moi non, en fait." tu sais, j'en ai une actuellement, et je dois trouver une place dans une autre école pour cette jeune. Seulement le directeur m'a dit qu'il aimerait avoir un entretien avec cette jeune, et j'ai dit "un entretien ? Je pense pas ! Elle vient dans cette école et il n'y a pas à en discuter. […] et on a dû forcer ce directeur à la prendre [en appelant l'autorité locale qui a imposé à l'école de l'accepter]. » (Celyn, travailleuse sociale, Angleterre).*

Il s'agit donc de tenir des négociations, qui peuvent parfois être difficiles et retarder d'autant plus l'inscription scolaire, surtout si les négociations n'aboutissent pas. Ils doivent alors chercher un autre établissement. Ce refus est également régulièrement subi par les travailleurs sociaux français. Des éducateurs font part d'un désarroi face à l'orientation des jeunes. Pour Aurélie lorsque les inscriptions se font par dossier, le fait d'être placé joue souvent en défaveur du mineur. Certains sont refusés dans plusieurs établissements scolaires, ce qui amène les équipes de travailleurs sociaux à se tourner vers les établissements privés qui vont accepter cette inscription, tels que les écoles privées religieuses ou

248 Le Ministère des enfants, des écoles et des familles, qui regroupe l'enseignement ainsi que les services de protection de l'enfance.

les MFR[249] en France, cette fois non pour obtenir une scolarité plus adaptée, mais parce que ces établissements sont les seuls qui acceptent certains jeunes. Paul évoque la situation de Mario, qui n'a pas d'établissement scolaire (l'entretien se déroule trois jours avant la rentrée scolaire). Il nous dit essayer d'éviter une scolarité en MFR, ce qu'ils sont souvent amenés à choisir lorsque les autres établissements refusent les inscriptions.

> *« Parce que c'est vrai qu'on a, on travaille pas mal, bah comme vous avez pu le voir avec les maisons familiales rurales, ça a un coût, significatif. Je veux dire, c'est, au niveau de la scolarité, ça, (inaudible) ça coûte cher. […] Le petit Mario qu'on vient d'accueillir là. Euh, on est en train de se battre pour lui trouver un collège, parce qu'il est orienté en collège, en 4ème normale, vu qu'il a 3 de moyenne, y a pas un collège qui veut le prendre. Je vais être obligé de faire le forcing auprès du Conseil [général], de l'inspection académique pour qu'il ait une place à la rentrée. C'est-à-dire dans trois jours. Donc c'est un gamin qui va arriver dans une classe comme ça, en 4ème, alors qu'il en a absolument pas le niveau, et puis la décision a été 4ème, donc ça va être une 4ème. Enfin bon, on a des... on sait pertinemment qu'on va avoir des soucis sur le plan scolaire avec ce gamin-là, vu qu'il est pas... il ne relève pas de SEGPA, parce qu'il est trop intelligent, mais, on va le, moi j'ai peur qu'on le plante là dans une, dans une classe normale, quitte à... à planter la classe aussi quoi. […] C'est compliqué parce qu'on sait qu'on va au carton. » (Paul, directeur, F3).*

Une situation similaire est présentée par Edouard :

> *« Paula est venue ici en juin, elle était dans sa neuvième année scolaire, elle n'avait pas de placement scolaire. Elle avait une scolarité très inégale, un niveau très en dessous de la moyenne. […] elle a eu une sorte de tutorat pendant un mois. Un mois après être arrivée ici elle n'avait toujours pas de placement pour Septembre. Après les vacances […] ils ont décidé de payer assez cher pour une école privée. Et ça a marché parce qu'elle a rarement manqué un jour l'année dernière. Elle est motivée pour y aller et se débrouille bien. » (Edouard, directeur, A1).*

C'est bien parce que Paula n'a pas de placement scolaire que l'équipe s'est tournée vers une école privée. Dans ces situations de refus récurrents, les établissements privés sont sollicités en dernier recours, comme nous l'explique Aurélie, lorsqu'ils ne trouvent pas d'autres solutions. Les cas sont cependant plutôt rares en France, mis à part l'établissement F5 où il semble que la situation soit plus fréquente :

> *« On a eu des gamins qui étaient dans l'obligation scolaire, moins de 16 ans, mais qu'étaient des gamins qui avaient déjà été virés de leur établissement scolaire pour des histoires de comportement, même virés de SEGPA hein, ça arrive, et donc on a sollicité l'inspection académique beaucoup, de nombreuses fois, à la fois par courrier, par téléphone, une fois même on avait interpellé la presse, enfin la direction s'était permise d'interpeller la presse parce que c'était un gamin qui avait 12 ans, et donc y avait aucune solution scolaire qui a été proposée, et... et personne le croit quand on le dit, parce qu'on dit mais non, c'est pas possible. Mais si c'est possible. Des fois on n'est pas du tout suivi par les inspections académiques, et ils nous aident pas du tout à trouver une solution. Donc voilà, le gamin est déscolarisé des fois, bah le petit Enzo c'était à partir de 12 ans. Voilà, alors certes c'était un enseignement spécialisé qu'on demandait,*

249 Les Maisons Familiales Rurales, nous évoquons ces centres de formation dans la note de bas de page n°210, p. 156.

on avait fait les demandes, il avait fait des essais dans les établissements, c'était un ITEP, et ils avaient pas voulu de lui parce qu'ils peuvent refuser. Voilà. ... et sinon ouais, beh l'an dernier encore Colas, moins de 16 ans, on avait été obligé, alors ce que je trouvais peut-être un petit peu regrettable parce que donc, on défend un peu le service public ici, et puis en plus on est nous-même fonctionnaires, mais on avait demandé à deux collèges des alentours de l'inscrire dans une 4ème de soutien, et puis non, ils avaient pas voulu de lui. Au regard de son dossier. Voilà. Problèmes de comportements et de violences qu'il y avait eu, bon qu'étaient réels, et du coup le gamin n'avait jamais pu se faire une peau neuve, finalement, puisque ça le poursuivait, et du coup, on avait été obligés de le mettre à trente kilomètres d'ici en internat dans un établissement privé catholique, [...] mais même de chez eux, et pourtant c'était privé, ils avaient essayé un maximum un maximum et ils l'avaient viré au bout de six mois aussi. […] c'est très régulièrement qu'on a des gamins de moins de 16 ans qui sont pas scolarisés et (inaudible) pas suivis du tout. Quand je dis très régulièrement on va dire que c'est un gamin tous les deux ans. » (Aurélie, éducatrice, F5).

Ainsi, bien qu'ils soient pris en charge par les services sociaux, les jeunes peuvent être déscolarisés lorsque les travailleurs sociaux ont des difficultés à trouver un placement scolaire. Outre le retard scolaire qui s'accumule, le jeune peut mal vivre le fait d'avoir l'étiquette d'un jeune dont personne ne veut. De plus ces difficultés peuvent se reproduire avec un changement de prise en charge. Certaines équipes tentent pourtant de conserver l'établissement scolaire du jeune après un changement de placement. C'est un objectif des services anglais et des moyens spécifiques sont alloués pour tenter d'assurer une certaine stabilité dans la scolarité.

1.4.3 La stabilité du placement scolaire

Nous l'avons évoqué, le placement déclenche souvent un changement d'établissement scolaire. En France, bien que la tendance s'amenuise, un jeune est placé en priorité dans un Foyer de l'enfance le temps de déterminer ses besoins et d'obtenir une place dans un établissement adéquat. Il y a le plus souvent un seul établissement de ce type par département. Le jeune doit donc quitter son établissement scolaire, qu'il ne retrouva pas nécessairement par la suite. Les différences entre l'ancienne école et la nouvelle peuvent être source de difficultés. Le niveau n'est pas le même et un jeune avec le même niveau scolaire peut voir ses notes chuter ou augmenter avec ce changement d'école. Virginie explique que pour certains « *ça a été une sacrée gifle* », d'autant que des éducateurs témoignent de situations où la scolarité du jeune était l'élément le plus stable dans sa vie. Comme le souligne Abigail, dans certaines familles, la scolarité est ce qui peut stabiliser une situation en crise, ou lorsque l'enfant change de placement, le fait de rester dans la même école permet de ne pas perdre tous les repères. Le changement de scolarité est reconnu par les professionnels comme une rupture forte qui fragilise le jeune et sa scolarité. « *Ils sont bougés d'un placement à un autre placement, et ils changent d'école [de taille très différente], ils peuvent passer d'une petite école à une grande, c'est effrayant. Effrayant.* » (Adam). Certains considèrent ces changements comme un mauvais message :

« C'est un truc culturel. C'est centré sur l'éducation je pense, et comment c'est valorisé. Mais on donne le message que ce n'est pas valorisé parce que "tu es en train de bien te débrouiller dans cette école, mais en fait on va te déplacer dans une autre ville. Donc on donne en fait le message

que la scolarité n'est pas si importante, parce qu'on va te déplacer, si c'était important, on te déplacerait pas". […] ce que je comprends c'est que le jeune se débrouille bien, mais tu le déplaces. C'est ça que je comprends. Ce jeune devrait rester là-bas. Et je peux donner des exemples quand ils les déplacent. Où ils se débrouillaient bien, ils les déplacent. » (Sean, éducateur scolaire, A3).

Les divergences dans les discours sont fortes entre la France et l'Angleterre. Lorsque les professionnels français interrogés évoquent ces changements ou ces ruptures de placement scolaire, c'est pour les considérer comme invariants et comme contrainte fixe. Le plus souvent ils sont résignés : la scolarité subit les changements de lieu d'accueil du mineur. À l'image d'Émilie : « *Nous, de toute façon en gros, quand un enfant est placé, mais ça on leur dit pas, il faut se dire qu'en un an, un an et demi au moins ils vont changer deux fois d'école, et deux fois de lieu de vie. Mais, parallèlement à ça, les enfants ont une capacité d'adaptation énorme* ». Tandis qu'en Angleterre ces changements sont davantage considérés comme des problèmes auxquels il est nécessaire d'accorder de l'attention.

Les enfants placés ont souvent plusieurs placements dans des lieux différents[250]. Ces changements ont des effets négatifs sur l'accompagnement du jeune, ils peuvent générer un retard ou un arrêt du suivi psychologique et peuvent affecter le développement de l'enfant (Heath, et al., 1994). Le changement de placement peut être assez fréquent. Fletcher-Campbell et Archer constatent, sur un échantillon constitué de 377 enfants placés dans 12 autorités locales, que seulement un tiers des jeunes n'a connu qu'un seul placement entre 11 et 16 ans, un tiers en a eu deux à trois et un quart de l'échantillon a connu plus de cinq placements durant cette période, avec un maximum de 21 pour un individu (2003). Les changements de placement entraînent le plus souvent une inscription dans un nouvel établissement scolaire, et ces changements favorisent les comportements a-scolaires et le risque d'exclusion scolaire (Martin & Jackson, 2002) ; ils renouvellent les repères que l'élève pouvait avoir jusque-là : les adultes référents, les autres élèves, le fonctionnement de l'école en termes de règles et d'habitudes. Se réhabituer peut prendre du temps et cela peut ralentir les apprentissages. Les mouvements et les changements d'écoles sont fortement associés à de faibles résultats scolaires (Harker, et al., 2003; Stein, 1994). Les jeunes qui cumulent les changements d'écoles dans le secondaire sont à très haut risque de décrochage scolaire (Fletcher-Campbell & Archer, 2003).

Par conséquent, le placement, dans sa structure même, contribue à la vulnérabilité scolaire des jeunes en imposant des changements d'établissement scolaire, il fragilise la scolarité par une rupture qui peut être suivie par une période sans placement scolaire. D'autant plus que, d'après le rapport Utting (1997), ce sont souvent les enfants les plus troublés qui sont déplacés, diminuant ainsi leurs chances de développer des relations de confiance avec les encadrants. McAuley constate également qu'une majorité des jeunes qui subissent le plus de changements de placement ont fait l'expérience d'abus et/ou de négligences graves sur une longue durée (2009). Ces désagréments ont été reconnus par le gouvernement anglais qui indique dans une publication du Ministère de l'éducation que les instabilités

250 Ces changements peuvent avoir lieu par rapport à l'âge du jeune, une évolution dans la situation du jeune, une orientation scolaire, une place libérée dans un autre établissement plus adéquat, etc.

des placements et les changements d'encadrants ont un impact sur le bien-être des jeunes (DfES, 2006). Les services sociaux anglais ont davantage de moyens pour permettre la conservation du placement scolaire si cela leur semble nécessaire. La stabilité du placement, via la notion de *permanence*[251], a été identifiée comme favorisant le développement de l'enfant, son intégration sociale et professionnelle, ainsi que son état de santé (Dumaret & Coppel-Batsch, 1996). Nous l'avons pointé dans les paragraphes qui précèdent, l'instabilité des placements et le défaut de permanence sont régulièrement pointés par les recherches britanniques (Aldgate & Hawley, 1986; Berridge & Cleaver, 1987; Harker, et al., 2003; Heath, et al., 1994; McAuley & Davis, 2009). Depuis, le gouvernement anglais a intégré la permanence dans les objectifs des prises en charge socio-éducatives (McAuley, 2006). Comme le présente Holly, l'objectif des services sociaux est de tenter de conserver ce qui peut être stable. Souvent, seule la scolarité peut être conservée, « *il y a énormément de mouvement pour les enfants placés, plus que nous voudrions […] on peut éviter qu'ils changent d'école autant de fois qu'ils changent de prises en charge* » (Holly). Plusieurs éducateurs citent la stabilité du placement comme condition nécessaire à un parcours scolaire réussi :

> *« Ce qu'on essaye de faire, si ils sont déjà dans une école, même si c'est un peu loin, c'est de les garder dans cette école. On ne veut pas les sortir de quelque chose qui fonctionne, tu sais, ce qui accroche, ce qui n'est pas cassé. Donc ils se débrouillent bien à l'école, et ils ont un placement scolaire, ils vont à l'école, on utilise ce placement. […] comme ça ils sont dans la continuité de quelque chose. Tu sais, ils connaissent l'enseignant et le reste... » (Meredith, éducatrice, A1).*

> *« Avec tous ces changements, s'ils changent aussi d'école, cela peut avoir un plus grand impact sur leur vie […]. s'ils sont placés ailleurs, ils gardent cette école, parce que cette école peut être ce qu'ils ont de plus soutenant dans leur vie […] ils peuvent avoir vraiment besoin de cette école […]. on essaye de garder les choses les plus stables possibles […] Parfois on a besoin de changer parce que ça ne fonctionne pas. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

D'après tous les directeurs[252] anglais interrogés, conserver la stabilité de la scolarité ou la stabiliser est un élément important et urgent dans la prise en charge.

> *« Un des challenges principaux est, quand ils viennent dans l'établissement, parce qu'on couvre toute l'autorité locale, ils peuvent venir du nord du pays, donc de 80, 95, 110 kilomètres, donc en termes pratiques et de temps, et tout ça, on voit s'ils peuvent continuer d'aller à l'école d'où ils viennent et ça peut être 2 à 3 heures de taxi par jour. » (Daniel, directeur, A2).*

Afin de conserver la stabilité du placement scolaire, les équipes éducatives mettent régulièrement en œuvre un transport permettant à l'enfant de rester dans la même école quand il change de secteur. Le trajet peut être effectué par l'équipe, mais lorsque l'établissement scolaire est trop éloigné, un budget est consacré pour utiliser les services d'un taxi pour les déplacements quotidiens entre le foyer et l'école. Les contraintes sont assez conséquentes en termes de temps pour le jeune et de coût financier

251 Cette notion correspond à la continuité, au non-changement des éléments de la vie de l'enfant : de son environnement, des adultes qui l'encadrent et de sa scolarité.

252 Il s'agit des directeurs des établissements de prise en charge, ils sont nommés *manager*.

pour l'équipe. C'est par exemple ce qui a été mis en place pour Mick (13 ans) : il devait quitter l'établissement à 7h05 tous les matins pour aller à l'école.

> *« C'était des coûts importants, mais nous sentions que ça serait plus stabilisant pour lui de garder ce placement scolaire. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

> *« Neville [12 ans] par exemple, il est venu chez nous, il avait déjà commencé l'école et s'était fait de bonnes attaches, avec les enfants et les enseignants, et il est venu ici, et malgré le fait que c'était à une bonne distance […]. Il aimait l'école, c'était la bonne place pour lui, tout le monde pensait que c'était la bonne place pour lui donc... tu sais il avait quarante minutes de route le matin pour aller à l'école. C'est un long long trajet. C'était la bonne place pour lui. Donc on a tous soutenu ça. Et c'est la même chose pour Oliver [12 ans], il avait des difficultés à l'école, […] avait un tel vécu traumatique, qu'en fait l'école était quelque chose de constant pour lui, à travers tous ces changements... » (Joey, éducateur scolaire, A2).*

> *« On a eu un enfant l'année dernière qui avait une heure de taxi chaque jour pour aller à l'autre bout du comté pour aller à l'école. Mais elle était dans ses deux dernières années à l'école, donc... le fait est que l'on ne change pas le placement scolaire des jeunes quand ils passent leurs examens, mais ça met beaucoup de pression sur les enfants. Et spécialement avec le trafic... ça peut mettre des barrières, ils peuvent arriver à l'école en retard, donc ils sont embarrassés et ils n'osent pas entrer en classe devant tout le monde, des choses comme ça. Donc... c'est un challenge. » (Bianca, directrice, A3).*

Le fait de maintenir le placement scolaire malgré l'éloignement géographique n'est pas sans poser des difficultés. Outre la fatigue, cela limite les possibilités pour le jeune d'avoir des activités extra-scolaires, que ce soit sur le lieu de son placement ou de son école, sa vie sociale est également partagée entre les deux endroits et elle est limitée par le temps passé dans les transports. De plus cela peut causer des soucis d'organisation pour les retenues et pour les moments où l'emploi du temps est largement remanié, notamment pendant les périodes d'examens. Il s'agit d'un compromis entre ce que la scolarité existante apporte au jeune et les inconvénients qui découlent de ce maintien. La tentative de conserver cette stabilité est rarement présente en France. Les équipes éducatives ont d'ailleurs moins de moyens pour la garantir, pourtant certains établissements essayent de conserver le placement scolaire. Les personnes interviewées reconnaissent globalement que le changement d'établissement peut générer des difficultés. Mais la possibilité de conserver un placement scolaire dépend de la politique de l'établissement et des moyens dont l'équipe dispose. Certaines configurations sont très particulières, telles que les placements dans l'établissement F1 qui s'accompagnent presque systématiquement d'une scolarisation dans un centre d'apprentissage géré par la même association qui dirige l'établissement d'accueil. Les équipes des établissements F2, F3 et F5 tentent de conserver la scolarité dans le même établissement lorsque l'ancien lieu de scolarité est sur la même commune que le foyer, ce qui est plutôt rare. On notera toutefois quelques exceptions où la scolarité est considérée en priorité et guide le calendrier de la prise en charge. Par exemple la fin d'une prise en charge dans l'établissement F1 a été repoussée pour correspondre à une fin d'année scolaire.

Ainsi, d'après les différents matériaux de l'enquête (analyse des dossiers et entretiens), l'absence de placement scolaire est plus fréquente en Angleterre. Les difficultés rencontrées pour trouver un placement sont présentes dans les deux pays, bien que la situation semble être résolue plus rapidement en France, n'oublions pas que cela peut être dû aux différences de constitution des populations entre les deux pays. Les difficultés plus présentes et plus nombreuses chez les enfants placés dans les établissements en Angleterre peuvent être une des raisons principales de ces difficultés à trouver un placement scolaire. Les données sont insuffisantes pour pouvoir comparer les deux pays, et nous ne pouvons pas vérifier si des jeunes français ayant une situation équivalente sont également refusés par la majorité des établissements scolaires. Les difficultés rencontrées par les éducateurs pour obtenir une inscription dans un établissement scolaire peuvent parfois être importantes, surtout lorsque les refus se répètent. La démarche d'insister auprès des établissements scolaires, voire de passer devant un tribunal, rendant le futur partenariat difficile entre les deux équipes (d'éducateurs et d'enseignants), les éducateurs ne vont pas toujours insister pour obtenir cette inscription. Ils vont avoir tendance à se tourner vers les écoles qui ne génèrent pas ces difficultés et avec qui ils peuvent travailler en partenariat, ainsi l'établissement F3 travaille très fréquemment avec les MFR en partie pour cette raison, beaucoup de jeunes de cet établissement sont scolarisés dans les mêmes lieux. Cette tendance a pour conséquence la concentration des jeunes dans les mêmes établissements scolaires, ces établissements peuvent ainsi intégrer davantage de jeunes en difficulté par rapport aux autres écoles, l'inscription scolaire peut d'ailleurs être d'abord envisagée dans des établissements spécialisés alors que le jeune pourrait prétendre à une scolarité en milieu ordinaire (Brodie, 2000; Jackson, 2001). Pourtant, la concentration d'élèves qui présentent des difficultés scolaires creuse les écarts entre les élèves, peut générer une baisse des ambitions et des exigences scolaires des enseignants (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, 104). Nous l'avons vu, les raisons de ces refus peuvent être les étiquettes d'élève « à difficultés de comportement » ou « à difficultés scolaires importantes » fréquemment attribuées aux jeunes. Cette stigmatisation est cependant également observée auprès des écoles qui acceptent et scolarisent les jeunes.

1.5 Une stigmatisation de la part des enseignants

Le stigmate d'une scolarité étiquetée comme « anormale » ou « adaptée » est clairement énoncé par la majorité des jeunes de notre échantillon français qui sont scolarisés dans un parcours spécialisé[253]. Nous prenons ici l'exemple d'Amélia (18 ans) qui était prise en charge dans un centre spécialisé de soins aux adolescents pendant deux années. Elle a intégré par la suite un établissement scolaire dans une classe de quatrième adaptée.

> Amélia : *« On m'a mise en 4ème SEGPA, j'étais en intégration tu vois, le lundi, enfin... après c'était chaque jour et tout tu vois... enfin ça dépendait des jours, et puis après je suis rentrée direct, enfin*

253 Nous employons le terme de stigmate dans le sens de Goffman, un « attribut qui jette un discrédit profond » (Goffman, 1975), qui disqualifie un individu lors de ces interactions avec autrui (Nizet & Rigaux, 2005).

tu sais, et normalement je devais faire une autre 4ème, mais une 4ème normale, parce qu'ils pensaient que j'étais, voilà, ça allait tu vois, et en fait du coup j'ai continué en 3ème à cause de mon comportement quoi. Mais autrement j'avais le niveau d'aller en 4ème normale, générale.

Enquêteur : Et ton comportement, c'est-à-dire que tu mettais le bazar ?

Ouais, ouais, je foutais le bordel et tout.

Et pourquoi tu faisais ça?

Je sais pas, parce que j'avais envie.

Et sinon, le reste, au niveau des résultats, ça allait là en 4ème SEGPA?

Ouais ouais, j'avais 16 de moyenne. Ouais j'avais des bonnes moyennes en SEGPA.

Mais tu sais pourquoi tu faisais le Bronx, c'était que t'étais pas motivée, tu t'ennuyais, ou t'avais rien à faire, t'aimais pas les profs...

Non, je m'en foutais. Bah ça faisait un peu chier des fois. Donc... J'ai même été exclue des ateliers de cuisine.

Parce que t'avais fait quoi?

Parce que en fait avec des potes à moi, on s'amusait à se jeter des trucs, enfin voilà quoi, des trucs bidon quoi.

Et alors pour ton comportement, t'es restée en SEGPA?

Ouais, ouais.

Mais normalement, si... enfin quand tu as le niveau, tu...

Bah ouais, mais je sais pas, peut être après c'était les éducateurs j'en sais rien. Parce que tu sais je venais juste de rentrer ici, eux ils... en fait ils prenaient le relais, donc je sais pas. » (Amélia, 18 ans, F3).

Elle souffre d'être en SEGPA et a souhaité intégrer une scolarité « *normale* », c'est-à-dire non-spécialisée. Elle subit l'orientation, « *on* » l'a mise en SEGPA parce « *qu'ils pensaient* » que c'était adapté à son comportement, alors qu'elle pensait avoir le niveau pour un cursus classique (en milieu ordinaire), en partie à cause de l'adaptation de la notation : sa moyenne est élevée, mais serait pourtant beaucoup plus basse dans un cursus plus exigeant. Ce sentiment de stigmate relatif aux scolarités difficiles et/ou aux parcours spécialisés, identifié par des travaux antérieurs (Blaya & Hayden, 2003)[254], n'est pas spécifique aux enfants placés : dans les exemples pris ci-dessus, ce n'est pas le placement qui est lié à cette stigmatisation. La prise en charge peut cependant avoir un effet important sur l'étiquette attribuée au jeune, notamment à l'école. Nous avons déjà abordé plus haut que les jeunes pouvaient être identifiés comme jeunes *difficiles* du fait de leur placement. Cela peut rendre plus difficile leur inscription dans les établissements scolaires et ainsi rallonger les périodes où ils n'ont pas de placement scolaire. La stigmatisation peut ainsi provenir du fait d'être pris en charge par les services sociaux. C'est en effet un thème récurrent dans les discours des travailleurs sociaux, il apparaît toutefois dans peu d'entretiens de jeunes : seuls six d'entre eux ont remarqué une différence de traitement par rapport aux autres élèves de leur classe.

Nous relevons deux étiquetages de la part des enseignants. Le premier est le même qui freine des écoles à accepter des enfants placés et se rapporte aux causes supposées du placement. Il s'agit de considérer les enfants bénéficiant d'un placement comme des jeunes qui cumulent des difficultés

254 À partir d'entretiens auprès de jeunes de SEGPA, CIPPA ou de classes relais (*cf.* annexes) ainsi que leurs enseignants, Blaya identifie une stigmatisation « d'un échec intellectuel conduisant à une assignation institutionnelle en classe de relégation » commun à tous les jeunes rencontrés.

cognitives mais surtout comportementales : ce sont des jeunes « *difficiles* » qui poseraient des problèmes, qu'il serait difficile de gérer et dont les comportements seraient attentatoires à l'ordre scolaire. Le deuxième étiquetage se base davantage sur les cognitions et sur les difficultés scolaires largement rependues chez les enfants placés, mais qui ne sont pas systématiques. Les professeurs attribuent ces caractéristiques aux difficultés sociales, familiales et individuelles qui peuvent déclencher un placement. Les enseignants considèrent alors, soit qu'ils ne peuvent influer sur ces fortes difficultés, débouchant sur une résignation quant aux potentiels des jeunes, soit que ces jeunes ont beaucoup souffert et qu'il appartient aux professeurs d'atténuer ces difficultés en ayant une attitude compatissante et en réduisant les désagréments scolaires.

1.5.1 « Ils pensent que ce sont des sales gosses »

L'étiquette qui peut être associée à un enfant placé peut être celle d'un *jeune difficile*, qui « pose des problèmes comportementaux ». Il peut en résulter des discriminations négatives qui grèvent d'autant la scolarité. Jackson identifie dès 1994 le fait que les enfants placés peuvent être victimes de stigmatisations, d'humiliations de la part des enseignants ou de harcèlement de la part des autres élèves qui peut être ignoré des enseignants. Un jeune de notre échantillon a par exemple été accepté dans un établissement scolaire, mais l'équipe s'est aperçue que le jeune n'était pas scolarisé dans une classe et que la directrice lui avait imposé de la suivre toute la journée parce qu'il fallait « *protéger les autres élèves* ». De nombreux éducateurs constatent cette discrimination qui peut se baser sur une méconnaissance des raisons du placement.

> *« Dans certains endroits ils vont traiter les jeunes différemment parce qu'ils pensent que ce sont des sales gosses, des mauvais enfants, désobéissants, c'est pour ça qu'ils sont placés. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

> *« Parce que les clichés là, du coup, ils existent, les gosses qui sont en foyer c'est forcément des voyous, donc ça c'est un peu dur à casser comme cliché, y a des connotations encore super négatives par rapport à la vie de l'enfant en foyer quoi. [...], on en a une actuellement, son instit nous a carrément dit "moi je suis rejetante avec elle". » (Émilie, éducatrice, F5).*

Sean, comme d'autres éducateurs, mentionnent la plus grande facilité des enseignants à vouloir renvoyer les jeunes aux premiers problèmes de comportement.

> *« "Ok, venez les prendre, ils deviennent casse-pieds". Non, ils sont juste comme n'importe quel autre jeune. […] "non on ne viendra pas, ne les traitez pas différemment". » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

En Angleterre, cette étiquette n'est pas dénuée de fondement : ce sont souvent les jeunes qui cumulent le plus de difficultés, notamment des difficultés comportementales et des conduites déviantes, qui sont placés dans des établissements collectifs ; ce qui n'est pas vrai en France. Cependant ces difficultés ne sont pas systématiques. Ces attitudes ont toutefois tendance à renforcer les comportements négatifs et

à augmenter les difficultés scolaires des jeunes. L'étiquette étant attribuée dès le début, cela semble réduire, pour certains enseignants, leur tolérance ainsi que la progression des réponses et des sanctions.

La stigmatisation des enfants placés par leurs pairs semble plus rare que par les enseignants. Seul un jeune français le mentionne au cours de l'entretien. D'après plusieurs éducateurs, en France comme en Angleterre, cela peut pourtant arriver, notamment sous la forme de moqueries ou de rumeurs auxquelles peuvent être confrontés les jeunes. La situation particulière de l'enfant placé est souvent visible et ne peut être dissimulée. Les jeunes peuvent avoir des rendez-vous particuliers qui nécessitent une absence de quelques heures pour se rendre au tribunal, chez un psychologue ou devant un travailleur social, ce qui est très peu fréquent chez les autres élèves. Lorsque le jeune n'est pas autonome dans ses déplacements, notamment en primaire, ce sont des adultes différents qui le conduisent à l'école chaque jour, ce qui est un indicateur supplémentaire de sa situation particulière. Certains dispositifs, que nous ne connaissons qu'en Angleterre, peuvent être particulièrement stigmatisants. Lorsqu'un jeune placé présente des difficultés de comportement, liées à la discipline, à l'attention ou à la concentration, un éducateur peut l'accompagner dans la classe pour prendre le rôle de tuteur. Il reste à ses côtés, et peut l'accompagner hors de la classe si le jeune « *ne peut plus tenir* ». Cette procédure est plutôt rare, quelques éducateurs nous ont toutefois rapporté l'avoir fait à plusieurs reprises. À notre connaissance ce dispositif n'est mis en place que pour les enfants placés, d'autres similaires peuvent être mis en place pour accompagner des élèves en situation de handicap ou en difficultés d'apprentissage. Des travailleurs sociaux qui ont eu cette expérience sont conscients de la stigmatisation que cela peut entraîner, Abigail reconnaît que cela peut avoir des « *conséquences négatives imprévues* » vis-à-vis des autres jeunes. Le directeur de l'établissement A1 accepte ce dispositif, bien qu'il ne l'apprécie pas et lui trouve un caractère stigmatisant. Il considère que les travailleurs sociaux font ici le travail de l'enseignant. D'après lui, cela permet cependant de négocier avec l'école et parfois d'éviter une exclusion permanente en proposant une solution supplémentaire.

Pour les cas évoqués plus haut, les jeunes se voient attribuer l'étiquette de jeunes cumulant les problèmes de comportement et cela peut influencer des attitudes négatives à leur égard. À l'inverse, des enseignants peuvent les considérer comme des jeunes qui cumulent les difficultés et peuvent avoir tendance à réduire les contraintes et les exigences. Nous abordons à présent ces comportements et nous montrons qu'en partant d'une bonne intention, ces attitudes peuvent néanmoins être préjudiciables pour le jeune.

1.5.2 Des jeunes « en grande difficulté »

Des enseignants peuvent au contraire développer une attitude de discrimination positive envers les enfants. Parce que ces jeunes cumulent les difficultés sociales, familiales et individuelles, ces enseignants tentent de réduire les difficultés qu'ils peuvent avoir dans leur scolarité, ou leur apporter

des compensations exceptionnelles. Ces dernières ne se traduisent cependant pas par des moyens supplémentaires ou un soutien scolaire plus important, mais plutôt par une plus grande tolérance et une baisse des exigences. Cette attitude peut être considérée par les jeunes comme de la pitié, ce qu'ils rejettent, elle produit ici l'effet inverse et renforce l'identité d'être placé, plutôt que de l'atténuer.

> ***Enquêteur : « Est-ce que le fait d'être dans une MECS, ici, t'as l'impression que ça change les attitudes ou le regard des profs par exemple ?***
> *Luc : Oui, bah j'ai un exemple : lundi, par exemple, bon, technologie je m'entends très très bien avec la prof, et elle me renvoie de cours. Avant de me renvoyer elle me dit : bon je vais appeler tes parents. Elle savait pas que j'étais en foyer. Donc je me fais renvoyer de cours, à la fin du cours je reviens la voir. Elle me dit : "vas-y donne-moi le numéro de tes parents". Moi je fais, je lui dit "bah je suis pas, je suis plus chez mes parents, je suis en foyer". Elle elle fait "ha désolée, je vais pas les appeler, je sais après c'est pas... c'est pas cool les éducs et tout..." et je lui ai demandé "vous avez été en foyer ?" elle me fait "non non". "Comment vous savez ça ?" Elle fait "ha bah, y a plusieurs élèves qui étaient en foyer et qui m'ont dit ça". Donc... moi ça, sur le coup ça me fait rire, mais bon après quand... Donc ouais, les profs ouais ils nous regardent autrement.*
> ***C'est la seule fois ou y a eu d'autres fois comme ça ?***
> *Heu... non, y a pas eu d'autres fois comme ça, mais c'est pas forcément des, mais par exemple avec mon professeur principal, pour faire signer les papiers et tout, bah je mets un peu plus de temps. Par exemple quand j'oublie de donner le papier et que je suis en retard, il va se dire dans sa tête "ha c'est à cause, parce qu'il faut, les éducs peuvent pas faire la signature, faut que ça passe par telle personne qui doit l'envoyer à telle personne, et après le renvoyer vers moi" et donc voilà, donc si j'ai un retard dans les papiers officiels, ils arrivent toujours à décaler en disant l'argument "oui il est en foyer, faut que la signature passe par quelqu'un" voilà.*
> ***Et c'est quelque chose qui te gêne, ce changement d'attitude ?***
> *Bah ouais pas mal, parce que y a pas tout le monde au collège qui sait que je suis en foyer. Et quand [les autres élèves] en parlent comme ça ils font "mais pourquoi le prof il dit rien alors que moi il va m'engueuler... Bah... je sais pas". Voilà. Ça se passe souvent comme ça.*
> ***Parce que tu le dis pas aux autres ?***
> *Bah... si je l'ai dit à plusieurs personnes, mais en général c'est les amis et voilà, c'est mes amis. Après les autres ils sont pas forcés d'être au courant, parce que je sais forcément que j'entends les gens qui disent "oh ceux qui sont en foyer c'est des délinquants ou..." tu vois des trucs comme ça, ça franchement c'est... c'est j'aime pas ça. » (Luc, 14 ans, F2).*

Pour Luc, cela change le regard des enseignants. L'exemple qu'il donne indique une indulgence plus grande quant aux sanctions et aux règles. Seulement cette discrimination est visible et participe à propager l'information qu'il est placé. C'est pourtant ce qu'il souhaite éviter : ne pas avoir cette étiquette à l'école, notamment à cause des stéréotypes qu'il entend habituellement au sujet de cette situation. Gabriella exprime le même mécontentement. Outre ces stéréotypes, elle refuse d'être traitée différemment :

> ***Enquêteur : « Quand tu dis que les gens savent que tu es placée, ça peut changer leur attitude par rapport à toi. Ça concerne que les jeunes, ou les adultes et les profs aussi?***
> *Gabriella : Les profs aussi.*
> ***Ha ouais?***
> *Ouais. Enfin pas tous parce que, y en a qui s'en foutent, je suis une élève comme une autre pour certains, mais y en a d'autres, c'est, beh "ils vivent dans un foyer, faut lui donner de la pitié". Ça*

m'énerve ça par contre. Alors quand je vois que c'est ça, et beh je fais la misère à ma prof, à mes profs. Eux ils comprennent que je suis comme les autres, et que...
Mais c'est-à-dire qu'ils sont... enfin comment ils font, ils sont moins exigeants avec toi ?
Ouais ils sont moins exigeants, ils sont un peu plus lestes au niveau du "je te note un peu mieux parce que t'es en galère" c'est pas tous mes profs, mais surtout ma prof de sport, ma prof de physique-chimie, elle a un peu pitié de moi quand même... Donc ils sont un peu plus lestes sur les exigences, par exemple j'ai regardé ma prof de physique-chimie cette année, je lui ai dit "va te faire foutre sale pute" et elle m'a pas collée, elle m'a pas virée, elle m'a laissée, elle m'a donné ma feuille, elle m'a laissé faire le cours hein. Alors que ça aurait été un autre, beh je pense que, surtout dans un lycée privé, il se serait pris la porte. Moi pas.
Et c'est des choses, tu t'en sers ?
Nan ça m'énerve, j'aimerais qu'ils me considèrent comme une élève comme les autres, quand je dis "ferme ta gueule", j'aimerais qu'on me vire ou qu'on me colle, pour me montrer que je suis normale. Parce qu'alors quand il y en a qui font rien, tu... je pourrais même les taper je suis sûr ils feraient rien. Alors c'est chiant. J'aimerais qu'ils voient que, c'est pas parce que je suis dans un foyer que je suis pas une élève comme les autres. » (Gabriella, 17 ans, F3).

Cette stigmatisation peut gêner les éducateurs lorsque cela génère une indulgence. La majorité des éducateurs regrettent ces attitudes, à l'image de Nabila ou Sean :

« Des fois on sait que des exceptions sont faites pour nos enfants et qu'ils ont été traités favorablement, lorsque ils auraient sans doute dû avoir ou mérité une sanction. "Ne faites pas d'exception ou d'excuse pour eux". Ils ont besoin de la même réponse. » (Nabila, directrice, A4).

« L'attitude des enseignants peut être positive ou négative. […]. Certaines écoles et certains enseignants peuvent les voir comme malchanceux, ou, quel est le bon terme... désavantagés. […] Ils vont être "oh, mon pauvre, tu es un orphelin ?, ta maman et ton papa sont morts..." ce genre de chose. Parce que les gens ont une perception bizarre du placement. Ça dépend de qui ils sont et de comment ils ont été sensibilisés au placement social. […] Certaines fois, des enseignants, des écoles donnent aux jeunes plus... ils sont plus tolérants envers eux. Ce qui est positif, mais si ça va trop loin ça devient négatif. Dans certaines écoles, les jeunes ne vont pas en classe, ils sont dehors toute la journée. Les écoles ne permettent pas ça aux autres enfants. Donc pourquoi ils laissent nos jeunes faire ça ? […] ça dépend des écoles, du soutien qu'ils ont et de l'enseignant responsable des enfants placés. » (Sean, éducateur scolaire, A3).

Quelques cas de notations plus conciliantes sont relevés. Il s'agit le plus souvent d'une souplesse dans l'exigence disciplinaire qui peut entraîner les jeunes à moins travailler. Les éducateurs peuvent alors constater un relâchement du jeune qui profite de ce statut privilégié. Julie en parle à propos de Tom, avec qui les enseignants sont assez permissifs et laxistes :

« Parfois on a carrément les profs qui rentrent dans ce jeu-là au point que, finalement ils n'aient même pas les mêmes exigences envers ces gamins-là plutôt qu'avec les autres enfants. Donc du coup ils sont... et puis du coup je trouve que pour les autres gamins c'est pas bien, de la classe... et puis du coup pour, pour ces gamins-là non plus parce que, ils se laissent aller quoi. » (Aurélie, éducatrice, F5).

« Ils m'ont dit "ça serait un gamin lambda, il serait déjà en conseil de discipline et il aurait été renvoyé quoi. Mais vu que c'est un gamin qui a énormément de difficultés, notamment psychologiques, voilà qui a été placé il y a..." enfin début d'année scolaire et qui avait jamais été

dans un internat ni rien avant... Ouais, ils agissent, enfin. Au niveau de tout ce qui est sanction, punition etc. Enfin voilà, il est collé il y va pas, ils disent rien... enfin bon, des fois c'est un peu... Enfin, d'un côté c'est cool qu'ils l'aient pas viré, parce qu'on serait dans le bazar, bon ça arrive hein, mais bon. Mais c'est vrai que d'un autre côté, enfin voilà, quand moi je l'engueule parce qu'il a pas été en colle et qu'il me dit "ouais, beh de t'façon on s'en fout, au collège ils disent rien", y a des moments où t'es là... Enfin ça suit pas du coup. » (Julie, éducatrice, F2).

Ici cette indulgence contredit le travail des éducateurs et c'est la cohésion entre professionnels qui est mise à mal. Le cadre et les règles posées par les éducateurs pour que le jeune ait les mêmes contraintes que les autres et qu'il se confronte à ces règles est remis en cause par l'attitude des enseignants qui, par soucis de bien faire, participent à renforcer le stigmate de ces jeunes en différenciant leurs pratiques parce que ces jeunes sont *placés*. Les éducateurs peuvent alors essayer de clarifier la situation en intervenant auprès des enseignants et tenter d'obtenir un changement de leurs pratiques professionnelles, c'est-à-dire à ce qu'ils agissent avec ces jeunes comme il le font avec les autres :

« Mais en principe on essaye de les rencontrer en début d'année, de leur dire "ben voilà, y a..." sauf si y a vraiment une raison de faire différemment, mais sinon on leur dit, enfin voilà, c'est, "ne considérez pas..." mais quand même, c'est vrai que quand on les rencontre c'est souvent "oui, mais bon, il vit en foyer" donc après on là "oui, mais bon... ça empêche pas de faire ses devoirs, ça empêche pas de..." enfin, il a des difficultés certes, mais après nous on essaye aussi de, voilà des fois on est peut-être un peu dur avec eux, mais, enfin, faut qu'ils s'en sortent quoi, donc c'est vrai que y a des moments, ben voilà ouais OK, ils sont placés en foyer, mais bon ». (Julie, éducatrice, F2).

La discrimination des enseignants, lorsqu'elle se traduit par une tentative d'atténuation des difficultés, notamment par la baisse des exigences et par l'adaptation des règles, permet à des jeunes de s'en saisir dans leur intérêt immédiat. Luc (14 ans) l'utilise lorsqu'il est question de remettre les papiers officiels. Il oublie souvent de les donner et le fait d'être placé lui évite souvent la sanction, qui est habituellement appliquée pour les autres élèves. Clément dit également s'en servir :

Enquêteur : « Et... là par rapport, quand tu es dans les établissements, par exemple le collège ou quand t'as fait ton apprentissage, est-ce que t'as l'impression que le fait d'être en foyer ça changeait les attitudes des autres personnes ? […] Par rapport aux enseignants ?
Clément : Y avait pas de difficultés. Mais à des fois ça me servait à me justifier, de pouvoir dire "oui, je suis en foyer, ça se passe pas bien, ça m'énerve, c'est pour ça que... quand mon comportement, se dégrade" et ça... je me servais de ça.
Et à raison ? T'avais raison, enfin c'était...
Nan j'avais tort, mais je me donnais raison.
Alors que c'était pas ça ?
C'était pas ça.
Mais toi tu t'en servais. Parce que t'avais l'impression que les adultes réagissaient différemment ?
Ouais ils réagissaient. Des fois on est en foyer, ils réagissent différemment. C'est pas comme on était, comme un (inaudible) ça se passe bien, tranquille, ça c'est que ça se passe bien avec mes parents et je suis obligé d'être en foyer. Et c'est pas... Et les trois quarts des adultes et (inaudible) en foyer, c'est pas la belle vie. Forcément on est pas chez ses parents, ça se passe pas bien...

Alors qu'est-ce qui est différent ? Par rapport aux adultes, ça change quoi dans leur attitude, quand tu leur dis ça ?
Ben un peu pitié de moi. C'est juste ça. Ils ont un peu pitié de moi parce que je suis en foyer.» (Clément, 17 ans, F2)

D'autres jeunes évoquent des situations similaires. Camille va dans le bureau du CPE pour lever des sanctions liées à des comportements ou du travail non fourni. Elle utilise sa situation pour expliquer son attitude, tout en reconnaissant qu'elle avance des arguments infondés. Marc suit à peu près le même stratagème, quand il en a marre d'être en cours, il va voir le CPE, discute avec lui de sa situation. Dans cet établissement, ce qui est permis pour Marc ne l'est pas pour les autres élèves.

1.5.3 Conclusion : un impact important sur la scolarité

Ainsi, aux discriminations dont ils peuvent être victimes par rapport à leurs difficultés scolaires (redoublement, parcours adaptés, exclusion), s'en ajoutent d'autres qui sont dues ou dont les sources proviennent du placement. La différence de traitement de ces jeunes *parce qu'ils sont placés* est un thème récurrent dans les discours des éducateurs rencontrés. Ces étiquettes – être considéré « *anormal* », « *perturbateur* » ou « *pauvre enfant* » – ainsi que les réactions qui en découlent peuvent générer des difficultés à l'école et dans les apprentissages. Ces discriminations peuvent engendrer un sentiment d'hostilité envers l'école et cela peut entraîner, ou accentuer, des conflits ou un absentéisme et ainsi débuter un ensemble de comportements déviants qui s'entraînent les uns les autres (Carlen, et al., 1992). De nombreuses recherches mettent en évidence le fait que les attentes des enseignants sont influencées par de nombreuses informations non-scolaires[255]. L'évaluateur a tendance à percevoir et à évaluer une situation ou un individu à partir de valeurs subjectives personnelles, indépendamment de tout critère objectif, telles que des caractéristiques sociales, physiques ou familiales[256]. Les enquêtes sur la docimologie ont également mis en évidence le fait que l'évaluation et la notation des enseignants étaient influencées par le niveau du groupe classe, ou les informations qu'ils ont sur le statut scolaire et social de l'élève. Ces éléments influencent également les attentes des enseignants, tout comme les difficultés scolaires que l'on a vues précédemment. Depuis la recherche de Rosenthal et Jacobson sur l'effet Pygmalion (1968) complétée par Rist (1977), nous savons que les attentes des enseignants ont un impact sur les performances scolaires et les progrès des élèves, qu'ils manifestent ces dernières « à travers un certain nombre d'attitudes et de comportements. L'élève perçoit ces signes, en réalise progressivement la signification : puis si ces attitudes persistent, finit par réorganiser son image de soi et adapter son comportement en conséquence » (Terrail, 2002a). La différenciation suivant les positions sociales de parents sont observées d'ailleurs depuis les premières années de maternelle[257]. Le jugement porté sur l'élève va se traduire en décisions qui influencent directement son cursus : les notes

255 Voir par exemple les travaux et les synthèses de Felouzis (1997), Duru-Bellat (1993), Jorro (2000) ou encore De Ketele (1986).

256 Cet « effet de halo » a été abordé dans les travaux de Thomdike (1920), Nisbett et Wilson (1977), ou encore Cooper (1981).

257 Muriel Darmon, *Une socialisation scolaire ?...*, mémoire, cité par Terrail (2002).

et les appréciations, le redoublement, lui accorder ou lui imposer une orientation. Les décisions de redoublement sont doublement « grevées par le poids des attentes des enseignants : par l'influence de ces dernières sur la notation, et par leur influence sur la décision finale à notes données » (*op. cit.*, 81). Les extraits d'entretiens montrent que les enseignants peuvent considérer que les enfants placés ont toujours des difficultés, notamment dans leur environnement et leur encadrement, ce qui peut les faire douter quant au soutien potentiel qu'ils peuvent avoir par la suite. Certaines décisions importantes pour les jeunes, telles que l'orientation ou le redoublement ne dépendent pas que du niveau scolaire. À résultats scolaires comparables, elles sont prises en fonction d'une estimation du comportement probable de l'intéressé l'année suivante, ainsi que des caractéristiques socio-économiques des familles et du soutien familial supposé dont pourra bénéficier l'élève l'année suivante (Terrail, 2002a, 81). Le retard est également un lourd stigmate, comme les caractéristiques sociales des parents, il influence l'orientation des élèves (*ibid.*). Duru-Bellat a mis en évidence le fait que pour qu'une affectation souhaitée soit satisfaite, il ne suffit pas d'avoir obtenu la moyenne : toute année de retard devra être compensée par une élévation de la moyenne. De plus à valeur scolaire donnée, l'origine sociale exerce encore une influence propre (Duru-Bellat, 1988). Les jeunes placés cumulent donc les difficultés, mais également les informations qui peuvent les stigmatiser comme « jeunes en difficultés scolaires » avec des caractéristiques qui font revoir à la baisse les attentes de leurs enseignants, ce qui présente de fortes probabilités d'impacter sur leur progression scolaire. Les faibles ambitions et les résignations des enseignants quant aux capacités scolaires des enfants placés ont été relevées de la part de chercheurs dès les années 1990 (Jackson, 1994).

Cette stigmatisation paraît présente tant en France qu'en Angleterre. N'ayant rencontré que peu d'enseignants pour cette recherche, nous ne pouvons pas approfondir cette question par leur discours. Cependant il semble que ces attitudes soient en partie dues à la non-sensibilisation du corps enseignant à cette population. En France et en Angleterre la formation des enseignants aborde certains aspects de l'enseignement à des publics spécifiques, mais pas précisément à celle des enfants placés. La faible proportion de ces jeunes dans la population scolaire générale en est d'ailleurs la principale raison. En Angleterre, une responsabilité a été créée spécifiquement dans ce but : le *designated teacher*. Nous abordons ce poste particulier attribué à un enseignant dans chaque école dans une autre partie, nous verrons que le bilan de ce dispositif est mitigé[258]. La sensibilisation se fait ainsi principalement en Angleterre, exclusivement en France, par les éducateurs. Du partenariat entre les enseignants et les éducateurs ainsi que de la qualité de leur relation dépend l'attitude qu'auront les enseignants envers les enfants placés. Un autre élément qui permet de mieux comprendre ces différences de traitement se situe dans le partage d'information et la collaboration entre les professionnels, ceux-ci varient suivant les équipes et les individus et l'attitude des enseignants vis-à-vis des jeunes, ainsi que la vision des éducateurs sur cette attitude sont fortement influencées par ce partenariat[259].

258 *Cf. 2.3.1 Le partenariat : entre réseau privé et partenariat institué*, p. 349, nous abordons ce rôle précisément en page 354.

1.6 Conclusion

Ainsi nos résultats concordent avec l'ensemble des recherches anglaises et les quelques enquêtes françaises sur le sujet. Les difficultés scolaires sont plus fréquentes et plus élevées chez les enfants placés par rapport au reste de la population. Les différentes méthodologies adoptées par les organismes nationaux de recueil et de traitement des données, les services régionaux ainsi que les établissements d'accueil compliquent la comparaison entre les deux pays. Cependant, l'analyse secondaire des données et des entretiens fait apparaître des taux beaucoup plus importants d'absentéisme et d'exclusion en Angleterre. Les enfants placés anglais sont également plus souvent identifiés comme ayant des Besoins éducatifs particuliers par rapport à la population anglaise, mais aussi par rapport aux enfants placés en France. Nous verrons dans la partie suivante que ces particularités anglaises peuvent s'expliquer en partie par la constitution de la population des enfants placés en établissement. En France les enfants placés sont plus en retard par rapport à leur classe d'âge, ils ont davantage redoublé et sont plus souvent scolarisés en parcours adapté. Ces éléments indiquent que des difficultés scolaires ont été identifiées et ont justifié des orientations vers des prises en charge scolaires en dehors du milieu ordinaire, des exclusions ou des redoublements. De plus, les décisions et les orientations que nous identifions participent à maintenir ces difficultés. La mise à l'écart ou le regroupement des jeunes en difficulté entre eux entretiennent les inégalités scolaires (Blaya, et al., 2011; Millet & Thin, 2005). C'est également le cas du redoublement (Crahay, 2007; Jimerson, et al., 2000) et de l'absence physique de l'école, qu'il s'agisse d'absentéisme ou d'exclusion (Hayden, 2003; Millet & Thin, 2005). Les difficultés identifiées, non seulement peuvent favoriser un découragement qui tend à désengager le jeune des activités scolaires (Battin-Pearson, et al., 2000), mais elles sont autant de stigmates qui ont un effet sur la scolarité, l'orientation et les attentes qu'auront les professeurs à leur égard (Terrail, 2002a)[260]. Enfin, les enfants placés ont plus fréquemment des parcours scolairement hachés, qui sont déstabilisés par les changements d'établissement scolaire provoqués par le placement (Millet & Thin, 2005).

Ces parcours scolaires peuvent s'expliquer par un cumul de difficultés qui peuvent se regrouper au sein de deux ensembles. Tout d'abord la situation familiale, identifiée *à risque*, génère, par des abus et des négligences, des traumatismes et des fragilités qui ont un effet de long terme sur la scolarité[261]. En effet, bien que la prise en charge intervienne directement sur ceux-ci, les effets sont durables et se prolongent longtemps après le début de la prise en charge, sans toujours disparaître (Jimerson, et al., 2000; Mingat, 1991). Des perturbations au cours de la prise en charge peuvent donc être dues directement aux traumatismes des maltraitances, bien que celles-ci soient terminées, et non à la prise

259 Nous l'abordons de façon plus approfondie dans la partie *2.3 Le suivi de la scolarité : quel partenariat entre l'éducateur spécialisé, le parent, le travailleur social et l'enseignant ?*, p. 348.

260 Terrail précise que seuls les élèves en difficultés scolaires qui ont un niveau considéré comme moyen sont exposés au risque de l'étiquetage du retard scolaire, de l'orientation, du redoublement ou encore des parcours adaptés, pour les élèves qui ont de bons résultats ces questions ne se poseront pas.

261 Ce que nous abordons dans la partie précédente.

en charge. C'est la thèse défendue par Wolkind et Rutter lorsqu'ils identifient des comportements plus difficiles, pour ce qui est du développement émotionnel, chez les enfants placés : ils concluent que ces difficultés sont davantage dues aux difficultés familiales, plutôt qu'au placement (Wolkind & Rutter, cité dans Essen, et al., 1976). Cependant, il apparaît difficile de distinguer précisément les effets de ces diverses expériences. La prise en charge, bien qu'elle soit mise en place pour garantir la sécurité du jeune, peut également être source de difficultés scolaires. Ainsi, le placement, par sa structure et sa gestion par l'autorité locale, peut provoquer des difficultés particulières et favoriser un risque de décrochage scolaire

2 Focale sur la structure du placement en établissement et le risque de décrochage

En France comme en Angleterre des facteurs de risque sont inhérents au placement. Le premier est l'instabilité qu'il confère à la situation individuelle du jeune. Les politiques nationales, locales et de certaines équipes influent sur cette instabilité, peuvent la réduire sans toutefois pouvoir l'éviter complètement. Les politiques ont également un impact particulier sur la population des enfants placés. Nous avons abordé la constitution de cette population au niveau national[262], la gestion de cette population et les critères retenus pour l'orientation dans les différents dispositifs participent également à cette constitution et des différences importantes peuvent être relevées entre les différents dispositifs de placement. Nous verrons que des caractéristiques différentes sont retenues en France et en Angleterre pour l'orientation des jeunes en établissement, expliquant en partie les différences importantes en termes de difficultés scolaires identifiées précédemment.

2.1 Le placement : une situation instable

La prise en charge d'un mineur pour sa « protection » par les services sociaux est un parcours souvent ponctué de changements et de ruptures. Ces événements peuvent avoir un effet négatif sur le suivi des professionnels. La répétition de ces événements augmente les difficultés qui en résultent, affecte le développement de l'enfant et peut causer une gêne, voire une interruption des progrès scolaires (Aldgate & Hawley, 1986; Heath, et al., 1994; Triseliotis & Russel, 1984). En premier lieu le placement en lui-même, par le retrait de l'enfant ou du jeune de sa famille, puis par sa prise en charge par d'autres individus, est un changement radical qui peut être traumatisant. Même si les enfants ou les jeunes placés pour cause de maltraitances reconnaissent les raisons de l'intervention socio-éducative, leurs repères vont être complètement remodelés. Les lieux, le logement, le quartier de vie, la ville, les personnes représentant l'autorité ou encore l'école sont autant d'éléments qui peuvent être modifiés par cette nouvelle prise en charge. Le placement n'est que rarement stable : la situation du jeune est revue

262 *Cf. 1.2 Qui sont les enfants placés ? Des conceptions de prise en charge différentes qui construisent la population*, p. 35.

régulièrement[263], les modalités sont rediscutées et peuvent être modifiées, soit à la suite de décisions prises par les professionnels, soit par contraintes matérielles, institutionnelles ou économiques. Ces changements peuvent concerner la fin ou le renouvellement de la prise en charge, son type, le lieu du placement, les contacts que le jeune a avec sa famille, etc. Le nombre de placements varie fortement d'un jeune à l'autre et peut être élevé pour certaines situations. En 2003, Fletcher-Campbell et Archer constatent que, dans leur échantillon constitué de jeunes placés, seulement un tiers des jeunes n'ont connu qu'un seul placement entre 11 et 16 ans, un tiers en ont connu deux à trois et un quart de l'échantillon ont connu plus de cinq placements durant cette période, avec un maximum de 21 placements pour un individu (2003)[264]. En France, à partir d'une étude des trajectoires de jeunes pris en charge (N = 809), Frechon et Robette constatent que ces jeunes ont connu en moyenne trois placements (Frechon, 2013). Les changements de lieux peuvent avoir un effet négatif sur les différents suivis que peuvent avoir les jeunes lors de la prise en charge. Un changement de lieu peut être, par exemple, synonyme de retard ou d'arrêt du suivi psychologique. D'ailleurs, les enfants qui ont le plus de changements de placement sont ceux qui ont les difficultés les plus nombreuses et les plus importantes ; de plus beaucoup de ces jeunes ont fait l'expérience de maltraitances et/ou de négligences graves sur une longue durée (McAuley & Davis, 2009). La gêne occasionnée ou la réduction de ces accompagnements peut favoriser les mauvais comportements et le risque d'exclusion scolaire (Cairns, 2001; Martin & Jackson, 2002), les changements stressants au sein de la famille fragilisent la scolarité (Alexander, et al., 1997). L'opportunité d'accéder à un soutien thérapeutique régulier n'est pas toujours rendu possible et cela peut mener à des placements inappropriés ou perturbés (McAuley, 2006). Les enquêtes relèvent que des jeunes pris en charge, notamment parmi les plus fragilisés, déclarent manquer de temps pour développer des relations de confiance avec les professionnels avant qu'ils ne changent de placement ou que l'équipe soit remaniée. Les changements dans l'équipe des adultes encadrants, qui peuvent intervenir sans que le jeune ne change de lieux, sont ainsi fréquemment cités par les jeunes comme source de difficultés (Heath, et al., 1994). À partir d'une enquête constituée d'entretiens auprès de 80 jeunes placés, Harker constate que la majorité d'entre eux émet le souhait que l'on s'occupe d'eux d'une manière plus sensible au cours de ces transitions (2003). En définitive le fonctionnement des différents services et la gestion des prises en charge ne peut pas, tant en France qu'en Angleterre, garantir une stabilité de lieu, d'encadrement et d'environnement aux enfants placés. Ces perturbations peuvent parasiter la scolarité, à l'école et au foyer, et alimentent le risque de décrochage.

Les périodes de retour ou de sortie de la famille sont également autant de périodes qui peuvent être difficiles pour le jeune. Elles peuvent ainsi occuper l'esprit du jeune, qui se préoccupe moins de sa scolarité. Clémentine nous décrit un de ces moments. Elle est placée dans une famille d'accueil depuis

263 En France et en Angleterre les modalités de la prise en charge sont le plus souvent revues tous les ans.

264 Les données qui étaient à notre disposition, tant en France qu'en Angleterre ne permettent pas de connaître le nombre exact de placements que les jeunes de l'échantillon ont connus. Cassie semble être la jeune de notre échantillon qui a subi le plus de placements (elle a changée 24 fois de prise en charge).

l'âge de 5 mois (elle est orpheline). Elle est très liée à son assistante familiale, qu'elle appelle « maman ». Suite à un conflit avec cette personne, elle a été placée dans un établissement. Au moment où nous avons un entretien avec elle, un retour dans cette famille d'accueil est prévu.

> *Clémentine : « j'ai sûrement pas la moyenne quoi. Je vais le savoir là, la prochaine semaine que je vais à l'école. Pff... je sais pas pourquoi.*
> ***Enquêteur : Tu sais pas du tout ?***
> *Non je... je suis peut-être pressée aussi de quitter ici, donc ça fait que, là beh je me concentre pas quoi. Je suis tellement contente que... c'est ça. Je me concentre pas.*
> ***Parce que ça fait combien de temps, là, que tu sais que tu pars d'ici ?***
> *Ça fait deux mois. Ça fait déjà deux mois et... j'ai chié les deux mois que je le sais quoi. Parce que j'ai eu la date y a deux mois déjà que je partais le 26, enfin je pars pas le 26, je pars plus tôt la preuve, mais je devais partir le 26. Mais comme c'est un vendredi et que c'est le week-end où je retourne chez ma mère, beh, enfin ma famille d'accueil, et beh... comme c'est elle qui vient me chercher et beh je suis bien pas là quoi. Donc en gros je pars avant. C'est pour ça je suis pressée donc... je me motive plus du tout à l'école, et je le sais en plus, je le sais moi-même. Je peux rien y faire, je suis comme ça. Voilà.» (Clémentine, 18 ans, F3).*

Elle a un lien fort avec son assistante familiale, du fait de la durée de son placement chez elle et de l'intensité de leur relation. Les frontières de famille d'accueil et de parent d'adoption semblent ici disparues. La décision actée d'un retour proche dans cette famille d'accueil a constitué un événement qui empêche la concentration sur sa formation[265]. Lors de ces nombreux changements de placement, la scolarité n'est que très rarement prise en compte dans les décisions des professionnels. Les changements de lieux ont pourtant une incidence sur les progrès scolaires des jeunes. L'instabilité au cours des placements est un facteur de ruptures scolaires pour beaucoup de jeunes (Martin & Jackson, 2002). Chaque mouvement dans le placement peut causer une interruption des progrès scolaires, ces mouvements sont le plus souvent cumulatifs : l'accroissement de leur nombre augmente les difficultés qu'ils génèrent (Jackson & McParlin, 1987). Un nouveau placement entraîne généralement un changement d'établissement scolaire, celui-ci n'est pas toujours immédiat et les jeunes peuvent être un certain temps sans scolarité. Les changements d'établissements plus ou moins répétés sont déstabilisateurs et sont fréquents dans les parcours des collégiens en ruptures scolaires (Millet & Thin, 2005, 293). En Angleterre, l'association entre placement et changement d'établissement scolaire est régulièrement identifiée depuis la fin des années 1980 (Jackson & McParlin, 1987). Pendant un changement de placement, les jeunes sont plus longtemps non scolarisés, nous l'avons d'ailleurs constaté pour l'échantillon anglais. Ces périodes augmentent le risque d'exclusion scolaire (Blyth & Milner, 1998; Martin & Jackson, 2002). L'absence physique de l'école, temporaire, régulière, intermittente ou continue est un indicateur puissant de risque de décrochage. Elle peut être une cause des faibles résultats scolaires, et cacher les réelles limites des potentialités (Millet & Thin, 2005, 116). La prise en charge participe ici directement à l'aggravation du risque de décrochage. Stein note l'association entre les changements de placement et les faibles résultats scolaires : à partir d'une enquête de suivi d'une cohorte de jeunes ayant quitté une prise en charge (N = 185), les auteurs notent

265 Elle prépare un CAP dans une Maison familiale et rurale.

que les trois quarts des jeunes qui ont eu au moins quatre changements de placement sortent du système scolaire sans qualification, ce qui est le cas de la moitié des jeunes qui n'ont pas connu de changements (Stein, 1994). Le changement d'établissement scolaire, lorsqu'il est causé par une modification dans la prise en charge, n'est pas toujours effectué à des périodes adéquates du point de vue de la scolarité du jeune. Ce changement d'établissement scolaire bouleverse tous les repères que l'élève pouvait avoir jusque-là : les adultes référents, les autres élèves, le fonctionnement de l'école en termes de règles et d'habitudes. Se réhabituer peut prendre du temps, et cela peut ralentir les apprentissages. Fletcher-Campbell et Archer ont identifié le risque de décrochage scolaire lié aux modifications de placement scolaire : parmi un échantillon constitué de 606 jeunes placés et scolarisés en onzième année, les jeunes avec le plus grand nombre de changements d'établissement scolaire en troisième et quatrième année n'ont pas passé les examens de onzième année (*GCSE*), et n'ont donc pas obtenu de diplôme (2003). Ces changements ne sont pas spécifiques à un type de prise en charge. Ils sont cependant plus fréquents lorsque la situation du jeune est difficile à gérer par les services sociaux. Par conséquent, les ruptures de placements causées par un cumul de difficultés aggravent le risque de ruptures scolaires.

Les jeunes qui sont pris en charge en établissement n'ont pas toujours de caractéristiques différentes de ceux qui sont orientés vers les autres types de prise en charge, de nombreux jeunes ont d'ailleurs été placés au sein de différents dispositifs. Cependant, la politique de gestion et d'orientation des jeunes vers les différents lieux de placement peuvent favoriser le regroupement de certains suivant des caractéristiques particulières ou, au contraire, peuvent contribuer à l'hétérogénéité des groupes. Nous abordons à présent les différences de gestion entre la France et l'Angleterre et nous identifions des éléments qui permettent de mieux comprendre certaines difficultés liées à la scolarité des jeunes placés en établissement.

2.2 Le placement collectif : un dispositif plus rare et spécifique en Angleterre

Dans le cadre des jeunes accueillis en institution, le Conseil de l'Europe invitait en 2003 les pays européens à « promouvoir […] une politique active de "désinstitutionnalisation" et de restauration des liens familiaux de l'enfant, en développant des formules alternatives qui privilégient le retour des enfants dans leur famille d'origine, le placement des enfants dans des familles d'accueil ou des maisons familiales [...] »[266]. Selon Join-Lambert Milova, cette notion « vise la pratique des pays d'Europe de l'est, où le placement d'enfants en internat et orphelinat de grande taille, et les pratiques d'éducation "de masse" entravant l'épanouissement individuel, sont encore répandues » (2004). Une recommandation ultérieure, datée de 2005 présente des exigences plus élevées et incite les États membres à « disposer de petites unités de vie de type "familial" » pour assurer les droits des enfants

266 Conseil de l'Europe (2003) recommandation 1601, Assemblée parlementaire.

vivant en institution. Le comité des ministres détermine comme droit fondamental de l'enfant d'être « placé en institution uniquement en réponse à des besoins reconnus comme impératifs après évaluation pluridisciplinaire, ainsi que le droit à bénéficier d'un réexamen périodique du placement ; lors d'un tel réexamen des solutions alternatives devraient être recherchées et l'avis de l'enfant pris en compte »[267]. S'il n'est pas clair que les établissements français soient concernés par la recommandation de 2003, ils le sont dans cette dernière note. Trois établissements sur les quatre internats français participants accueillent plus de vingt jeunes. En effet, si les institutions anglaises ont réduit la taille de leurs établissements d'accueil collectif, en France l'évolution est moins franche. Le tableau n°19 présente la répartition des prises en charge suivant ces différents dispositifs.

Tableau 19: Répartition des enfants sur les différents types de placements.

	Angleterre (DCSF, 2008b)[268]		***France*** (Bailleau & Trespeux, 2009)[269]	
	Nombre d'enfants	Pourcentage	Nombre d'enfants	Pourcentage
Familles d'accueil (assistants familiaux)	35 100	66,9 %	66 827	54,3 %
Établissements collectifs	6 000	11,4 %	47 907	38,9 %
Établissements sécurisés	180	0,3 %	/	
Adolescents autonomes	1700	3,2 %	3 624	2,9 %
Autres	9 520	18,1 %	4 819	3,9 %
Total	52 500	100,0 %	123 177	100,0 %

Il y a une différence importante dans la répartition des lieux de placement entre les deux pays. Le nombre de jeunes accueillis en établissement est proportionnellement beaucoup plus élevé en France qu'en Angleterre. Le pourcentage d'enfants en famille d'accueil en Angleterre est de 66,9 % (contre 54,3 % en France), et celui des enfants logés dans les établissements collectifs est de 11,4 % (contre 38,9 % en France). L'écart est assez important et indique une utilisation différente de ce dispositif entre les deux pays. L'évolution récente de la répartition des enfants placés dans les différents lieux est représentée dans le tableau n°20. Les familles d'accueil sont le dispositif majoritairement utilisé dans les deux pays. La priorité donnée à ce dispositif repose sur la considération qu'une cellule familiale est plus appropriée pour le développement d'un enfant plutôt qu'un lieu collectif. Nous observons une

267 Conseil de l'Europe (2005) Recommandation Rec(2005)5 du comité des Ministres aux États membres relative aux droits des enfants vivant en institution.

268 Par rapport aux chiffres officiels, nous avons retranché les enfants pris en charge par un membre de la famille ou par un ami. Ces placements sont comptabilisés comme des *Looked after children* en Angleterre alors qu'ils ne sont pas comptabilisés dans la catégorie *enfants confiés à l'ASE* dans les recueils de données français.

269 Les enfants considérés ici sont les enfants confiés à l'ASE, les enfants placés directement par le juge ne sont pas pris en compte dans les chiffres des lieux de placement, nous ne pouvons donc pas en tenir compte.

diminution de la proportion des jeunes accueillis dans les établissements collectifs. Celle-ci est cependant plus forte en Angleterre[270]. À l'inverse, les jeunes placés en famille d'accueil représentent une part plus importante de la population. Il serait toutefois nécessaire de pouvoir étudier ces tendances sur une période plus longue.

Tableau 20: Évolution de la proportion de placements dans les internats et les familles d'accueil entre les années 1994/1997 et l'année 2008 en France et en Angleterre.

	France	***Angleterre***
Internats	41,3 % à 38,9 %	11,7 % à 10,1 %
Familles d'accueil	52,5 % à 54,3 %	65,4 % à 70,7 %

En Angleterre, cette réduction du nombre de prises en charge en établissement s'est accompagnée d'une redéfinition de l'utilisation de ces internats. Étant donné que ce dispositif est considéré comme étant moins approprié qu'une famille d'accueil, celle-ci proposant un cadre plus proche de la cellule familiale reconnue comme le meilleur modèle, il est le plus souvent envisagé lorsqu'un placement en famille d'accueil n'est pas possible ou est jugé inapproprié. Les internats anglais sont donc utilisés comme *dernier recours* lorsque le jeune a connu plusieurs échecs de placements en famille d'accueil, ou lorsqu'il a été identifié comme ne pouvant que difficilement vivre dans un cadre familial. Ces lieux de placement regroupent donc des jeunes qui cumulent les difficultés familiales, sociales et individuelles, à la différence des internats français qui accueillent davantage de jeunes avec des difficultés variées dans leur nature et leur intensité (Hayden, 2010; HO, 2004). Les politiques de constitution des populations qui sont orientées vers ces placements en internat ont un impact important sur le contexte de l'établissement. Le fait de regrouper le plus souvent les jeunes qui ont de grandes difficultés dans les mêmes établissements en Angleterre rend plus difficile le travail des professionnels, notamment en ce qui concerne l'accompagnement scolaire[271].

3 Conclusion

Nos données confirment les résultats des principales recherches sur cette question : les enfants placés connaissent plus de difficultés scolaires que les autres jeunes. Nous identifions une première explication de cette tendance par le cumul de difficultés rencontrées par les jeunes avant le placement. Ce dispositif de protection intervient le plus souvent dans des situations familiales qui cumulent les difficultés, ce qui permet d'expliquer *en partie* les difficultés scolaires des jeunes lorsqu'ils sont pris en

270 La population des enfants et des jeunes en placement collectif correspondait à environ 40 % de la population des enfants placés dans les années 80. Nous n'avons pas ces chiffres pour la situation française.

271 Nous abordons plus loin les conséquences de cette gestion sur les pratiques professionnelles des éducateurs et sur la scolarité des jeunes (*cf. 2.1.3 Les difficultés exprimées par les éducateurs pour travailler sur la scolarité, les compétences qu'ils s'accordent*, p. 287 ; *2.2.1 Les conditions de travail dans l'établissement : les contraintes de l'internat*, p. 309 : et *3 Une précarité scolaire*, p. 373).

charge dans le cadre de la protection de l'enfance. L'accumulation de difficultés sociales, familiales et individuelles contribue à fragiliser leur scolarité, cet effet se poursuivant avec le placement. En effet, la littérature sur le décrochage scolaire identifie une influence importante de la famille dans les parcours scolaires des élèves. Cette influence peut être le fait du fonctionnement du système éducatif et des enseignants : les parents qui ont un capital scolaire élevé sont favorisés pour déchiffrer et répondre aux attendus de l'enseignant et de l'école, pour accompagner leur enfant et le soutenir dans ses projets et dans son orientation. Ces inégalités participent à renforcer les inégalités scolaires entre les élèves, qui peuvent également être exacerbées par d'autres difficultés[272]. Cependant, l'influence des parents auprès du jeune dépend de la mesure du placement, de la fréquence des contacts entre le jeune et sa famille, de l'implication de la famille dans la prise en charge et de la place qui lui est laissée. Par conséquent, nous identifions un deuxième ensemble qui peut contribuer à ces difficultés scolaires : la prise en charge elle-même. Celle-ci implique des ruptures importantes dans la vie du jeune et cette instabilité peut aggraver un risque de décrochage déjà important du fait du cumul de difficultés rencontrées avant le placement. De plus les systèmes de prise en charge orientent les jeunes suivant certaines caractéristiques et en Angleterre cette orientation contribue à l'utilisation de l'établissement comme lieu de relégation des jeunes les plus en difficultés, augmentant de fait le risque de décrochage.

L'accueil dans un établissement collectif, parce qu'il constitue un nouvel espace de socialisation doit être analysé en tant que tel. L'influence qui était jusque-là le seul fait de la famille est ainsi partagée entre la famille, toujours présente mais avec des contacts moins fréquents et moins réguliers, l'équipe de professionnels, suppléants familiaux, et d'autres éléments constitutifs du placement. C'est donc cette suppléance familiale qu'il faut étudier ainsi que son influence sur les parcours scolaires. Notre recherche se concentre alors sur cette prise en charge en établissement. Comment cette suppléance familiale est appréhendée par les agents et comment se traduit-elle sur le terrain ? Quels effets celle-ci a-t-elle sur la scolarité du jeune ? Quelles sont les différences et les similarités entre cette configuration sociale et une configuration familiale ? Le chapitre qui suit se concentre sur cette suppléance familiale et l'appréhension de la question scolaire. Nous étudierons son cadre : le placement, son environnement, ses apports et ses contraintes. Les acteurs centraux de cette suppléance familiale sont les éducateurs. Nous aborderons la manière dont ils accompagnent la scolarité des jeunes, avec quels objectifs. Nous verrons également comment le système de prise en charge peut soutenir, influencer ou contraindre leur travail. Nous analyserons ce que cela implique pour les parcours scolaires des jeunes, pour le travail scolaire quotidien, le lien avec les écoles ainsi que les questions d'orientation.

272 *Cf. 2.2.2 Comprendre le décrochage scolaire : le phénomène et ses contextes*, p. 80.

CHAPITRE 3 : LA SUPPLÉANCE FAMILIALE, LE CONTEXTE DU PLACEMENT ET LA QUESTION SCOLAIRE

Les littératures anglaise et française sur les inégalités scolaires attribuent à la famille un poids important dans la scolarité du jeune. L'école (le système éducatif, les programmes, les enseignants) compose un mode de socialisation particulier : des fonctionnements, des valeurs et des normes sont reconnues légitimes, sont valorisées, et les parents ne sont pas équitablement familiers de ces particularités (Ball, et al., 1994; Blackstone & Mortimore, 1994; Lahire, 1995; Thin, 1998). Ces inégalités des familles devant l'école participent à renforcer les inégalités scolaires entre les élèves. Les différentes conditions de vie ont un fort impact sur les apprentissages et les résultats scolaires en France et en Angleterre[273]. La question se pose différemment pour la population qui nous concerne : la prise en charge modifie en profondeur la configuration sociale et familiale du cadre de vie du jeune. Le placement temporaire d'un jeune dans un internat implique qu'il soit pris en charge par une équipe de professionnels dans un établissement d'accueil collectif. La littérature sur le décrochage scolaire n'aborde pas les milieux collectifs comme celui-ci. Peut-on assimiler ce cadre au cadre familial en termes d'influence sur le jeune et sa scolarité ? À quel degré les éléments familiaux qui ont une influence sur les parcours scolaires ont-ils leur équivalent dans la prise en charge ? La conception de l'accueil en établissement collectif génère des particularités qui lui sont propres et qui constituent un environnement éducatif particulier, très différent d'une cellule familiale. Cependant, si les cadres ne sont pas équivalents du fait du poids toujours présent de la famille, même dans les situations de fortes maltraitances, le fait que l'établissement d'accueil et l'équipe socio-éducative pallient et remplacent la famille dans la vie quotidienne et dans les différents soutiens (notamment affectif et scolaire), le fait que l'enfant soit accueilli et pris en charge la semaine entière (les week-ends également pour la plupart) donnent au placement (équipe, établissement et groupe de pairs) une importance qui s'en rapproche.

La prise en charge en établissement constitue ainsi un nouvel espace de socialisation pour le jeune. Celui-ci est constitué d'une socialisation manifeste, consciente de la part de la communauté d'adultes encadrants. Ces derniers ont pour mission d'assurer l'éducation des jeunes en suppléant la famille ; cette socialisation est donc constituée des différents apprentissages, notamment de la vie quotidienne et de la vie sociale, des règles, et se base principalement sur un certain nombre d'attitudes et de comportements souhaités par les professionnels, mais qui doivent concorder avec ce qui leur est

273 La France et le Royaume-Uni sont parmi les pays où les performances scolaires sont le plus liées au milieu socio-économique des élèves (OCDE, 2011, 94). Ce lien est d'autant plus fort en Angleterre. Le système éducatif est plus inégalitaire, la société anglaise est également davantage inégalitaire avec des différences de revenus plus grandes qu'en France. Le diplôme a également une emprise plus forte sur la situation sociale des individus en Angleterre qu'en France (Dubet, et al., 2010).

demandé par leur hiérarchie et par le cadre de leur fonction. La prise en charge est également le lieu d'une socialisation latente, constituée de processus plus informels qui produisent les effets les plus profonds sur la structuration de la personnalité (Etienne, et al., 1997). Ainsi l'enfant placé subit des conflits de socialisation entre son milieu familial et cette *suppléance familiale* qui entretient une distance plus ou moins importante avec les parents. Il apparaît effectivement que les modes familial et socio-éducatif de socialisation sont relativement différents, le jeune se trouvant alors soumis à ces influences contradictoires. Étudier la socialisation des individus, ici les jeunes comme les professionnels, au moyen du paradigme de l'interaction[274] permet d'appréhender les rôles joués par chaque individu : les adultes, mais également le jeune, jouent un rôle actif dans le processus de socialisation de celui-ci et le jeune contribue, dans une certaine mesure, à socialiser les adultes qui l'encadrent (*ibid*.). La prise en charge est une structure particulière de coexistence et les pratiques de socialisation y sont hétérogènes et parfois contradictoires. La suppléance familiale est assurée par une équipe constituée de plusieurs individus qui ont des parcours, des expériences, des pratiques de socialisation différentes qui ne sont pas toujours cohérentes entre elles[275]. L'approche compréhensive nous permet alors d'appréhender la complexité de ces situations individuelles au sein de cette nouvelle configuration sociale. Nous étudions ainsi les interactions entre les individus au sein de cette *institution partielle*[276], mais également entre ces individus et d'autres matrices de socialisation, telles que la famille ou l'école. Cette approche nous permet la reconstruction de la configuration des relations d'interdépendance dans lesquelles sont pris les jeunes afin d'éclairer les logiques et les processus qui sous-tendent les parcours scolaires, parce qu'ils sont situés à la croisée de toutes ces dimensions (Millet & Thin, 2005, 291). Une partie importante de notre corpus de données est constitué des entretiens de professionnels qui prennent en charge les enfants placés. Les éducateurs sont les personnes qui sont les plus proches des jeunes, ils se relaient tous les jours pour les accompagner dans leur vie quotidienne, les emmènent à l'école, s'occupent des repas, font le lien entre les services sociaux et les parents, gèrent les activités extra-scolaires. Par leurs pratiques professionnelles, ils constituent ce nouvel espace de socialisation ; ils déterminent les règles et leur encadrement suivant leurs choix individuels et collectifs, mais également avec la contrainte du système de prise en charge et des négociations avec leur hiérarchie. Nous verrons que leurs actions sont largement influencées par les objectifs qu'ils se fixent, les moyens dont ils disposent, les compétences qu'ils ont ou qu'ils s'accordent. Notre analyse se focalisera particulièrement sur l'accompagnement de la scolarité des jeunes.

Nous analyserons dans ce chapitre la prise en charge, ce qui la constitue, ce qui la différencie, ou au contraire ce qui la rapproche d'un cadre familial et ce qui, au sein de ces différents éléments hétérogènes, influence la scolarité des jeunes. Nous étudierons comment la scolarité est permise et

274 Qui trouve sa source dans les travaux de Mead.

275 Les équipes de professionnels qui ont participé à cette recherche sont le plus souvent composées de plus d'une dizaine de personnes.

276 *Cf. 2 Une nouvelle configuration sociale : la suppléance familiale dans une institution partielle*, p. 20.

soutenue dans cette *institution partielle*. Bien que le premier objectif de la *suppléance familiale* soit la protection du jeune par un retrait de la famille en lui offrant un cadre de vie sûr et sécurisant, la prise en charge peut générer des effets négatifs du fait des éléments qui la constituent. Nous commencerons par étudier les individus qui encadrent les jeunes, premier pilier de cet espace de socialisation. Les éducateurs français et anglais n'ont pas les mêmes missions, ni les mêmes devoirs d'exigence vis-à-vis de la scolarité des jeunes. Nous aborderons les éléments qui participent à la constitution de leur pratique professionnelle, notamment leur formation et leurs expériences personnelles. L'identification et l'analyse des similarités et des différences permettent de comprendre les variations dans la prise en compte de la scolarité.

1 L'éducateur spécialisé et le *care-worker*

Les concepts qui sous-tendent et qui régissent l'action socio-éducative ne permettent pas de préciser le rôle des éducateurs par rapport à celui de la parentalité, c'est-à-dire quel rôle, quels attributs, quelles tâches ils doivent assurer, avec quelle priorité et quelle place doit être laissée aux parents, titulaires de l'autorité parentale. Ces éléments sont cependant primordiaux pour la compréhension de la prise en charge du jeune et donc de la constitution du nouvel espace de socialisation. Nous devons donc comprendre les conduites et les pratiques des professionnels à l'égard des jeunes, comment cette suppléance se constitue chaque jour et quelle est la place de la scolarité dans l'accompagnement de chaque enfant. Le rapport des éducateurs avec les jeunes dépend de la suppléance parentale qu'il leur est demandé d'assurer, mais également de leurs conceptions de leur action et de l'éducation que ces jeunes doivent recevoir ainsi que ce qui les contraint dans leur métier. Si les concepts qui définissent le rôle des éducateurs sont explicitement différents, l'observation sur le terrain laisse apparaître des différences intra-nationales relativement importantes. Nous aborderons les attentes qu'ils ont pour les jeunes et les moyens qu'ils mettent en place, en fonction de contraintes particulières que nous identifierons. Malgré les différences constatées entre la France et l'Angleterre, nous verrons que la comparaison des discours fait apparaître des différences intra-nationales plus grandes que les différences inter-nationales.

1.1 Le degré de suppléance : de la responsabilité éducative partagée à la parentalité suppléée

Nous avons vu que le travail des éducateurs n'est pas clairement déterminé par les textes[277], mais qu'il y a une différence notable entre la France et l'Angleterre. En France, les textes sont très généraux et ne permettent pas d'établir précisément leur champ d'action. En Angleterre les textes sont légèrement plus précis, le concept de *corporate parenting* permet de mieux identifier la demande des institutions sur

277 *Cf. 1.3 La prise en charge socio-éducative en institution partielle*, p. 49.

les pratiques attendues pour tous les professionnels. Cependant, le vocabulaire et les termes employés laissent également la liberté de leur traduction et par conséquent de leur application. Comme la flexibilité accordée au danger ou au degré de maltraitance qui nécessite un placement permet d'accorder au juge l'appréciation de la situation[278], le fait de ne pas préciser le champ d'action des professionnels leur permet d'adapter leurs pratiques aux différentes situations. Il en résulte des variations importantes entre les individus, mais également entre les équipes. Quelle relation éducative est mise en place par les éducateurs ? Quel lien entretiennent les travailleurs sociaux avec les familles ? Quelle place ont les parents dans l'acte éducatif ? La position des éducateurs entre les enfants et leurs parents est variable et la frontière entre *suppléance* et *parentalité* est parfois ténue.

1.1.1 La position éducative des éducateurs par rapport à la parentalité

La position éducative des éducateurs par rapport aux jeunes est une question qui est rarement discutée collectivement. Elle est quasi-exclusivement abordée pour des cas précis, non sur la relation générale que doivent mettre en place les éducateurs. Le développement des concepts de suppléance familiale et de *corporate parenting*, ne permet pas de clarifier cette relation et laisse le champ libre aux interprétations personnelles. Devant la complexité de cet accompagnement et l'absence de réels conseils ou directives, plusieurs éducateurs disent *agir comme*[279], ou *être* une famille de substitution :

> *« On est la famille du jeune, vraiment, quand ils sont là, c'est là où ils vivent. » (Cathleen, éducatrice, A3).*

> *« On est une sorte de parent palliatif. » (Françoise, éducatrice, F3).*

> *« Par rapport à un jeune, les éducs se sentent comme sa dernière famille. » (Serge, psychologue, F2).*

> ***Enquêteur : « Comment décris-tu ton rôle, ton travail ?***
> *S'occuper d'eux, être une mère. Enfin pas leur mère, mais tu sais, cette sorte de rôle, le côté "soin". […] essayer de rendre leur vie un peu meilleure. […] leur fournir du soutien, les mettre sur le bon chemin. Ouais, juste être là, vraiment prendre le rôle d'un parent. » (Candice, éducatrice, A1).*

Certains relèvent la difficulté de cette situation et l'impossibilité de remplacer complètement la famille, du fait d'une relation qui sera toujours différente dans la dimension affective :

> *« On est dans un rôle de substitut parental, dans un... enfin dans un substitut familial, donc on met en œuvre tout ce qu'on, tout ce qu'une famille devrait, a priori, offrir à ses enfants. Hormis le fait qu'on est des professionnels, et que y a toute une dimension affective qu'on n'est pas forcément, habilité ou amené à apporter quoi. C'est toute la question de la marge entre le professionnel et le personnel, et l'affectif et le professionnel. » (Paul, directeur, F3).*

278 *Cf. 1.2.3 La protection des enfants placés : objectifs des services, domaines de compétences*, p. 43.

279 Durning *et alli* relevaient également la référence à la « bonne famille ordinaire » comme référence à l'action socio-éducative des travailleurs sociaux dans le cadre d'une suppléance familiale (Durning, 1986, 116).

Plusieurs éducateurs disent se référer à ce que ferait un parent, tel Ron qui explique qu'il a des ambitions élevées pour Joel « *parce que c'est ce que souhaite un parent, le meilleur pour l'enfant* ». Ils disent élaborer leur pratique en fonction de ce que « *doit être* » la parentalité. Ici les éducateurs s'inspirent de leur conception de cette parentalité pour composer leurs pratiques professionnelles. Ils se réfèrent ainsi à leur représentation du « bon parent », ou du « parent responsable ». Cette subjectivité n'est pas systématiquement confrontée au reste de l'équipe et peut se co-construire par confrontation sur des questions particulières entre quelques éducateurs. Pour les extraits précédents qui sont représentatifs de la majorité des discours recueillis, il s'agit bien d'une parentalité : les éducateurs déclarent être une « *sorte* » de famille.

Dans les deux pays le problème se pose pour certains éducateurs d'avoir les mêmes devoirs que les parents, mais pas les mêmes droits. Les limites de l'autorité qui leur est conférée sont difficiles à accepter du fait d'un sentiment d'impuissance face à certaines situations. Certains regrettent d'avoir moins d'autorité que les parents, ou plutôt moins de pouvoir pour l'exercer. Ce sentiment est surtout présent en Angleterre. Plusieurs se sentent démunis, et disent ne rien pouvoir faire face au refus des adolescents. Flint et Sean ont ainsi un discours équivalent, ils regrettent que, lorsque les jeunes sortent, ils ne peuvent pas les en empêcher par la force, surtout lorsque ces jeunes se mettent en danger par des consommations de psychotropes ou des relations non-contrôlées par les éducateurs. Ils regrettent également d'avoir peu de moyens pour inciter les jeunes à se lever ou à aller à l'école. Ils ne peuvent pas les forcer et se disent démunis lorsqu'un jeune ne se lève pas et reste dans son lit ou dans sa chambre une partie de la journée.

> *« Certaines choses rendent ton travail plus difficile. Par exemple cette porte principale, la nuit, nous ne sommes pas autorisés à la fermer à clé. […] Les jeunes filles viennent, ivres, c'est arrivé, ivres, entrent, disent "je sors" pour récupérer un copain, redescendent avec une jupe courte, vraiment provocante, et déjà ivres. Et je ne peux pas fermer cette porte. C'est pas bon. Moralement ce n'est pas bon. […] tu sais je l'ai fermée, et je le referai, parce que je ne peux pas rester et regarder ça. Parce que je pense que j'ai le devoir de m'occuper d'elles. […] Moralement, je ne laisserais pas mes propres enfants faire ça alors pourquoi je laisserais ces jeunes faire ça ? […] Mais tu ne peux pas leur interdire grand-chose. Tu n'as pas vraiment d'autorité. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

Ce sentiment de manquer d'autorité sur les jeunes, celle-ci étant restreinte par ce qui encadre le travail d'éducateur (la loi et les directives de l'autorité locale), est peu présent en France. Certains éducateurs, principalement dans l'établissement F3, rencontrent les mêmes difficultés devant les mêmes attitudes des jeunes, mais disent davantage « *faire avec* », c'est une limite acceptée plus qu'un regret.

Dans le discours des éducateurs, la position de la pratique professionnelle par rapport à la parentalité n'est pas claire et les éducateurs expriment des difficultés à la préciser. Comment se positionner et comment agir avec ces jeunes ? Comment traduire en pratique ce concept de *suppléance* ? Cette question de la relation des éducateurs avec les jeunes est liée à la place qui est faite aux parents. Cette question est d'autant plus importante pour notre problématique que la famille a une influence forte sur

les parcours scolaires des enfants. Comment les éducateurs incluent les parents dans leur pratique ? Quel accompagnement est prévu pour les familles dans ces prises en charge qui interviennent alors que leur parentalité même a été considérée comme mettant, directement ou indirectement, l'enfant en danger ?

1.1.2 La place des parents dans la prise en charge

a Une séparation des prises en charge des parents et des enfants

Lorsque nous demandons aux éducateurs anglais et français s'ils travaillent avec les parents, peu d'éducateurs citent plus d'une famille. D'une part, cela ne fait pas partie de leurs missions principales et d'autre part leur charge de travail ne le leur permet pas toujours. De surcroît, les éducateurs ne sont pas égaux devant les moyens disponibles pour travailler avec les parents. Le taux d'encadrement des enfants étant plus élevé en Angleterre, chaque professionnel est le référent d'un seul jeune, il partage ce suivi avec un de ses collègues. À l'inverse, chaque éducateur français est responsable de plusieurs jeunes (deux en moyenne), il a alors moins de temps à accorder à la famille des jeunes dont il est le seul référent. Les équipes éducatives s'en tiennent souvent au minimum dans les deux pays. Sean et son équipe ont « *quelques contacts* » avec les familles, mais cela « *dépend d'elles* ». Au minimum ils font un compte-rendu écrit mensuel qu'ils envoient aux parents. Ils écrivent alors comment se déroule la scolarité, ils indiquent les éventuels résultats scolaires et peuvent mentionner quelques événements. Une majorité des éducateurs rencontrés indique ne pas du tout travailler avec les parents. Certains les rencontrent très peu : « *on les voit parfois, quand ils viennent aux rencontres. […] Beaucoup de parents, on n'en entend pas vraiment parler* ». Cette mise à distance peut être volontaire de la part des professionnels, ils peuvent par exemple tenter d'éviter les parents afin de limiter leur influence lorsqu'elle est considérée comme négative :

> *« J'ai entendu des travailleurs sociaux dire qu'en fait c'est probablement mieux que les parents ne viennent pas aux réunions parce qu'ils contrarient l'enfant, et ça serait bien mieux s'il y avait juste la famille d'accueil ou l'éducateur, on a une meilleure chance de mener des choses positives. Mais ils ne sont pas supposés les empêcher, je veux dire, les parents ont un droit légal d'y participer. » (Holly, coordinatrice, Angleterre).*

Les parents peuvent également être mis à l'écart pour certaines décisions qui les concernent. Pour la majorité des éducateurs, si les parents ont un avis divergent du leur, ils « *ont tort* » et « *doivent changer d'avis* ». Françoise nous explique par exemple : « *on essaye de rencontrer les parents, et à force de leur dire à eux que c'est important, bon, ils transmettent, ils transmettent le même discours quand même [aux enfants]*. » Les éducateurs doivent insister pour que la famille adopte le même discours, sans toujours savoir quel est l'avis des parents. La démarche décrite par Françoise est davantage tournée vers la persuasion que sur l'explication.

« Il peut arriver que les éducs et les parents soient en désaccord : les éducs passent par le projet du jeune pour appuyer leur point de vue : le jeune voudrait faire ça, c'est possible, ne pensez-vous pas qu'il en serait capable ? » (Chantal, éducatrice famille, F2).

Lorsque les parents et les éducateurs ne sont pas d'accord, *« ça met le gamin dans un truc où il est entre deux, dans un conflit de loyauté [...] l'idée c'est pas de le faire choisir entre ses parents et nous. C'est complètement idiot. Donc il faut trouver aussi un appui auprès des parents. Et si les parents comprennent le projet, peut-être qu'à ce moment-là le jeune peut se sentir aussi plus libre et plus en confiance pour avancer dans ce projet. Parce qu'il n'a pas à batailler en plus de ce côté-là. » (Laure, éducatrice, F2).*

Le but est, ici aussi, de convaincre les parents d'avoir le même avis que les éducateurs, et non d'écouter et peut-être de suivre l'avis des parents. Ces derniers peuvent alors être vus comme une « opposition » :

« On a parfois des parents qui viennent aux réunions et ils disent les bonnes choses, mais on sait que derrière parfois ils agissent contre, contre le projet. Parfois c'est parce qu'ils suivent leur propre programme. » (Holly, coordinatrice, Angleterre).

Cette imposition de décisions aux parents n'est pas toujours directe. Les parents peuvent être écartés des décisions et n'ont plus alors le pouvoir d'exercer leur autorité parentale. À partir de témoignages de parents d'enfants accueillis en protection de l'enfance et soumis à l'obligation de visites médiatisées (N = 30), Sellenet remarque que « dans la très grande majorité des cas, ce sont les professionnels qui décident de l'action puis en informent les parents. Leur participation s'arrête alors à la signature de ce projet ». Sellenet cite des parents qui expliquent la lutte pour pouvoir participer, émettre des critiques ; la majorité des témoignages rendent compte de sentiments de dépossession de leur parentalité, d'isolement, de non-prise en compte de leur parole et d'un silence de la part des services sociaux (2011). Join-Lambert Milova constate également que l'application du respect de l'autorité des parents, et donc leur participation à la prise en charge, est « traînante » (2004, 304). Nous confirmons ces résultats pour une partie des éducateurs que nous avons rencontrés. Certains peuvent avoir tendance à ne pas respecter le rôle des parents et leur autorité parentale. Ils passent outre leur responsabilité, notamment pour la signature de mots écrits par l'équipe enseignante : les parents n'ont pas toujours les carnets de liaison ni la correspondance de l'école. Ils peuvent être informés après coup des décisions qui ont été prises et auxquelles ils avaient le droit de participer.

« Nous soutenons l'idée que, enfin nous avons soutenu, même si on est revenu sur cette idée, on a soutenu l'idée qu'il était peut-être intéressant qu'Aurelianne fasse un stage cette année, eux avaient l'idée inverse, le seul problème c'est qu'ils ont appris qu'Aurélianne était en stage ça faisait déjà deux semaines qu'elle y était. » (Patrick, psychologue, F2).

Nabila reconnaît qu'ils ont tendance à mettre les parents de côté et à ne pas toujours les prendre en compte. Elle nous confie que parfois ce sont les jeunes eux-mêmes qui le leur rappellent :

« Il y a cette fille, on faisait le point avec elle, elle a réussi son année. On la félicitait, elle a dit "oui, vous êtes attentifs à ça, mais je souhaite juste que ma mère me félicite enfin". Et ça fait mal, le fait que... elle est avec nous et qu'elle reconnaisse l'attention des enseignants, de notre équipe... et qu'elle dise qu'elle n'a pas besoin de ça comme motivation, si sa mère pouvait être intéressée. C'était significatif et nous devons nous rappeler ces choses et toujours essayer que les parents soient intéressés, qu'ils aillent aux rendez-vous, qu'ils célèbrent les réussites avec leurs enfants. » (Nabila, directrice, A4).

D'autres professionnels peuvent participer à cette mise à l'écart. Mercedes travaille pour l'autorité locale et surveille les taux d'absentéisme de tous les élèves d'un secteur particulier. Lorsque des seuils sont dépassés, elle travaille avec les responsables légaux afin de réduire l'absentéisme[280]. Elle dit travailler peu avec les parents parce que ce sont ceux qu'elle trouve « *les plus résistants, ou alors ils ont le bon discours, mais ne le suivent pas toujours* », ils l'aident rarement « *à comprendre où en sont les jeunes* ». Mercedes considère que leurs attentes dépendent de leur qualification. Selon elle, les parents ne sont pas toujours aussi « *bons* » à suivre la situation de leur enfant et à comprendre pourquoi ils ne sont pas à l'école. Elle explique ainsi sa réticence à travailler avec eux, bien que le fait que leur enfant soit placé indique bien qu'ils rencontrent des difficultés importantes. Si ces dernières sont toujours présentes, nous pouvons supposer qu'elles rendent le suivi scolaire compliqué, d'autant plus que ce dernier est géré par les travailleurs sociaux. Certains évoquent ces difficultés :

« Notre mandat il est pour le jeune, il n'est pas d'abord pour les parents. Et puis ... on ne peut pas travailler… Dans la mesure où le jeune est sorti de son milieu familial, nous on travaille avec lui sorti de son milieu familial. Même si a priori, il pouvait sembler plus intéressant de travailler tout en même temps. C'est pas très possible. Surtout quand il vit dans un groupe avec d'autres. Enfin je veux dire on ne peut pas tout faire en même temps. » (Laure, éducatrice, F2).

Les écoles peuvent également participer à l'exclusion des parents en les écartant de la communication et des informations concernant l'enfant :

« Le corps enseignant a du mal un peu avec ça, on a vu des instits qui ont dit "mais les parents vont venir ?" bah oui, c'est pas nos enfants... c'est les parents, c'est important, donc... mais je crois que c'est à nous aussi de faire valoir ça. » (Émilie, éducatrice, F5).

« Déjà souvent l'école elle oublie d'envoyer les bulletins aux parents. Alors ça c'est inadmissible. Donc y a des fois, (inaudible) voilà, y a une mère, la mère de (x) et (y) j'ai été la voir qu'au deuxième trimestre. Elle n'avait rien. Et elle, comme elle est dans une problématique : le père des enfants est (inaudible) tout ça etc., y a une sorte de sans issue qui fait que elle va même pas faire appel à nous pour savoir ce qu'il en est de l'école. » (Véronique, éducatrice famille, F2).

D'après Ron, éducateur scolaire, les écoles ne contactent pas toujours les parents et contactent uniquement les éducateurs pour la plupart des informations. Il doit alors vérifier s'ils ont été contactés à chaque fois et, si ce n'est pas le cas, demander la raison à l'école. Sandra qui travaille dans un établissement d'enseignement secondaire en Angleterre est la responsable chargée de suivre les enfants

280 Nous évoquons cette fonction plus en détail dans la partie *2.3.1 Le partenariat : entre réseau privé et partenariat institué*, p. 349.

placés dans l'établissement (*designated teacher*). Elle-même fait l'erreur en identifiant l'autorité parentale : « *les travailleurs sociaux ont l'autorité parentale pour les enfants, donc on n'a pas besoin de contacter les familles.* » Elle n'a des contacts qu'avec les parents qui ont en charge leurs enfants à temps partiel. Dans les situations prises en exemple précédemment, ce n'est pas par manque de moyens, ni à cause d'une absence physique des parents que ces derniers participent peu ou pas, mais bien parce que ceux-ci sont mis à l'écart, intentionnellement ou non, par les professionnels. Pour une partie des éducateurs, « *ils n'ont pas à être accompagnés* », c'est alors considérer que la prise en charge du jeune, à elle seule, peut faire évoluer la situation familiale[281]. C'est « *la rupture qui fait évoluer les parents* » pour Véronique. Ainsi, en les écartant, du moins en ne les prenant pas en compte, les professionnels n'aident pas les parents à évoluer et ces derniers conservent beaucoup de difficultés qui étaient présentes avant le placement[282]. Le milieu familial reste alors un cumul de facteurs de risque de décrochage scolaire. Outre ces difficultés, les éducateurs peuvent attribuer la responsabilité de l'absence de partenariat avec les parents à ces derniers, ce qui renforce leurs difficultés.

> *« La famille quand elle veut vraiment être actrice de ça, et qu'un lien est fait régulièrement, y a vraiment un facteur important là qui se joue. » (Alexis, éducateur, F1).*

> *« On a des parents avec qui ça fonctionne super tu vois, [...] Et y en a d'autres qui refusent complètement de collaborer avec nous. Et parce qu'ils ont peu intégré le placement [...] je trouve que c'est souvent ça en fait qui affecte un échec au niveau de la scolarité, ou de l'apprentissage, ou un arrêt brutal d'un projet qui se mettait en place... » (Julie, éducatrice, F2).*

b De l'impossibilité de travailler avec les familles

Parfois le discours sur l'absence de travail avec les parents et leur responsabilité dans celle-ci peut s'accompagner d'une caractérisation des parents et de leurs attitudes comme passifs et immuables :

> *« Les parents qui sont opposés au placement dès le départ, le restent. Généralement. Hein parce qu'ils ont l'impression qu'on leur prend leur enfant. Tout simplement. » (Nadya, éducatrice, F2).*

Les éducateurs peuvent avancer l'idée d'une *démission parentale* : « *très souvent, à partir du moment où le gamin est placé, ben la famille s'en décharge complètement* » (Aurélie). L'analyse des attitudes et des investissements parentaux doit être étudiée à partir de données récoltées auprès des familles. Nous pouvons cependant supposer que cette *démission* parentale correspond plutôt à l'*invisibilité* des parents analysée par Lahire (1995)[283]. Cette *invisibilité* ne correspond pas à une indifférence de leur part, mais à une forte différence sociale entre les familles et les travailleurs sociaux, la distance des pratiques de socialisation entre eux est importante et complique les interactions. En plus de cette distance, la situation est complexe pour des parents qui sont de fait mis à l'écart, c'est-à-dire par le

281 L'*évolution* de la situation familiale s'entend dans le sens qu'elle ne présente plus de danger pour le jeune et qu'il puisse ainsi y retourner, ce qui est un des objectifs principaux de la prise en charge.

282 *Cf. 2.3.1 Une population qui cumule les difficultés avant le placement*, p. 89.

283 L'analyse des distances entre l'école et les familles populaires lui permet de réfuter ce discours de *démission parentale* observé chez les enseignants (Lahire, 1995).

placement en lui-même, mais également par un encadrement à forte *domination symbolique*[284]. Les parents sont relégués au second plan, et peuvent parfois être exclus de la prise en charge plus qu'il n'est prévu par la mesure.

> *« De fait, la plupart des parents, ont rien à faire de la scolarité des gosses. Mais bon, c'est quand même mal que tu insultes les profs, bon c'est quand même mal d'être collé, c'est quand même mal de pas aller en cours. Ils s'en foutent. Les parents sont eux-mêmes souvent en échec. » (Françoise, éducatrice, F3).*

Ce discours de désintérêt sert souvent d'explication à la non-implication des parents dans la prise en charge.

> *« On est quand même, avec certains parents, dans une grande, enfin je trouve une grande pathologie quoi. [...] Par un discours qui est extrêmement violent enfin du parent à l'encontre du jeune. » (Chantal, éducatrice famille, F2).*

> *« C'est tout un... un engrenage... qui fait que, voilà, si premièrement situation familiale difficile, donc l'enfant est en échec, et comme il est en échec, les parents se découragent et n'insistent pas, enfin... (inaudible). Heu... rarement, ils peuvent rarement élever leur enfant, au milieu des devoirs c'est... Les parents, ils peuvent pas aider leur enfants au niveau de la scolarité, les maths le français, enfin c'est trop complexe, même s'ils ont les quatre opérations, y a une histoire de pédagogie, de plein de choses... voilà. et... heu, comme ils ont pas envie d'être en conflit ils disent c'est bon. Quand l'enfant dit c'est bon j'ai fait mes devoirs, ils vérifient pas. » (Véronique, éducatrice famille, F2)*

Certains, tels Sean, Flint et Adam ont un discours très stigmatisant auprès des familles. Ce sont des « *familles pauvres* », issues des classes populaires qui « *ne peuvent transmettre à leur enfant que cette culture* ». Ces éducateurs ont un discours naturalisant, attribuant à ces familles une attitude d'assistanat et présentant ce seul modèle à leur enfant. Ces parents ne sont pas considérés comme étant des partenaires de la prise en charge. D'autres, comme Émilie, reconnaissent qu'ils peuvent avoir des *a priori* sur les parents, ce qui peut les freiner à les faire participer.

> *« On a des appréhensions on, on a peur on se dit c'est cliché, c'est cliché, parents maltraitants donc on voit le parent avec une mitraillette tout de suite ou on pense au beau fait divers qu'est bien glauque, donc je pense qu'il faut dédramatiser un peu ça et puis de se dire finalement que dans ce type de situation c'est tout le monde qu'a besoin d'aide quoi. Autant les parents que... que l'enfant, donc on y arrive plutôt bien. » (Émilie, éducatrice, F5).*

284 Outre la mesure de retrait de leur enfant par décision judiciaire ou en accord avec les services sociaux, l'autorité parentale que les parents conservent n'est pas toujours respectée (nous l'évoquions dans la partie *1.1.2 La place des parents dans la prise en charge*, p. 212 ; nous approfondirons cette question pour la constitution du projet du jeune et les questions d'orientation dans la partie *2.1.3 La faible participation des parents aux décisions d'orientation*, p. 407), peu semblent le faire remarquer aux travailleurs sociaux. Les discours des professionnels indiquent qu'ils ne les prennent pas toujours en compte et que les parents réagissent rarement. Les interactions avec cette institution constituée de plusieurs professionnels semblent difficiles pour des parents qui sont dans une situation précaire et qui sont éloignés socialement de ces modes de socialisation. Notre enquête fait apparaître cette *domination symbolique*, une recherche auprès des familles devrait la préciser.

Cette stigmatisation influence les éducateurs dans leur pratique professionnelle et limite la prise en compte des parents. À l'inverse, d'autres peuvent travailler avec les familles ce qui permet à ces dernières d'exercer une partie de leur autorité parentale. Plusieurs éducateurs cherchent ainsi à respecter l'autorité parentale des parents dans une certaine mesure :

> *« À faire en sorte qu'ils soient quand même acteurs, parce que il suffit pas de placer... que l'enfant soit placé ici, y a aussi les parents qui ont un rôle important. Et c'est pas pour autant qu'on doit les défausser ou les décharger de leurs responsabilités. [...] On sollicite les parents assez régulièrement pour qu'ils puissent quand même, beh voilà, être acteurs. Hein... de l'éducation de leurs propres enfants. » (Alexis, éducateur, F1).*

> *« On n'est pas meilleur qu'eux. Ils ont un accident de parcours, alors t'as des accidents de parcours qui vont durer 18 ans hein, mais... bon. Je crois qu'il faut qu'on se fasse repérer comme étant ni supérieur, ni meilleur. » (Magdalena, éducatrice, F3).*

> *« Oui, on peut travailler avec eux, définitivement. Ce sont de chouettes parents, ils sont juste traumatisés, quelque chose s'est rompu, pour n'importe quelle raison. » (Candice, éducatrice, A1).*

Certains peuvent toutefois sélectionner les informations transmises aux parents, ce qui rejoint la communication mise en place par les établissements anglais évoquée plus haut où seuls les événements les plus importants sont signalés mensuellement.

> *« Quand on peut, on fait participer les parents. Parce que quand on sort les enfants ici, même si c'est par décision judiciaire, l'autorité parentale est toujours maintenue par les parents, donc nous autant on va signer le billet comme quoi monsieur trucmuche prof d'allemand est absent, ça on va le signer, l'éduc et on signe. Par contre des décisions importantes de voyages, d'organisation, on fait signer aux parents, c'est pas nous qui, qui prenons ce type de décisions donc, quand on peut ça fait partie aussi de notre travail, du travail avec la famille, et beh on peut aller avec les parents aux réunions parents/profs, on sollicite d'ailleurs les parents à y aller, même parfois sans nous » (Émilie, éducatrice, F5).*

c Un levier parmi d'autres

L'implication des parents n'est pas toujours recherchée pour garantir le respect de l'autorité parentale. Pour certains éducateurs, c'est d'abord parce que la présence de la famille dans la prise en charge a une influence pour le jeune.

> *« Et puis, s'ils peuvent nous aider, si en tout cas, bon parce que c'est important dans la relation avec le jeune aussi que l'on mène quoi, je veux dire, quand il voit qu'on est avec les parents, et qu'on essaye de faire un travail en transparence entre guillemets. » (Alexis, éducateur, F1).*

> *« Et puis t'as des gamins où tu feras jamais rien avec eux si tu prends pas en compte la famille. […] Quoi qu'ils aient subi, quoi qu'ils aient supporté, ça reste leurs parents. » (Nadège, éducatrice, F3).*

C'est également le cas de Meredith qui travaille « *autant que possible* » avec les parents, parce qu'ils ont une forte influence sur le jeune. Elle dit s'appuyer sur les familles pour encourager les jeunes. Elle

demande aux parents de parler aux enfants, par exemple à la mère d'Herman lorsqu'il s'absente de l'école « *parce qu'il aime particulièrement sa mère* ». Pour elle c'est autant pour les inclure que pour utiliser leur influence et avoir plus de poids sur le jeune. C'est également l'avis de Ron :

> *« Je pense que si un jeune est bien avec ses parents, qu'il a des contacts réguliers avec eux, je pense qu'il se débrouillera mieux à l'école. Parce qu'il est plus stable émotionnellement. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

Si l'intention est de travailler avec les parents, les tentatives ne sont pas toujours fructueuses :

> *« On va faire un point assez souvent, avec les enseignants, on est censé le faire aussi avec les parents, parce que les parents il faut vraiment tendre à ce qu'ils soient responsables de leurs enfants, ils restent responsables de tout. Donc normalement quand on a un contact avec les profs aussi bien parce que ça se passe bien en classe que quand ça se passe mal, les parents devraient être présents, alors parfois ils viennent, parfois ils viennent pas. » (Anouk, éducatrice, F3).*

Enfin, cette participation peut être souhaitée lorsqu'elle n'est pas une opposition[285]. Pour un plus petit nombre d'éducateurs, les parents qu'ils apprécient le plus sont ceux qui sont le moins en conflit avec eux, ceux qui s'effacent et qui délèguent leur autorité parentale sur les éducateurs. Nadya donne un exemple d'une famille qui est dans une adhésion complète de la prise en charge et des décisions qui sont prises pour leur enfant :

> *« [Charles] a accroché avec des éducateurs parce que je crois qu'il a été très vite, sa problématique a été repérée très très tôt, et que bon, c'est vrai que la mère, la mère de Charles, elle est dans une grande adhésion avec les institutions. Ça fait que voilà, il n'a que sa mère hein [...]. Mais je pense que, cette confiance que nous fait, qu'a en nous Madame... sa mère, la mère de Charles, fait que ça l'a aidé lui aussi à adhérer très tôt, et à faire ce cheminement, mais c'est vrai qu'il a... c'est pas le cas de tout le monde. Nous avons des parents qui sont opposés à la prise en charge de leur gamin en institution et ça perturbe le gamin. Charles, par exemple, sa mère, ben je l'appelle là de suite pour lui dire voilà, y a un truc à signer, ou qu'est-ce que vous pensez de ça et tout ça, elle me dit, elle me renvoie "bah écoutez, il est avec vous, vous savez mieux que moi comment, quelle est l'issue qu'il faut prendre, et voilà" donc voilà. » (Nadya, éducatrice, F2).*

Ici, si Nadya n'a pas de difficulté avec la mère de Charles, c'est parce que celle-ci délègue davantage d'attributs de l'autorité parentale que ce qui est prévu par la loi et la mesure de placement. Cette transmission donne plus de liberté aux éducateurs, ce qui est apprécié, bien que cela ne permet pas à la mère de Charles ni d'exercer son autorité parentale, ni de préparer son retour au domicile familial, ce qui est l'objectif du placement.

d L'inclusion des parents au moyen de missions spécifiques

L'établissement français F2 permet un travail privilégié avec les familles en ayant institué une équipe constituée de quelques professionnels qui travaillent uniquement avec les parents (deux éducateurs spécialisés et deux psychologues). L'attribution de ces fonctions à certains professionnels change la configuration de l'équipe et modifie fondamentalement la prise en compte des familles. Ce dispositif

285 Nous évoquons cette opposition dans les parties consacrées aux parents, principalement p. 212 et p. 407.

est apprécié de l'ensemble des éducateurs parce qu'il leur permet de ne plus s'occuper des familles et ainsi de pouvoir se concentrer sur les enfants :

> *« C'est extrêmement utile, efficace. Et la collaboration avec Chantal, moi je m'aperçois que les situations de jeunes que je suis, ces deux, dont je suis d'ailleurs toujours référente Clément et Marc, ça a été possible de débloquer des choses et que eux arrivent à avancer dans leur chemin, alors plus ou moins difficile, mais parce que Chantal travaillait avec les familles. Parce que justement elle est en rapport avec eux et nous ça nous dégage de ce rapport-là. […] ça nous dégage de contraintes par rapport aux familles, qu'on pourrait pas assumer en s'occupant de leur enfant en même temps. Voilà, on peut pas faire les deux en même temps. C'est compliqué de faire les deux en même temps, parce que c'est pas la même chose de s'occuper d'un jeune et de s'occuper d'un jeune dans sa famille. » (Laure, éducatrice, F2).*

Certains sont toutefois mitigés. Pour Magid ce dispositif permet de clarifier l'accompagnement de la famille et de l'enfant et de mettre au point le rôle de chaque professionnel, il mentionne cependant quelques réserves :

> *« Ça soulage, et puis concrètement ça te fait moins de travail. Donc, ouais. Deux notions, soulager et débarrasser. [...] Et après on se retrouve réduit. Pourtant on intervenait toujours, on intervient toujours dans la famille, on intervient toujours dans la question scolaire, mais je crois que t'as peur un petit peu quand tu sens que tu perds un des champs d'action, ou tu... et puis ça te cantonne... » (Magid, éducateur, F2).*

Ces professionnels qui travaillent uniquement avec les familles ont des considérations relativement différentes envers les parents. Véronique, éducatrice intégrée à cette équipe, considère qu'une partie de son travail « *consiste en la valorisation des parents, surtout lorsqu'ils s'engagent dans une nouvelle scolarité, ou dans le soutien de la scolarité de leur enfant.* » Ils ont un point de vue différent des autres professionnels qui sont davantage « *du côté des jeunes* ». Ils sont sensibilisés aux problèmes rencontrés par les familles :

> *« Je me rends compte que souvent c'est surtout par méconnaissance, par peur aussi hein d'être... d'être dans le milieu scolaire, enfin, parce qu'ils ont eu eux-mêmes des échecs avec la scolarité, parce que ça s'est pas bien passé, ou parce que leur gamin aussi a toujours mis la pagaille et le bazar au niveau de la scolarité […] comment eux ils ont été aussi désignés en tant que mauvais parents qui avaient un gamin qui mettait le bordel partout quoi. Vraiment le gamin impossible. Donc il y a ça aussi qui est... qui les freine enfin." » (Chantal, éducatrice famille, F2).*

> *« [Ce poste] permet aussi, à nous à avoir une vision du parent, ses compétences, ses limites, parce qu'on arrive avec des dossiers, on a des dossiers sur eux, mais enfin ça fait rien ça... ça permet de voir comment ça se passe dans la famille depuis que l'enfant est placé. Ce que produit la séparation, hein, voilà. L'évolution. La réflexion qui peut se faire du côté du parent. […] Moi j'ai une perception des parents qui est un peu plus souple. » (Véronique, éducatrice famille, F2).*

Ce point de vue permet d'ailleurs de réfuter le discours sur la *démission parentale* énoncé par leurs collègues. Ces professionnels prennent le temps de travailler avec les familles et recueillent leur point de vue. Leur discours est différent de celui des autres professionnels et rend davantage compte de la

complexité de la situation familiale. Ils identifient davantage les intentions des familles, mais également leurs difficultés.

> *« Parce que aller dans les réunions parents/professeurs, souvent [les parents] délèguent. Hein, c'est très... mais en parlant avec eux, moi je me rends compte qu'ils s'y intéressent. Hein, mais souvent ils ont... ils n'osent pas y aller. Donc là aussi, enfin mon travail c'est de leur dire : "écoutez, moi je peux simplement faciliter cette rencontre. » (Chantal, éducatrice famille, F2).*

> *« Déjà ils font pas beaucoup les devoirs avec eux, ils vont rarement voir les profs, c'est un collège qu'ils ne connaissent pas, c'est une école primaire qu'ils ne connaissent, parce que quand on habite [en zone rurale et que le jeune est scolarisé en ville]... Voilà, c'est plus l'école du quartier... Donc quand je vois que le parent a très envie d'y aller, je dis beh si vous voulez... Alors comme c'est pas l'école du quartier, comme ils savent que les éducateurs y vont, ils sont un peu impressionnés parfois. » (Véronique, éducatrice famille, F2).*

Ils peuvent travailler avec les familles, les soutenir dans leur parentalité, notamment pour communiquer avec l'école et rencontrer des enseignants.

> *« Je dis "mais moi je vous accompagne si vous voulez". » (Véronique, éducatrice famille, F2).*

> *« Et moi je trouve que c'est aussi, que c'est à nous de les, de les... de faire en sorte qu'ils se sentent pas écartés enfin de la scolarité. Souvent ils se sentent écartés de … dans plein de domaines. Alors c'est vrai qu'ils sont pas contents parce qu'on les a écartés, mais, [...] voilà on se rend compte qu'ils ont rien, enfin qu'ils font rien. Mais aussi c'est aussi une demande d'aide, et à nous à trouver si tu veux le … à trouver les moyens, trouver les outils je veux dire. Les outils adéquats pour les... pour faire en sorte qu'ils soient un peu plus à l'aise, et qu'ils s'y intéressent. » (Chantal, éducatrice famille, F2).*

Chantal explique qu'elle essaye d'identifier les sources des « réticences » à rencontrer les enseignants :

> *« Est-ce que vous êtes d'accord pour que ce rendez-vous, cette rencontre, enfin pour pouvoir... enfin pour... est-ce que vous êtes, vous seriez d'accord pour vous y rendre? Et pour être aidé pour faciliter cette rencontre. Alors est-ce que c'est, ça va être avec l'éducatrice scolaire, voilà c'est elle, moi je veux bien venir vous chercher. Je vous emmène à [l'établissement F2] […] si vous souhaitez que, parce que ça peut vous aider que j'y sois, ou que je vous accompagne à la porte, moi je vous accompagne et je vous attends. Si vous préférez que j'assiste à la rencontre, moi je voilà... et qu'au moins, bon, à ce moment-là j'y vais..." Voilà, on prépare ça ensemble […] Et moi je trouve que, un moment donné, comment, enfin, faire vivre, enfin faire vivre et leur parler de la scolarité et aussi leur transmettre que c'est important, même qu'ils en parlent avec leur enfant. » (Chantal, éducatrice famille, F2).*

Véronique est plus positive vis-à-vis des parents que ses collègues. Elle considère qu'un quart des familles encouragent la scolarité et sont un levier au niveau du jeune. Pour elle ces familles ont toujours été « *actives* ». Ces professionnels relaient davantage le point de vue des familles et identifient davantage les difficultés que peuvent générer la prise en charge :

> *« Ces parents pointent les pratiques contradictoires, ou en tout cas les positions paradoxales dans lesquelles on les place hein, c'est-à-dire "il faut que vous vous occupiez de tout, comme si on était pas là", mais en même temps "on vous donne aucune latitude de vous situer à quelque endroit que*

ce soit dans la prise en charge de votre fille". Et ils ont raison, je suis désolé ça encore. C'est pas possible que des parents apprennent quelques mois plus tard que leur fille est engagée dans tel, dans tel apprentissage de métier quoi c'est... inadmissible. » (Patrick, psychologue, F2).

Ils émettent davantage de réserves sur la prise en charge par rapport au reste de l'équipe :

« Les mouvements peu maîtrisés des éducateurs consistaient à avoir des représentations négatives des parents. Je crois que c'est une pente qu'il faut, enfin... aplanir tous les matins et qui est de nouveau dans le mauvais sens tous les soirs, ça... chez les éducateurs de, d'internat comme ça. Les parents, c'est très difficile d'en faire durablement des figures positives quoi. Et... donc dans les réunions pluri[disciplinaires], très souvent c'était... "ils s'occupent même pas de la scolarité", ou alors [...] "ils avaient dit qu'ils se chargeaient de la vérification des devoirs et de signer le truc, et puis finalement ils le font pas". Je trouvais que c'était quand-même... alors là pour le coup, hein... une machine à maltraitance qu'était parfaite quoi. On met les gamins en internat, on dit aux parents mais vous avez, vous conservez tous vos droits, c'est vous les parents. Nous on vous aide simplement hein, et en revanche, très vite, quand les parents s'étonnent qu'un mot soit signé, c'est marqué "signature des parents", c'est les éducateurs qu'ont signé on leur dit "oui mais vous comprenez ils sont pas là, et quand vous êtes pas là la semaine, enfin comme ils sont pas avec vous la semaine, c'est nous qui signons" et puis petit à petit on signe tout. Hein, on se fait envoyer les bulletins, de temps à autres, l'enfant part il a oublié son carnet de correspondance, mais c'est pas grave y a l'éducateur pour signer, etc. [...] et en plus on leur fait le reproche qu'ils ne l'investissent plus quoi, donc c'est compliqué. Alors ça c'est une première chose, alors, du coup sont-ils partenaires ? Je crois qu'on fait semblant de leur demander de l'être. Sincèrement. [...] On peut pas demander aux parents d'être impliqués dans la scolarité de leur gamin s'ils se voient uniquement le week-end et encore des fois tous les 15 jours. » (Patrick, psychologue, F2).

Nous constatons ainsi une position différente de la part de ces professionnels, qui travaillent le lien avec les familles, par rapport à l'ensemble des éducateurs spécialisés, anglais comme français. Pour eux, la *démission parentale* soulignée par leurs collègues n'en est pas une et ils relèvent les difficultés rencontrées par les parents, notamment par les écarts entre ce qu'on attend d'eux et ce qui leur est permis par la prise en charge. Leur position particulière leur permet donc un autre point de vue, plus compréhensif des difficultés familiales. Ce sont pratiquement les seuls professionnels qui reconnaissent une responsabilité de la prise en charge dans les difficultés scolaires et qui pointent les contradictions qui peuvent caractériser les demandes faites aux parents.

« Des fois, l'institution elle peut redevenir maltraitante envers les parents. C'est-à-dire qu'on a, on leur impose des choses, et on les a pas préparés. [...] Je le vois de l'extérieur, mais c'est pas forcément reconnu par l'institution. » (Véronique, éducatrice famille, F2).

Les professionnels ont tendance à prendre parti pour les individus qu'ils suivent. Ainsi, lorsqu'il n'y a pas d'éducateur qui travaille avec les parents, ces derniers sont *de fait* désavantagés pour faire entendre leur point de vue. Julie, éducatrice, explique que la dissociation de l'accompagnement des familles facilite son travail pour les situations les plus difficiles :

« Dyanne [la directrice], m'avait expliqué que, dans certaines situations, notamment quand il y avait des choses graves qui avaient été faites sur les enfants, de la maltraitance, de l'inceste, ou

quoi que ce soit, ça devenait hyper compliqué de travailler avec les deux parties. Et c'est vrai que maintenant, enfin voilà, maintenant que j'ai des gamins en référence etc. Je me dis "ha ouffff", en fait, ouais, c'est vachement aidant, et puis, y a d'un côté pour nous où je me dis c'est vachement plus simple tu vois de, de pas vraiment travailler en lien avec les parents, [...] mais c'est vrai qu'il y a des situations où je me dis, enfin heureusement que j'ai pas à travailler avec les parents, parce que... Enfin y a des moments, enfin, t'as, tu peux pas quoi. C'est, t'es un peu énervé tu vois, enfin bon. […] Et c'est vrai qu'il y a des situations où j'ai pas du tout envie de les rencontrer. » (Julie, éducatrice, F2).

« L'éducateur qui s'occupe de l'enfant même c'est compliqué pour lui de s'occuper de l'enfant et de protéger, et d'être en lien aussi avec la famille, parce qu'il... Heu... y a, on a un parti pris automatiquement hein. » (Véronique, éducatrice famille, F2).

Ce *parti pris* envers la personne qu'ils accompagnent est flagrant dans l'établissement F2 : la création de postes spécifiques auprès des familles scinde le travail en distinguant le suivi des jeunes et celui des familles. Cette spécialisation des fonctions fait questionner les professionnels sur leurs positions et leur engagement vis-à-vis des individus. Les éducateurs qui travaillent avec les jeunes peuvent être en opposition avec les éducateurs travaillant avec la famille. Ceux qui ont vécu cette création de poste reconnaissent un changement survenu dans leur pratique. Magid se pose la question de savoir, s'il devait s'occuper également des familles, s'il serait honnête dans cet accompagnement. Pour lui c'est difficile de faire la part des choses lorsqu'il doit travailler avec les jeunes et leur famille. Ce point de vue est également évoqué par Véronique : lorsqu'elle était éducatrice sur le groupe, il était difficile pour elle de travailler avec la famille en s'occupant de l'enfant : elle n'était pas objective. Elle reconnaît qu'elle ne l'est pas plus actuellement car elle est « *plus sensible* » à la situation des parents. Pour elle, cela permet d'avoir un professionnel de l'équipe qui est plus proche des parents et ainsi d'équilibrer davantage l'accompagnement des familles dans leur ensemble (parents et enfant) et de faire entendre les points de vue de tous.

Ces positions génèrent des différences d'opinions entre les éducateurs[286]. Les professionnels travaillant auprès des familles les défendent davantage. Ainsi les différences de points de vue entre les professionnels et la famille qui sont présents dans les autres établissements se déplacent ici à l'intérieur des équipes. Cela permet ainsi à la famille de ne pas être isolée et de ne pas se retrouver « contre » tous les professionnels. Le fait de se placer davantage « du côté » des parents peut effectivement générer des tensions entre les professionnels :

« C'est compliqué. Et puis je les harcèle mes collègues. Je les vois, comment ça se passe, comment il est, qu'est-ce qu'il fait, ils en ont ras le bol que je les vois. » (Véronique, éducatrice famille, F2).

286 Fablet souligne d'ailleurs que les discours tenus par les professionnels à propos des familles « sont à restituer par rapport à la place occupée dans la division des tâches de suppléance familiale et à la nature des fonctions exercées ». Il remarque que les professionnels qui sont, de par l'exercice de leurs fonctions, à distance des familles ont des jugements à leur égard plus sévères, tandis que ceux qui travaillent plus fréquemment avec les parents développent une analyse plus compréhensive (Fablet, 2004b).

Les tensions à l'intérieur de l'équipe sont plus saines et entre des personnes qui sont sur un pied d'égalité, au contraire des conflits entre la famille et les travailleurs sociaux. Finalement, l'équipe de l'établissement F2, telle qu'elle est conçue, en incluant pleinement les parents dans le partenariat par des postes spécialisés, se rapproche davantage du concept de *coporate parenting* que les établissements anglais visités. Les équipes anglaises ne travaillent pas autant avec les parents et ne recueillent pas non plus leur point de vue de cette manière. Là encore, ce constat ne peut pas être seulement attribué à ce fonctionnement particulier. La concentration dans ces établissements anglais de jeunes ayant des situations très difficiles peut avoir tendance à concentrer également des familles qui cumulent les difficultés, davantage que dans les autres placements, ce qui peut rendre le travail avec celles-ci plus complexe.

e La parentalité à l'épreuve de la suppléance familiale ou du *corporate parenting*

Ainsi les parents ne sont pas toujours impliqués dans la prise en charge. Le placement intervenant le plus souvent lorsque la situation familiale est identifiée comme étant « dangereuse », les parents rencontrent le plus souvent des difficultés importantes quant à leur parentalité et au cadre qu'ils doivent garantir pour l'éducation de leur enfant. Toutefois, bien que certains d'entre eux puissent être distants de leur enfant et ne pas suivre leur progression, les difficultés rencontrées par la plupart ne signifient pas qu'ils sont passifs et désintéressés de la situation de leur enfant. Des parents sont effectivement très présents, ils vérifient les informations et les décisions qui sont prises pour la prise en charge et la scolarité du jeune, ils insistent pour avoir les doubles des papiers et quand ils n'ont pas reçu les notes du trimestre ils appellent le foyer. La prise en charge ne facilite pas ce suivi, elle est d'abord orientée sur le jeune et non sur l'accompagnement de la famille. Les parents ne peuvent pas participer pleinement à l'éducation du jeune, notamment au suivi scolaire, car il leur est difficile d'être en contact régulier avec les éducateurs. Ils n'ont pas toutes les informations et elles sont souvent données en différé : en Angleterre, des rapports sont le plus souvent envoyés mensuellement aux parents. Cela ne leur permet pas d'être au courant régulièrement, certains d'entre eux essayent alors de garder un contact quotidien avec leur enfant et de recueillir toutes les informations possibles sur leur scolarité, mais également sur ce qui se passe dans l'internat. La mère de Jim appelle presque tous les jours pour parler à son enfant et pour se tenir au courant auprès des éducateurs de ce qui s'est passé dans la journée. Le manque d'implication est donc également du fait des professionnels et de la prise en charge. En France la mise à l'écart des parents dans la diffusion des informations et la prise de décisions au sujet de leur enfant sont constatés par le rapport Naves et Cathala (2000). Les auteurs remettent en cause la pertinence du terme juridique de contractualisation de l'intervention sociale ou éducative entre les éducateurs et les familles au vu des difficultés rencontrées par ces dernières (*ibid*.). La loi de 2007 reste peu claire sur cette question car elle prévoit toujours de dispenser de l'obligation de transmettre les informations concernant l'enfant à la personne détentrice de l'autorité parentale si cette information est considérée contraire à l'intérêt de l'enfant (art. L226-2-2 du CASF). Ceci laisse un degré de liberté important d'interprétation, d'autant qu'un décalage récurrent est constaté entre les

discours et les pratiques des professionnels pour garantir la place des parents dans l'accompagnement de leur enfant (Sellenet, 2011).

Le développement des concepts de *suppléance familiale* et de *corporate parenting*, ne permettent pas de définir le degré de participation des parents. L'action des éducateurs est-il un remplacement ou un soutien de la famille ? Doivent-ils faire *à la place de* ou *avec* ? Le terme de *corporate parent* est le plus précis à ce sujet : les parents sont inclus dans l'ensemble des individus qui agissent en faveur du jeune. Ils sont donc inclus dans les dispositifs, en théorie. Sur le terrain, cependant, la situation n'est pas si claire et se différencie moins de la situation française. Tout d'abord, l'implication de la famille peut dépendre de la nature de la mesure de placement[287]. Les modalités de visites sont fixées par les équipes de travailleurs sociaux et la famille pour les mesures administratives, par le juge dans le cadre des mesures judiciaires. La mesure peut également changer, ce qui peut modifier la configuration du placement et avoir un impact sur la scolarité. Par exemple, la situation d'Eliott s'est dégradée suite à des événements vécus par ses parents. Au moment de l'enquête, son père, qui était absent jusque-là, est réapparu dans la cellule familiale et a demandé à être pris en compte dans la mesure de prise en charge. Cela a généré des conflits récurrents avec la mère d'Eliott. Le climat familial s'est détérioré et cela a impacté le placement et la scolarité d'Eliott qui avait plus de difficulté à travailler à l'école et au foyer. Des difficultés sont également visibles sur ses bulletins où les enseignants remarquent une chute de son travail et de son implication.

Les différents documents législatifs des deux pays insistent sur le respect de l'autorité parentale. Suivant les procédures, celle-ci est entièrement conservée par les parents ou elle peut être partagée avec l'autorité locale. En France, elle reste généralement entière aux parents : la mesure est « une assistance provisoire apportée à une autorité parentale défaillante, et non une procédure de substitution » (Verdier & Noé, 2008, 158). La législation stipule bien que les parents, « dont l'enfant a donné lieu à une mesure d'assistance éducative conservent leur autorité parentale et en exercent tous les attributs » (art. 375-7 du Code Civil). Ils peuvent déléguer cette autorité s'ils le souhaitent. Elle peut par contre leur être retirée dans le cas où ils mettent manifestement en danger la sécurité, la santé ou la moralité de l'enfant par des « exemples pernicieux, d'ivrognerie habituelle, d'inconduite notoire ou de délinquance ou par un défaut de soin ou un manque de direction » (art. 378-1). En Angleterre l'autorité parentale est acquise par l'autorité locale lorsque le mineur est l'objet d'une ordonnance de protection d'urgence, d'une ordonnance de prise en charge, totale ou par intérim (Cocker & Allain, 2008, 13). Dans le cadre d'une ordonnance de placement, l'autorité de décision est partagée sous la

287 La mesure, en France et en Angleterre, peut être administrative ou judiciaire. Dans la loi (le *Children Act* en Angleterre, le CASF et le Code Civil en France. La mesure administrative est mise en place avec l'accord des parents, à leur demande ou suivant le conseil des services sociaux, tandis que la mesure judiciaire est décidée par un tribunal. La mise en place d'une mesure administrative n'est toutefois pas toujours exempte de pression sur les familles. De l'avis de l'ensemble des cadres rencontrés lors de cette recherche, les parents peuvent subir une certaine pression à la proposition d'une mesure administrative. La menace implicite d'une demande de mesure judiciaire s'ils ne coopèrent pas peut les contraindre à accepter la première solution (nous expliquons ces deux mesures en annexe : *Les prises en charge administrative et judiciaire*, p. 498).

forme d'un partenariat entre l'autorité locale et les parents. L'autorité locale reste toutefois majoritaire et possède au minimum 51 % des voix pour toutes les décisions prises. Elle a cependant l'obligation de travailler en partenariat avec les personnes qui partagent l'autorité parentale (Brammer, 2007, 219). Les parents sont donc considérés comme partenaires dans l'autorité parentale partagée, bien qu'ils ne soient pas majoritaires.

Le point d'entrée de notre recherche est la prise en charge au sein des internats. Les parents sont de fait un élément périphérique de notre enquête : en Angleterre comme en France, ce ne sont pas les équipes des établissements d'accueil qui travaillent avec les parents. Ces derniers sont suivis par les services sociaux : les assistants sociaux en France et les *social workers* en Angleterre (que nous avons peu rencontrés au cours de cette recherche). Les éducateurs ne s'occupent que des enfants, mais doivent être en lien avec les parents pour les informer de l'évolution de la situation du jeune ; ils doivent également recueillir leur avis, ou leur décision, pour des éléments particuliers comme les questions d'orientation, ceci du fait de la conservation de l'autorité parentale par les parents. Des enquêtes françaises relèvent cependant que les familles sont peu suivies par les assistants sociaux (ODEV, 2005). Le rapport de l'ODEV recueille le discours de 72 professionnels, qui reconnaissent en majorité ne pas accompagner « de façon suffisamment intensive les familles dès lors que leur enfant est placé en établissement, donc protégé ». La difficulté de l'étude des rapports entre les professionnels et les parents, ainsi que celle de l'implication des parents dans la prise en charge, est augmentée par l'hétérogénéité des prises en charge, des situations familiales et des configurations de placement. La place des familles varie suivant les individus (parents et professionnels), mais également au cours du temps (le jeune et les parents évoluent, la mesure de prise en charge peut également être modifiée). Parfois les parents n'apparaissent pas dans les documents que nous avons étudiés, les éducateurs ne les contactent pas, ou les parents refusent de travailler avec eux. Il est difficile de distinguer, dans cette mise à l'écart, le refus ou les difficultés des familles, de ceux des professionnels. Nous ne pouvons analyser ces situations qu'à partir des entretiens avec les professionnels ainsi qu'à partir des données étudiées. Cette question de la place des parents est cependant importante dans la dimension du suivi scolaire et des processus d'accrochage scolaire : les parents ont une influence importante sur ces parcours[288].

Si les familles ont un impact important sur les parcours scolaires des enfants, notamment par les pratiques de socialisation, la familiarité plus ou moins forte avec les modes scolaires, mais également le soutien dans la scolarité et l'orientation, l'environnement du foyer et la disponibilité d'un environnement favorable au travail[289], qu'en est-il des familles des enfants placés ? Nous avons évoqué plus haut les difficultés rencontrées par ces familles qui peuvent fragiliser la scolarité des jeunes[290]. De

288 *Cf. 2.2.2 Comprendre le décrochage scolaire : le phénomène et ses contextes*, p. 80, particulièrement *b Le contexte social*, p. 84 et *c La famille* p. 85.

289 *Cf. 2.2.2 Comprendre le décrochage scolaire : le phénomène et ses contextes*, p. 80.

290 *Cf. b Un cumul de difficultés familiales...*, p. 92.

plus les parents sont le plus souvent issus de milieux populaires[291] et sont moins familiers des fonctionnements des systèmes scolaires et sociaux[292]. Leurs difficultés sont ainsi un handicap par rapport à l'école qui ne les met pas au même niveau que les professionnels, mais également à un niveau différent des parents de milieu plus favorisés qui sont davantage conscients des codes, des fonctionnements et des modes de socialisation reconnus et valorisés. Des éducateurs, principalement les éducateurs familiaux de l'établissement F2, peuvent tenter de modifier les pratiques des familles vis-à-vis de la scolarité et d'introduire d'autres logiques socialisatrices, notamment pour rapprocher certaines pratiques de ce qui est reconnu et valorisé par l'école. Ces tentatives sont similaires à celles observées par Thin (1998)[293]. Véronique, éducatrice famille nous explique par exemple qu'elle les encourage à avoir des livres au domicile, et leur présente le fonctionnement d'une bibliothèque municipale afin qu'ils puissent l'utiliser. De plus, le fait que les parents soient peu accompagnés par les services sociaux au cours de la prise en charge rend une résolution des difficultés et une amélioration du cadre familial plus incertaines. Les difficultés des familles à suivre les procédures administratives peuvent être exacerbées par le placement qui ne permet pas toujours un accompagnement de celles-ci. Les difficultés de lecture et d'écriture de certains parents rendent également le suivi du jeune plus difficile. C'est le cas de la mère de Beverly. Sean s'est rendu compte en se rendant chez elle qu'elle ne lisait pas les lettres que les services sociaux et que l'équipe d'éducateurs lui écrivaient depuis le début de la prise en charge. Elle a d'importantes difficultés de lecture et ne pouvait donc pas se tenir au courant de la situation de sa fille. Le *désintérêt* observé jusque-là était par conséquent une impossibilité de suivi dû à des difficultés non identifiées.

Le placement établit de fait une distance entre les parents et l'enfant placé et ils ne constituent plus le cadre principal du lieu de vie de l'enfant. Ils ont toutefois toujours une influence sur le jeune, influence qui est cependant difficile à mesurer. De plus le placement, directement ou indirectement peut engendrer des difficultés supplémentaires[294]. Les parents, qui peuvent déjà être en difficulté avec l'institution scolaire, le sont davantage encore lorsqu'il s'agit d'avoir des contacts avec un nouvel établissement scolaire, qui peut être plus éloigné, choisi par les services sociaux. Les changements successifs peuvent rendre d'autant plus difficile le suivi et les contacts qu'ils peuvent avoir avec leur

291 Cela n'est cependant pas exclusif. Les parents issus de milieux plus favorisés doivent être pris en compte pour éviter une stigmatisation des familles populaires, les maltraitances ne sont pas des attitudes exclusivement liées aux difficultés socio-économiques, les signalements sont cependant inégaux suivant le milieu social, *cf. a Un contexte social défavorisé*, p. 89.

292 *Cf. b Le contexte social*, p. 84.

293 Dans cet ouvrage il rend compte d'une enquête sur les interventions des enseignants et des travailleurs sociaux auprès des familles populaires. Il constate que ces professionnels peuvent tenter de transformer les pratiques des familles vis-à-vis de l'école (par des contraintes et des pressions exercées sur les parents), d'introduire d'autres logiques socialisatrices qui leur sont étrangères (1998, 223-239).

294 Nous avons déjà évoqué certaines d'entre elles, tels que les changements d'école, la difficulté d'inscription dans un nouvel établissement scolaire (*cf. 2 Focale sur la structure du placement en établissement et le risque de décrochage*, p. 200 et *1 Étude comparative de la scolarité et des difficultés scolaires des échantillons anglais et français* , p. 145). Nous analyserons plus précisément l'influence du placement sur la scolarité des enfants et sur leur orientation dans le *Chapitre 3 : La suppléance familiale, Le contexte du placement et la question scolaire*, p. 207.

enfant. Les relations avec l'école peuvent générer plus d'appréhensions lorsque les parents sont identifiés comme défaillants. La parentalité est ainsi perturbée entre des parents qui peuvent avoir abandonné depuis longtemps leur rôle et une prise en charge qui ne facilite pas toujours la progression du cadre familial et des actes éducatifs parentaux[295]. L'élaboration de la *suppléance familiale* implique ainsi la question de la place des parents : sur quels attributs et à quel degré sont-ils remplacés ? Qu'est-ce qui est mis en place pour les accompagner dans la restauration du milieu familial comme cadre sûr et protecteur pour l'enfant ? Le retrait ou le maintien à distance de la famille, qui peut être du fait des professionnels, entretient les difficultés des parents, notamment leur distance avec l'école et les savoirs scolaires. Ces éléments peuvent avoir un impact sur la scolarité, nous y reviendrons dans ce chapitre, ainsi que dans le suivant.

Nous abordons dans la partie suivante des éléments qui participent à la conception des pratiques professionnelles des éducateurs. À partir des données dont nous disposons, nous constatons que la formation, puis leurs conceptions personnelles sont parmi les éléments les plus influents de leur action quotidienne qui constitue leur pratique professionnelle[296].

1.2 Les pratiques professionnelles : ce qui les encadre, les modèles et les sources d'inspiration mobilisés par les individus

À partir de la législation établie à l'échelle nationale, l'autorité locale[297] décide des grandes lignes de la prise en charge et du budget accordé aux établissements, puis les membres de la direction de chaque équipe posent le cadre des pratiques. Nous observons un fonctionnement similaire à celui observé par Join-Lambert Milova[298] : « le directeur exerce son autorité essentiellement sur les prises de décisions, concernant par exemple l'accueil des jeunes ou l'embauche de nouveaux collègues. Il définit également les règles de vie, le cadre organisationnel au sein duquel a lieu le travail éducatif, et exerce un certain contrôle sur le travail exécuté. Une fois ce cadre posé, le directeur a relativement confiance dans les éducateurs, il les laisse se répartir les tâches au quotidien, et s'organiser entre eux de manière autonome » (Join-Lambert Milova, 2004, 223). Si les éducateurs semblent assez libres de leur accompagnement quotidien, nous verrons que plusieurs contraintes identifiées nous amènent à considérer cette liberté avec prudence. Nous abordons à présent ce qui participe à la constitution de leurs pratiques professionnelles. Trois éléments se distinguent particulièrement : la formation, les

295 Nous reviendrons sur cette question des parents et de l'autorité parentale dans la partie consacrée à l'accompagnement scolaire et à l'orientation (*cf. 2.1.3 La faible participation des parents aux décisions d'orientation*, p. 407).

296 Nous aborderons, dans une démarche critique vis-à-vis de ce travail, les réserves que nous apportons en fonction de la méthodologie employée. Nos entretiens ne permettent pas d'étudier les parcours sociaux des éducateurs, leur étude permettrait pourtant d'apporter des compléments sur la compréhension de leur pratique professionnelle.

297 Le Conseil général en France, la *local authority* en Angleterre

298 Par une comparaison entre la France, l'Allemagne et la Russie, Hélène Join-Lambert Milova étudie l'autonomie des éducateurs de foyer et leurs pratiques professionnelles pour travailler sur l'autonomie des jeunes.

conceptions et les expériences personnelles. Nous verrons en quoi ces éléments ont une influence sur la façon dont ils investissent la question de la scolarité des jeunes.

1.2.1 La formation

Les éducateurs de notre échantillon ne citent pas leur formation comme élément participant à la fondation de leur action. Peu d'entre eux l'abordent suite à nos relances, et seulement sur des éléments périphériques, c'est-à-dire sur des connaissances particulières qui restent du détail pour eux. Les rares éducateurs qui en parlent lui donnent un caractère secondaire et défendent la vocation devant la formation, tel Ron :

> *« Tu as tout le spectre de formation chez les éducateurs. D'aucune à une formation universitaire. Et je ne défendrais ni l'un ni l'autre parce que je pense que la compétence principale dont tu as besoin si tu travailles ici, ce sont les enfants, c'est le désir de travailler avec les jeunes. C'est tout ce dont tu as besoin, si tu as ça, ce réel désir, après tu peux te former. Après la formation c'est l'enthousiasme d'apprendre, je pense. […] mais tu dois être cohérent avec eux, toujours être juste, toujours être cohérent, et poser les limites, avoir du temps pour les écouter, leur parler. Et ne pense pas qu'il y ait une formation pour ça, c'est quelque chose, quand tu l'as pas, tu l'as pas. […] tu peux avoir quelqu'un qui est sur-qualifié, mais qui est absolument d'aucune utilité avec les jeunes. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

Cette position correspond bien à reconnaître la vocation comme valeur principale, vocation que la formation ne peut faire émerger. Les compétences principales d'un éducateur sont ici presque innées, du moins pré-existent à la formation, et ne s'apprennent pas.

Pourtant nous postulons que la formation est un élément fondateur de leur pratique professionnelle. Elle participe à la structure du métier auquel elle prépare. Deux conceptions très différentes constituent les formations anglaise et française des éducateurs (voir tableau n°21). La formation initiale française est plus longue et plus complète, elle ne prévoit cependant pas de complément par la suite[299], tandis que les éducateurs anglais peuvent approfondir certains sujets et ainsi se spécialiser, ils sont d'ailleurs fortement encouragés à le faire par plusieurs directeurs rencontrés sur le terrain[300]. La formation anglaise est constituée de plusieurs modules indépendants entre eux, basés principalement sur des connaissances et des savoir-faire[301]. Contrairement au système français, le système de formation anglais propose un approfondissement varié et progressif, basé sur une multitude de

299 Certaines formations complémentaires peuvent être organisées par des organismes privés, mais cela n'a rien d'uniforme sur le territoire.

300 Nous n'avons pas d'information sur le taux et la régularité de participation à ces formations de la part des éducateurs en France et en Angleterre. La différence est cependant importante entre nos deux terrains : aucun des professionnels français rencontrés n'a bénéficié d'une formation complémentaire à sa formation initiale, à l'exception des formations requises pour obtenir un poste à responsabilité, tandis que la majorité des éducateurs anglais ont participé à plus de quatre formations sur les deux dernières années.

301 Tels que les premiers secours, savoir gérer les comportements violents, être sensibilisé aux concepts d'égalité et de diversité, la maîtrise de la protection des informations, gérer le stress, tenir un rôle « approprié » vis-à-vis des jeunes, gérer une médication, connaître la théorie de l'attachement, ainsi que d'autres thèmes tels que l'hygiène ou l'alimentation.

modules qui durent d'un à quatre jours. Ceux-ci sont très variés, les éducateurs peuvent approfondir les thèmes vus en formation initiale ou traiter d'un nouveau sujet[302]. Ces modules n'ont rien d'obligatoire et il appartient aux professionnels de faire des demandes auprès de leur responsable hiérarchique.

302 Tels que des connaissances spécifiques sur les drogues et la prévention, savoir résoudre les conflits, approfondir les connaissances en bureautique, etc.

Tableau 21: Les formations professionnelles pour devenir éducateur spécialisé en France et *care worker* en Angleterre.

	France	***Angleterre***
Intitulé	Préparation au diplôme d'État d'éducateur spécialisé [ES]	NVQ[303], spécialisation *travail social avec des enfants en résidence*
Durée de la formation	3 ans	Entre 9 et 12 mois
Conditions d'accès	- Baccalauréat ou équivalent	- Diplôme de niveau V ou équivalent (*GCSE*) - Travailler au moins 3 jours par semaine avec des enfants.
Niveau du diplôme délivré	III	IV
Formation	Elle est le plus souvent acquise avant l'emploi	Elle est souvent acquise progressivement en cours d'emploi.
Exercice du métier	L'ES concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences physiques ou psychiques, des troubles du comportement ou qui ont des difficultés d'insertion. Il aide les personnes en difficulté à restaurer ou à préserver leur autonomie, à développer leurs capacités de socialisation, d'intégration ou d'insertion. Il favorise également les actions de prévention.	Cette formation prépare la spécialité du *care*[304] et de l'éducation de l'enfant, elle permet de travailler dans les établissements d'accueil résidentiel pour les enfants placés.
Heures d'enseignements théoriques	1450	108 à 125 (3h/semaines)
Heures d'enseignement pratique	2100 (un stage d'une durée de 28 à 36 semaines et deux d'une durée minimale de 8 semaines)	/[305]
Spécialisation et approfondissement	Des formations complémentaires inégalement réparties sur le territoire, peu investies par les professionnels rencontrés.	De nombreux modules, ceux-ci semblent suivis par une majorité de professionnels.

La sélection des individus qui vont suivre la formation, ainsi que la structure de la formation qui fait émerger ou renforce des valeurs, des savoir-être et des savoir-faire, participent à la constitution du corps professionnel en reconnaissant et en instaurant des caractéristiques communes. L'acquisition du

303 Les *National Vocational Qualifications* sont des qualifications professionnelles qui valident des compétences. Il y a généralement 5 niveaux. Le niveau 3 équivaut aux *A levels*, c'est-à-dire au niveau IV français.

304 *Cf. 1.2.1 Conception de la prise en charge*, p. 36.

305 Les étudiants doivent avoir un travail en lien avec l'accompagnement de jeunes pendant toute la durée de la formation et doivent travailler au moins trois jours par semaines. Ils n'ont cependant pas le même statut que les étudiants français qui, pendant les périodes d'enseignement pratique, sont *stagiaires* et sont encadrés par l'institut de formation.

diplôme français requiert un capital scolaire plutôt élevé (une diplômation de niveau IV) et la formation est constituée de trois années d'études qui permettent d'obtenir un diplôme de niveau III. La formation anglaise requiert un diplôme du niveau inférieur, elle dure nettement moins longtemps et délivre un diplôme de niveau IV. Nous estimons que ces éléments ont un impact sur la proximité des professionnels avec le mode scolaire. La durée des études avant la formation puis celle de la formation elle-même participent à la familiarisation de l'étudiant avec les fonctionnements, les valeurs, les normes et les implicites scolaires. Néanmoins, l'analyse des formations et des individus qui les suivent nous amène à relativiser cette proximité. La sélection et la formation des futurs éducateurs peuvent se constituer et véhiculer des fonctionnements et des valeurs distants de ceux de l'école et des formations académiques.

Les éducateurs français ont un capital scolaire[306] élevé qui s'est constitué le plus souvent pendant des études longues. Ils ont été longuement socialisés à travers la scolarisation, ils ont majoritairement suivi des études supérieures au baccalauréat. Cependant la sélection a tendance à valoriser un rapport distant avec la question scolaire et les dispositions habituellement présentes chez les diplômés du supérieur :

> « Les éléments qui constituent et organisent l'ethos recherché chez les candidats renvoient à l'ambiguïté de la position et de la fonction sociale de l'éducateur spécialisé. […] Intermédiaires culturels, ils sont porteurs de caractéristiques sociales ambivalentes, voire contradictoires. Souvent mieux pourvus en héritage culturel qu'en capital proprement scolaire, ils sont particulièrement prédisposés à rejeter tout ce qui leur apparaît "scolaire", c'est-à-dire qui tendrait à la dévalorisation – que le marché scolaire inflige malgré tout – des connaissances approximatives et des intuitions confuses de la familiarité, tout en cultivant une certaine posture "intellectuelle" » (Bodin, 2009).

Dès la sélection, le candidat doit prendre des distances afin de ne pas paraître trop scolaire et « quelque peu ressembler au "produit fini", correspondre à l'idée "de l'éducateur formé" que se font les évaluateurs » (Montmoulinet, 2008). Les critères principaux sont implicites, la sélection étant « l'occasion d'une vérification pratique de la possession bien réelle de prédispositions socialement acquises, c'est-à-dire d'une certaine façon d'être, d'un certain ethos, qui s'exprime bien plus dans les attitudes, les façons de parler et de se comporter ou de réagir à certaines sollicitations que dans ce qui est explicitement formulé » (Bodin, 2009). Le savoir formel revêt peu d'attrait et sont effectivement privilégiés des « caractéristiques personnelles qui ne peuvent jamais être précisément définies qui déterminent l'aptitude d'un candidat » (Montmoulinet, 2008, 7). Une minimisation de « ce que l'on "sait" au profit de ce que l'on "est" » était déjà constaté en 1980 (Muel-Dreyfus). Bodin constate que les jurys développent une sélection des candidats dans laquelle les catégories de jugement et le système des valeurs scolaires n'ont pas de véritable légitimité : ils réduisent l'importance des consignes, surtout celles liées à des compétences valorisées dans une formation scolaire, telle que la capacité de synthèse de document. Ainsi « l'institution dresse un filet dont les mailles retiendront les mieux prédisposés à s'adapter à cette remise en question des habitudes les plus "scolaires" ». Cette

306 Bodin constate de plus que, à niveau scolaire égal, l'origine sociale des élèves éducateurs est plus élevée par exemple que celle des étudiants en BTS (2009).

sélection valorise ainsi les individus qui ont fait l'expérience d'une rupture de scolarité, ils sont surreprésentés dans les promotions d'étudiants préparant le diplôme d'éducateur spécialisé. « Les trajectoires sociales des futurs éducateurs partagent donc le fait de constituer des trajectoires "interrompues" ou plus généralement "déçues", bien faites pour prédisposer ces individus à privilégier l'être à l'avoir, la pureté des intentions à l'efficacité des actions » (Bodin, 2009). Ainsi la formation française sélectionne fortement et forme les éducateurs en valorisant « la sociabilité, l'inclination à privilégier le "savoir être" sur le savoir scolaire, les valeurs morales aux connaissances objectives, la "personnalité" aux techniques maîtrisées » (*ibid*.).

La formation française, bien que constituée d'enseignements pratiques et théoriques, a la particularité de véhiculer un « modèle professionnel davantage axé sur la prégnance d'un savoir-être que sur [la] transmission et appropriation de savoirs théoriques », les étudiants accordent ainsi une importance toute partielle à ces savoirs théoriques (Montmoulinet, 2008). Á partir d'un corpus constitué de textes officiels, de documents pédagogiques, des matériaux de sélection des étudiants et de leurs productions au cours de la formation[307], Montmoulinet constate une prégnance de la vocation, de l'esprit missionnaire et du don de soi dans les motivations des candidats et dans les critères de sélection des futurs étudiants préparant le diplôme d'éducateur spécialisé :

> « [La formation vise prioritairement à des remaniements personnels,] le futur éducateur considère qu'il va être amené à travailler avec ce qu'il est, conjugué à la nécessité d'une distanciation professionnelle de ses affects. Il tend à l'accomplissement personnel au travers d'une relation duelle privilégiée d'aide et d'accompagnement à autrui. […] [le futur éducateur] se présente et se souhaite technicien de la relation, mais n'en revendique pas moins pour autant la primeur de certains dons ou de certaines qualités personnelles sur les savoirs. La personnalité de l'éducateur (connaissance de soi, authenticité dans son action, épanouissement personnel) est le support de l'action éducative. Le triptyque initial de la pratique professionnelle, basé sur un cas individuel, la personnalité et l'analyse de type psychologique, demeure et transcende les différents modèles professionnels » (Montmoulinet, 2008).

Ainsi les théories, l'apprentissage de notions et de concepts sont relégués derrière un savoir-être reconnu légitime et dominant. En conséquence, la question scolaire est mise de côté au sein de cette formation, voire est dévalorisée par rapport à d'autres valeurs, ce qui influence fortement la constitution des futures pratiques professionnelles et permet de mieux comprendre la distance entretenue par les éducateurs avec tout ce qui a trait à l'école et ses savoirs (Ravon & Ion, 2012).

Il existe très peu de recherches anglaises qui abordent, ne serait-ce que de manière périphérique, la formation des éducateurs. La sélection se fait par les établissements de prise en charge : lorsqu'ils sont embauchés, les individus non formés peuvent s'inscrire dans une formation. Il semble qu'un certain nombre d'éducateurs aient un rapport particulier avec l'école et plusieurs recherches pointent une

307 Montmoulinet a analysé des textes législatifs, des documents pédagogiques, des statistiques et des dossiers constitués pour le concours d'entrée en formation d'éducateur spécialisé (N = 4411), des questionnaires d'étudiants en formation (N = 988) et d'anciens étudiants, des formateurs, des entretiens de personnel de direction et de sélection, de formateurs, enfin des mémoires de fin d'études (N = 275).

certaine distance entretenue par eux. Jackson et McParlin constatent une forte proportion d'individus qui occupent cette fonction et qui ont eu des parcours scolaires difficiles et peuvent avoir des lacunes dans leurs apprentissages (1987). Beaucoup d'éducateurs n'ont pas de qualification professionnelle (mis à part celle requise pour ce poste) et n'ont pas suivi d'études supérieures. Les auteurs relèvent un manque de confiance pour discuter et travailler avec le système scolaire et les enseignants. La formation anglaise aborde des savoirs pratiques, distanciés des savoirs scolaires et des pratiques fréquemment employées dans les écoles. La formation n'est pas exigeante sur les prérequis nécessaires à l'inscription. Elle est pensée comme une approche technicienne, composée de modules pratiques sur des questions particulières. Les pratiques scolaires sont rares et cette formation technique ne permet pas d'être plus proche des pratiques et du mode scolaire de socialisation.

La formation[308], par les sujets qu'elle aborde et l'importance qui leur est donnée, transmet des valeurs et des priorités. L'étude de la place qui est faite à la question scolaire permet de traduire la considération qui lui est accordée dans la constitution de la profession d'éducateur. Nous avons pu consulter les programmes de deux instituts de formation en France ainsi que plusieurs programmes de formation en Angleterre. D'après ces données, et à partir des entretiens, nous constatons que la scolarité n'est pas abordée dans les formations françaises. Il n'y a aucun cours sur la pédagogie, sur le système scolaire, sur l'accompagnement en dehors de l'école, sur les soutiens efficaces ou encore les difficultés et les inégalités scolaires. En Angleterre la situation était identique jusqu'à très récemment. Depuis quelques années un nouveau module de formation aborde la scolarité des enfants placés[309]. Celui-ci étant très récent au moment de l'enquête, nous n'avons pu étudier son impact : le peu d'éducateurs qui l'ont abordé ont suivi ce module pendant l'année de notre recherche. Il apparaît toutefois que le peu de connaissances abordées dans la formation anglaise n'est pas mobilisé par les éducateurs rencontrés. Pour eux cela ne s'applique pas aux jeunes dont ils ont la charge. Les éléments tels que la scolarité, les besoins éducatifs, les apprentissages et le fonctionnement du système scolaire ne font pas partie du curriculum de formation des éducateurs spécialisés en Angleterre. L'ignorance des travailleurs sociaux à propos du système éducatif, de ses impératifs, de ses rythmes, est pourtant identifiées comme un facteur majeur du faible taux de réussite des enfants pris en charge depuis les années 1990 (Jackson, 1994).

Peu d'éducateurs disent souhaiter l'amélioration de la formation, du moins le fait que soient abordés la scolarité, le système éducatif et les moyens d'améliorer le soutien des jeunes dans leurs apprentissages

308 Nous considérons ici *la formation* en général. Il y a pourtant *des formations*, qui varient en fonction des formateurs, des politiques d'établissements et des dynamiques locales qui sont menées par les équipes de direction. Devant le manque d'éléments qui nous permettraient de comparer ces différentes formations, nous nommons *formation* ce qui fait référence à la formation que chaque professionnel rencontré a suivie et ce qu'il en dit.

309 Ce module a d'abord été implémenté comme complément de formation. Sa date de création est inconnue, les professionnels lui donnent une ancienneté de deux ou trois années. Il dure une demi-journée et aborde : les différences de résultats entre les enfants placés et le reste de la population, quelques raisons de ces faibles résultats identifiés par la recherche anglaise, les personnes-ressources disponibles ainsi que les différents établissements scolaires qui accueillent les enfants avec de grandes difficultés.

en France, ou que ces questions soient *davantage* traitées en Angleterre,. Du moins aucun professionnel ne le mentionne spontanément[310]. C'est après une relance ou une question de notre part sur ce thème qu'ils expriment ce regret. Certains reconnaissent le manque de la formation sur la scolarité, ils disent manquer d'outils, de conseils, de connaissances, telle Sydney qui souhaiterait « *se rendre compte de l'ensemble de la structure de prise en charge scolaire* », et de mieux connaître tous les dispositifs déployés et les actions entreprises par les autres professionnels. Ici c'est une compréhension plus large de la prise en charge à laquelle ils prennent part qui est souhaitée. Pour d'autres c'est le niveau de formation en lui-même qui est insuffisant. Adam considère par exemple qu'ils manquent eux-mêmes d'instruction :

> *« On ne peut pas encourager les jeunes dans leur scolarité, honnêtement, on ne peut pas, parce qu'on n'est pas instruit nous-même suffisamment. » (Adam, éducateur, A3).*

En France, Magid reconnaît qu'ils n'ont pas les outils pour appréhender leur scolarité et que cela empêche leur accompagnement d'être efficace :

> *« Prendre une situation en charge en occultant la position scolaire, c'est quand même qu'un moment donné, c'est se tromper aussi quoi. Parce que y'a matière aussi à voir comment un jeune est au travers de la scolarité. » (Magid, éducateur, F2).*

D'autres peuvent le regretter, sans toutefois souhaiter que cette question soit abordée, comme Patrick, directeur adjoint de l'établissement F2. Joey est l'éducateur de notre échantillon qui attend le plus d'un changement de formation : il pense qu'il serait souhaitable que tout le personnel soit formé afin d'avoir une véritable « *culture* » scolaire, ce qui permettrait une plus forte implication, plus collective, sur la question scolaire. Les professionnels n'ayant pas de point de comparaison, il leur est difficile d'estimer ce qui leur fait défaut. Cette difficulté est mise en évidence par la connaissance d'autres systèmes et d'autres fonctionnements de la part de quelques professionnels. Pendant la période de notre recherche, l'établissement A4 participe à une autre enquête qui consiste en l'accueil d'éducateurs allemands[311] sur trois ans pour échanger sur les pratiques professionnelles et partager les expériences. Les membres du personnel de cet établissement qui sont le plus impliqués dans ces échanges se rendent compte des différences entre les deux pays et regrettent les manques dans leur formation, tel Fleming :

> *« En parlant avec Telma et Fenmore [les deux éducateurs allemands] du fonctionnement en Allemagne et de leur qualification pour travailler dans les établissements où sont placés les enfants, en comparant avec les qualifications académiques de mes collègues, tu réalises qu'on a*

310 À la suite de relances, les éducateurs anglais expriment davantage de difficultés et un manque en termes de formation. Le fait qu'il leur est demandé davantage sur l'accompagnement de la scolarité des jeunes et qu'ils aient en charge des jeunes en grande difficulté scolaire peut les mettre davantage en difficulté sur cette question car ils ne peuvent pas atteindre les objectifs qui leur sont demandés (*cf. a Un malentendu en Angleterre*, p. 292).

311 En Allemagne ce sont des *pédagogues sociaux* qui ont les fonctions équivalentes aux éducateurs spécialisés français. La formation s'approche de celle délivrée en France : elle dure trois ans et demi et est multidisciplinaire. La pédagogie sociale est un concept et une des pratiques professionnelles liées aux domaines de l'éducation et du travail social qui a émergé en Allemagne au début du XX^{ème} siècle (Hämäläinen, 2003), c'est actuellement une discipline universitaire en Allemagne.

besoin d'élever le niveau du recrutement […]. Alors on serait plus capable de travailler sur la scolarité. […] Actuellement on fait un peu de travail scolaire à la résidence, et pour faire ça, tu as effectivement besoin d'individus qui sont instruits et formés, ce qu'on n'est pas et c'est un gros manque. » (Fleming, éducateur scolaire, A4).

La question scolaire étant très peu abordée dans la formation anglaise, pas du tout pour la formation française, les éducateurs ne sont ni sensibilisés, ni préparés à appréhender les problématiques scolaires et le suivi du jeune, il n'y a pas de réflexion commune sur ce sujet au cours de la formation. Ainsi ils ne sont pas davantage « équipés » que les parents sur l'appréhension de la scolarité. Nous abordons plus loin les conséquences que nous pouvons observer, notamment sur les objectifs que se fixent les professionnels[312]. La formation participe aux fondements des pratiques professionnelles en abordant des connaissances, des pratiques et des valeurs. Elle a une influence sur ces pratiques autant par ce qu'elle aborde que par ce qu'elle n'aborde pas, ainsi la question scolaire ayant une place très limitée, elle n'est pas considérée comme prioritaire sur le terrain. Les recherches anglaises ont abordé l'implication de la question scolaire dans l'accompagnement et les prises de décisions. Jackson constatait en 2001 que la scolarité dans son ensemble n'était toujours pas planifiée de « manière adéquate ». Il a été régulièrement démontré en Angleterre qu'une mauvaise compréhension des besoins spécifiques des jeunes, le manque de soutien et d'attention peuvent aggraver les difficultés scolaires et augmenter le risque d'échec (Fletcher-Campbell & Archer, 2003)[313]. Ces manques constatés dans la formation amènent les éducateurs à chercher ailleurs les moyens d'appréhender ces questions relatives à la scolarité, ils peuvent alors s'appuyer sur des allants-de-soi et sur leurs expériences personnelles d'anciens élèves et de parents.

1.2.2 Les allants-de-soi

Le *bon sens* est régulièrement invoqué par les éducateurs comme une justification de leurs décisions ou de leurs actes. Le dictionnaire définit cette notion comme la « capacité de bien juger, sans passion, en présence de problèmes qui ne peuvent être résolus par un raisonnement scientifique »[314]. Dans le discours des individus il s'agit bien d'un jugement personnel considéré comme partagé par tous, du moins par le plus grand nombre. Il est considéré comme une vérité qu'il n'est pas nécessaire de remettre en question. Pourtant, à la différence de la définition du dictionnaire, il s'agit souvent de questions qui ont été traitées par la recherche en sciences sociales. Les éducateurs n'en ont pas connaissance, et leur formation ne leur apporte pas ces éléments. Nous pouvons nous appuyer sur des exemples précédemment abordés, tel que le redoublement : c'est le *bon sens* qui est avancé par

312 *Cf. 2 L'accompagnement scolaire dans le cadre de la prise en charge*, p. 273.

313 Nous constatons cependant que la situation s'est améliorée en Angleterre, au regard des travaux de Stein qui identifie un manque de connaissance important de la part des professionnels sur la scolarité des jeunes : dans son échantillon, près d'un travailleur social sur cinq ne savait pas si les jeunes dont il s'occupait avaient une qualification ou non (1994). Pour notre part, nous constatons que, pour chaque jeune de notre échantillon anglais, leur situation est toujours connue, au moins de l'éducateur scolaire et de leur éducateur référent.

314 Le nouveau Petit Robert de la langue française (2009).

Philippe pour justifier le besoin de ce dispositif sur certaines situations, cela permettrait aux jeunes de retravailler les notions qu'il leur manque afin de réussir davantage l'année suivante[315]. C'est d'ailleurs la raison généralement utilisée pour défendre ce dispositif pourtant évalué comme étant inefficace (Crahay, 2007). D'autres positions sur l'avantage de certains parcours adaptés, ou de la réduction du programme scolaire sont défendues selon les mêmes opinions basées sur des impressions d'efficacité, tandis que des conséquences négatives peuvent avoir été identifiées par des recherches.

Les conceptions et les représentations personnelles des éducateurs, qu'elles soient nourries de lectures, d'expériences personnelles, de leur formation ou des discussions qu'ils ont pu avoir en équipe, influencent leurs pratiques et sont la base des négociations entre les différents professionnels lorsqu'ils sont en désaccord. Une réunion d'équipe à laquelle nous avons assisté illustre cet aspect. L'établissement F1 dispose de deux lieux d'accueil pour les mineurs confiés par l'Aide sociale à l'enfance, les deux groupes sont constitués par groupe d'âge. L'association gestionnaire de ces lieux d'accueil est en difficulté financière et les inscriptions de jeunes sont en baisse au moment où nous menons cette recherche, la décision est donc prise par le comité d'administration de fusionner les deux groupes. Il y avait alors trois équipes différentes : une équipe pour chaque site en semaine et une qui travaille avec les deux groupes pendant les week-ends. Le comité d'administration a choisi de revoir le fonctionnement et de mutualiser les équipes : les professionnels se relaient et il n'y a alors plus de postes particuliers (week-end ou semaine). Nous avons assisté à la première réunion de l'ensemble des professionnels, le but de cette rencontre étant de mettre en place le fonctionnement du nouveau lieu d'accueil. Au cours de cette réunion, les éducateurs discuteront des règles de fonctionnement, de la vie en communauté, de la gestion du quotidien, des horaires, etc. Cette réunion s'est déroulée sur deux sessions au cours desquelles la scolarité n'a jamais été abordée, les échanges entre les individus sont cependant représentatifs de ce qui peut constituer l'arrière-plan des fonctionnements et des pratiques professionnelles, ainsi que les discussions et les négociations des professionnels à propos des objectifs des prises en charge et de la constitution des règles et des normes de l'internat. Au cours de la discussion, les éducateurs ne s'appuient sur aucune référence théorique, ni aucune connaissance autrement basée que sur leur expérience et sur le(ur)[316] *bon sens*.

La réunion est encadrée par la chef de service et les deux responsables administratifs des deux lieux d'hébergement[317]. Ces trois personnes donnent les actualités de l'association puis tentent de lancer la discussion sur l'élaboration du nouveau fonctionnement. Après plusieurs relances infructueuses, un responsable propose aux éducateurs de travailler ces questions entre eux avec une session qui

315 *Cf. 1.1.3Le redoublement*, p. 150, nous le citons p. 153.

316 Dans les discours, le bon sens est évoqué comme une notion universelle, à laquelle toute personne raisonnable doit adhérer : « *un groupe de jeunes doit vivre avec les mêmes horaires* », « *les douches doivent être prises sur un seul créneau, pour que cela soit pareil pour tout le monde* », « *il ne peut pas y avoir d'exception aux horaires et tout le monde doit avoir les mêmes... sauf peut-être des heures de coucher différentes pour les plus âgés* ». Ces assertions dépendent cependant d'un *bon sens* subjectif, qui n'est pas identique entre les différents professionnels, chacun ayant son *bon sens* universel.

317 Avec la fusion, un seul responsable administratif prendra la responsabilité du nouveau lieu et par conséquent la direction de l'équipe nouvellement constituée.

débouchera sur des propositions de fonctionnement. Les échanges commencent alors et l'équipe aborde la question des heures de coucher. Les éducateurs qui travaillent avec les plus jeunes avaient instauré deux horaires de coucher suivant l'âge. Un éducateur souhaite reconduire cette différence, en intégrant un troisième horaire pour les plus grands. Pierre, qui travaillait jusque-là durant les week-ends est contre : « *nous on fonctionne avec un seul horaire, sinon c'est compliqué et c'est pas uniforme pour tous. On fait un horaire pour tous les jeunes* ». Un autre éducateur intervient en soutenant l'idée d'un couchage échelonné suivant les âges, « *il faut savoir s'adapter* ». Pierre reprend la parole : « *non c'est compliqué à expliquer au jeune : pourquoi je dois me coucher maintenant alors que machin reste dehors ? Ça paraît pas juste, c'est important. Nous on fonctionne comme ça. C'est comme les portables, nous on les donne que le soir, le reste du temps on les garde au bureau* ». Il clôt le sujet des horaires, comme si son point de vue basé sur son habitude de fonctionnement valait comme principe pour le nouveau cadre. Il dévie la conversation sur la gestion des portables des jeunes. La conversation reviendra une fois sur les horaires de coucher, son idée sera retenue alors qu'il était le seul à la défendre avec son coéquipier, Stéphane, qui acquiesce et prend peu la parole. Parmi les autres, plusieurs expriment leurs doutes, voire leur désaccord sur cette décision. Deux idées de fonctionnement prévalent au cours de cette discussion. Celui de Pierre et Stéphane, qui posent les mêmes règles pour tous les jeunes en ce qui concerne les horaires de lever et de coucher, les tâches pour participer à la vie en collectivité et les règles de discipline. Quelques autres émettent des idées qui défendent une différenciation suivant l'âge des enfants. Ces éducateurs ont l'air moins sûr d'eux, ils utilisent des termes qui indiquent une prudence ou une opinion : « *peut-être* », « *je pense* », « *on pourrait* », tandis que Pierre et quelque fois Stéphane utilisent des mots indiquant une certitude, une réalité ou des éléments non modifiables : « *il faut* », « *on fonctionne comme ça* ». Le reste des éducateurs (5 sur 8) prendra très peu la parole[318]. Le projet de fonctionnement, qui sera achevé après la fin de l'enquête de terrain, se construit sans le cadre de la direction et prend pour appui les conceptions des professionnels, principalement de deux qui mènent la discussion. Leur argumentaire se base principalement sur l'habitude, ce qui « *à l'air de fonctionner* » et le *bon sens*.

Dans les discours des éducateurs, le terme de *bon sens* est souvent le seul argument avancé pour expliquer leur action et certaines décisions, comme le montrent les extraits suivants. Nous verrons dans les prochaines parties que, sans toujours l'énoncer clairement, les éducateurs s'appuient sur leur expérience et sur ce qui leur semble « juste » et « approprié », sans que ces conceptions s'appuient sur des connaissances vérifiées autrement que par leur perception.

318 Le fonctionnement de cette équipe n'est pas représentatif des autres établissements de l'échantillon. La chef de service et une des deux responsables ont peu d'autorité sur les éducateurs. Les professionnels rencontrés (éducateurs et psychologue), nous diront que ces deux personnes ont été mises à ces postes car elles n'étaient pas capables de gérer les jeunes, plusieurs conflits liés à un manque d'autorité ont fragilisé les équipes en créant des conflits durables. D'après les personnes interrogées, ce motif de promotion a été présenté tel quel aux équipes au moment de la désignation par la direction. Les équipes ne sont pas dirigées par les cadres, ce qui est différent des autres établissements dont le fonctionnement nous semble plus sain car plus transparent : les cadres administratifs imposent une direction, puis discutent avec les membres de l'équipe du fonctionnement des différentes valeurs à défendre. Les cadres écoutent les éducateurs tout en garantissant un cadre qui n'est pas négociable.

« On fait certes des formations, mais on y va avec pas mal de bon sens, et pas mal de touche personnelle. Y a des jeunes qui sont même parfois imprégnés de ce que nous on est. […] Enfin la dose de bon sens, je pense qu'elle est à la moitié dans notre travail. Le bon sens, et encore je suis sûr qu'avec les années ça l'est encore plus. Y a notre expérience. » (Magid, éducateur, F2).

« Pour les mineurs isolés étrangers, on a pris cet automatisme-là, et d'ailleurs du coup ça s'est un peu... ça fait une boule de neige pour les autres situations des gamins du département. On a pris cette attitude-là CIO nininin, sauf que nous on nous demande pas tout ça finalement. Ça c'est un truc on a pris comme ça parce que c'est du bon sens finalement, nous on est sur du bon sens. Et puis ben on sait aussi que si l'école va, je veux dire pour un gamin c'est quand même mieux. Et puis... mais c'est pas du tout notre mission première […]. On évalue par la force des choses, par le bon sens, parce que c'est un gamin qu'a pas de parents, parce qu'il faut bien que quelqu'un fasse, si c'est pas nous qui le faisons alors qu'on le voit tous les jours, ben personne le fera. Mais, puis parce qu'on est éducateur, puis aussi on est quand même des adultes avant tout donc on sait ce qui... on sait ce qui est bien pour l'autre. » (Aurélie, éducatrice, F5).

Les allants-de-soi se basent sur des conceptions dont l'efficacité ou la validité sont rarement vérifiées. D'après l'analyse des discours, c'est bien le manque d'information sur ce qui devrait être fait, ce qui est conseillé, ce qui est efficace, qui incite les professionnels à chercher ce qui est le plus susceptible d'aider les jeunes ou *ce qui doit être*, ce qui peut correspondre à des valeurs morales personnelles. N'ayant pas davantage de directives sur les pratiques éducatives à adopter, les éducateurs s'appuient également sur leur expérience professionnelle, ainsi que sur des expériences personnelles : plusieurs font référence à ce qu'ils ont vécu en tant qu'adolescent et en tant qu'élève. Leur parentalité, pour ceux qui ont des enfants, est également une source d'inspiration pour construire leur pratique professionnelle[319].

1.2.3 Leurs expériences individuelles

Nous l'évoquions plus haut, des documents anglais peuvent enjoindre les éducateurs à agir comme un « bon parent » le ferait[320]. Cette attitude se retrouve dans les discours des professionnels dans chaque pays[321]. Pour certains qui ne sont pas parents eux-mêmes, cela reste du domaine de leurs représentations. Pour les autres, ceux qui ont des enfants, il s'agit de s'inspirer de leurs expériences de parents, non sans éprouver des difficultés. Gladys dit s'occuper des enfants dont elle a la charge comme elle le ferait pour les siens. Nadya a l'impression de faire le même boulot qu'elle fait avec son fils au niveau scolaire :

« J'ai pris rendez-vous avec le professeur principal de mon fils, beh je venais juste de le faire avec Nicolas, je venais juste de le faire avec Charles, les bulletins scolaires je vérifie les notes, je, je travaille avec eux les devoirs etc. : tout ce que je fais avec mon fils. Tout ce que je fais avec mon... sauf que bon, il y a un relais qui est pris parce que le père est là, mais voilà. Donc c'est pareil.

319 Nous retrouvons ainsi les justifications des conceptions éducatives des travailleurs sociaux relevées par Durning et son équipe : les justifications s'appuient sur des références à des expériences vécues durant leur jeunesse, avec leurs enfants et avec certains anciens de l'établissement (Durning, 1986, 115).

320 *Cf. b Le corporate parenting*, p. 52.

321 *Cf. 1.1.1 La position éducative des éducateurs par rapport à la parentalité*, p. 210

Pour les activités sportives pareil, pour les vacances pareil, tu vois, voilà. C'est un peu ça l'internat, c'est-à-dire on ne substitue pas, mais on supplée les parents dans leur éducation en fait. » (Nadya, éducatrice, F2).

Terry explique également qu'il s'agit des mêmes questions qu'avec ses enfants : il leur explique « *qu'il faut travailler pour plus tard »*, mais que *« pour eux, 5 ans, c'est tout une vie* ». C'est la base de leur réflexion pour concevoir leurs pratiques professionnelles. Pour Gladys, c'est également son expérience personnelle d'enfant ou d'élève qui sert de repère :

« Je leur dis la même chose à eux qu'à mes enfants, ou les mêmes choses que me disait ma mère. » (Gladys, éducatrice, A1).

La parentalité peut, par la comparaison, servir de jalon auquel ils se réfèrent, adaptent leurs pratiques et la questionnent :

« Lorsque les chambres ne sont pas rangées, j'insiste pour qu'elles le soient, c'est un principe, bon pas tout à fait parce que j'ai déjà rangé leur chambre. Mais ça m'énerve, mais...[...] mais je ne fais pas ça pour mes propres enfants. Et c'est là que des fois je me questionne : pourquoi je tiens tant à ce que leur chambre soit rangée, pour ces jeunes, alors que ça ne me gêne pas pour mes propres enfants. J'insiste trop là-dessus je pense. » (Jeanine, éducatrice, A4).

« Alors ce qui fait toujours pour moi contrepoint, c'est ce que j'utilise, je dis toujours, d'utiliser ma vie personnelle un peu comme ça, de dire "comment mes enfants réagiraient là-dedans ?", et "qu'est ce que moi j'ai mis en place pour que ça puisse… donc pas de télé, pas de playstation le soir…", toutes les règles qu'on impose dans une vie familiale pour un peu que ça soit pas trop perturbé, pour que ça soit un peu l'ambiance travail les jours d'école. » (Jean-François, directeur adjoint, F2).

« Je sais que, moi je vais chercher beaucoup Eliott, même dans le physique, voilà, on joue quoi. Comme je fais avec mon fils. » (Nadya, éducatrice, F2).

Et, pour certains, c'est justement lorsque les jeunes placés ne réagissent pas comme leurs enfants qu'ils ne savent pas quoi faire : lorsque nous questionnons Gladys sur les attentes qu'elle a pour eux, et comment elles ont évolué depuis qu'elle a commencé à travailler, elle nous répond :

« Je ne sais pas, je veux qu'ils aillent à l'école. Juste les garder à l'école, les encourager à se lever, à aller à l'école, parce qu'on ne peut pas... on peut travailler aussi dur que l'on peut pour leur obtenir un placement scolaire […] et on n'arrête pas de les encourager, les encourager d'aller à l'école, c'est tout ce qu'on peut faire. Je ne sais pas. Je ne sais pas, et je pense, c'est quelque chose que mes enfants ont toujours fait, aller à l'école. Je veux dire, mon fils a sa propre entreprise maintenant. Il fait des cuisines et des salles de bains. Mon plus jeune a beaucoup de travail. [Les enfants placés] devraient faire la même chose, la même scolarité, les qualifications... pour être capable d'avoir un boulot. Ma fille a trois enfants, elle a fait une formation de coiffure, elle peut coiffer. Donc j'essaye de réfléchir à ce que j'ai fait pour les miens. » (Gladys, éducatrice, A1)

Les difficultés rencontrées par les éducateurs, lorsqu'ils tentent d'agir comme avec leurs propres enfants sans toutefois obtenir les mêmes résultats, sont compréhensibles. Les différences sont

importantes entre ces jeunes et ne peuvent pas être négligées. La relation jeune placé/éducateur est différente en de nombreux points de celle d'enfant/parent : ce ne sont pas leurs enfants, les enfants placés sont familiers d'autres pratiques de socialisation, ils ont des parcours et des expériences différents qui laissent à penser qu'ils agissent différemment. Ainsi, en essayant d'appliquer des pratiques socialisatrices dans un contexte différent auprès d'individus également différents, les éducateurs se heurtent à des distances sociales qui réduisent les probabilités de réussites de ces tentatives d'acculturation, sans que les éducateurs n'aient les outils pour pouvoir étudier les raisons de cet échec. C'est pourtant cette approche qui peut être conseillée par certains chercheurs ou certaines institutions en Angleterre[322]. Nous pouvons citer pour exemple le document « *une meilleure scolarité, de meilleurs futurs* » écrit par Jackson et Sachdev pour le compte de l'institution *Barnardo's* qui stipule, pour rehausser les attentes envers les enfants, que les travailleurs sociaux doivent penser : « *si c'était mon enfant, qu'est ce que je voudrais pour lui ? Qu'est ce que je ferais pour que mon enfant ait une bonne scolarité ?* » (2001).

Les extraits présentés plus haut indiquent une réflexion individuelle qui est peu nourrie par le collectif. Les professionnels interrogés ne citent pas les pratiques de leurs collègues comme exemple, ils n'évoquent pas davantage les apports de leur formation[323]. La question scolaire n'étant pas abordée en formation (ou très peu), les professionnels n'ont ainsi pas d'outils ni de méthodes pour appréhender cette question. Cette dernière ne bénéficie pas d'une attention commune et son traitement est rarement homogène au sein d'une même équipe. Les pratiques professionnelles sont ainsi fortement influencées par les parcours personnels, professionnels et l'origine sociale des individus. Notre méthodologie ne permet cependant pas d'analyser en profondeur cette *sociologie de l'éducateur*. Elle nous permet toutefois d'analyser les conceptions de l'éducation et de la scolarité que les éducateurs ont et comment, d'après eux, ces questions doivent s'insérer dans l'intervention socio-éducative. Nous constatons que leurs pratiques et l'importance qu'ils accordent à la scolarité sont fortement influencées par les attentes qu'ils ont pour les jeunes et leur scolarité, la partie suivante leur est consacrée. Cette étude nous permettra de montrer que l'estimation des potentialités des jeunes et les objectifs scolaires que les professionnels fixent d'après les attentes qu'ils ont pour les jeunes influencent l'accompagnement scolaire qu'ils mettent en place au sein de la prise en charge.

1.3 Les attentes des éducateurs, les potentialités des jeunes

La constitution des attentes des enseignants ou des parents et leur impact sur les jeunes ont été étudiés en sciences sociales pour comprendre leur implication dans l'enseignement et les apprentissages des élèves. « L'individu organise […] ses connaissances à propos de lui-même et des autres sous forme de

322 *Cf. b Le corporate parenting*, p. 52.

323 Ce qui ne veut pas dire que la formation ne leur apporte rien. Nous postulons plutôt qu'il leur est difficile d'avoir un recul suffisant permettant de distinguer ce que la formation leur apporte par rapport aux autres sources d'inspiration et d'influence de leurs pratiques.

théories qui guident ses actions. Les schémas sont des représentations mentales de la réalité qui nous aident à comprendre et à anticiper celle-ci. Cette représentation est structurée et organisée pour former un concept ou une catégorie » (Dardenne, 2008). Les éducateurs n'ont pas ces rôles : ils n'ont en charge ni l'enseignement, ni l'évaluation[324]. Leur position se rapproche davantage de celle des parents, du fait de leur mission de *suppléance familiale*. Bien qu'ils n'aient pas la même influence que les parents, ils ont un poids similaire[325] dans l'accompagnement quotidien de ces jeunes, action qui comprend toutes les dimensions de cette suppléance, présentée plus haut[326].

Nous constatons, à partir des entretiens et des observations, que les attentes des éducateurs sont fortement influencées par différents éléments. Elles le sont tout d'abord par les informations qu'ils ont sur les scolarités qui leur sont données à voir, ce qui est « habituellement observé » pour les enfants placés. Les éducateurs se représentent ainsi ce qui constitue la *norme* de cette population en termes scolaires, et adaptent leurs attentes en fonction de celle-ci. Leurs représentations sont également influencées par des situations particulières qui, bien que non représentatives de l'ensemble des enfants placés, sont davantage retenues par les éducateurs et ont donc un poids important dans leurs estimations. Nous verrons que ces dernières ont un impact important sur le niveau des attentes scolaires des éducateurs.

1.3.1 La constitution des estimations sur la population à partir de situations inégales et non représentatives

Nous avons abordé, au cours des entretiens avec les professionnels, l'estimation qu'ils se font de la scolarité des jeunes : quels sont les parcours observés le plus fréquemment ? Quelles peuvent être les difficultés ? Quelles peuvent être les caractéristiques des parcours qu'ils estiment réussis ? Y a-t-il des évolutions dans ces parcours et des différences importantes suivant les années ? L'analyse des discours des éducateurs nous intéresse pour deux raisons particulières. Ce sont tout d'abord des témoignages d'individus qui, de par leur expérience professionnelle, ont accompagné plusieurs dizaines de jeunes. Les éducateurs spécialisés sont dans une position privilégiée pour cette observation : ils côtoient les jeunes quotidiennement, suivent leur scolarité. Ils ont ainsi un point de vue sur ces parcours de vie et ont une vision d'ensemble qui complète notre observation – le temps relativement court du travail de terrain ne nous donne accès qu'à peu de jeunes – et l'analyse des données, ces dernières étant trop

324 Bien qu'ils puissent tenter d'avoir une influence sur ceux-ci, *cf. 2.3.2 La place des éducateurs, les changements opérés par la suppléance familiale sur le rapport avec les enseignants*, p. 363.

325 Nous prenons des précautions ici car il n'y a pas de recherche sur la comparaison entre l'influence des parents et celle des éducateurs au cours du placement. Rien ne permet d'indiquer qu'elle soit identique, cela doit dépendre également des situations individuelles et des modalités de la prise en charge. Cependant, de par cette mission de *suppléance familiale*, les éducateurs ont en charge les jeunes en dehors de l'école, installent un cadre de vie, mettent en place des règles de vie et de fonctionnement. Ils ont donc une influence sur les jeunes, influence qui varie suivant les individus et l'environnement mais également suivant la durée de la prise en charge.

326 *Cf. 1.3.1 Le remplacement de la famille sur les actes éducatifs. Deux conceptions différentes de prise en charge : la suppléance familiale et le corporate parenting*, p. 50.

limitées pour une analyse rétrospective. Nous pouvons ainsi confronter leur point de vue avec les données récoltées et analysées sur la scolarité qui sont présentées dans le chapitre précédent[327]. Le croisement des méthodes affine la construction scientifique de la réalité sociale (Lahire, 2012, 48), ici ce croisement permet d'avoir un aperçu plus précis des parcours scolaires des jeunes. Les données officielles sont à analyser avec prudence, et le cumul des méthodes (observations, entretiens, analyse secondaire de données) permet d'appréhender davantage la complexité des parcours individuels et l'influence des éléments qui composent le contexte de la prise en charge. L'analyse de leur discours permet également de comprendre en partie comment se forment leurs opinions sur ces multiples situations individuelles qui leur sont données à voir, comment ils évaluent les potentialités des jeunes et comment ils adaptent leurs pratiques en fonction de ces estimations. Comme chez les enseignants (Jorro, 2005), la pensée de ces professionnels est la source de conceptions, de manières d'agir. Nous verrons en effet que leur pensée et leurs conceptions influencent leurs décisions, notamment sur l'orientation des jeunes et sur le soutien à la scolarité qu'ils mettent en place dans la résidence[328].

Lorsque les professionnels évoquent les scolarités des enfants placés, ils s'appuient toujours sur leur expérience, c'est-à-dire les situations des jeunes dont ils ont eu, ou dont ils ont la charge. Ils n'ont pas connaissance des recherches sur le sujet. De plus ils évoquent quasi-exclusivement les situations des jeunes qui sont placés au moment de l'entretien. Ainsi peu s'appuient sur ceux qui ont quitté la prise en charge, bien que nous les relancions sur l'ensemble des jeunes qu'ils ont connus. Par rapport à ces situations, ils disent se rappeler difficilement : ils peuvent être marqués par certains cas particuliers mais cela correspond rarement à plus de trois jeunes, et ce, même s'ils ont plus d'une dizaine d'années d'expérience. Quand nous leur faisons remarquer, ils regrettent avoir très peu de recul sur leur travail, certains en sont d'ailleurs surpris. Leurs opinions sont donc fortement influencées par les situations actuelles et peu par le reste des enfants qu'ils ont connus professionnellement et qui sont pourtant plus nombreux. Ils constituent ainsi un échantillon artificiel, non-représentatif de l'ensemble des jeunes dont ils ont eu la charge qui va servir de jalon pour analyser les situations des nouveaux arrivants. Ils n'ont pas de point de vue global sur ce qu'ils font. Ils se posent rarement la question et disposent de peu de moyens pour y répondre. Une majorité déclare que c'est l'instant qui est important dans leur travail : l'accompagnement quotidien des jeunes, les nouvelles situations remplacent ainsi les précédentes. L'ensemble des activités familiales d'éducation dont ils ont la charge rend effectivement difficile la prise de recul et une pensée réflexive sur leur action : ils sont pris continuellement dans la vie quotidienne du groupe et des tâches administratives. De plus, les éducateurs ont très peu d'informations sur les jeunes qui ont quitté l'établissement. Il n'y a pas de suivi établi par les autorités locales, ni par les établissements d'accueil. Ils ne savent pas ce que deviennent les jeunes à la suite de leur passage dans la résidence. D'ailleurs, beaucoup d'éducateurs regrettent le manque d'outils qui leur

327 Sur la scolarité des enfants placés, *cf. 1 Étude comparative de la scolarité et des difficultés scolaires des échantillons anglais et français* , p. 145.

328 *Cf. b Le soutien inégal et inégalitaire des éducateurs*, p. 324 et *2.2.3 Le travail scolaire dans l'établissement : un nouveau facteur d'inégalités*, p. 345 pour le soutien à la scolarité et *2.1 L'objectif pour la fin du placement : l'orientation et l'autonomie en question*, p. 392 pour les questions d'orientation.

permettraient de connaître le résultat à long terme de leur action. Ils n'ont donc pas d'idée sur l'efficacité de celle-ci et cela reste vague pour la plupart.

> *« Je pense qu'il y a autre chose ou nous échouons, parce qu'une fois que les jeunes quittent l'établissement, nous n'avons plus de contact avec eux. […] et nous devrions garder le contact avec eux, après qu'ils soient partis. Je pense parce que je ne peux répondre à ta question. S'il y a des jeunes qui ont réussi ou non, qu'est-ce qu'ils font maintenant ? » (Gladys, éducatrice, A1).*

> ***Enquêteur : « Qu'est-ce qui peut avoir un impact positif, qu'est-ce qui peut aider, soutenir la scolarité des jeunes ?***
> *Je ne sais pas... je suis... peut-être trop la tête dans le guidon. » (Joey, éducateur scolaire, A2).*

> Martine n'a pas d'idée sur l'évolution de la scolarité des jeunes : *« positive ou négative je sais pas. On peut pas dire parce que... je peux pas dire parce que, ces gamines on les a pas, on les a quelques années et après on les a plus. On n'a pas forcément après des nouvelles... » (Martine, éducatrice, F2).*

> *« Non, je crois que je me suis jamais dit : il part je suis content de ce qu'on a fait ensemble. Ce qui m'empêche peut-être d'être content c'est justement pas savoir ce qu'il va être... de ne pas savoir s'il va s'en sortir. Parce que même si tu leur donnes toutes les billes, ils restent quand même à la merci d'un tas... d'un tas de choses. […] c'est rare qu'on les laisse partir sans se questionner. On n'est pas sûr de ce qu'ils seront dans six mois. » (Magid, éducateur, F2).*

Ils ne savent pas ce que sont devenus tous les jeunes qu'ils ont accompagnés, et c'est un regret unanimement partagé. Le seul recul que les professionnels peuvent avoir est constitué de rares retours qu'ils ont de la part des jeunes eux-mêmes ou par d'autres moyens. Nous distinguons deux ensembles de situations, qui s'opposent. Le premier est rapporté par les jeunes qui reviennent dans l'établissement après la fin de leur placement, pour donner des nouvelles. Il s'agit alors, pour la majorité des cas, d'évolutions *positives* et très souvent les jeunes qui viennent les voir ont une situation stable, une formation, voire un emploi, ils sont installés, et ont parfois des enfants. Ces jeunes ont toujours une situation « *convenable* » aux yeux des professionnels. L'élément principal invoqué peut être d'*avoir un travail*.

> ***Enquêteur : « Est-ce que tu connais des jeunes qui ont réussi à l'école, pour qui ce n'était pas très difficile ?***
> *Terry : On en a eu, d'après mon expérience dans ces services pendant 14 ans, on a eu des jeunes qui ont eu des qualifications, et qui reviennent et nous racontent, [...] on a eu un jeune qui était intéressé pour devenir un joueur de basket, et un entraîneur. Et je l'ai emmené dans un centre où j'avais l'habitude de courir. Et maintenant il travaille, il enseigne le basket à [une ville limitrophe], donc tu as des parcours de réussite, mais tu vois, pas tant que ça. » (Terry, éducateur, A1)*

> *« Après oui, y a des bonnes surprises, on a, mais c'est pareil, c'était un jeune migrant, heu... qui... mais un jeune migrant à l'époque, quand y en avait pas tant, c'était dans les années 80 quand mes collègues les plus anciens l'avaient sur le groupe. Il est devenu notre collègue veilleur de nuit, et après il a fait l'IAE, il s'en est bien sorti, je veux dire en plus de fonctionnaire haut placé, enfin voilà. On l'a aussi (inaudible) on a une ancienne... une ancienne du groupe des ados de l'époque*

où on était en bas donc c'est pas... c'est très vieux parce que elle doit avoir 35 – 40 ans maintenant, qu'est éduc, qu'est une ancienne du groupe aussi. » (Aurélie, éducatrice, F5).

Outre un travail, le fait d'*avoir un logement* est le deuxième élément cité comme gage de réussite[329], c'est-à-dire être suffisamment indépendant pour pouvoir gérer une vie relativement autonome :

Enquêteur : « Avez-vous des nouvelles des jeunes qui quittent l'établissement?
Certains sont très... viennent toujours nous voir. "je travaille ici, je fais ça..." une des filles, c'était un cauchemar. Et elle a eu un travail, je l'ai vue beaucoup parce qu'elle a un boulot dans un magasin du coin. [...] Tu vois, elle est partie, sans aucune qualification, puis elle a eu un petit boulot, elle a travaillé, elle a eu un appartement. Et elle va bien » (Meredith, éducatrice, A1).

« Après je suis satisfaite si j'ai des nouvelles plus tard et que, et que voilà, je vois comme là c'est arrivé, des jeunes qui étaient déjà assez grands quand j'étais en stage, qui sont repassés, voilà, qui me disent qu'ils ont un métier, que ça se passe bien, qu'ils sont en appart, qu'ils se gèrent, que... bah je suis hyper contente quoi. » (Julie, éducatrice, F2).

Enfin les éducateurs peuvent énoncer des situations plus complètes, jugées *stables*, qui comprennent également le fait de vivre en couple de façon stable – cette notion de stabilité peut également être attribuée au compagnon ou à la compagne du jeune – ainsi que d'avoir un enfant :

« Il y a cette fille avec qui je garde, elle reste en contact avec tout le monde, mais elle reste en contact particulièrement avec moi, elle est avec le même partenaire depuis un moment, elle travaille, elle a eu un bébé, elle s'occupe de ce bébé, ils habitent près de Londres, tu vois, à chaque fois que je la vois, elle a l'air bien, elle est heureuse. Elle est avec le même gars, c'est un bon gars... et ça parait normal. […] Mais tu vois pas ça très souvent, non, d'après mon expérience. » (Flint, éducateur, A3).

Ces situations sont une satisfaction pour les éducateurs, bien qu'ils minimisent souvent leur nombre et les estiment « peu représentatives ». Les éducateurs peuvent également avoir des nouvelles *négatives*, le plus souvent indirectement : par d'autres professionnels, par les médias ou par des rencontres dans la rue. Il s'agit ici de jeunes en situation difficile : lorsque ces jeunes sont sans domicile fixe, lorsqu'ils mendient, ou lorsqu'ils connaissent des difficultés avec la justice ou avec leur santé. Françoise évoque par exemple un jeune qui est en prison, un autre qui s'est suicidé, un autre encore : elle a lu dans le journal qu'il s'était immolé. Aurélie aborde la situation d'un jeune qui s'est fait poignarder dans la rue.

Meredith : « On a eu une fille, on l'a menée à l'université pour passer ses A levels. Je pense qu'elle a fini enceinte et elle a arrêté sa scolarité.[...]
Enquêteur : Avez-vous des nouvelles des jeunes qui quittent l'établissement?
Une autre que j'ai vu l'autre jour, et elle était placée à la même période. Et elle se "vendait dans la rue" et elle est pareille, rien n'a changé. Donc c'est l'individu, c'est l'individu. C'est ce qui est là [elle montre l'intérieur de son corps, "ses tripes"] tu sais ? […] Et aussi l'éducation un peu, parce que si tu perds ça quand tu es petit, si le détachement est fort, ça ne revient pas. […] Et ça arrive pour beaucoup d'entre eux. Ils sont livrés à eux-mêmes, en blâmant le monde entier. » (Meredith, éducatrice, A1).

329 Nous développons une analyse des éléments retenus comme qualifiant une situation de *réussite* dans la partie *2 Les réussites scolaires et le projet professionnel*, p. 391.

Les nouvelles peuvent également venir de leurs relations sociales. Lorsque nous demandons à Candice si elle sait ce que deviennent les jeunes après leur passage dans l'établissement, elle nous répond :

> *« Oui, je vois toujours une jeune, elle a vingt-six ans maintenant... Elle allait à l'école avec ma fille, elles étaient amies, les meilleures amies. Et non vraiment, elle est juste... elle n'a jamais vraiment travaillé. Et oui, donc... mais elle le regrette, vraiment, et, encore une fois, elle était une fille très intelligente. Mais elle regrette […] ruiner sa vie. » (Candice, éducatrice, A1).*

Sur l'ensemble des jeunes dont ils ont la charge, ils ont ainsi des retours sur des situations spécifiques, qui n'ont aucune valeur représentative et qui ne permettent pas de déduire une quelconque généralité, ce qu'ils ont pourtant tendance à faire. Les éducateurs vont construire un référentiel subjectif à partir de ces parcours singuliers. De plus les deux catégories de situations ne sont pas associées à la même valeur représentative. Lorsque les éducateurs rapportent des situations positives, certains concluent par une expression insistant sur le caractère exceptionnel de l'exemple : « *donc tu as des parcours de réussite, mais tu vois, pas tant que ça.* », « *mais ce n'est pas la norme* », « *ça reste l'exception* ». Nous n'avons relevé aucun terme de ce genre associé aux situations négatives. Elles ne sont pourtant pas plus nombreuses dans les discours. Nous constatons une tendance générale à considérer l'avenir des jeunes très incertain et voué à une certaine précarité. Les professionnels interrogés ont l'impression que les jeunes qu'ils accompagnent finissent souvent dans des situations d'extrême pauvreté. L'avis le plus défaitiste vient de Sean, éducateur scolaire, qui place son niveau d'exigence très bas :

> *« Plus tard, à partir de ce qu'ils ont appris ici, même si ce n'est pas scolaire, si ce n'est pas à l'école, ou ailleurs, quand ils deviennent plus grands ils regardent en arrière et se souviennent de choses que tu essayais de leur faire passer. Donc il y a un bénéfice, mais tu le verras peut-être jamais. Donc si tu es assez chanceux pour les voir 5 ans plus tard, et qu'ils ne sont pas en prison, ou à la morgue ou au cimetière, c'est là que tu vois que finalement, ça ne s'est pas trop mal passé, tout n'est pas négatif. » (Sean, éducateur scolaire, A3)*

Les représentations que les éducateurs ont sur la population des enfants placés tendent à se reporter sur les jeunes nouvellement placés, c'est-à-dire qu'un jeune, en arrivant dans le foyer, aura tendance à être considéré comme ayant un avenir compromis du seul fait de son placement, indépendamment de ses résultats scolaires. Le diagnostic des éducateurs est donc influencé par ces représentations qui se concentrent sur des parcours négatifs.

Nous faisons la même observation en ce qui concerne la scolarité des jeunes et la constitution d'une *norme scolaire* estimée par chaque professionnel – c'est-à-dire l'accomplissement scolaire qu'ils considèrent comme probable pour ces jeunes – norme qui est fortement influencée par les retours que les éducateurs ont des jeunes dont la prise en charge a pris fin. Il est pourtant impossible d'estimer la représentativité des situations sur lesquelles ils ont des nouvelles. Ces retours, qui constituent le seul bilan de moyen terme qui leur est donné à voir, influencent pourtant l'impression qu'ils ont sur l'efficacité de leur travail. Nous constatons ainsi que la norme scolaire estimée par chaque

professionnel est construite à partir des situations des jeunes placés au moment de cette construction[330]. Cette norme scolaire, plutôt basse par rapport à la population générale, influence les ambitions que les professionnels ont pour les jeunes. Dans la partie suivante, nous analyserons, à partir de leur discours, ce qu'ils disent de la scolarité des jeunes, et notamment de leur « potentiel scolaire » estimé.

1.3.2 La scolarité des enfants placés, selon les professionnels

Les paragraphes qui suivent présentent les avis dominants des professionnels interrogés sur cette question. Les éducateurs s'appuient sur différents indicateurs lorsqu'ils décrivent les difficultés scolaires des jeunes. Ils tentent d'évaluer tout d'abord leurs parcours scolaires selon qu'ils sont scolarisés en milieu ordinaire ou spécialisé. En France l'orientation en parcours technique, professionnel ou adapté est également évoquée. Les éducateurs peuvent estimer les difficultés par une comparaison avec le reste de la population. Étant donné qu'ils côtoient peu de jeunes non placés, cette estimation se base sur peu d'informations concrètes. La comparaison peut également porter sur le reste de la classe du jeune : ainsi, d'après Holly, les enfants placés réussissent moins bien que le reste de leur classe.

> *« [Ils] sont derrière leurs pairs le plus souvent. » (Adam, éducateur, A3).*

> *« Ils sont en retard par rapport à leur pairs en termes d'apprentissages, certains éprouvent des difficultés sociales, à interagir. » (Daniel, directeur, A2).*

L'étendue, la fréquence et l'intensité des difficultés scolaires est difficile à estimer. Afin de préciser leurs estimations, nous leurs avons demandé d'estimer les proportions des jeunes en grandes difficultés scolaires. D'après les entretiens, cette catégorie constitue la séparation principale pour travailler la scolarité des jeunes : il y a les jeunes en grandes difficultés scolaires, dont il est difficile de s'occuper et dont ils attendent peu, et les autres dont les situations sont considérées plus satisfaisantes.

a L'estimation des proportions

L'ensemble des professionnels rencontrés reconnaissent qu'une grande majorité des jeunes placés ont d'importantes difficultés scolaires. Parmi ces professionnels, seuls deux personnels administratifs français ne constataient pas de difficultés particulières[331]. Ces témoignages confirment les résultats présentés dans le chapitre précédent. Plusieurs éducateurs évoquent d'eux-mêmes des proportions

330 Ainsi les normes scolaires que nous relevons sont constituées par une évaluation du niveau moyen des jeunes qui étaient placés au moment de l'enquête.

331 Ces deux individus, dont le responsable d'un Observatoire départemental de l'enfance en danger, n'avaient pas d'expérience de terrain, et n'avaient accès, pour toute donnée, qu'à la liste annuelle des enfants placés qui avaient obtenu un diplôme. Cette liste, à partir de laquelle sont données des récompenses financières, n'est pas exhaustive – tous les enfants ayant acquis un diplôme n'y sont pas recensés. Elle ne permet pas d'avoir une idée des taux de réussite des jeunes. Le fait d'avoir cette liste – ceux qui obtiennent un diplôme – et aucune information ni sur leur proportion, ni sur le nombre de ceux qui échouent ou qui n'arrivent pas jusque-là, n'est pas un indicateur de la réussite des jeunes. Ce document influence pourtant ces individus qui ont alors une vision très incomplète en postulant que les enfants placés ne rencontraient pas de difficultés particulières.

quant au nombre de jeunes en grandes difficultés scolaires. Mireille évalue à « *80 %, peut-être 85 %* », la proportion de jeunes qui rencontrent de grandes difficultés. Edouard, directeur de l'établissement A1, avance les mêmes chiffres et qualifie les scolarités de « *sporadiques*, *spasmodiques* ». Ils ont un « *petit niveau scolaire* » selon Fatima, un « *retard scolaire assez important* » pour Anouk. Pour d'autres ne pas avoir de grandes difficultés est encore plus exceptionnel, tel Ron : « *Dans cet établissement il y en a eu seulement deux probablement [qui] n'ont pas de grandes difficultés scolaires*. », ou encore Martine « *Je vais paraître hyper-défaitiste, moi je vais dire oui, en grande partie, tous* [sont en difficulté]. *C'est petit petit niveau quand-même* ». Cela devient également général pour Virginie : l'échec scolaire fait même « *leur particularité* ». « *Ils ont de grandes difficultés […] je pense que la scolarité est un problème important, un vrai problème important, avec les enfants placés* » (Gladys). En Angleterre on retrouve l'importance et la fréquence de l'absentéisme[332], qui peut générer un échec scolaire très présent.

> *« À part Bessie tous les autres éprouvent de grandes difficultés, […] certains depuis le temps que je suis ici, ne sont jamais allés à l'école, ou peut-être seulement le premier jour, ou quelques jours. Vous leur achetez un uniforme scolaire et ils n'y vont pas. Il n'y a pas... de motivation réellement. » (Adam, éducateur, A3).*

Les proportions indiquées par l'ensemble des éducateurs sont importantes et témoignent de difficultés majeures très présentes dans ces établissements. Les autres jeunes, ceux qui « réussissent le plus », rencontrent également des difficultés scolaires, qui sont cependant moins importantes. Alexis estime que « *les trois quarts des enfants qui sont placés [dans l'établissement] sont en échec scolaire* » les autres « *peuvent aller jusqu'au BEP* ». Ceux qui sortent du lot ont des scolarités « *moyennes* » pour Mireille (15 %). Françoise estime que 2 % des jeunes « *mettent le pied à l'étrier, accrochent à quelque chose : une formation, une insertion* ». Très peu évoquent des jeunes qui ont eu une scolarité « *satisfaisante* ». Connie déclare qu'« *il y a eu des enfants, quelques-uns qui n'ont pas eu de problèmes à l'école* », mais elle ne peut en citer aucun.

Ces témoignages rendent compte du niveau des difficultés, de leur étendue, mais également de la *norme* estimée et de la limite tracée par chaque professionnel pour différencier les jeunes en grandes difficultés scolaires des autres. Ainsi l'estimation de la norme se fait en fonction du groupe des jeunes placés au moment de cette estimation, cette norme est donc évolutive. Les parcours scolaires sont l'indicateur le plus fréquemment utilisé en France pour l'estimation des niveaux scolaires des jeunes.

b Les parcours scolaires

Les parcours scolaires diffèrent beaucoup d'un établissement à l'autre[333]. Aucun des jeunes accueillis dans l'établissement A4 ne va dans une école de milieu ordinaire (quelques-uns vont dans une école

332 *Cf. 1.2 L'absentéisme*, p. 159.

333 *Cf. 2 Focale sur la structure du placement en établissement et le risque de décrochage*, p. 200 et particulièrement *2.2 Le placement collectif : un dispositif plus rare et spécifique en Angleterre*, p. 203.

spécialisée, les autres ne sont pas dans un établissement scolaire) et c'est le premier élément donné par presque tous les professionnels de cette équipe.

> *« Beaucoup d'entre eux ont des difficultés. Ils n'ont pas de placement scolaire, le système éducatif met du temps à leur en proposer un, ou les jeunes refusent d'aller à l'école. » (Jeannine, éducatrice, A4).*

> « *Eli est la seule personne qui ait été en école classique. […] je pense à un autre garçon qui a été ici qui a été en école classique, mais c'était avec un emploi du temps aménagé, il passait la plupart du temps scolarisé dans une section spécialisée. » (Aaron, éducateur, A4).*

Dans les autres établissements, les jeunes sont davantage scolarisés. Cependant les parcours scolaires sont décrits comme « *chaotiques, difficiles, douloureux, ils sont presque tous en échec scolaire […] y en a beaucoup qui ont bénéficié de prise en charge particulière, avec, à certains moments des bouts de prise en charge spécialisée* » (Laure, éducatrice). Les professionnels français peuvent également évoquer les orientations et les diplômes tentés.

> *« J'en n'ai jamais connu en 12 ans, les études après le bac... alors y a peut-être eu des BTS hein, mais sur la voie générale, j'ai connu qu'une bachelière. Donc je sais pas si aujourd'hui elle l'a eu. Mais... voilà, une fois que c'est... alors des bac pro y en a eu. » (Magid, éducateur, F2).*

> *« J'avais répertorié tous les jeunes qui avaient été accueillis depuis deux ans, et j'arrivais à, oui j'arrivais à très très, enfin y avait très peu de jeunes qui étaient engagés dans des études, dans des études dites longues. Faudra que je... au moins jusqu'au collège voire même au lycée. Actuellement c'est le cas, on a très très peu de jeunes qui sont en collège et en lycée. La plupart sont, soit déscolarisés, totalement, et loin de toute école, ou même du professionnel, certains sont, beaucoup sont en, un certain nombre sont en MFR, donc, ou en SEGPA des, des circuits un petit peu parallèles à l'école classique. Et puis... Aucun en apprentissage, si on a un jeune qui est arrivé hier qui est en apprentissage, on verra si ça, si ça tiendra, mais aucun apprentissage. En règle générale, sauf pour ceux qui suivent des scolarités, qui sont en lycée, j'en ai eu combien ? 3, 4 qui sont en lycée, dont une qui est arrivée il y a deux jours, donc jusqu'à présent nous n'en avions que trois... qui étaient en lycée, les autres, les autres... les autres se mettent rapidement en échec. Certains commencent le collège, vont rarement jusqu'à la troisième. Très très rarement jusqu'à la troisième. Pour ainsi dire, pour ainsi dire pas du tout. » (Hassan, éducateur, F3).*

Les professionnels attribuent souvent une hiérarchisation des difficultés dans ces parcours professionnels :

> *« Les jeunes que l'on reçoit ont un retard scolaire de un à deux ans. Bien sûr, maintenant les redoublements sont devenus rarissimes donc il n'y a pas forcément ce retard scolaire de un à deux ans, mais c'est un maquillage, on se retrouve avec des gamins qui sont en 4ème alors qu'ils ont un niveau cm1 pénible, des fois pas du tout, et qui se retrouvent parfois même dans les filières normales, même pas en SEGPA, avec un niveau désastreux. […] Le gros de la troupe, la moyenne c'est le niveau CAP. Et je parle pas de niveaux CAP très complexes. Peintres en bâtiment, maçonnerie, charpente, vente en fruits et légumes, poissonnerie… On n'a pas de CAP d'esthéticienne, faut arrêter de délirer, c'est très technique, ou on a eu quelques rares coiffeuses, mais très peu parce que c'est aussi très technique, beaucoup plus difficile que… C'est que les CAP sont pas tous égaux. Mais ça c'est le gros de la troupe. C'est-à-dire en fait, du point de vue*

du niveau scolaire : les quatre opérations, des problèmes simples qu'on donnait autrefois en 6ème/5ème, la capacité de lire le journal, de lire un livre simple… Moi je crois que c'est le gros de la troupe, grosso modo dans le parcours de ces années. C'est à peu près dans cette moyenne-là que ça se situe. » (Philippe, directeur adjoint, F2).

En France, les parcours sont un indicateur clair pour les éducateurs, c'est le plus utilisé. En Angleterre les personnes interrogées n'évoquent pas les orientations et très peu les résultats aux examens qui déterminent les parcours possibles par la suite. Cette différence est notamment due à la configuration des systèmes éducatifs : en Angleterre, le choix de spécialisation est moins dépendant de filières spécifiques. Il s'agit davantage de choisir parmi plusieurs modules qui vont constituer les examens et donc les spécialités choisies pour la poursuite d'études. De plus les jeunes quittent plus tôt le foyer de prise en charge. Ils ne sont alors plus sous la responsabilité d'éducateurs lorsque la majorité des questions d'orientation et de formation doivent être tranchées. Ainsi les éducateurs anglais évoquent davantage les parcours en milieu spécialisé (les scolarités ordinaires étant l'exception) car ils sont peu confrontés à des parcours de « professionnalisation ». Ils mentionnent également la déscolarisation des jeunes, souvent présente au début de la prise en charge[334].

« Le plus grand nombre des enfants qui viennent ici n'ont pas de scolarité, ou n'ont pas de placement scolaire ou alors ont un emploi du temps très limité. […] La grande majorité d'entre eux n'est pas dans une école classique. » (Sean, éducateur scolaire, A3).

Certains jeunes français peuvent également être déscolarisés au début du placement :

« Souvent ils sont soit déscolarisés, ils ont été peu à l'école, ils sont souvent dans des voies de garage. » (Virginie, éducatrice, F2).

« On a beaucoup, enfin on a souvent des ados qui arrivent ici, qui sont déscolarisés, qu'ont été virés de partout. Donc qui ont un dossier rouge au niveau de l'éducation nationale, qui se sont même fait exclure des apprentissages. » (Anouk, éducatrice, F3).

Les éducateurs décrivent des difficultés d'apprentissage importantes chez les jeunes, souvent en retard par rapport à leurs pairs. Sean est « *effaré devant l'ignorance* » des jeunes qui est « *phénoménale, absolument... c'est absolument incroyable !* » Les éducateurs constatent, pour une majorité d'entre eux des niveaux de lecture et d'écriture qui « *restent très bas* ».

« Certains jeunes ne vont tirer bénéfice que lorsqu'ils s'assoient à côté de nous pour lire un livre. […] Ils ne font pas leurs devoirs […] mais vont tirer bénéfice de cette lecture car ils ont quinze ans, mais leur âge de lecture est à environ neuf ou dix ans. [...] Ça a un impact énorme sur leurs apprentissages, parce qu'ils ne sont pas capables de comprendre les textes, ils ne comprennent pas le travail. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).

« Ils ont souvent une mauvaise compréhension des consignes, du vocabulaire technique. Les jeunes sont assez vides au niveau de l'imagination : ils sont dans une "précarité culturelle" pour beaucoup d'entre eux. » (Fatima, éducatrice scolaire, F2).

334 *Cf. 1.4 L'inscription dans un établissement scolaire*, p. 179.

« Y a des jeunes quand même qui arrivent, [...] qui savent ni lire ni écrire. […] C'est un peu plus de la moitié de la population qu'on a sur l'établissement. » (Alexis, éducateur, F1).

Ces retards conséquents dans les apprentissages paraissent systématiques : les jeunes « *se traînent d'énormes lacunes […] ça tient la route jusqu'à la 4ème, et après la 3ème ça s'effondre* » (Martine). Les éducateurs rendent compte de la complexité des difficultés rencontrées par les jeunes. Ils font, pour la plupart le lien entre les difficultés scolaires et la situation familiale : ils ont « *des gros retards* [avec] *des gros problèmes familiaux* » (Martine). Et finalement ces difficultés peuvent être considérées comme normales :

« Je suppose que d'un côté, si un enfant... un enfant qui est en école classique ne viendrait pas ici. Il ne correspondrait pas aux critères, je suppose que dans un sens vous pouvez considérer que c'est impossible, parce qu'un jeune qui est capable de gérer une scolarité classique, et ne pas avoir beaucoup de difficultés [...] serait capable de gérer un placement en famille d'accueil. Donc... ou vivre dans un environnement familial, je suppose que les deux sont probablement liés entre eux […]. Donc vous ne les verrez jamais ici. […] Les enfants qui viennent ici ont de gros problèmes, des difficultés importantes, qui affectent leur scolarité avant [qu'ils ne viennent ici]. ». (Aaron, éducateur, A4).

Dans le discours de Aaron, les difficultés scolaires sont directement liées au placement, elles seraient d'ailleurs une condition au placement en établissement. Ici les causes sont inversées : les difficultés scolaires indiquent des difficultés comportementales et sociales, tandis que dans les autres discours ce sont les difficultés sociales qui impliquent des difficultés scolaires. Aaron systématise ces difficultés et s'attend à ne travailler qu'avec des jeunes qui ont des difficultés scolaires, cette attente précédant une quelconque évaluation de la situation d'un jeune arrivant dans son établissement. Ce qui transparaît par la suite dans son discours est que la « grande difficulté scolaire » est la norme pour les jeunes avec lesquels il travaille, il a alors de faibles attentes pour leur scolarité. Cette tendance est partagée par la majorité des éducateurs. Les constats présentés par les éducateurs et leur direction corroborent nos conclusions sur la scolarité des jeunes. L'importance des difficultés scolaires est effectivement présente dans l'ensemble des discours. Ces constats renforcent l'idée, pour les éducateurs, que la norme en termes d'apprentissage et de réussite scolaire est nettement plus basse que pour la population générale. Cela influence les attentes des éducateurs qui vont s'accorder à ces estimations et généraliser ces parcours comme étant ce qu'il est « *attendu d'observer* ». Leur appréhension des nouvelles situations va être nourrie de cette estimation de ce qui est *normal*. Si un jeune se situe dans cette norme, les tentatives de travailler sur ses progrès scolaires seront secondaires car il sera considéré à un niveau acceptable au regard de sa situation d' « enfant placé » malgré des difficultés scolaires qui seraient jugées préoccupantes dans d'autres contextes. Le seuil « acceptable » est donc en fonction de la population prise en référence (souvent la population de l'internat), et non en fonction des capacités individuelles estimées du jeune. Les éducateurs adaptent ensuite leurs pratiques, comme le font les enseignants à partir du groupe d'élèves (Duru-Bellat & Mingat, 1988), suivant leurs attentes.

L'accompagnement de la scolarité va donc se faire en fonction des estimations des professionnels et par conséquent en fonction du groupe de jeunes. C'est-à-dire que des jeunes qui ont des situations scolaires sensiblement équivalentes, mais qui sont placés dans des établissements différents, ne seront pas qualifiés à l'identique par les éducateurs. Nous constatons également des variations d'évaluations entre les éducateurs, ces derniers n'attribuent pas les mêmes potentiels aux jeunes, et donc ne vont pas s'impliquer de la même façon suivant les éléments qu'ils vont estimer comme étant les causes de ces difficultés scolaires.

1.3.3 Les estimations des causes des difficultés scolaires par les professionnels

À partir des discours des professionnels, nous avons relevé et analysé ce qu'ils estiment être la cause des difficultés scolaires des jeunes et ce qui peut freiner, ou empêcher, les progrès scolaires. Suivant ce qu'ils déterminent, les éducateurs spécialisés vont considérer la situation des jeunes plus ou moins « potentiellement évolutive ». Cette estimation participe à la constitution de leur pratique : ils vont orienter leurs attentes, leurs objectifs puis leur pratique en fonction des éléments qui leur semblent modifiables ; s'ils estiment que le jeune peut progresser et s'ils pensent pouvoir aider cette progression, ils vont davantage soutenir la scolarité que s'ils s'estiment impuissants. Nous relevons trois contextes mentionnés par les professionnels comme sources de difficultés. Tout d'abord les traumatismes liés aux maltraitances et négligences, puis la famille, en tant qu'entité « *défaillante* » ou « *à la marge* », enfin des difficultés individuelles indépendantes des précédents éléments.

a Les traumatismes

Les professionnels reconnaissent l'impact durable des maltraitances sur les situations des jeunes. Ces maltraitances, qui sont les raisons du placement, ont des effets durables sur les jeunes. Les éducateurs ont tendance à accorder un caractère *systématique* à ces traumatismes et aux difficultés qu'ils occasionnent, notamment pour la scolarité et les apprentissages. C'est le plus souvent la première raison évoquée pour expliquer les difficultés rencontrées.

> *« Il y a ceux qui ont eu tellement de souffrance et de, enfin qui ont vécu tellement de choses horribles pendant leur enfance [...] que du coup, le fait de se concentrer sur l'école ça devient un peu compliqué quoi. Et on en a aussi qui ont pas mal de problèmes d'ordre psy. Enfin, qui relèvent pas d'un placement plus médical que le nôtre, mais qui du coup, ça les empêche aussi tu vois de se concentrer à l'école. » (Julie, éducatrice, F2).*

> *« La plupart ont eu une vie vraiment difficile avant le placement. La plupart des enfants […] ont des expériences très difficiles et, oui, ça rend plus difficile la concentration sur ce qui est important et ce qui se passe à l'école. Parce qu'ils ont été tellement rejetés. » (Bianca, directrice, A3).*

« La scolarité c'est de grosses difficultés, essayer de les motiver, parce que je suppose que c'est négatif pour eux... [...], ils ont leurs propres problèmes... et certains d'entre eux sont très, très abîmés. » (Candice, éducatrice, A1).

Les difficultés issues de la situation de maltraitance et la situation familiale qui reste compliquée sont autant de problèmes qui peuvent empêcher des jeunes de réussir, alors que certains estiment qu'ils en auraient les capacités :

« Et puis ils prennent des voies de garages. Alors qu'ils ont une intelligence tout à fait ordinaire et basique au départ. Moi j'ai vu des gamins en placement, 125 de QI... Alicia, 145 de QI. Qui avait des capacités cognitives fabuleuses, mais de tels troubles du comportement parce que parasités par... bah par leurs histoires, par leurs difficultés, par leurs difficultés familiales, que ils sont pas disponibles. Donc ils peuvent pas œuvrer et se servir de... ils se retrouvent après des gamins en voie de garage. » (Magdalena, éducatrice, F3).

Les éducateurs sont partagés sur l'impact des traumatismes et leur durée. Ces sentiments dépendent des jeunes dont ils ont eu la charge. Pour certains, ces traumatismes ont un impact permanent sur lequel ils ont peu de prise : « *Je pense qu'ils sont désavantagés depuis le premier jour, une fois qu'ils sont là* », le placement ne « *peut pas apporter grand-chose* » (Gladys). Lorsque, toujours d'après les éducateurs, les traumatismes gênent les apprentissages, il leur est difficile d'y remédier. Ils ne sont effectivement pas formés pour intervenir sur ces difficultés, c'est le travail des psychologues et des professionnels du secteur médico-social. Il en résulte une impression d'inutilité sur cette question :

« L'enfant, il est tellement aux prises avec des difficultés parentales, que c'est impossible pour lui de pouvoir accéder comme ça au cognitif de manière sereine. Il est totalement envahi, suivant les situations, la mort d'un parent et la dépression d'une mère, [...] parce que ils sont envahis par une problématique familiale donc ils sont en échec, donc ils ont pas envie. » (Véronique, éducatrice famille, F2).

« Alors qu'est-ce que c'est la scolarité pour certains, tu vois comme un gamin comme Mario, la scolarité ça veut rien dire. C'est plus de la socialisation, c'est plus rester, être capable de rester assis deux heures d'affilée pour, il est tellement parasité, il est tellement perturbé, ses capacités d'apprentissage, il peut pas s'en servir. Et t'as des gamins comme ça qui s'acculturent et qui deviennent déficients. C'est pas de la déficience à proprement parler, mais c'est qu'ils ont pas le, ils sont tellement parasités, qu'ils peuvent pas mettre en œuvre leurs, ils peuvent pas se servir de leurs capacités d'apprentissage, de leurs capacités cognitives pour ça. » (Magdalena, éducatrice, F3).

Les éducateurs peuvent décrire une situation dont l'évolution est impossible : les traumatismes empêcheraient tout progrès scolaire. Ils vont alors être « souples » et avoir peu d'exigences en ce qui concerne le travail scolaire. Les traumatismes étant persistants, les jeunes, en plus de subir ces difficultés, ne vont pas être stimulés dans leur travail scolaire et les difficultés d'apprentissages risquent alors de s'aggraver. Ces positions rejoignent les dispositions spontanéistes identifiées par Lahire : ces dispositions « contribuent, sans le savoir, à désengager leurs enfants du minimum d'ascétisme que réclame l'espace de socialisation scolaire : concentration, attention, régularité dans

l'effort, règles à respecter... » (1994). Les positions que nous constatons sont cependant davantage assumées de la part des éducateurs : il s'agit bien, d'après eux, de remettre en cause les exigences scolaires en considérant qu'il est préférable pour le jeune de remettre à plus tard le travail demandé et les efforts que cela implique.

Les traumatismes décrits plus haut sont souvent ceux causés par les membres de la famille. Le cadre familial est très souvent défini comme « *défaillant* ». Il l'est effectivement souvent puisqu'il n'est pas considéré assez sûr pour autoriser un retour du jeune en famille, ce cadre est considéré par la majorité des éducateurs comme ayant un poids important sur le jeune pendant la prise en charge, malgré l'éloignement des parents du fait du dispositif de placement.

b La famille, entre cadre familial défaillant et destin social

Malgré les contacts réduits que les parents ont avec leurs enfants, la responsabilité des difficultés scolaires des jeunes peut toujours leur être attribuée. Tout d'abord, les éducateurs mentionnent des négligences persistantes de la part des parents, ils estiment qu'elles ont toujours un impact malgré la prise en charge mise en place et l'action des professionnels. L'absence de valorisation de la scolarité et un soutien inexistant sont le plus souvent cités. Ces négligences « passives » pré-existent et perdurent pendant le placement et pourraient empêcher toute efficacité du soutien des professionnels :

> *« S'ils n'ont pas eu le soutien des parents, ou si ils ont été abusés... ils ne vont pas travailler à l'école, pas parce qu'ils n'ont pas le soutien de leurs éducateurs. » (Sydney, éducatrice, A2).*

> *« Pour beaucoup d'entre eux, les attitudes de leur famille vis-à-vis de la scolarité [est un élément clé de leur réussite ou de leur échec], parce que plusieurs de nos jeunes ont des parents qui n'ont pas..., et qui ne valorisent pas la scolarité. » (Bianca, directrice, A3).*

Sans le nommer, le thème de la *démission parentale* est très présent dans les discours. Flint explique que les jeunes n'ont pas d'ambition et ne projettent pas de devenir avocats, footballeurs ou politiciens parce que leur famille ne les stimule pas. Il évoque également un besoin de reconnaissance qui n'est pas satisfait.

> *« Quand j'avais leur âge, si je sortais, et devant une situation où j'avais la possibilité d'agir d'une bonne et d'une mauvaise façon, j'agissais de la bonne neuf fois sur dix. Pas parce que je le voulais, mais parce que si j'agissais mal, et que mes parents l'apprenaient, ils n'auraient pas été contents, et je voulais faire plaisir à mes parents. » (Flint, éducateur, A3).*

Selon Flint la motivation des jeunes est stimulée par la reconnaissance parentale. Cette reconnaissance étant absente pour ceux qu'il a en charge, rien ne les inciteraient à « bien agir », il n'y aurait pas de transfert de cette recherche de reconnaissance vers les éducateurs. Ces derniers ne pourraient donc pas encourager les jeunes à maintenir leurs efforts, et cela rendrait leur action inutile.

Les critiques émises à l'égard des familles peuvent concerner leur mode de vie et leur autorité, qui serait « *laxiste* ». Plusieurs éducateurs anglais attribuent par exemple l'absentéisme des jeunes au

« *laisser-faire* » parental et disent ne pas pouvoir contre-balancer cette influence. Pour Terry, les jeunes considèrent qu'ils peuvent aller à l'école quand ils le souhaitent car « *c'est le message qui a été véhiculé par les parents* ». Les éducateurs font part de leurs difficultés à changer des habitudes données par la famille qui véhiculerait une « *passivité générale* ». Les parents n'arriveraient pas ou ne sauraient pas installer un cadre propice aux apprentissages :

> *« Là d'où ils viennent, ils ne sont pas habitués... ils n'étaient sans doute pas habitués à se lever à l'heure […] d'autres jeunes n'ont pas eu de limites et de règles. […] donc c'est difficile pour eux. […] Beaucoup de nos jeunes ont 50, 60 [% d'assiduité]. Purement et simplement parce qu'ils n'ont pas été habitués, ils ne vont pas au lit à l'heure, ils n'ont pas eu de constance. » (Terry, éducateur, A1).*

> *« Tu sais le gros souci qu'on a avec les jeunes dont on s'occupe c'est que, comme c'est des gamins qui ont pas été très sollicités au niveau scolaire, c'est-à-dire que des fois les parents pensent même pas à faire en sorte qu'ils se lèvent le matin. Tu vois c'est des petites choses, ou mettent pas, beh il fait beau, on va tous à la plage, tant pis pour l'école... enfin tu vois, c'est des choses où la scolarité a pas une importance souvent capitale. Du coup ça donne des gamins qui... réussissent peu à l'école. Qui aussi ont pas forcément de soutien à la maison pour faire les devoirs, enfin pas souvent des bouquins à la maison, ... dont les parents des fois déchiffrent mal eux-mêmes ou écrivent mal le français. Mais qu'ils soient d'origine française ou étrangère si tu veux. On voit quand même les langages textos souvent ils écrivent que comme ça quoi. » (Virginie, éducatrice, F2).*

L'absence d'implication de la famille peut être considérée par les éducateurs comme un abandon de l'éducation du jeune et donc du suivi scolaire sous toutes ses formes :

> *« Les parents ils abandonnent [...]. Enfin c'est tout un... un engrenage... qui fait que, voilà, si premièrement situation familiale difficile, donc l'enfant est en échec, et comme il est en échec, les parents se découragent et n'insistent pas, enfin... » (Véronique, éducatrice famille, F2).*

Les éducateurs peuvent décrire une opposition des parents envers le mode scolaire (les enseignants, le programme, le fonctionnement de l'école). Le message des éducateurs passerait après celui des parents et n'aurait que peu d'effet :

> *« Si les parents se foutent de la scolarité, les enfants aussi […] parce qu'ils vont dire "ne va pas à l'école, tu n'as pas besoin". » (Gladys, éducatrice, A1).*

Les parents sont le plus souvent décrits comme démissionnaires, non-conscients des enjeux éducatifs au sujet de leur enfant. Ces discours tendent vers une critique dénonçant la responsabilité des parents ou plutôt leur irresponsabilité : ils « *abandonnent* » leur enfant, ou « *laissent-faire* ». Ces difficultés familiales sont jugées persistantes par les éducateurs et gênent ainsi leur travail. Plusieurs éducateurs expliquent cette absence de motivation, d'implication, voire cette opposition par l'expérience scolaire des parents.

> *« La plupart de leurs parents ont eu de faibles résultats, c'est une des raisons de leurs faibles résultats. Parce qu'ils viennent d'un milieu qui a de faibles résultats. […] Je suis presque sûr que*

la plupart des jeunes que j'ai connus ici, leurs parents, avec quelques exceptions sont généralement sans instruction. » (Adam, éducateur, A3).

Pour Daniel, si les jeunes viennent ici la plupart du temps avec de grandes difficultés scolaires, « *c'est principalement à cause des problèmes qu'ont eus leurs parents à l'école* ». Ces différences de parcours, bien qu'elles soient là aussi identifiées par des situations singulières qui ne sont pas nécessairement représentatives[335], indiquent une distance sociale entre les parents et l'école. Quelques éducateurs pointent effectivement les contradictions entre les modes familiaux et le mode scolaire de socialisation :

« *Leur personnalité ça je sais pas. Non, plus dans le champ social, et un peu psychologique. Mais je ne suis pas psychologue. … Et... enfin au niveau familial, l'école, c'est un monde à part, enfin c'est, l'école. C'est rarement parlé à la maison, même si on en parle, ha bah il faut aller à l'école etc. bon... Y a pas d'accompagnement si tu veux, autour des devoirs, y a pas de... c'est... » (Martine, éducatrice, F2).*

Flint est très pessimiste sur les possibilités des jeunes. Selon lui, la raison principale est l'absence de culture scolaire :

« J'allais à l'école comme je devais y aller. La première raison, c'est parce que je savais que c'était la chose normale à faire. Tous mes copains faisaient la même chose. Mais je voulais faire plaisir à mes parents, il y avait une part de moi qui voulait... ne pas décevoir mes parents. Et ces jeunes, pour être honnête, la plupart du temps, ils... leurs parents ont tant de faibles attentes sur eux... Ces enfants lorsqu'ils ne vont pas à l'école, ça ne déçoit pas leurs parents, parce qu'ils n'y sont jamais probablement allés non plus. […] Nous on peut être déçu d'eux, mais ce n'est pas la même chose, non ? Quand Fynn ne va pas à l'école, je peux lui dire "je suis vraiment déçu, Fynn, tu devrais être à l'école et tout... le reste" et parce que nous ne sommes pas les gens qu'il aime, ça ne fait aucune différence, s'il sait que l'on ne peut rien faire non plus. » (Flint, éducateur, A3).

La majorité des discours attribuent à ces distances sociales entre les familles et l'école un caractère *irrémédiable* et *inévitable*. Cette interprétation se traduit par une *reproduction sociale* : les fonctionnements familiaux, les pratiques, les normes et les valeurs sont reproduites entre les parents et leurs enfants. Les jeunes peuvent être analysés par les professionnels suivant l'idéologie du handicap socio-culturel, qui domine aujourd'hui les explications ordinaires des difficultés scolaires (Rochex & Crinon, 2011). Les éducateurs ne font mention ni d'une domination sociale, ni de valeurs, de normes et de pratiques de socialisations valorisées et reconnues légitimes par l'école et ses agents. Ils peuvent adhérer à l'idée d'un « *assistanat* » et d'un « *mode de vie passif* » chez les familles des enfants placés, nous relevons ce discours plus fréquemment en Angleterre :

« Beaucoup de nos jeunes à cet âge ne valorisent pas la scolarité parce qu'ils ne l'ont jamais fait. […] tout dépend de là où ils vivent, avec qui ils vivent, quelles personnes les ont poussés, dirigés, soutenus. S'il vient en placement tard, et s'il a des manques éducatifs, ou des mauvaises expériences, et bien il va continuer d'échouer. Parce que des fois tu ne peux pas l'arrêter. Tu ne

335 Nous faisons le même constat pour les situations scolaires individuelles citées par les professionnels (*cf. 1.3.1 La constitution des estimations sur la population à partir de situations inégales et non représentatives*, p. 241.

peux pas changer ça. […]. Ça dépend d'eux. […] je pense que beaucoup d'entre eux vont avoir des allocations. Et rien d'autre. C'est... parce que c'est un truc culturel, et tu sais il y a beaucoup de gens en Angleterre qui ne veulent pas travailler. Ils ne vont jamais travailler. Donc, si ta mère et ton père n'ont jamais travaillé de leur vie, ou tes frères ou tes sœurs, ou tes amis, est-ce que tu vas travailler ? Probablement pas, non ? […] C'est dû... à cause de leurs expériences. C'est ce qui arrive. Il y en a qui disent qu'ils iront juste signer [pour recevoir les allocations sociales]. » (Sean, éducateur scolaire, A3).

Ainsi le milieu social déterminerait ce que les jeunes vont devenir, rendant alors toute ascension sociale impossible. Ces éducateurs sont résignés : la prise en charge protège le jeune, mais ne lui permettrait pas de dépasser sa condition familiale, estimant *de fait* le placement comme ne pouvant être qu'inefficace sur ce point. Ce type de discours s'accompagne souvent de l'idée d'un « assistanat » comme habitude familiale : le jeune serait imprégné de cette « *culture du non-travail* » et le cadre familial, bien qu'éloigné, maintiendrait cette culture chez le jeune. Nous observons ainsi, particulièrement chez quelques éducateurs anglais[336], un discours prédictif sur la situation des jeunes : pour Sean, beaucoup d'entre eux vont dépendre des aides sociales. Pour lui cela n'est pas dû au placement, mais bien à leur milieu socio-culturel :

« Dans la plupart des pays du tiers-monde, tu as besoin d'apprendre des compétences, tu as besoin d'être capable de faire des choses. D'être capable de survivre. Ici, tu n'as pas besoin. Tu peux vivre à 16 ans, on te donne un endroit pour vivre. [Plus tard] on te donne de l'argent, ils te l'envoient. Tu n'as pas besoin de te déplacer. […] Et tu ne payes pas pour tes prescriptions […] parce que si tu n'as pas d'emploi, tu ne payes pas, […] ni pour tes médicaments, tu ne payes pas. […] en Angleterre, je ne serai jamais obligé de travailler et je ne serai pas sans logement, […] je n'aurai jamais faim. […] Certains parents des enfants [que l'on accueille] disent à leurs enfants "tu n'as pas besoin d'aller à l'école". Parce qu'ils pensent … ils sont dans leur monde. Dans leur culture. […] Ils ne sont pas inquiets pour l'école, ils n'en connaissent rien. Tu sais, c'est un truc culturel. » (Sean, éducateur scolaire, A3).

« Garett... la maison est confortable, un bel écran plat de télévision, ça semble être normal. Mais sa mère ne travaille pas, pour une quelconque raison de son choix, son partenaire ne travaille pas, il ne fait aucun travail, donc Garett voit comment ils vivent et ils ont un ordinateur, une télé, un lecteur DVD et du matériel comme ça... son ambition est limitée alors... il n'a jamais rien vu de différent, et tout est fourni, et sa mère et son partenaire, son beau-père si tu veux, ne travaille pas. Ses pensées sont facilement influencées par ça. » Flint attribue ce style de vie à un choix personnel : *« si un enfant placé qui passe du temps à la maison et voit ça, ces parents, et c'est leur choix, je ne dis pas que c'est mal, mais c'est leur choix, quelles ambitions ils auront ? […] J'ai conduit des jeunes à la maison, chez leurs parents, et il n'y avait rien, pas de tapis, c'était un bazar. Donc leurs attentes, ils pensent que c'est la norme, que ça ressemble à ce que vit tout le monde. » (Flint, éducateur, A3)*

Il s'agit bien d'un discours relatant les « supposées » facilités pour ces familles populaires de vivre convenablement, en consommant sans avoir à travailler. Cette « façon de vivre » serait un modèle enviable pour les jeunes qui ne verraient ainsi pas l'intérêt de travailler à l'école. Certains professionnels poursuivent sur des comportements déviants voire délinquants de la part des parents, la

336 Cependant rien ne permet de conclure à une spécificité anglaise.

tendance de la part des jeunes à vouloir reproduire ces comportements faciles empêcherait d'autant plus toute motivation scolaire.

> *« Parce que ces jeunes n'ont pas toujours de modèle. Certains d'entre eux ont des parents qui, assez franchement bénéficient probablement d'argent obtenu illégalement. Et si tu grandis avec, c'est très dur de faire une éducation qui rivalise avec ça. » (Bianca, directrice, A3)*[337].

L'utilisation de théories ou de connaissances en sciences sociales peut, paradoxalement, consolider la vision culturaliste et *déterministe* des situations sociales. Ces points de vue n'autorisent pas une émancipation des jeunes, et n'envisagent pas une efficacité des prises en charge. L'idée d'une prégnance des caractéristiques sociales des jeunes dans l'explication de leur parcours scolaire est très présente parmi les éducateurs. Plusieurs accordent aux origines sociales des jeunes les raisons principales de leurs difficultés scolaires. Le lien décrit entre les origines sociales, le parcours scolaire des parents et l'échec scolaire des jeunes peut être très fort :

> *« Ils viennent, pas tous mais je pense que la majorité viennent de classes populaires. Et peut-être que les parents n'étaient pas motivés, leurs parents n'ont pas réussi à l'école. Donc il n'y a rien qui puisse inspirer le jeune. Lorsqu'ils arrivent ici, ils sont derrière, ils sont derrière leurs pairs le plus souvent. » (Adam, éducateur, A3).*

La difficulté des familles est ici attribuée à leur origine populaire, à qui il est attribué un échec scolaire systématique. Si ces discours abordent les distances et les contradictions entre le milieu familial et le milieu scolaire, c'est le plus souvent sous l'angle d'une « non-adaptation » des familles à l'école. Peu d'entre eux évoquent l'idée inverse, celle d'une école qui ne s'adapte pas aux familles dont les pratiques sociales sont différentes. Dans notre échantillon, seul Jean-François tient ce discours, il constate une inadaptation de l'école qui ne peut pas permettre l'émancipation sociale. La conclusion reste cependant la même : ces jeunes ne peuvent pas réussir dans *cette* école, par extension les éducateurs ne peuvent pas non plus les faire évoluer sur le plan scolaire.

> *« Donc l'école moi je trouve que c'est important par rapport à ça, mais je dis qu'ils sont, pour majorité, en carence. C'est-à-dire que l'école elle est construite pour une certaine classe. Faut être honnête, on va pas non plus se voiler la face en disant "l'école c'est l'égalité des chances pour tous". D'autant plus que moi j'ai travaillé pendant 20 ans à faire en sorte que certains jeunes, dès la petite enfance, aient un "plus" quand ils sont dans l'école. C'est-à-dire que c'est clair, je n'ai pas d'illusion sur ça. Il y a effectivement, à un moment donné, je dirais presque que la réussite scolaire se construit en dehors de l'école. » (Jean-François, directeur adjoint, F2).*

Pour lui, la réussite scolaire « *se construit en dehors de l'école* », mais également en dehors du placement, ce qui rejoint les extraits précédents. Jean-François est conscient de la distance socio-culturelle et cette connaissance renforce son idée de « *tâche impossible* ». La critique à l'égard des familles, souvent due à une vision simplificatrice des problématiques qui les concernent, font porter la responsabilité de l'échec sur celles-ci, et non sur la prise en charge, qui est pourtant mise en place

337 Sur ces activités délinquantes, les quelques éducateurs qui les mentionnent n'ont pas d'exemples concrets ni d'informations plus précise.

lorsque le cadre familial est jugé *défaillant*. Sans le dire directement, cela peut conduire à conclure sur une reconnaissance d'un échec attendu du placement sur la scolarité des jeunes. Pour certains, l'issue de la prise en charge ne peut être que l'échec scolaire, ce qui est alors considéré comme *normal*.

> Les jeunes *« suivent l'exemple de leurs parents, même s'ils ne vivent pas avec eux. Et si l'exemple de leurs parents n'est pas très bon, pourquoi tu t'attends à ce qu'ils réussissent ? » (Flint, éducateur, A3).*

Les éducateurs attribuent une responsabilité aux parents du comportement de leurs enfants et de leur scolarité, plus qu'ils ne s'en attribuent à eux-mêmes, ceci même lorsque le placement dure depuis longtemps. Certains considèrent que la responsabilité des parents n'est pas suffisamment reconnue : pour Gladys, les parents devraient être davantage tenus responsables de leurs enfants, malgré la prise en charge et le peu d'autorité qu'il leur est possible d'avoir. Il émerge de la majorité des discours des critiques négatives sur les situations familiales. Que les familles soient considérées responsables de ces situations, ou qu'elles soient considérées comme mises à l'écart de la société et de l'école, ces discours s'orientent vers une qualification des difficultés comme étant inévitables et insurmontables. Ainsi, les problématiques familiales et sociales ne permettraient pas à la prise en charge d'apporter des éléments protecteurs, qui autoriseraient l'émancipation des individus. En ayant des attentes réduites, les éducateurs participent malgré eux à la reproduction sociale des enfants placés, en considérant légitime les processus de domination. Nous rejoignons ainsi les analyses de Thin qui identifie des points de vue convergents, de la part des travailleurs sociaux et des enseignants, pour « situer les causes de l' "échec scolaire" dans ce que travailleurs sociaux comme enseignants nomment les "carences" des familles » (1994, 23). L'action mise en place est toutefois rarement mise en cause dans son efficacité. Les éducateurs qui tiennent un tel discours ont peu d'attentes et d'ambitions pour les jeunes : ils ne voient pas pourquoi, ni comment ces jeunes auraient un parcours différent de celui de leurs parents et pensent ainsi ne pas avoir d'influence possible sur eux. Ils n'ont pas comme objectif l'amélioration de la situation scolaire des jeunes. Ce sentiment d'impuissance est d'autant plus fort lorsqu'ils attribuent aux difficultés scolaires des jeunes des causes individuelles, présentées comme indépendantes des traumatismes, de la famille, mais également de toute action éducative que les éducateurs seraient capables de mettre en place.

c Les causes individuelles

Lorsque les professionnels attribuent des causes individuelles aux difficultés scolaires, la majorité mentionne des éléments jugés *maîtrisables* par les jeunes. Les éducateurs peuvent ainsi évoquer directement la responsabilité des jeunes dans leur parcours scolaire, plusieurs éducateurs insistent sur sa prépondérance devant les autres éléments. Un manque de motivation ou d'implication peut être évoqué :

> *« À part Bessie tous les autres éprouvent de grandes difficultés, […] certains depuis le temps que je suis ici, ne sont jamais allés à l'école, ou peut-être seulement le premier jour, ou quelques jours.*

Vous leur achetez un uniforme scolaire et ils n'y vont pas. Il n'y a pas... de motivation réellement. […] aucun élève n'a réellement réussi, ils ne s'impliquent pas vraiment. » (Adam, éducateur, A3).

« [Aziza] aurait pu avoir un niveau de général si elle s'était autorisée à travailler. » (Virginie, éducatrice, F2).

Dans ces discours, cette question de motivation, d'envie, est souvent liée au refus du jeune : il s'oppose à l'école, au travail et c'est une décision qu'il prend librement, quasiment en pleine connaissance de cause.

« Dans les apprentissages, ils n'ont pas forcément les méthodes de travail, ils n'ont pas... mais ils les refusent aussi, donc on peut pas les obliger à faire tout ça. C'est aussi une question d'envie hein, la scolarité à mon avis. » (Anouk, éducatrice, F3).

« À 16 ans ils peuvent arrêter l'école, ils ont le choix de continuer. Mais la majorité de nos jeunes choisit de ne pas faire ça. Parce que beaucoup d'entre eux considèrent que si on leur laisse le choix, l'école s'arrête à 16 ans. Donc la majorité de nos jeunes cherchent du travail, ont des emplois à temps partiel, ou cherchent quelques formations. » (Meredith, éducatrice, A1).

Les jeunes prennent ces décisions en fonction de *leur intérêt*. La notion d'intérêt étant ici employée dans le sens de ce qui les intéresse, non de ce qui est bien pour eux.

« Beaucoup d'enfants qu'on a ne trouvent pas d'intérêt à travailler. Ils veulent avoir des bébés, et avoir un appart... ils n'ont pas envie d'avoir des carrières, […] Beaucoup d'entre eux ne peuvent pas se projeter une semaine après. Ils ne sont pas inquiets.... c'est tout et maintenant. » (Terry, éducateur, A1).

Ces décisions ou ces échecs peuvent également être attribués aux compétences propres des jeunes, qui sont alors fixées et peu évolutives. Lorsque nous demandons à Meredith si elle observe des différences entre ceux qui ont un projet et ceux qui ne savent pas où aller, elle nous répond :

« Ce sont toujours les capacités, les capacités de compréhension. C'est aussi pouvoir rationaliser. Tu sais, tu prends un enfant qui a des Besoins éducatifs particuliers, ils ne peuvent pas rationaliser, ils ne peuvent pas se voir faire quelque chose, seulement s'enfuir. […] D'autres enfants peuvent être rationnels, ils peuvent penser à ce qu'ils font, avec logique, ils font des choix avisés que les enfants avec des difficultés comportementales et émotionnelles ne peuvent jamais faire, parce qu'ils n'ont pas la capacité de le faire. » (Meredith, éducatrice, A1)

Ici les capacités individuelles ne peuvent pas évoluer, et l'identification de Besoins éducatifs particuliers devient un stigmate qui fait appartenir le jeune au groupe de « ceux qui ne peuvent pas se projeter ». Cette généralisation influence ainsi la pratique professionnelle, qui sera différente suivant les besoins identifiés.

Plusieurs éducateurs, qui citent des explications individuelles pour expliquer les parcours positifs, annoncent également ne pas avoir assez de moyens pour traiter la question scolaire et ne pas toujours investir cette question faute de temps et de moyens. Ainsi c'est également parce qu'ils n'ont pas les

moyens d'aider tous les jeunes à propos de leur scolarité que seuls ceux qui sont jugés comme « *capables d'évoluer* » et « *volontaires* » vont être aidés en priorité[338]. Même lorsqu'ils ont du temps à leur consacrer, particulièrement en Angleterre, ils peuvent privilégier d'autres actions : Cathleen, qui nous dira avoir des difficultés à travailler sur la scolarité, attribue les difficultés scolaires à la volonté des jeunes. Ainsi, lorsque les jeunes « *ne veulent pas faire le travail académique* », elle travaille sur autre chose. L'ensemble des éducateurs considèrent qu'ils sont dépendants de la volonté des jeunes, et que lorsque celle-ci n'est pas orientée vers le travail scolaire, ce qui est souvent le cas d'après eux, ils ne peuvent pas influencer cette situation. Lorsque les éducateurs évoquent l'échec scolaire des jeunes, ils sont le plus souvent désemparés. Ils peuvent effectivement considérer la responsabilité de l'échec du fait exclusivement du jeune :

> *« Je crois que l'éducateur, il a en sa possession 54 cartes, s'il les a, s'il est au clair avec lui-même, et il faut qu'il propose les 54 cartes au gamin. Le gamin il prend ou il prend pas. Une fois que t'as donné tes 54 cartes et qu'il en a pris aucune... » (Magdalena, éducatrice, F3).*

Cette idée de carte est reprise par Anouk, une de ses collègues :

> *« C'est aider le jeune au mieux de ce qu'on peut faire avec lui et pour lui, sachant qu'il faut pas oublier que nous on leur donne des cartes en fait. Pour leur vie, et que eux ils se servent de ces cartes ou pas. Et ils choisissent ou pas. Heu... on ne peut pas faire à leur place, et j'avais un collègue qui, qui m'avait dit une fois "on ne peut pas tous les sauver, ils se sauvent eux-mêmes". donc une fois qu'on a un peu compris ça, on est juste de passage dans leur vie, à un moment donné, pour les aider dans ce qu'ils veulent bien être aidés, dans ce qu'ils veulent bien prendre. » (Anouk, éducatrice, F3).*

Selon elle, c'est au jeune de se saisir de la prise en charge. Si celle-ci échoue (par l'absence d'évolution positive de la situation du jeune, notamment scolaire), c'est du fait du jeune.

> *« Je suis persuadée qu'il y a des gamins qui sont, qui portent en eux la possibilité de faire des choses, et d'autres qui ont pas cette volonté-là. Et finalement je me demande si on sert à grand-chose. » (Françoise, éducatrice, F3).*

Par ces discours, les éducateurs attribuent la responsabilité des performances scolaires aux jeunes. Ils estiment ne pas avoir d'influence sur ces derniers et se considèrent ainsi *impuissants* sur cette question. La motivation et les capacités du jeune sont les principales causes individuelles attribuées aux résultats scolaires, l'évolution de ces résultats dépendrait alors d'abord du jeune et non du travail des professionnels, pour le dire autrement, la prise en charge ne serait pas à remettre en cause et le résultat final dépendrait exclusivement du jeune lui-même. La scolarité « *n'a pas de sens pour certains* » (Anouk), il paraît alors impossible de les motiver ou de les stimuler sur le travail scolaire, travailler sur cette « absence » de *sens* paraissant hors de portée.

Les professionnels anglais et français évoquent ainsi quasi-exclusivement des causes exogènes au placement pour tenter d'expliquer l'importance des difficultés scolaires pour l'ensemble de cette

338 Nous développerons ce point dans la partie *b Le soutien inégal et inégalitaire des éducateurs*, p. 324.

population – les traumatismes liés aux situations de maltraitances et de négligences, qui sont présents chez la plupart des enfants placés (ils sont placés le plus souvent pour ces raisons) – les difficultés sociales et économiques, qui sont *a priori* le lot de la plupart des familles concernées par un placement, *a priori* car, bien que ces difficultés soient identifiées pour la plupart des familles, il convient de relativiser ce lien, qui pourrait être moins systématique (mais toujours persistant) que ce que la littérature présente jusque-là[339] – les causes attribuées à l'individu même : ses capacités, sa motivation. Ces causes étant externes, les éducateurs ont peu d'emprise sur elles. Il en résulte l'émergence d'un discours dominé par le sentiment d'impuissance, attribuant la responsabilité de la réussite ou de l'échec scolaire au jeune et à sa famille. Cette impuissance est acceptable, et acceptée, car les difficultés ne viendraient pas du placement en lui-même mais d'éléments extérieurs sur lesquels les professionnels n'auraient pas d'emprise. Par conséquent, l'analyse des éducateurs sur la population qu'ils accueillent, l'attribution de certaines causes aux difficultés scolaires participent à la constitution d'attentes faibles de la part des professionnels.

1.3.4 Des attentes faibles de la part des professionnels

Le discours dominant l'ensemble des entretiens rend compte d'attentes faibles sur l'évolution scolaire et l'avenir des enfants placés, ce qui confirme l'actualité d'un problème mis au jour depuis plus d'une dizaine d'années par la recherche anglaise (Berridge & Brodie, 1998; Borland, 2000; Firth & Horrocks, 1996; Harker, et al., 2003; Jackson & McParlin, 1987; Martin & Jackson, 2002). Il y a un consensus de ces divers enquêtes sur la participation de ces attentes à l'émergence ou au maintien de difficultés scolaires Harker *et alli* ont interrogé un échantillon composé de 80 jeunes ayant été placés (âgés de 10 à 18 ans)[340]. Les travailleurs sociaux sont très souvent jugés par ces jeunes comme entravant leurs progrès scolaires. L'échantillon contient dix-sept jeunes placés en maison d'enfants, sept citent au moins un éducateur comme soutien à leur scolarité et cinq considèrent que les éducateurs les empêchent de progresser scolairement. Avec une proportion moins forte, Martin et Jackson constatent, à partir d'un échantillon de jeunes ayant obtenu de bons résultats à leur diplôme de onzième année[341], qu'un tiers considèrent que les stéréotypes négatifs attribués par les professionnels et les faibles attentes qu'ils avaient à leur encontre étaient des obstacles majeurs à leur réussite scolaire. À l'inverse, parmi les pratiques professionnelles protectrices de décrochage scolaire, des attentes ambitieuses participent à soutenir la scolarité des jeunes. Gilligan (2008) indique par exemple que les éducateurs et les travailleurs sociaux peuvent aider les jeunes en « cultivant des attentes positives envers [eux] », il cite Sacker et Schoon (2007) qui affirment que cela peut être très important pour soutenir l'implication dans la scolarité et la réussite. Si ces recherches pointent la faiblesse des attentes, aucune d'entre elles, à notre connaissance, ne tente de comprendre comment se constituent ces

339 *Cf. a Un contexte social défavorisé*, p. 89.

340 Dans le cadre de l'évaluation du projet *Taking Care of Education*.

341 C'est-à-dire qu'ils ont obtenu au moins cinq *GCSE* avec une note égale ou supérieure à C. Les *GCSE* sont les examens de fin de onzième année (*cf.* note n°8, p. 16)

attentes, ni comment elles peuvent avoir un impact sur la scolarité des jeunes. Notre recherche permet de tenter plusieurs pistes d'explications sur la constitution de ces faibles ambitions, et pourquoi elles le restent malgré les nombreux documents scientifiques et institutionnels anglais qui insistent sur la nécessité de les changer. En effet, des publications officielles, se joignant aux préconisations des recherches identifiant la faiblesse des attentes des éducateurs, enjoignent les professionnels d'avoir des attentes élevées pour les jeunes et de valoriser la scolarité[342] (DfES, 2006; Jackson & Martin, 1998; Lindsay & Foley, 1999 ; SEU, 2003). Notre recherche permet de mieux comprendre pourquoi ces injonctions sont peu suivies d'effet positif.

Les professionnels estiment une norme scolaire basse pour l'ensemble des jeunes dont ils ont la charge. Ils ne s'attendent pas à ce qu'ils aient des résultats scolaires élevés. Cette norme estimée est complétée et expliquée par les professionnels à partir d'un ensemble d'éléments pris comme facteurs explicatifs des difficultés scolaires. En étant confrontés à toutes ces difficultés, les éducateurs revoient leurs objectifs à la baisse et ont peu d'ambition pour les jeunes.

> *« On a des gamins qui souffrent d'autre chose aussi [...] y a pas que les carences, que les lacunes je veux dire éducatives quoi, sur le plan scolaire. Y a aussi les carences familiales, il y a de la maltraitance aussi, ou des passages à l'acte, qui fait que beh ils sont... ils ont développé une autre culture et ils sont pratiquement, j'dirais pas incapables parce que je vais... dire ça ça serait condamner un jeune, voilà de façon définitive quoi. À un moment donné, vraiment incapables de mettre quelque chose en place. [Bien qu'il y en ait qui arrivent à s'insérer et fonder une famille,] il faut quand même bien prendre conscience que, c'est pas lié qu'à [cet établissement] d'ailleurs hein, dans beaucoup d'établissements, aujourd'hui, nous avons des jeunes qui, qui ont de grosses déficiences [...] ce qui crée effectivement un énorme décalage entre ce que nous on leur propose et ce que eux sont capables de faire quoi, y a ça aussi quoi. Donc aujourd'hui on a besoin de, de s'adapter à eux quoi, plus que jamais quoi. Je pense qu'à un moment donné, la politique peut-être était que, c'était le jeune qui allait s'adapter à ce qu'on leur proposait. Je pense qu'aujourd'hui c'est plutôt l'inverse. » (Alexis, éducateur, F1).*

Alexis défend l'idée d'un besoin d'adaptation des professionnels pour se mettre au niveau des jeunes, qui ne sont pas capables de suivre ce qui leur est actuellement demandé. Les éducateurs intègrent les situations qu'ils observent comme « *normales* », ils vont ainsi ne pas attendre davantage des jeunes qui sont nouvellement pris en charge. Gladys déclare ne pas avoir d'attentes vis-à-vis des jeunes, elle s'attend à « *avoir des jeunes qui ne s'intéressent pas à l'école, et qui n'y vont pas* ». Il s'agit des mêmes tendances avec l'absentéisme que nous avons constaté en Angleterre : ce n'est pas considéré comme un phénomène inhabituel, il est donc attendu que le jeune ne soit pas assidu (ce n'est plus une déviance selon les éducateurs) et c'est une attitude qui, d'après les éducateurs, est difficile, voire impossible à changer. Certains éducateurs disent éviter d'avoir des attentes à long terme :

> *« Tu dois penser "ok, c'est un bon jour, allons-y, faisons ça, travaillons avec eux...si c'est un jour négatif, essayons une autre fois. [….] C'est au jour le jour, c'est tout ce que tu peux faire ici. […]*

342 Ce qui contraste avec certains guides anglais publiés dans les années 80 et destinés aux familles adoptives qui conseillaient de ne pas avoir de fortes attentes envers les jeunes (Jackson, 1987, 6).

Quand on m'a demandé ce que je pouvais apporter ici, j'ai répondu "et bien, si j'ai fait une différence un jour, là j'ai fait le boulot". » (Meredith, éducatrice, A1).

Meredith se fixe des objectifs quotidiens et ne fixe pas d'objectif de long terme pour son travail avec les jeunes, ceci ne permet pas de travailler sur la scolarité à l'échelle de l'année entière, encore moins d'anticiper les carrières scolaires. Certains éducateurs disent se contenter de la situation actuelle de chaque jeune, ils l'estiment satisfaisante, principalement parce qu'elle « *pourrait être plus difficile* ». Lorsque nous demandons à Flint son avis sur la scolarité des jeunes, notamment par rapport à l'établissement où ils sont scolarisés et la réduction de leur emploi du temps, il nous répond :

« Ils sont probablement heureux avec ça. Fynn et Garett sont assez heureux de faire ce qu'ils sont en train de faire. Donc... Il y a la question : si on les pousse à aller à l'école à temps complet et qu'ils échouent ou qu'ils ne font rien ? Donc faire quelque chose est mieux que ne rien faire. Donc je suppose que si ils sont à ce niveau, c'est un équilibre entre les deux […]. Donc c'est mieux que rien. Mais je pense personnellement que, tu sais, Garett et Fynn ne viennent pas vers nous en disant "on veut aller davantage à l'école". Donc je pense qu'ils sont heureux avec ça et ça marche pour eux. » (Flint, éducateur, A3).

Flint admettra d'ailleurs ne pas avoir d'attente vis-à-vis des jeunes placés. Son discours est représentatif des éducateurs qui rendent compte de l'impasse dans laquelle ils pensent être. Lorsque nous lui demandons ce qu'il pense des différents dispositifs qui ont été mis en place pour travailler sur la scolarité, il nous répond :

« Je ne sais pas Ben, je ne connais pas la réponse. Je ne pense pas qu'il y en ait [qui soient aidants] parmi tout le soutien professionnel... Je n'y crois pas beaucoup. […] Par exemple la personne chargée de l'assiduité des élèves, ou n'importe quel autre professionnel qui parlerait à Fynn et essayerait de l'encourager, je ne pense pas que ça ferait une quelconque différence. Fynn sait qu'on aimerait qu'il aille à l'école. Et Fynn, probablement, sait qu'il devrait aller à l'école à temps complet. Donc il ne fait pas réellement de différence, […] il dit que son emploi du temps limité est suffisant. Et, alors que plusieurs professionnels lui disent "Fynn, c'est très bien" moi je lui dis que c'est mieux que rien, mais que ce n'est pas suffisant. » (Flint, éducateur, A3).

Les éducateurs fixent des objectifs bas, qui correspondent au minimum (estimé) dont les jeunes auront besoin : pour Fleming, il s'agit seulement de « *civiliser* » les jeunes, de les faire se comporter dans une « *voie acceptable* » pour la société. Adam explique qu'ils n'ont pas besoin d'acquérir beaucoup de savoir :

« Je ne pense pas que la scolarité d'usage, officielle, soit vraiment nécessaire pour ces jeunes. Ça peut être juste pour certains d'entre eux. Mais pas pour tous, ils ne veulent pas aller à l'école, ils ne peuvent pas être motivés. Et tu peux leur transmettre des choses avec amusement, ils vont apprendre quelque chose. Et ça ne coûtera pas beaucoup de sous. » (Adam, éducateur, A3).

En ayant ces attentes peu ambitieuses, les éducateurs défendent l'idée d'être « *réalistes* », « *pragmatiques* ». Il s'agit d'évaluer le minimum dont ces jeunes auront besoin et de consacrer la prise en charge à l'atteinte de ces objectifs. « *Ils n'ont pas besoin de beaucoup de maths... non ? Ils doivent être capable de compter, de lire... rendre la monnaie* » (Adam). Ce minimum consiste donc à tenter

d'anticiper les carrières et les futures potentialités des jeunes, souvent sous-estimées, et de viser ce qui est « *le plus probablement possible* » pour le jeune. Pour Meredith il est important de ne pas avoir des ambitions trop fortes, telles que pourraient avoir leurs parents, afin de ne pas tenir les jeunes dans l'illusion, mais dans un projet abordable.

Ce point de vue est beaucoup plus fréquent en Angleterre qu'en France, du moins plus fréquemment exprimé. Une des raisons principales que nous identifions est la différence de population. Les enfants placés dans les internats en Angleterre ayant davantage de difficultés, la norme estimée est d'autant plus basse, ce qui impacte d'autant les ambitions des éducateurs et leur sentiment d'impuissance. Cette variation de population est d'ailleurs également observée entre les établissements anglais. Le désarroi des éducateurs, et la faiblesse de leurs attentes, sont plus élevés dans les établissements les plus en difficulté (A3 et A4). La quasi-totalité des professionnels interrogés ne savent pas comment motiver les jeunes. Flint estime que Fynn sait qu'il devrait « *faire davantage* » en termes de travail scolaire[343], mais qu'ils ne peuvent pas faire plus pour lui. Ils ne mettent effectivement rien en place pour tenter de modifier la situation en considérant qu'un changement ne pourrait venir que d'une décision de Fynn. Cela rejoint le discours dominant constaté en Angleterre qui postule que la réussite et l'assiduité dépendent seulement des jeunes et que les éducateurs ne peuvent que les encourager :

> *« On peut travailler aussi dur qu'on peut pour leur trouver un placement scolaire, et continuer de les encourager, les encourager à aller à l'école, c'est tout ce qu'on peut faire... je ne sais pas. » (Gladys, éducatrice, A1).*

L'impact de la constitution de la population et de la fréquence des difficultés scolaires apparaît également dans le discours de Aaron qui considère par exemple que, étant donné qu'ils sont le dernier recours comme type de placement, les jeunes qui sont placés dans cet établissement ne peuvent pas travailler et avoir des résultats scolaires satisfaisants :

> *« On a des jeunes si endommagés, pas équilibrés pour la vie et pour la société... et bien, planifier leur scolarité est une perte de temps. […] La dernière chose dont ils ont besoin c'est sans doute de quelqu'un qui leur dise "tu dois faire ça", "tu dois apprendre ça". […] Ils ne sont pas prêts à apprendre. » (Aaron, éducateur, A4).*

Aaron rend compte d'une impossibilité d'apprendre pour ces jeunes, ils ne peuvent pas avoir d'attentes au niveau scolaire. Il généralise certains constats à l'ensemble de la population : l'échec est l'issue attendue pour des jeunes placés dans ce dispositif. Flint n'a pas d'attentes particulières non plus, il constate que « *lorsqu'ils arrivent, ils ne vont pas à l'école* », ainsi il ne voit pas comment ils peuvent accrocher à quelque chose dans cette nouvelle prise en charge d'autant qu'ils sont le plus souvent occupés à « *gérer le fait d'arriver dans un nouvel environnement* ». Plusieurs éducateurs expliquent qu'il est normal de ne pas avoir d'attentes pour ces jeunes :

343 Au cours de l'entretien que nous aurons avec lui, Fynn nous dira que, pour l'instant, le travail scolaire qu'il fait suffit et que ça ne gênera pas son orientation.

« Ça ne fonctionne pas. Mais pourquoi on aurait des attentes élevées ? Et pourquoi, si tu as été négligé par tes parents, ou tes parents ont été chaotiques, dysfonctionnels, des drogués ou alcooliques, pourquoi tu attendrais d'un jeune avec ce vécu de réussir ? Tu te dois fortement de l'aider, mais pourquoi tu aurais des attentes ? […] Parce que les chances sont, n'importe qui avec ce vécu, il ne réussit pas. […] Si tu as des bons parents qui te fournissent ce dont tu as besoin, ils font du mieux possible pour toi, ce que la plupart des parents font, non ? Ils veulent le mieux pour leurs enfants, ils veulent le meilleur départ dans la vie... ils leur donnent tout ce qu'ils peuvent. Parce qu'ils font ça, 90 % du temps les enfants vont réussir. Pourquoi on penserait que, quand les enfants n'ont pas ça, même si on essaye, pourquoi on penserait qu'on peut faire mieux ? On essaye […] Parce que les enfants [...] suivent l'exemple de leurs parents […] et si l'exemple de leurs parents est pas très bon, pourquoi on attendrait d'eux qu'ils réussissent ? […] Tu vas à l'école parce que c'est normal et parce que tu veux faire plaisir à tes parents. Et ces jeunes n'ont pas ça. […] Ils veulent rarement faire plaisir à leurs parents qui, dans certains cas n'en ont rien à faire. Quelqu'un comme Fynn s'il allait à l'école et rentrait chez ses parents en disant "J'ai été à l'école, et j'ai fait ça..." […] son père dirait "Ouais, il y a d'autres bières ?" ou "quelqu'un peut me passer le joint ?" » (Flint, éducateur, A3).

« Pour autant faudrait les intégrer socialement. Mais, ils arrivent, faut, t'as la douleur du placement, la souffrance du placement, l'écartèlement de la famille. En général les adultes que nous sommes sont, on est souvent des adultes dangereux, parce que les enfants rejouent avec nous tout ce qu'ils se jouent en famille. Faut des heures, des mois, parfois des années pour tisser un lien de confiance avec un gosse. La scolarité c'est pas ce qui est privilégié. Pour autant on essaye, socialement. On les "confronte à". Mais 9 fois sur 10 c'est un échec. Parce qu'on prend la machine à l'envers. Faudrait du "un pour un". Faudrait des contextes particuliers. Donc c'est... c'est assez compliqué. On est obligé de faire des choix parfois. » (Magdalena, éducatrice, F3).

Devant ce sentiment d'absence de motivation des jeunes, d'un faible niveau et du nombre important de leurs difficultés[344], les éducateurs peuvent considérer l'accompagnement scolaire comme une tâche impossible :

« Le boulot d'un éduc, c'est faire émerger le désir... Ouais c'est ça, c'est faire émerger le désir. Alors t'imagine avec des gamins qui savent même pas... ce que c'est que désirer... Parce qu'à une évolution ordinaire d'un enfant, tu rajoutes les traumatismes, les carences, les... les abus, les destructions, les... c'est presque des ***missions impossibles*** *tout ça, quand tu réfléchis bien. Mais bon... On essaye. » (Magdalena, éducatrice, F3).*

Nabila évoque les mêmes difficultés :

« S'ils ne sont pas dans un état émotionnel pour aller à l'école, ça ne va pas marcher. Donc le travail de l'équipe peut être autour de, bâtir des relations, de la confiance, avoir de la compréhension ou faire de bons choix. Parce que nous voulons que les jeunes aillent à l'école, on ne peut pas les forcer à faire quoi que ce soit. » (Nabila, directrice, A4).

Devant le cumul de difficultés, le sentiment d'impuissance est plus présent en Angleterre. Certains considèrent qu'ils ont atteint leur maximum, leurs attentes sont donc, au mieux, de maintenir le niveau actuel :

344 Mais surtout celles qu'ils retiennent, *cf. 1.3.1 La constitution des estimations sur la population à partir de situations inégales et non représentatives*, p. 241.

« Parce qu'automatiquement, c'est la loi, les jeunes vont à l'école, ils doivent être scolarisés. Je ne pense pas qu'ici il puisse y avoir aucune amélioration. […] Parce que les jeunes doivent aller à l'école. [Mais ils ne veulent pas, les éducateurs ne peuvent alors rien faire] comment tu encourages un jeune à aller à l'école ? C'est le plus compliqué. » (Adam, éducateur, A3).

Malgré les dispositifs d'aide aux enfants placés plus nombreux en Angleterre[345], des éducateurs sont résignés et ce n'est pas seulement eux-mêmes qu'ils estiment impuissants, mais l'ensemble du système de prise en charge. Lorsque nous lui demandons ce qui aide leur travail et la scolarité des jeunes dans les différents dispositifs pris en charge, Flint répond « *je ne sais pas, je ne connais pas la réponse. Je ne pense pas qu'il y en ait. […] Je n'ai pas de foi [en ça] je ne pense pas que ça soit des bonnes choses, je ne dis pas que ce sont des mauvaises choses* ». Il prend l'exemple de quelques jeunes de l'établissement, dont Fynn et Jacey, pour qui ça ne change rien.

Pour les jeunes placés, plus le placement intervient tard, plus leur situation est difficile (Goddard, 2000). Les éducateurs expriment effectivement avoir plus de difficultés avec les jeunes qui sont plus âgés lors de leur première prise en charge. La prise en charge s'annonce courte du fait de la proximité de l'âge limite qui entraîne la fin du placement, les éducateurs vont avoir peu d'attentes pour ces situations qu'ils considèrent comme étant « *déjà jouées* ». La plupart des éducateurs estiment avoir davantage de difficultés avec les enfants les plus âgés, qui sont le plus souvent déclarés comme « *mal partis* ».

« Il a 16 ans, demain s'il veut plus aller à l'école, il va plus à l'école. Et on peut pas l'attraper par le pantalon et l'emmener. C'est impossible. Et puis c'est violent, alors... les plus jeunes peut être qu'on y arrive plus parce que on a encore de l'emprise parce qu'on est l'adulte, l'éducateur enfin... […] Alors bien sûr on peut trouver des moyens de convaincre [les plus âgés], [...] mais... Au final s'ils ont pas envie, ils ont pas envie, enfin... on pourra rien changer. […] Et si on voit sur tout le bâtiment, et tous les jeunes qu'on reçoit, les plus jeunes, parce qu'ils ont des devoirs à faire, parce qu'ils sont en primaire, donc on est derrière, mais les autres qui sont plus grands, s'ils souhaitent pas ouvrir leurs sacs, on n'arrive pas à les faire ouvrir quoi. Si y a un refus, y a un refus. » (Anouk, éducatrice, F3).

« Ils ont les opportunités, mais ce qui arrive, pour être honnête avec toi, ce qui arrive, regarde, tu vois Fynn ici, traîner toute la journée, Jacey ici la journée et la nuit, on ne peut pas les asseoir, étudier, faire des trucs. On peut essayer... encourager l'éducation, les encourager à apprendre, peut-être pas des savoirs formels [...] ça dépend d'eux. » Mais il ajoute que lorsque les jeunes arrivent à cet âge, il pense que c'est perdu, qu'ils ne pourront rien réussir dans leur scolarité *(Sean, éducateur scolaire, A3).*

« Ils ont 15 ans, 16 ans, les dégâts sont fait. Donc là c'est plus de la réparation c'est illusoire hein. Je crois qu'on répare pas, on bricole. Moi j'appelle ça du bricolage. On fait ce qu'on peut. On amortit. On essaye, on propose. » (Magdalena, éducatrice, F3).

D'après Magdalena et Nadège, il n'y a plus grand-chose à espérer pour ces jeunes. Les difficultés sont plus importantes et la fin de la prise en charge étant proche, il n'y a que peu de temps pour travailler

345 *Cf. 2.3.1 Le partenariat : entre réseau privé et partenariat institué*, p. 349.

sur la situation scolaire. Il y a une différence dans leur capacité à les motiver ou à leur imposer les choses suivant leur âge. Anouk relativise par exemple l'impact qu'ils peuvent avoir sur eux.

> *« Bon, mais c'est vraiment, à mon avis faut garder dans l'idée que c'est pas nous qui allons changer toute leur vie, on est juste à un moment donné dans leur vie, de passage, et qu'on leur offre des moyens, des … peut être des capacités ou une écoute, enfin c'est pour ça que je parle de jeu de cartes en fait, on leur offre des cartes, [...] c'est de la responsabilité des jeunes, c'est eux qui tirent les cartes, pas les éducs ! » (Anouk, éducatrice, F3).*

La spécificité des établissements anglais, qui accueillent une tranche d'âge particulière, renforce la différence des attentes entre les deux pays. Les différences sont d'ailleurs plus fortes entre les établissements anglais. Les éducateurs travaillant auprès des plus jeunes enfants rendent moins compte de difficultés par rapport à ceux travaillant avec les plus âgés. Par exemple, Sydney travaillait auparavant avec des adolescents, elle avait de faibles attentes, ne travaillait pas spécialement sur la scolarité. Elle a depuis changé d'établissement et travaille actuellement dans l'établissement A2. Elle explique avoir des attentes nettement plus élevées pour les plus jeunes, notamment parce qu'« *ici ça se passe bien* ».

La réduction des ambitions et des attentes qui se traduisent, dans le discours des professionnels, par une vision qu'ils définissent comme « *réaliste* », n'est pas la position de tous les personnels rencontrés. Nous distinguons en effet un groupe minoritaire qui tient un discours opposé en insistant sur la nécessité de maintenir des attentes élevées. Ron, éducateur scolaire qui a été enseignant, nous explique qu'il essaye de « *pousser les jeunes* » pour qu'ils atteignent leur potentiel. Il nous raconte sa discussion avec la nouvelle tutrice de Joel qui vient lui faire cours deux matins par semaine. D'après elle, il ne faut pas mettre de pression à Joel et commencer par viser quelques *GCSE*[346] : « *trois seraient très bien* ». Ron n'est pas de cet avis. Il pense que Joel est réellement capable de décrocher dix *GCSE*. Il « *ne lui met pas la pression* » mais estime que c'est l'objectif que devrait viser Joel. Ron se réfère à ce que des « *bons parents* » feraient :

> *« Ils visent le meilleur pour leur enfant. Et juste parce qu'il n'est pas à l'école pour le moment, je ne vais pas lui dire d'en viser que trois. "Vise-en dix. Si tu essayes de ton mieux et que tu en as sept, et bien bravo, très bien, parce que tu as essayé de ton mieux. Si tu en vises trois et que tu en as trois, c'est bien. Mais si tu ne fais pas tout ton possible et que tu en as juste trois, tu le regretteras." » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

Au moment de l'entretien, il dit mettre tout en œuvre pour que Joel puisse atteindre ce niveau, il verra par la suite si des adaptations sont nécessaires. Pour Joey, les éducateurs doivent attendre des jeunes qu'ils aillent régulièrement à l'école, il pense que cela doit faire partie de la « culture » de l'établissement, pour que les enfants, qui seront dirigés pour la plupart vers une famille d'accueil, gardent cette habitude par la suite. Les professionnels qui expriment le plus d'attentes positives mentionnent également le *besoin* d'en avoir, il s'agit de Christian, Virginie, Hassan et Mireille pour la

346 *Cf.* note n°8, p. 16.

France ; Joey, Edouard, et Ron pour l'Angleterre : selon eux les éducateurs « *doivent* » avoir des attentes élevées pour les jeunes. Cette notion de besoin n'est pas présente dans les autres discours. Pour eux cette nécessité est liée à la croyance en une école émancipatrice, seule voie de sortie possible pour les jeunes.

> *« Et pousser les professionnels à avoir toujours nos jeunes en vue, ça peut être épuisant. Parce que ce n'est pas la priorité dans leur programme. Et il y a cet éternel sentiment que la scolarité n'est pas le plus important dans leur vie. Mais je dis que c'est autant important. Donc c'est un peu comme une passion pour moi, je dois dire. Et c'est sans doute pour ça que j'insiste toujours là-dessus, et ça peut ennuyer les autres... Mais je vois ça vraiment comme une possibilité de sortie pour ces jeunes, avec leurs expériences et leur passé. Et je vois vraiment la scolarité comme une possible voie de sortie. C'est mon ressentiment personnel... Il va y avoir des difficultés avec les enfants qui sont traumatisés, ils auront des troubles pour accéder à certains apprentissages Mais on doit essayer et faire ce que l'on peut pour les aider, et offrir le soutien et normaliser. Leur donner l'opportunité d'être juste à égalité avec les autres. De se sentir faire partie de la communauté, de la communauté scolaire, pas différents. » (Joey, éducateur scolaire, A2).*

Ces professionnels plus exigeants font référence à « *ce que feraient* » les parents des jeunes. Celyn compare les attentes qu'ils doivent avoir avec celles qu'un parent devrait avoir :

> *« Dans le système de prise en charge, on tend à faciliter trop rapidement... les jeunes ne réussissent pas, et on dit que c'est OK, ils ont deux GCSE et... Je pense que si mon enfant quitte l'école avec deux GCSE, je serais horrifiée. Non ? Certains de nos jeunes quittent l'école avec absolument rien, vraiment. Et on travaille pour changer ça. » (Celyn, travailleuse sociale, Angleterre).*

Elle est en désaccord avec ces « *trop petits* » objectifs et consacre une partie de son travail à essayer de peser auprès des travailleurs sociaux et des familles d'accueil pour relever le niveau de leurs attentes. Ces professionnels qui sont particulièrement motivés sur cette question ont également le souhait de faire progresser leurs collègues. Cependant, seuls les éducateurs anglais semblent influencer leur équipe et changer progressivement l'organisation de celle-ci pour être plus attentif et impliquée sur la scolarité des jeunes. C'est du moins ce que nous constatons dans les établissements A1 et A2.

Nous relevons ainsi des attentes faibles de la part des éducateurs à l'égard de la scolarité des jeunes dont ils ont la charge. À l'évidence ces attentes sont moins élevées que celles qu'ont les parents à l'égard de leur enfant. Malgré des différences (qui diminuent) suivant les catégories socio-professionnelles des parents ou des performances scolaires de l'enfant[347], plusieurs recherches se rejoignent sur le constat d'attente élevées de la part de la grande majorité des parents (Irwin & Elley, 2013; Poullaouec, 2004, 2010a; Schoon, 2010). Par ailleurs, nous constatons une différence importante entre la France et l'Angleterre. Les attentes des éducateurs anglais sont plus faibles : la majorité d'entre eux émet des réserves sur les capacités des jeunes. Une première explication est celle qui caractérise la première différence des populations des enfants placés : les mineurs anglais sont

347 Bien que lorsque apparaissent des difficultés scolaires non surmontées dans les premiers apprentissages, les jeunes de milieu populaire et leur famille ont davantage tendance à s'auto-exclure en réduisant leurs aspirations (Poullaouec, 2010).

davantage en difficulté qu'en France où les populations d'enfants placés sont plus hétérogènes. Nos résultats corroborent les recherches précédentes sur le sujet. Dès 1987, Jackson et McParlin constatent que les objectifs des éducateurs sont bas et décalés par rapport à la population générale : le simple fait d'aller régulièrement à l'école peut alors être considéré comme un succès (Jackson & McParlin, 1987). Les travailleurs sociaux peuvent sous-estimer l'école et « ses possibles » et ne donnent pas à la scolarité des jeunes une priorité forte. Ils s'assurent donc que l'enfant va à l'école régulièrement mais ne donnent que peu d'importance à fournir un environnement ou des activités de loisirs pour stimuler le développement cognitif et intellectuel de l'enfant (*ibid*.). Quel que soit le niveau des aptitudes du jeune ou son parcours scolaire, il est simplement admis qu'il quittera le placement à la première opportunité et, s'il est « chanceux », trouvera un emploi. Il est donc rarement question de planifier une carrière ou de prodiguer des conseils d'orientation professionnelle (Chase, Simon, & Jackson, 2006; Jackson, 1994). Ces attitudes sont également constatées par les individus concernés : Martin et Jackson ainsi que Harker *et alli* ont recueilli le témoignage d'individus qui ont été placés, ceux-ci déclarent avoir eu des difficultés à faire reconnaître leurs aspirations scolaires, ils considèrent que les conseils des éducateurs pour leur scolarité ont été rares, voire absents (Harker, et al., 2004; Martin & Jackson, 2002). Il nous semble ainsi qu'à caractéristiques équivalentes les éducateurs anglais expriment davantage de difficultés et des attentes faibles. Nous constatons une impuissance exprimée plus fréquemment et plus fortement en Angleterre. Les éducateurs français font un constat quasi-similaire sur les difficultés et les capacités des jeunes, mais la thématique de l'impuissance est peu présente dans leur discours : ils mettent en œuvre le suivi qu'ils estiment possible et en sont plutôt satisfaits. À l'inverse, beaucoup déclarent ne pas savoir quoi faire en Angleterre. Cette différence semble notamment due aux nombreuses injonctions faites aux éducateurs anglais sur l'augmentation de leurs attentes, ces injonctions sont vécues comme irréalistes de la part des professionnels et elles semblent produire un effet contre-productif, augmentant les difficultés des professionnels plutôt que leurs attentes.

En Angleterre il est demandé aux éducateurs de travailler sur la scolarité et de viser la réussite des jeunes, c'est un des cinq objectifs de la protection des mineurs[348]. Cet objectif est rappelé dans plusieurs documents ministériels[349]. À l'inverse, en France ce ne sont pas des objectifs pour les professionnels, ces derniers ont ainsi moins le sentiment de ne pas atteindre un objectif important lorsque les jeunes échouent à l'école. En effet, plusieurs documents officiels anglais somment les éducateurs spécialisés d'avoir des attentes fortes et ambitieuses pour les jeunes. La majorité de ces documents introduisent cette question par la comparaison des enfants placés avec le reste de la population en termes de résultats scolaires (résultats aux différents examens, nombre d'exclusions, orientation en éducation spécialisée). Comme nous l'abordons plus haut, cette comparaison ne prend

348 Ces objectifs sont d'être en bonne santé, d'être protégé, de pouvoir apprécier la vie et de réussir (notamment scolairement), de pouvoir participer à la vie en société et d'être à l'abri du besoin.

349 Nous le développons plus loin en faisant le point sur la priorité donnée à la question scolaire dans les deux pays (*cf.* p. 280).

pas en compte les éléments permettant de comprendre ces différences, ni ceux qui devraient être pris en compte pour avoir une comparaison plus proche de la spécificité des enfants placés[350]. Les éducateurs, qui sont conscients des difficultés scolaires plus fréquentes dans cette population, tendent à naturaliser ces difficultés. Sans d'autres informations il leur est difficile de croire en la possibilité pour ces jeunes d'avoir des résultats plus élevés que ce qui est habituellement constaté. Bien qu'il ne leur soit pas demandé directement d'obtenir les mêmes résultats que le reste de la population, c'est cependant ce qui peut transparaître par l'utilisation récurrente de telles comparaisons. D'ailleurs les éducateurs anglais rencontrés sont nombreux à penser que c'est ce qu'on leur demande : « *les attentes sont beaucoup trop hautes pour nos jeunes, ce qu'attend tout le monde est beaucoup trop élevé* » (Sean, éducateur scolaire, A3). De plus, aucun outil, ni aucune méthode, ne leur sont fournis pour relever ces attentes et pour travailler sur la scolarité. Les éducateurs expriment ainsi la sensation d'être dans une impasse. En effet la plupart des documents sont basés sur la persuasion : l'injonction de « devoir avoir des attentes élevées » est fréquente dans les publications gouvernementales, celles-ci se basant sur le postulat que les éducateurs auraient de plus hautes attentes parce qu'ils y sont enjoints. Cette méthode ne prend pas en compte les causes originelles de ces attentes, leur constitution, leur contexte et ce qui les influence. Quelques programmes ont été mis en œuvre en Angleterre afin d'élever les attentes des éducateurs, cependant la population cible n'était constituée que de jeunes n'ayant pas de difficultés scolaires importantes[351]. Par exemple, le programme qui est évalué par Gallagher est mis en place pour un échantillon de jeunes qui suivent tous une scolarité (en milieu ordinaire, en établissement spécialisé ou par un tutorat au domicile) (2004). Le programme prévoit, par exemple, un partenariat avec l'établissement scolaire pour que les jeunes n'ayant pas fini leur travail à l'école puissent le faire au foyer le soir. Cela ne semble pas être un problème majeur dans notre échantillon car les jeunes ont tendance à avoir des difficultés d'assiduité scolaire. Cependant, lorsqu'ils sont scolarisés à l'école ordinaire et n'ont pas de problèmes particuliers, ils font leurs devoirs, et lorsqu'ils sont soit dans un établissement spécialisé, ou soit en milieu ordinaire avec un emploi du temps réduit, le travail qu'ils doivent faire est moins exigeant et il y a peu de travail hors la classe demandé, celui-ci est cependant effectué. Ces programmes évalués dont l'objectif est de modifier les attentes des professionnels ne sont pas adaptés à la population de notre recherche et nous pouvons raisonnablement penser qu'ils n'auraient pas ou peu d'effet s'ils étaient mis en œuvre auprès de cette population étant donné les différences importantes dans les difficultés et les problématiques des jeunes.

350 Nous le présentons p. 32 (ainsi que dans la partie *2.3 Un risque élevé de décrochage scolaire chez les enfants placés*, p. 88) : les comparaisons habituellement présentes dans ces documents comparent une population plus à risque de difficultés scolaires que l'ensemble de la population, il est donc attendu de constater une différence importante en termes de réussite aux diplômes de onzième année. Il serait plus juste de comparer scolairement la population des enfants placés avec des enfants qui ne sont pas placés, mais qui ont des caractéristiques similaires (sur des critères sociaux, économiques, individuels, selon la comparaison recherchée).

351 Ces programmes restent cependant ponctuels. Aucun éducateur anglais de l'échantillon n'y a participé.

Les attentes des éducateurs influencent leur pratique et les objectifs qu'ils se fixent. Les recherches en cognition sociale indiquent que les attentes influencent nos façons d'agir et le regard que l'on porte sur les éléments qu'elles concernent :

> « Une fois ces attentes formées, par l'éducation ou l'observation, celles-ci vont donc entraîner une série de conséquences non négligeables. En particulier, pour être efficaces, nos attentes doivent rester cohérentes et stables et donc donner la priorité à ce qui les renforce, quitte à créer ce renforcement à partir de rien. La cognition sociale privilégie donc ce qui est en accord avec la connaissance préalable, la réalité pouvant être interprétée pour soutenir nos attentes. » (Dardenne, 2008).

Bien que le sujet de l'influence des attentes des éducateurs sur les jeunes et leur scolarité n'ait pas été approfondi par la recherche, nous avons un recul sur celles des parents et des enseignants. Les attentes des parents influencent les résultats scolaires des enfants, indépendamment des critères sociaux (Okagaki & Frensch, 1998; Yamamoto & Holloway, 2010), elles ont un impact « très important » sur les performances scolaires des jeunes et leur insertion professionnelle d'après plusieurs recherches (Duckworth, Akerman, Gutman, & Vorhaus, 2009; Schoon, 2010). Elles augmentent le sentiment de confiance des jeunes (Eccles, Adler, & Kaczala, 1982), ainsi que leur motivation (Hossler & Stage, 1992). Certains relèvent des différences relativement importantes suivant la perception des jeunes : s'ils estiment les attentes de la part de leurs parents « réalisables », ils peuvent alors déclarer vouloir leur faire plaisir en réussissant (Peterson & Irving, 2008), tandis que lorsqu'ils les considèrent « irréalisables », elles peuvent avoir un effet négatif sur leur confiance en eux et leur motivation (Clayson, 2005; Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson, & Dixon, 2010). D'après Ma (2001), qui s'appuie sur l'étude d'une cohorte de 3 116 élèves, ces attentes familiales ont un impact plus important que celles des enseignants. Certaines recherches relèvent d'ailleurs une influence des premières sur les secondes (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Lareau, 1989). De nombreuses recherches se sont intéressées à l'influence que pouvaient avoir les attentes des enseignants sur les performances des élèves. Cette influence peut être interprétée par la théorie de la *prophétie auto-réalisatrice* : l'enseignant modifie son comportement de telle sorte que son attente initiale sera confirmée (Jussim, 1991; Rosenthal & Jacobson, 1968). Bien que la validité des recherches sur l'effet Pygmalion a été très critiquée et qu'il semble que cet effet ne soit pas aussi robuste que ce qu'on a tendance à lui accorder (Trouilloud & Sarrazin, 2003), « il n'en reste pas moins que des attentes, fausses au départ, peuvent devenir vraies ensuite par exemple sous la forme de confirmations comportementales émanant des cibles de ces attentes ou d'internalisation par celles-ci de la fausse croyance, alors même que ces cibles ignorent les attentes qui pèsent sur elles » (Dardenne, 2008). Les jeunes n'ignorent pas toujours ces attentes et peuvent percevoir les attitudes et les comportements des adultes, ils en réalisent « progressivement la signification : puis si ces attitudes persistent, [finissent] par réorganiser [leur] image de soi et adapter [leur] comportement en conséquence » (Terrail, 2002a). Une deuxième hypothèse est la confirmation des attentes des enseignants par une évaluation biaisée. La confirmation ne vient pas du comportement de l'élève mais des perceptions de l'enseignant (Darley

& Fazio, 1980; Jussim, 1991). Les jeunes placés, parce qu'ils arrivent le plus souvent avec des difficultés, vont être stigmatisés par celles-ci et les futurs progrès risquent ainsi de ne pas toujours être observés pour ce qu'ils sont, mais comme des événements relativement exceptionnels qui changent peu les impressions de départ ; les premières impressions ayant davantage d'effets que les suivantes (Croizet & Leyens, 2003). Par conséquent, la situation des premiers jeunes rencontrés par le professionnel vont influencer la vision qu'il aura des suivantes. Le manque d'attentes des professionnels et les difficultés rencontrées par les jeunes vont favoriser un manque de motivation et d'intérêt de leur part envers l'école, ce qui va augmenter le risque de décrochage (Fortin, et al., 2005a). Les jeunes placés qui sont en réussite scolaire attribuent effectivement les améliorations de leur situation à la plus grande stabilité, au soutien et à l'encouragement fournis par le placement (Fletcher-Campbell, 1997; Harker, et al., 2003; Martin & Jackson, 2002).

Au final, nous constatons une résignation acquise (ou apprise) par les éducateurs du fait des échecs successifs rencontrés. Avec les raisons que nous avons présentées précédemment, les éducateurs en viennent à réduire leurs attentes, et à ne pas soutenir les enfants en vue d'une progression scolaire. L'analyse des éducateurs ne se base pas uniquement sur leur observation du jeune et leur diagnostic, mais également sur les informations qui leur sont données, ou qui constituent le dossier du jeune[352]. Les informations sur la situation sociale du jeune, sur ses difficultés individuelles identifiées, son placement mais également son dossier scolaire, constituent donc un stigmate qui va influencer l'interprétation de ses capacités scolaires. Les discours des éducateurs qui tendent à être déterministes et à attribuer exclusivement des causes exogènes à la prise en charge sont principalement dus, selon nous, à l'absence de sensibilisation des éducateurs au cours de leur formation (initiale ou continue). Les éducateurs anglais savent qu'ils doivent avoir des attentes élevées, mais ne comprennent pas pourquoi et considèrent cette injonction déplacée car en contradiction avec la population des enfants qu'ils ont en charge. Cependant nous n'affirmons pas qu'aborder ces connaissances suffirait à faire disparaître ces difficultés. La complexité des situations individuelles, l'étendue et la diversité des éléments qui participent à favoriser ou protéger un processus de décrochage scolaire doivent être pris en compte. Cette sensibilisation permettrait cependant aux professionnels, particulièrement les éducateurs, d'être davantage au courant et conscients des malentendus, des implicites et des enjeux éducatifs qui se jouent dans et hors l'école. Ils seraient ainsi sans doute plus avisés et pourraient agir davantage en connaissance de cause. Nous avons vu que les attentes des éducateurs influencent leurs pratiques, en France comme en Angleterre. Cependant ce ne sont pas les seuls éléments qui constituent leur accompagnement des jeunes sur leur scolarité. Nous abordons dans la partie suivante cet accompagnement scolaire assuré par les éducateurs, nous abordons les objectifs qu'ils se fixent et ce

352 Ce qui rejoint les recherches sur la docimologie qui ont mis au jour les effets du statut scolaire et social de l'élève sur l'évaluation, indépendamment du résultat de ce qui est soumis à l'évaluation. *Cf.* notamment les travaux de Caverni, Fabre et Noizet dans les années 1970 (1972 ; 1975), de Pourtois *et alli* (1978), Duru-Bellat et Mingat (1993).

qui les contraint. Pour des raisons relativement différentes, une précarité scolaire est reproduite dans les deux pays et peut entretenir un risque de décrochage scolaire.

2 L'accompagnement scolaire dans le cadre de la prise en charge

La question scolaire concerne tous les jeunes anglais et français de notre échantillon. Aucun n'a terminé sa scolarité. Lorsqu'ils ne sont pas scolarisés, ils ne sont pas diplômés et l'un des objectifs de la prise en charge est alors de les raccrocher à un parcours scolaire. Les deux jeunes français qui sont déjà diplômés (ils ont un CAP) sont inscrits dans un cursus afin de prolonger leur qualification. Cette question scolaire et l'accompagnement qu'elle nécessite auprès des jeunes sont de la responsabilité des éducateurs spécialisés. Ils ont en charge cette question par la *suppléance familiale* qui fonde leur fonction[353]. Ce rôle de soutien est attendu des systèmes éducatifs français et anglais : les apprentissages nécessitent un suivi des parents, voire un soutien pour le travail scolaire au domicile. Les enseignements ont un impact différent suivant les familles et leur proximité avec les savoirs et les pratiques sociales de l'école[354]. Les systèmes scolaires et les politiques éducatives sont effectivement basés sur l'assomption que les parents sont fortement concernés par les résultats scolaires de leurs enfants et sont impliqués dans ce suivi. Pour qu'il en soit de même avec les enfants placés, il est nécessaire que les personnes qui les encadrent et qui remplacent les parents dans leurs tâches éducatives, aient les mêmes pratiques de socialisation, les mêmes objectifs et les mêmes attentes envers ces jeunes que ce qui est attendu par l'école.

L'accompagnement de la scolarité des jeunes effectué par les éducateurs varie beaucoup d'un professionnel à l'autre et d'une équipe à l'autre. La responsabilité de la scolarité n'est pas toujours acceptée par les professionnels. Il est difficile pour eux de fixer l'étendue de leur mission de *suppléance familiale* et le minimum qu'ils s'accordent diffère selon les individus. Dans l'ensemble des équipes éducatives rencontrées, le *suivi de la scolarité* va de soi, les éléments suivant remportent l'adhésion de la majorité des éducateurs : la correspondance et les rendez-vous avec les équipes pédagogiques, le suivi des contrôles, des examens et des bulletins scolaires. Les avis divergent lorsqu'il s'agit de définir précisément sur quoi porte ce suivi et d'autres tâches portent plus à débat, telle que l'enseignement, le suivi et le soutien aux devoirs, la révision de connaissances, l'apprentissage de nouvelles notions, l'accompagnement dans les choix de l'orientation et du projet professionnel. Ces multiples dimensions ne sont pas clairement distribuées entre les différents professionnels et les éducateurs s'accordent des responsabilités relativement différentes entre eux. Nous avons abordé plus

353 *Cf. 1.3.1 Le remplacement de la famille sur les actes éducatifs. Deux conceptions différentes de prise en charge : la suppléance familiale et le corporate parenting*, p. 50.

354 *Cf. 2.2.2 Comprendre le décrochage scolaire : le phénomène et ses contextes*, p. 80.

haut les difficultés que peut générer le manque de formation sur ce sujet[355]. Les éducateurs vont fixer les objectifs de cet accompagnement notamment à partir des attentes qu'ils ont pour les jeunes, des aptitudes qu'ils leur attribuent, des priorités qu'ils décident pour chaque prise en charge, mais également en fonction de contraintes liées au temps dont ils disposent, du groupe de jeunes ainsi que de leurs collègues. La partie suivante sera consacrée à la scolarité comme objectif dans les discours et les pratiques professionnelles. Nous analyserons dans cette partie l'accompagnement que les éducateurs disent effectuer et les choix qu'ils font pour déterminer ce qui est le plus important. La conception qu'ils se font de leurs devoirs, de leurs missions mais également de leurs compétences permet de mieux comprendre comment ils appréhendent cette question scolaire.

2.1 La scolarité : définition, priorité et difficultés exprimées par les éducateurs

La constitution des objectifs d'une prise en charge par une équipe de professionnels est résolument différente par rapport aux autres dispositifs[356]. Ici c'est l'équipe qui fixe ses objectifs suivant les directives qu'elle reçoit, au niveau national ou régional, ainsi que de la direction de l'établissement. L'équipe, puis chaque professionnel, adapte ces objectifs en fonction d'éléments que nous avons présentés dans la partie précédente, chaque éducateur ayant une certaine liberté vis-à-vis de son travail. Nous abordons à présent la priorité qui est donnée par les éducateurs à la question scolaire. Nous constatons, à partir de nos échantillons, que cette question est le plus souvent considérée comme secondaire, voire facultative. Elle n'est jamais citée spontanément comme objectif de leur travail. Ils accordent une priorité plus forte à d'autres éléments et peuvent accorder à la scolarité un caractère secondaire.

2.1.1 La question scolaire : un objectif non prioritaire de la prise en charge

En France comme en Angleterre, la première mission des équipes éducatives est la *protection* des mineurs, elle est citée comme telle par l'ensemble des professionnels que nous avons rencontrés. Une conception de base de cette mission correspond à la protection physique, morale et affective du jeune. Cette protection consiste tout d'abord à fournir un cadre sûr, exempt de toute maltraitance et de toute négligence, puis de fournir au jeune les soins nécessaires afin qu'il soit en bonne santé. Pour certains, la prise en charge ne va pas beaucoup plus loin :

> *« Les enfants qui doivent être placés, ils viennent ici, on les garde en vie, on ne fait pas beaucoup plus que ça. […] Le principal de mon boulot c'est de les garder en vie, qu'ils respirent toujours, essayer de leur faire éviter les problèmes, les empêcher de se suicider, d'éviter qu'ils tuent*

355 *Cf. 1.2 Les pratiques professionnelles : ce qui les encadre, les modèles et les sources d'inspiration mobilisés par les individus*, p. 227, ainsi que l'ensemble de ce troisième chapitre.

356 Notamment les familles d'accueils et les « tiers dignes de confiance ».

quelqu'un d'autre, leur faire éviter la prison hum... et j'espère leur passer un peu de sagesse... dont ils pourront se souvenir plus tard. » (Aaron, éducateur, A4).

Le caractère facultatif de la scolarité est souvent apposé à cette protection :

« L'objectif est de faire que sa prise en charge soit la moins longue possible [...] ce qui fonde notre travail, c'est pas la réussite scolaire ! c'est la protection. » (Philippe, directeur adjoint, F2).

Philippe fait pourtant partie de ceux qui défendent la scolarité et qui constatent un manque de travail sur cette question. Ainsi, en France, ceux qui défendent cette question la considèrent toujours comme secondaire. Pour une majorité de professionnels, la protection consiste en l'ensemble des actions qui interviennent sur les effets des maltraitances. Ce travail est toujours considéré comme étant prioritaire et le seul nécessaire. Pour estomper ces traumatismes, ces troubles et ces souffrances, les éducateurs estiment qu'il faut laisser du temps aux jeunes pour qu'ils « *se reconstituent* » car ils ne peuvent pas se concentrer sur autre chose pendant cette période :

« T'es parasité, tu souffres, tu mets en mots, tu mets en actes, t'es dans la... t'es dans le soin thérapeutique, t'es dans les choses qui remontent. » (Virginie, éducatrice, F2).

Pour la majorité des éducateurs, le travail sur ces traumatismes prend du temps et peut empêcher le suivi scolaire. D'autres recherches ont déjà identifié la priorité donnée à la gestion des besoins émotionnels et/ou physiques des jeunes devant la scolarité (Francis, 2000). Nous distinguons cependant deux idées différentes. La raison de l'impossibilité du travail sur la scolarité peut être attribuée à la non-disponibilité du jeune : ses traumatismes l'empêchent de se concentrer sur la scolarité et le jeune ne serait pas en capacité d'apprendre. Ici l'incapacité est souvent attribuée aux jeunes eux-mêmes. Les éducateurs souhaitent alors attendre un moment plus propice, lorsque le jeune sera « *plus disponible* » pour se consacrer à son parcours scolaire, cette attente éloigne d'autant plus le jeune des apprentissages.

« Avant tout [...] ils sont préoccupés par autre chose. C'est pas volontaire. Ça dépend pas d'eux. Ils ont d'autres soucis, qui font que, voilà, ils sont pas disponibles pour aller sur le banc de l'école, ou s'engager dans un projet professionnel […]. Quand on a des problèmes familiaux, voilà c'est, c'est, ça nous bouffe, voilà, donc on n'est pas dispo pour autre chose, [...] tant qu'ils n'ont pas réglé ça. » (Nadya, éducatrice, F2).

« On [doit] leur fournir la stabilité et l'environnement qui peut soutenir la scolarité […] avant ça, si on travaille sur leur scolarité c'est une perte de temps. » (Aaron, éducateur, A4).

Quand nous demandons à Nabila les priorités qu'elle demande à son équipe, elle parle des besoins basiques, *« Parfois tu obtiens un placement scolaire, et le jeune n'est émotionnellement pas prêt. Donc le travail avec l'équipe peut être de construire des relations, de construire une confiance, et de faire les bons choix. […] Si ils ne sont pas dans un état émotionnel pour aller à l'école, ça ne marchera pas, donc on travaille dessus […] et ça peut prendre du temps. » (Nabila, directrice, A4).*

« Y a beaucoup d'enfants qui auraient besoin de se poser psychologiquement, et avec qui il faudrait véritablement travailler, alors avec des CMP[357], avec des corps de métiers qui sont faits pour ça. Avant d'envisager la suite. Avant d'envisager l'éducatif. Pour bon nombre d'enfants ici, l'éducatif ne répond pas, n'est pas la priorité. C'est pas quelque chose qui, qui est une réponse. » (Hassan, éducateur, F3).

« Le soin est beaucoup plus important, on va axer sur le soin, et puis on verra pour mettre en place une scolarité après. [...] Y a à régler tout ce qui est problématiques familiales, pourquoi ils sont arrivés ici, est-ce qu'ils ont été, pour tous les enfants qui ont été abusés, est-ce qu'il y a un soin qui est mis en place pour éviter une... ben que ça se reproduise de nouveau, est-ce qu'ils sont reconnus comme victimes ? » (Anouk, éducatrice, F3).

Ainsi la scolarité peut être mise en pause, plusieurs éducateurs minorant l'effet de ce retard et comptant sur une « reprise facile de la scolarité » qui reste pourtant incertaine. Les éducateurs ne sont effectivement pas assurés d'une évolution positive rapide.

« Ils peuvent penser faire leur douzième année [scolaire] plus tard, étant adultes. » (Nabila, directrice, A4).

« [On va] essayer de constituer un projet avec lui. Un projet au sens large hein. Un projet de vie, heu... Après si ça doit... ben squeezer la scolarité, ben on va faire en sorte que ça squeeze la scolarité. Si le soin est beaucoup plus important, on va axer sur le soin, et puis on verra pour mettre en place une scolarité après. » (Anouk, éducatrice, F3).

« Même si tu penses que la vie c'est de la merde pour le moment, et bien que tu penses que tu ne peux rien faire, tu seras capable de faire quelque chose, et tu achèveras quelque chose. […] Si tu n'es pas à l'école pour le moment, ne t'inquiète pas pour ça parce que, tu sais tu pourras revenir à l'école plus tard dans ta vie. […] Tu es jeune, tu n'as pas à t'inquiéter. […] Ils ne peuvent pas travailler, parce qu'ils ne sont tout simplement pas prêts pour ça. » (Aaron, éducateur, A4).

D'après les professionnels interrogés, cette attente n'est pas le conseil d'un spécialiste (notamment d'un psychologue), mais bien une décision de l'équipe, basée sur un *allant-de-soi*. Cette décision de remettre à plus tard la scolarité augmente le retard pris par l'élève et rend le rattrapage plus difficile, surtout pour des jeunes qui ont des difficultés scolaires importantes. Pour d'autres éducateurs, c'est davantage le temps qu'ils peuvent consacrer à l'enfant qui pose la limite, c'est alors une question de choix selon la priorité qu'ils accordent aux différentes dimensions de la prise en charge. Ils privilégient l'accompagnement du jeune sur ces difficultés individuelles et familiales. Certains, comme cela peut apparaître dans les extraits précédents, nous disent ainsi mettre volontairement la scolarité de côté :

« Dans sa vie affective, dans sa vie familiale, on lui permet de poser sa souffrance, mais on sait qu'on va sacrifier à un moment donné sa scolarité. » (Virginie, éducatrice, F2).

« Il faut parfois sacrifier la scolarité : le travail sur les autres facettes est prioritaire, c'est un choix. » (Magdalena, éducatrice, F3).

357 Centre médico-psychologique.

> *« Honnêtement, est-ce que aussi... l'éducateur situe la scolarité vraiment comme primordiale dans, dans l'enjeu du placement, je sais pas non plus. Parce que nous aussi on est submergé par leurs difficultés, soit familiales, soit psychologiques, soit leurs comportements, pour certains. » (Magid, éducateur, F2).*

Plusieurs éducateurs, anglais comme français, parlent de « *poser les choses* », de « *prendre le temps* ». Cette caractérisation de la scolarité comme étant secondaire est commun à tous les professionnels rencontrés (hormis quelques exceptions que nous abordons plus loin). Toutefois, les difficultés liées aux traumatismes sont davantage considérées comme un obstacle à la scolarité en Angleterre. La première raison nous semble, toujours, la différence de population et le fait que les jeunes placés dans ces établissements cumulent davantage de difficultés. Nous constatons cependant une différence inter-établissements forte. Dans l'ensemble des établissements français et dans les établissements anglais A1 et A2, le discours qui domine traduit l'idée que « *c'est difficile d'apprendre* » tandis que dans les établissements anglais A3 et A4, c'est « *impossible* ». Sean, éducateur scolaire de l'établissement A3, considère que ses objectifs sont de :

> *« Les garder en vie, leur éviter la prison, leur montrer un amour inconditionnel, et être un bon modèle. Et c'est tout. Parce qu'ils sont tellement traumatisés des fois. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

Ce qui rejoint le témoignage de son collègue Aaron, cité plus haut, qui utilise la même expression de « *les garder en vie »* pour décrire le but de son travail. Dans les établissements A3 et A4, il n'y a pas d'éducateur qui valorise la scolarité et qui influence ses collègues sur cette question. Les directrices des deux établissements disent ne pas attendre davantage de leur équipe sur cette question, elles ont l'impression que les éducateurs « *ne peuvent pas en faire plus* ». Nabila, directrice de l'établissement A4, nous dit que l'objectif principal est de garantir les besoins vraiment basiques, garder les jeunes en sécurité. S'ils peuvent, ils vont peut-être travailler *« un peu sur la scolarité [mais] c'est difficile* » surtout pour travailler sur les savoirs scolaires. Elle demande donc à ses éducateurs de travailler d'abord sur l'estime de soi et la confiance en soi avant de trouver un établissement scolaire pour le jeune.

La scolarité peut ainsi être mise de côté pour privilégier d'autres objectifs tels que le travail sur les *normes* et la *socialisation* du jeune. Le milieu familial dans lequel évoluait l'enfant et où ont émergé les éventuelles maltraitances peut être considéré, par plusieurs professionnels interrogés, comme en *rupture* vis-à-vis du reste de la société. Les normes familiales sont considérées « *défaillantes* ». Ainsi, outre la protection stricte du jeune, les éducateurs accordent la priorité à la mise en place d'un cadre qui permet d'établir, ou de rétablir, des normes et de favoriser la socialisation du jeune. Les éducateurs se donnent ainsi pour objectif principal de les « *faire réintégrer la société, les socialiser […] les remettre dans un cadre plus classique. Et après, elle va... arrive la scolarité, mais...* » (Anouk, éducatrice, F3). L'objectif est alors une *resocialisation* vers des normes et des pratiques en phases avec les attentes des éducateurs :

« Les jeunes viennent et nous demandent "donne-moi ce putain de machin" nananin... "va te faire foutre", ils nous parlent comme ça. Mais si tu parles comme ça à tes amis à l'école, tu n'as pas d'amis. » (Aaron, éducateur, A4).

Fleming aura peut-être les mots les plus forts parmi ceux prononcés par les professionnels. Éducateur scolaire et ancien enseignant, il considère que son premier objectif est de « *les civiliser et de les faire se comporter avec des manières acceptables dans la société* », et seulement après de « *les aider à atteindre une partie de leur potentiel, en termes scolaires, en termes d'intérêts* ».

Cette idée d'une *socialisation* plus importante que la scolarité est moins fréquente dans les discours des professionnels français[358]. Le fait que les jeunes soient plus souvent scolarisés, et cumulent moins de difficultés, sont sûrement des raisons de cette moindre présence dans les discours : les éducateurs anglais travaillent avec des jeunes parfois déscolarisés, ils ont alors souvent le choix de travailler sur la scolarité ou sur une socialisation extérieure à l'école avant de les réinscrire dans un parcours scolaire tandis qu'en France la scolarité est toujours présente et les éducateurs doivent composer avec celle-ci. En Angleterre, seuls quelques professionnels soulignent que la socialisation à l'école est importante et que c'est une raison supplémentaire pour les jeunes d'être assidus. Ainsi Ron, Joey ou Daniel soulignent que l'assiduité ne permet pas seulement d'acquérir des savoirs académiques, mais également des compétences sociales via les interactions sociales, ces compétences étant, pour eux, aussi importantes que les savoirs scolaires. Pour Aaron, cela peut d'ailleurs être le seul intérêt :

« Je pense que si nos jeunes vont à l'école et s'ils n'ont pas le curriculum national et les sujets, les leçons et autres, ils ont juste pas d'intérêt. Mais ils ont besoin d'aller à l'école pour apprendre à se socialiser, apprendre comment vivre. Pas pour connaître le calcul des angles de ce foutu triangle et... c'est juste sans intérêt. » (Aaron, éducateur, A4)

Ainsi, malgré le poids de la réussite scolaire dans la vie future du jeune, la scolarité n'est pas toujours considérée comme un élément important de la prise en charge.

« Je te dis, c'est important, mais c'est pas prioritaire la scolarité. » (Françoise, éducatrice, F3).

« Non c'est vrai qu'on fait un maximum pour favoriser la scolarisation et aider à la scolarité des gamins, mais c'est pas le, c'est pas le plus gros de notre mission quoi. Mais on n'a pas le droit de passer à côté de ça. » (Paul, directeur, F3).

La scolarité n'est pas toujours incluse dans le « *meilleur intérêt de l'enfant* », pour Connie, « *on est là d'abord pour le bien-être de l'enfant, être sûr qu'il soit OK, et qu'il se sente en sécurité* » la scolarité venant « *après* ». Ces discours accordent à la scolarité un caractère facultatif, elle est secondaire et *peut* ou *doit* attendre. D'ailleurs, pour une proportion non négligeable d'éducateur, la scolarité n'est tout simplement pas une de leur mission. Lorsque nous abordons la thématique du travail scolaire dans

358 Cette socialisation n'en est pas moins présente. Nous l'abordons en introduction (*cf. 2 Une nouvelle configuration sociale : la suppléance familiale dans une institution partielle*, p. 20), puis tout au long de cet écrit : la prise en charge est un espace de socialisation et les pratiques des éducateurs spécialisés participent à cette *socialisation* ou *resocialisation* selon des normes, des valeurs, des pratiques de socialisation individuelles ou partagées par l'équipe.

l'établissement ou du suivi du parcours scolaire du jeune, plusieurs éducateurs précisent immédiatement que cela n'est pas de leur ressort, qu'ils « *ne sont pas des enseignants* ».

> *« Notre mission c'est pas du tout d'évaluer l'évolution de la scolarité. » (Aurélie, éducatrice, F5).*
>
> *« Á propos de la scolarité, on a besoin qu'un professionnel vienne […] parce qu'on ne peut pas, on n'est pas des enseignants, Tu sais les enseignants sont formés pour enseigner. On n'est pas formé pour enseigner » (Meredith, éducatrice, A1).*
>
> *« On n'est pas des instits. » (Nadège, éducatrice, F3).*
>
> *« Les enseignants sont des enseignants, les éducateurs sont des éducateurs. » (Connie, éducatrice, A2).*
>
> *« Je ne suis pas payé pour enseigner. Et comment pourrais-je ? Donc comment je peux m'asseoir avec eux pour deux heures et faire des maths avec eux ? » (Adam, éducateur, A3).*

La phrase « *nous ne sommes pas des enseignants* » est énoncée par la quasi-totalité des éducateurs. Lorsqu'ils déclarent que la scolarité ne fait pas partie de leur travail, c'est-à-dire ce pour quoi ils ont été formés et embauchés, ils mentionnent deux types de suivis. Le premier correspond au suivi et à l'accompagnement des devoirs, ainsi qu'au suivi des apprentissages. Le deuxième correspond à revoir avec les jeunes des notions précises avec lesquelles ils ont des difficultés, ou à enseigner des nouveaux savoirs. D'après notre interprétation des textes de lois et des documents des différents Ministères, seule le deuxième type d'accompagnement ne fait pas partie de leur fonction d'éducateurs spécialisés[359], c'est-à-dire celui qui correspond à une activité d'enseignement, une instruction.

Lors des entretiens il a été difficile de différencier les conceptions de l'accompagnement scolaire. Beaucoup lient le suivi scolaire à la pratique d'enseigner : à Gladys qui déclare « *je ne suis pas prof, donc je m'occupe pas des devoirs* » nous lui demandons ce qu'elle peut faire, ce à quoi elle nous répond qu'elle peut « *leur apprendre à cuisiner, à faire le ménage, mais rien avec la scolarité, je ne sais pas, c'est pas mon boulot* ». Le rejet est net et tout ce qui a trait, de près ou de loin aux savoirs scolaires est écarté. Certains reconnaissent un manque de suivi pour ces jeunes :

> *« Et puis, beh on n'est pas des, enfin on est éduc, mais on n'est pas non plus les savants, tout ce qui est scolaire, pédagogie, c'est difficile [...] c'est inquiétant par rapport au suivi scolaire. » (Anouk, éducatrice, F3).*

Le discours le plus catégorique est celui de Sean, pourtant éducateur scolaire, qui est le seul éducateur qui refuse clairement de travailler autour de la scolarité. Quand il dit que certains souhaitent faire travailler les jeunes lorsqu'ils sont hors de l'école pendant les heures de scolarité, pour revoir ce qu'ils ont déjà vus à l'école, il affirme :

359 *Cf. 2.1.1 La question scolaire : un objectif non prioritaire de la prise en charge* (pp. 280-282) et *1 L'éducateur spécialisé et le care-worker*, p. 209.

> *« Non, non on n'a pas besoin de faire ça, ce n'est pas notre rôle. Ce n'est pas notre rôle. Il y a un grand Ministère de l'éducation là-bas. C'est leur rôle. Notre rôle est d'essayer de s'assurer qu'ils ont ce dont ils ont besoin, de les encourager. Parce que si tu commences à faire ça dans l'établissement, les enfants qui vont à l'école et qui en retirent un avantage, comme Pierce et Bessie, donc ils interagissent avec leur pairs, leurs amis, ils se socialisent. Tous les bénéfices d'aller à l'école, à part être éduqué, s'il y a de la scolarité dans l'établissement, ils vont se dire "pourquoi je me lève et je vais à l'école tous les jours ? Il y a l'école ici." donc, c'est pour ça que ce n'est pas une bonne chose de le faire dans l'établissement. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

Ainsi la scolarité n'est pas un objectif prioritaire de la prise en charge d'après la grande majorité des éducateurs interrogés. Cependant, certaines directives institutionnelles traduisent des objectifs différents que ceux qui sont énoncés par les agents. En Angleterre, parallèlement à la littérature scientifique anglaise qui analyse les causes des difficultés scolaires des enfants placés depuis une trentaine d'années[360], une volonté d'afficher la scolarité comme un élément majeur de la prise en charge s'observe dans les publications régulières des Ministères concernés[361], des associations et des autorités locales. Certaines de ces publications sont d'ailleurs consacrées principalement à cette thématique : « la loi sur l' "*education*"[362] » (DfES, 1981), « L' "*education*" des enfants pris en charge par les autorités locales » (DfEE/DoH, 1994), « L' "*education*" des jeunes placés » (DfEE/DoH, 2000), « Promouvoir la réussite scolaire des enfants placés » (DCSF, 2010b). Ces documents insistent sur la nécessité d'accorder plus d'importance à la scolarité et cette idée forte est souvent centrale dans ces publications. Le dernier document cité est par exemple introduit par le texte suivant : « Nous croyons que chaque enfant placé est capable de réussir dans ses apprentissages et dans la vie. Trop d'enfants placés ne sont toujours pas pris en compte par un système scolaire qui est supposé les prendre en charge » (*ibid*.). Le concept de *corporate parenting*[363], qui institue l'action des services sociaux en tant que *partenariat* dans l'action éducative entreprise auprès de chaque enfant placé, inclut bien la responsabilité du suivi de la scolarité : les textes qui l'instaurent indiquent que l'éducation et la scolarité ont une importance majeure dans les missions des individus qui se partagent cette responsabilité éducative. Les auteurs de ce document ajoutent que l'école est un élément important dans la vie de chaque enfant pour apprendre, développer sa confiance en soi, développer des compétences, recevoir des félicitations et des encouragements et enfin pour construire des relations sociales. Le développement du *corporate parenting* rejoint les propositions de plusieurs articles scientifiques (Jackson, 1994), à savoir demander aux autorités locales et à leurs travailleurs sociaux de donner le même degré d'importance à l'éducation que donneraient des « *bons* » parents en s'occupant de leurs propres enfants. En 1998, l'initiative « *Quality Protects* » (DoH, 1998) inclut la *promotion de*

360 *Cf. 1 Une recherche sur la scolarité des enfants placés*, p. 15, et *1.1 Les moyens de comparaison, les données disponibles*, p. 32. Nous abordons plus précisément quelques recherches dans la partie *1 Étude comparative de la scolarité et des difficultés scolaires des échantillons anglais et français* , p. 145.

361 Le Ministère de l'éducation et le Ministère de la santé.

362 En anglais, le terme *education* se rapporte principalement à la scolarité, bien que certains passages dans ces documents peuvent se référer à une conception plus large qui se rapproche du terme français d'éducation (nous le développons dans la partie *2.1.2 Des différences de définitions de l'éducation et de la scolarité qui annoncent une variation de l'accompagnement éducatif*, p. 283).

363 *Cf. b Le corporate parenting*, p.52.

la scolarité comme un objectif clé et attribue aux autorités locales la mission d'améliorer la scolarité des jeunes pris en charge. Les objectifs ont été modifiés pour insister sur l'importance d' « amener les performances scolaires des jeunes pris en charge au niveau de leur pairs » et d' « augmenter la proportion des jeunes placés à réussir leurs examens de niveau secondaire » (les *GCSE*) (Harker, et al., 2004). La mission des services anglais de prise en charge est précisée avec la mise en place des « cinq buts » (*five outcomes*) en 2004. Ces objectifs sont tirés de plusieurs articles de la convention internationale des droits de l'enfant[364], et stipulent que le travail des services sociaux envers les jeunes doit avoir comme but de leur assurer une bonne santé, d'être protégés, de pouvoir apprécier la vie et de réussir (notamment scolairement), de pouvoir participer à la vie en société, et d'être à l'abri du besoin. En 2011, les « Standards minimums nationaux pour les maisons d'enfants », publiés par le Ministère de l'éducation (DfE, 2011), indiquent que « la scolarité et la réussite des enfants sont activement promues et valorisées […], les enfants sont soutenus pour atteindre leur potentiel scolaire. […] Les enfants sont aidés par les éducateurs pour atteindre leurs buts scolaires et de formation. Ce qui inclut : fournir un soutien, des facilités et des opportunités autant que nécessaire. […] Chaque maison d'enfants a et met en place une politique écrite qui promeut et valorise la scolarité des jeunes ». Ainsi, outre leur mission de protection de l'enfant, les services anglais doivent agir dans le *meilleur intérêt* de l'enfant[365], ce qui comprend bien la scolarité et la réussite du jeune.

Nous constatons une orientation radicalement différente en France. La scolarité, l'accompagnement du jeune pour ses choix d'orientation, son soutien scolaire[366] et la liaison avec les équipes pédagogiques (enseignants et administratifs) ne font pas partie des objectifs principaux des prises en charge et sont souvent relégués au second plan. Les textes législatifs, les missions des services sociaux et les formations de travailleurs sociaux n'y font pas référence. Dans le « *Guide de l'aide sociale à l'enfance* » de Verdier et Noé (2008), qui présente de manière exhaustive la législation, l'organisation et le fonctionnement de l'Aide sociale à l'enfance [ASE] en France, les équipes scolaires ne sont pas citées dans les partenaires de l'ASE, aucune référence ni scolaire, ni pédagogique, n'apparaît dans l'ensemble de l'ouvrage. La scolarité est brièvement citée dans la partie consacrée à l'autorité parentale. Effectivement, afin de déterminer si, législativement, cette tâche est dévolue aux éducateurs, il faut passer par la définition de cette notion dans le code civil : l'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité *l'intérêt* de l'enfant[367]. Parmi ces devoirs il y a la protection de l'enfant dans sa sécurité, sa santé, sa moralité, l'assurance de son éducation et de son développement, dans le respect dû à sa personne. L'autorité parentale implique d'associer l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité. L'éducation de l'enfant est un droit et une obligation des parents, qui y contribuent à proportion de leurs ressources et des besoins de l'enfant (art. 371-2

364 ONU, 20 novembre 1989.

365 *Children Act*, 1989, 2002.

366 Nous incluons dans ce *soutien scolaire* le suivi des devoirs ainsi que tout autre activité scolaire non demandée par l'enseignant.

367 Loi du 4 mars 2002.

Code civil). D'après les auteurs, la scolarité fait partie de cette mission éducative, on peut lire que « l'éducation consiste dans l'obligation d'assurer une scolarité à son enfant, tout en étant libre du choix de scolarisation » (Verdier & Noé, 2008, 406). Le suivi de la scolarité peut donc se limiter à ces choix, et non en un soutien plus complet du jeune sur la question scolaire, ses apprentissages, ses choix d'options et d'orientation, etc. Lorsque l'enfant est placé, le service de l'ASE « exerce les attributs en totalité ou partiellement » de l'autorité parentale, en fonction du cadre de la prise en charge » (*ibid*.). « L'éducation est une responsabilité du service. C'est même la principale raison d'être de l'intervention » (*ibid*.). Il n'y a pas de précision sur les buts à atteindre ou sur le minimum auquel les éducateurs doivent s'astreindre. Cette faible place accordée au thème scolaire n'est pas spécifique à ce document mais représente bien celle qui est faite à cette thématique dans le système de la protection de l'enfance en France, nous faisons le même constat à l'étude des autres ouvrages de références (Lhuillier, 2009; Refalo, 2010). Nous constatons également cette absence dans les instances administratives qui sont chargées de mettre en place ces politiques sociales de protection. Au cours de nos recherches, un directeur départemental de la Protection de l'enfance[368], auquel nous présentions notre démarche, nous a déclaré : « *la scolarité, ce n'est pas notre boulot, c'est l'éducation nationale, nous on doit protéger les enfants, mais on ne doit pas s'occuper de la scolarité, c'est pas notre boulot !* ». Dans un autre département, le responsable de l'Observatoire départemental de l'enfance en danger était surpris lorsque nous indiquions que les enfants placés rencontraient davantage de difficultés scolaires que la population générale, et que cela était reconnu par les travailleurs sociaux sur le terrain. Cette personne nous a répondu que ce n'était pas vrai, que les enfants pris en charge par leur service réussissaient à l'école et qu'ils remettaient d'ailleurs des prix pour récompenser les réussites aux diplômes[369]. Ces réactions ne peuvent rendre compte de l'avis de l'ensemble de l'administration sur cette question. Elles peuvent cependant permettre d'estimer l'écart qu'il peut y avoir entre la hiérarchie administrative et le terrain[370]. Par ailleurs, l'avis d'un seul individu peut avoir un impact important lorsqu'il s'agit de la personne responsable de ce service au niveau du département, qui dirige l'action des travailleurs sociaux et des établissements. Un autre indicateur qui rend compte du faible intérêt accordé à la scolarité est l'absence de cette thématique dans la formation des éducateurs spécialisés. La totalité des éducateurs rencontrés, ainsi que les anciens éducateurs ayant obtenu des postes administratifs à responsabilités, ont déclaré ne pas avoir abordé cette question lors de leur formation[371].

368 En terme administratif, l'Aide sociale à l'enfance est une composante de la Protection de l'enfance, qui supervise également un service éducatif judiciaire.

369 Ce service a par ailleurs refusé l'analyse des données scolaires dont il dispose.

370 Nous analysons l'avis des professionnels « de terrain » (c'est-à-dire les travailleurs sociaux qui sont en lien avec les enfants, les éducateurs spécialisés, les directeurs des établissements et les psychologues) à propos des parcours scolaires des jeunes dans la partie *1.3.2 La scolarité des enfants placés, selon les professionnels*, p. 246 ; nous étudions leurs estimations des difficultés scolaires des jeunes et de leurs proportions, ainsi que les parcours scolaires qu'ils estiment comme étant les plus fréquents.

371 Nous consacrons une partie sur cette formation et ce qu'elle transmet (*cf*. p. 228).

Il y a donc une nette différence entre les deux pays en termes d'objectifs. Si en France la scolarité est rarement évoquée, elle est clairement un objectif des services sociaux, cet objectif étant déterminé par la loi. En Angleterre, les services sociaux doivent non seulement assurer le soutien des jeunes dans leur scolarité, mais ils doivent de plus travailler en vue de la *réussite* des jeunes. Cette différence d'objectif apparaît également dans les différentes spécialités professionnelles qui ont été développées autour de cette question. Si en France la scolarité des enfants placés n'est la mission d'aucun professionnel en particulier, des postes spécifiques ont été créés en Angleterre pour travailler sur la scolarité des enfants placés à différents niveaux : dans les services sociaux, dans les établissements scolaires et dans les foyers de placement. Leur existence renforce la présence de cette question scolaire sur le terrain et dans les réunions d'équipes. Nous le verrons, la répétition de l'énonciation de cet objectif contribue à mettre une pression sur les éducateurs anglais qui expriment d'autant plus de difficulté à travailler sur cette thématique. Au contraire, en France, le fait que cette question ne soit pas, ou très peu, abordée dans les textes et dans les objectifs des établissements donne à la scolarité un caractère secondaire, voire facultatif, dans les pratiques professionnelles.

Si la scolarité n'est pas un objectif prioritaire de la prise en charge dans les pratiques des éducateurs, plusieurs l'expliquent par des objectifs plus importants. Le rôle éducatif que les éducateurs définissent, ainsi que la place qu'ils attribuent à la question scolaire, sont également en lien avec leur définition de leur mission éducative. Nous abordons ainsi dans la prochaine partie l'interprétation qu'ils font de leurs objectifs et de l'éducation qu'ils doivent mettre en place.

*2.1.2 Des différences de définitions de l'*éducation *et de la* scolarité *qui annoncent une variation de l'accompagnement éducatif*

L'action des éducateurs n'étant pas clairement définie vis-à-vis de la scolarité et de l'éducation en général, les professionnels font leur propre interprétation de l'accompagnement éducatif qu'ils doivent mettre en œuvre. Afin d'analyser les définitions qu'ils donnent et ce à quoi elles correspondent dans leurs pratiques, nous devons tout d'abord clarifier les différences de définitions du terme français *éducation* et du terme anglais *education* qui ne recouvrent pas exactement les mêmes notions et n'ont pas le même lien avec la *scolarité*.

En France, la *scolarité* est bien délimitée par rapport à l'*éducation* : la scolarité est « le fait de suivre régulièrement les cours d'un établissement scolaire »[372]. Ce qui est scolaire est ce qui est « relatif ou propre aux écoles, à l'enseignement qu'on y reçoit et aux élèves qui les fréquentent ». L'éducation englobe la scolarité : c'est la « mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain ; ces moyens eux-mêmes ». L'éducation contient ainsi autant la pédagogie, l'enseignement, la scolarité, que le fait d'éduquer, d'élever un individu et l'action des parents.

372 Dictionnaire *Le nouveau petit Robert* 2009.

En Angleterre le terme *education* est beaucoup plus vague car il est employé pour ces deux notions, il n'y a pas de terme équivalent au terme français de *scolarité*. L'*education* « implique l'enseignement de sujets variés à des individus, souvent à l'école ou à l'université »[373]. L'*education* peut être particulière lorsqu'elle a pour but de transmettre des connaissances au public sur un sujet particulier (sur la santé par exemple). Le terme *schooling* s'applique à cet enseignement lorsqu'il est prodigué à des enfants à l'école, il n'est pourtant pas employé par les éducateurs, ni dans l'ensemble des textes étudiés. Il n'y pas de terme général, qui inclurait également les divers moyens propres à assurer le développement d'un être humain en dehors de l'école. Dans le cadre familial, c'est le *parenting* qui est l'activité d'élever (*bringing up*) et de s'occuper (*to look after*) de son enfant. Ainsi le terme *education* fait référence à ce qui a trait à la scolarité et au *care*[374]. L'ensemble des documents ministériels faisant référence à l'*education* des enfants placés abordent ce terme pour parler de la scolarité de ces enfants, de leurs résultats et de leur formation. Cependant, lorsque nous abordons la question de l'*education* des enfants placés en Angleterre, des jeunes en réussite ou en échec et des actions entreprises par les éducateurs, deux conceptions différentes de l'*education* apparaissent dans les discours et portent à confusion. Ces différences se retrouvent dans les discours des éducateurs : il y a une confusion entre *scolarité* et *éducation* et la dissociation des deux se fait au détriment du suivi scolaire – car exclu de cette définition – pourtant dévolue aux parents ou à leurs « suppléants ». À l'inverse, en France, il n'y a pas d'ambiguïté sur la scolarité, cette mise à l'écart de la scolarité peut apparaître dans les discours en dissociant *éducation* et *instruction*.

> *« Maintenant bon beh, au niveau du suivi, du suivi scolaire, du suivi de ce qui se passe à, de ce qui se passe à l'école, du suivi du travail, et tout bon ça ça fait partie de notre boulot quotidien quoi. De tout, de mettre en œuvre des moments pour que les gamins puissent travailler plus facilement (inaudible) sur le plan scolaire. C'est vrai que la scolarité pour nous c'est pas le, c'est un élément important et obligatoire, mais c'est pas l'élément le plus déterminant de notre action, dans la mesure où on est là dans le cadre de carences éducatives graves, et qu'on est pas sur le plan de l'instruction, mais de l'éducation, c'est deux choses complètement différentes. Même si y a un lien. » (Paul, directeur, F3).*

Nous distinguons ainsi plusieurs définitions données par les éducateurs pour l'action éducative qu'ils doivent assurer. Tout d'abord il y a les partisans d'une éducation large, celle-ci réfère au développement de l'autonomie, à la vie en collectivité et à préparer le jeune à sa future vie d'adulte. D'un autre côté il y a les éducateurs qui sont critiques sur cette pensée et, sans la renier, pensent que cet accompagnement est insuffisant et dommageable pour les jeunes car elle se traduit par des faibles ambitions pour les jeunes. Pour eux, les suppléants familiaux doivent travailler sur les savoirs et les pratiques scolaires. En France ces deux positions sont délimitées linguistiquement par les termes d'*éducation* (donc hors-scolarité) et de *scolarité*, ou *instruction*. À l'inverse, en Angleterre ces deux positions défendent une définition différente du même terme *education*, que les textes précisent rarement.

373 Dictionnaire *Collins* 2002.

374 Nous analysons le concept de *care* dans la partie *1.2.1 Conception de la prise en charge*, p. 36.

En Angleterre, la majorité des éducateurs des établissements A3 et A4, plusieurs de l'établissement A1 expliquent, quand nous leur demandons comment ils accompagnent la scolarité des jeunes, qu'ils s'appuient sur la vie quotidienne. L'objectif régulièrement avancé est de travailler sur des compétences nécessaires pour l'accession à l'indépendance. Le travail et les savoirs scolaires peuvent être mis de côté, les jeunes peuvent avoir facilement le choix de ne pas travailler et de ne pas faire leurs devoirs dans ces deux établissements (A3 et A4) :

> *« Ça dépend ce qu'on entend par* education *aussi, si c'est juste ce qu'il y a à l'école, ou si tu parles à propos des compétences de la vie de tous les jours, cuisiner, et gérer les sous, et apprendre à être indépendant, il y a ce côté-là aussi, on essaye de faire aussi des compétences pratiques, s'ils ne veulent pas faire de travail académique, ou s'ils ont des difficultés avec ça, on travaille sur des compétences plus pratiques. » (Cathleen, éducatrice, A3).*

Pour certains le fait de travailler sur cette vie quotidienne peut permettre de transmettre aux jeunes ce qui est nécessaire pour être autonome. Le point de vue le plus radical est émis par Aaron qui explique que cela leur permettra toujours de survivre :

> *« On n'apprend pas la révolution industrielle, pas la géographie... mais les emmener à la pêche, tu sais, on voit la géographie à propos de la rivière, et éventuellement comment ça s'est construit. […] S'ils voient ça à l'école ils vont dire "cette merde est chiante", mais parce qu'ils sont assis en classe, mais si tu apprends en pêchant... et le jeune s'en rappellera. […] Mais le plus important, c'est que tu as appris au jeune comment pêcher, ce qui est une compétence importante, plus qu'apprendre des trucs sur la rivière, parce que plus tard, ce jeune saura pêcher. Ce qui est une des choses qui peut servir... si tu es en ville, que tu n'as pas d'argent, et que tu n'as pas de nourriture, mais tu peux pêcher, je sais que ça paraît un peu bidon, mais c'est terriblement vrai. » (Aaron, éducateur, A4).*

Dans ces deux établissements, le discours des éducateurs sur leur pratique éducative traite très peu des apprentissages scolaires des jeunes, c'est-à-dire que les éducateurs ne font pas le lien entre les compétences et les savoirs « pratiques » a-scolaires avec ce que les jeunes apprennent à l'école. Au contraire de ce que rapportent plusieurs éducateurs français, telle Laure :

> *« On voyait aussi, comment quand on donnait des rendez-vous aux gamins, quand ils commencent à grandir et qu'on les lâche petit à petit 1/2h, 1h quand on fait des courses ensemble et qu'on leur dit "bah tiens, t'as 1/2h pour aller t'acheter des bonbons, on t'attend là" à un ou deux pour qu'ils fassent des choses tout seuls. On s'est aperçu que comme ça après ils arrivaient plus facilement à apprendre à lire l'heure qu'ils étaient en train d'apprendre à lire avec Mireille [l'éducatrice scolaire], en travaillant sur des choses concrètes. Alors que si on focalise que sur les apprentissages scolaires à ce moment-là, ça marche pas parce qu'ils se bloquent. Dans la mesure où ils se vivent en échec ils se bloquent. » (Laure, éducatrice, F2).*

La différence est importante entre un accompagnement éloigné des savoirs scolaires (parce que c'est ce qui accroche les jeunes, donc un travail minimum avec peu contraintes) et un travail en lien avec le travail de l'éducatrice scolaire qui approfondit ce que les jeunes abordent en classe et utilise une approche détournée ou complémentaire assurée par les éducateurs. Laure et son équipe s'appuient ainsi sur des problématiques concrètes qui permettent dans certains cas d'aborder des compétences et

des connaissances scolaires. Le « détour » opéré par cette équipe permet bien de faire le lien avec les savoirs enseignés à l'école.

D'autres évoquent, en abordant leur accompagnement éducatif, une pédagogie de la découverte, qui est moins éloignée des savoirs scolaires que les pratiques précédemment évoquées. Cette pédagogie s'appuie sur la démarche inductive et le pédagogue cherche à faire découvrir par l'élève les faits, les concepts, les règles, les lois et les principes qu'il se propose d'enseigner. L'idée est que cela permet à l'élève de mieux retenir ce qu'il a découvert, il développe de plus des stratégies cognitives qui peuvent être réutilisées. Pourtant, les éducateurs qui évoquent cette méthode ne font pas le lien avec des connaissances scolaires, mais plutôt avec des connaissances générales, certains veillant d'ailleurs à éviter d'aborder des connaissances qui se rapprocheraient trop des savoirs scolaires. Cette approche en tant qu'accompagnement principal est adoptée principalement par les éducateurs de l'établissement A3, notamment par Sean qui est l'éducateur scolaire :

> *« Ce qu'on fait, par exemple Jacey n'était pas à l'école, pour n'importe quelle raison, exclu, suspendu ou peu importe, on fait quelque chose d'éducatif, on va par exemple [sur le site historique de la ville la plus proche] pour parler de l'histoire, [des figures historiques], des tableaux […] juste pour encourager quelques connaissances. Parce que nos enfants sont très ignorants. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

Adam évoque également un exemple de cet accompagnement qu'il fait particulièrement avec Garett :

> *« On a cherché comment ils ont construit la ville [d'origine de Garett…] pourquoi elle s'appelle comme ça. […] c'était une ville militaire avec un chantier naval. Donc on y a été on a vu [un célèbre bateau], tu dois voir ce bateau, c'est un morceau d'éducation en voyant qui était le capitaine, le contexte historique, on voit un peu de géographie. On a été dans la forêt [limitrophe, qui est une grande forêt] "qu'est-ce qu'on utilise pour construire des vaisseaux de guerre ? Pourquoi ils ont bâti des vaisseaux de guerre ici Garett ? Où est-ce qu'on est ?" "dans la forêt ! Parce que les arbres sont là..." Donc comment tu engages les enfants, très souvent tu peux pas. Mais je pense que l'éducation vient de plein de façons, de plusieurs formes. Et, s'ils ne peuvent pas aller à l'école, s'ils n'y vont pas pour apprendre à lire et écrire, tu dois l'envisager dans une façon assez imaginative […]. donc il n'a pas appris ce que fait 2+2, mais il a appris quelque chose, il n'a pas perdu son temps. » (Adam, éducateur, A3).*

Cathleen, qui est éducatrice dans le même établissement dit qu'ils travaillent parfois sur les devoirs des jeunes, mais elle préfère « *limiter au maximum les contraintes* » :

> *« Bon, ils ont pas à être assis, à lire ou... on les emmène, on fait des activités, on les emmène dans des lieux, dans une ferme... ils ne réalisent pas qu'ils sont éduqués parce que c'est plus fun. Plutôt que de lire le journal pour savoir qui est le premier ministre […] ils ne savent pas ce qu'est la capitale de l'Angleterre […] on les emmène à Londres, pour s'impliquer dans... des meilleurs chemins pour apprendre, je pense qu'ils s'en souviennent mieux. » (Cathleen, éducatrice, A3).*

Travailler sur la scolarité, avec les supports fournis par l'école, est souvent une contrainte et considéré comme étant « *peu utile* » par rapport à ces sorties et ces « *partages informels* ». Cet accompagnement se différencie du travail scolaire et de l'accompagnement à la vie quotidienne abordé plus haut. Il est

ponctuel et irrégulier (il ne nous a jamais été donné à voir au cours de la recherche). Les savoirs échangés ne sont pas liés aux programmes que les jeunes suivent, et cet accompagnement n'est pas complété par un suivi scolaire. Les éducateurs peuvent également évoquer un travail sur la « bonne conduite » et le « comportement moral » : être poli, respecter les autres, participer à la vie collective (être à l'heure aux repas, participer aux tâches ménagères, etc.). Ces tâches sont spontanément évoquées par les professionnels qui les privilégient par rapport aux tâches qui sont en lien avec les programmes scolaires.

Par conséquent, si les éducateurs doivent assurer l'éducation des jeunes, l'absence de précision sur cette éducation laisse une liberté d'action à ces professionnels qui peuvent privilégier une approche éloignée des savoirs scolaires. Ces conceptions sont défendues par un petit groupe d'éducateurs en France, par plusieurs en Angleterre. Si les autres professionnels déclarent également mettre en place ce type d'approches, ces dernières ne constituent pas l'ensemble de leur accompagnement éducatif et pédagogique. Ils citent également le suivi des devoirs et plus largement le suivi des apprentissages des jeunes. Les éducateurs qui disent se limiter aux activités éloignées des savoirs scolaires se situent principalement dans les établissements A3 et A4. Seule Gladys, de l'établissement A1 tient des propos similaires. Cette différence inter-établissements est forte, elle peut s'expliquer en partie par l'harmonisation entre les équipes : ces éducateurs qui travaillent ensemble échangent sur leurs conceptions, doivent coordonner un minimum leurs pratiques professionnelles et cela peut amener à un compromis dans l'équipe, qui sera différent d'un établissement à l'autre ; la direction de chaque équipe peut également orienter les pratiques et les objectifs des éducateurs. Ces hypothèses permettent d'expliquer en partie cette tendance, mais pas le fait que les différences soient si importantes. Une autre explication peut être avancée. Nous constatons que les éducateurs qui développent ces conceptions détachées des savoirs scolaires sont ceux qui expriment le plus leurs difficultés à travailler sur la scolarité : ils se disent plus souvent incapables de travailler sur les savoirs académiques et insistent sur le fait qu'ils ne sont pas des enseignants. Ils considèrent également le plus souvent les jeunes comme ayant de grandes difficultés, voire, pour plusieurs éducateurs des établissements A3 et A4 que les jeunes sont très « *ignorants* », ou qu'ils « *ne sont pas prêts* ». Ils ont les plus faibles attentes vis-à-vis des jeunes (Adam, Flint, Aaron, entre autres). Ces attentes, ainsi que la définition défendue de l'éducation et de leur mission éducative, sont donc liées à la proximité des éducateurs avec l'école. Celle-ci peut être analysée, entre autre, par les difficultés exprimées par les éducateurs pour travailler sur des savoirs scolaires. En abordant ces difficultés, nous verrons qu'elles permettent de comprendre leur pratique professionnelle et l'accompagnement scolaire dont bénéficient les enfants placés.

2.1.3 Les difficultés exprimées par les éducateurs pour travailler sur la scolarité, les compétences qu'ils s'accordent

La majorité des éducateurs exprime des difficultés à travailler sur la scolarité des jeunes. Ils disent ne pas être « *au niveau* » pour travailler sur les savoirs scolaires. Cette *incompétence ressentie* impacte

l'ensemble de l'accompagnement scolaire hors de l'école. Plusieurs éducateurs estiment être incapables d'intervenir sur certaines matières. Adam dit par exemple qu'il ne peut aider les jeunes en mathématiques puisqu'il n'a jamais été bon dans cette discipline. Sydney se sent également limitée dans certaines matières :

> « *S'ils viennent et qu'ils sont sans placement scolaire, on doit utiliser nos initiatives, les prendre et s'asseoir avec eux et faire les bases de maths, d'anglais, de géographie... je devrais tout faire... j'ai des difficultés. Je regarde ce que je comprends, parce que si je comprends pas, comment je suis censée les aider ? Et c'est là où je suis en dessous je suppose, parce que je ne peux pas mettre en place du travail pour eux […] donc ils manquent des choses. Parce qu'ils peuvent seulement faire ce que je comprends. » (Sydney, éducatrice, A2).*

> « *Moi très honnêtement, faire de l'aide aux devoirs, heu... c'est difficile pour moi. C'est difficile, je suis pas compétent dans toutes les matières, euh je suis même très incompétent dans certaines matières. Actuellement, actuellement on fait, quand on s'occupe des devoirs, quand on s'occupe des devoirs, heu... ben c'est un petit peu au petit bonheur la chance. Si la personne éducateur qui est plus à l'aise en mathématiques est là le soir, bah l'aide aux devoirs en mathématiques va être fait, les devoirs en mathématiques vont être fait, si la personne n'est pas là, les devoirs sont faits, ou pas faits. Donc on, je pense que par cette organisation-là on perd l'enfant, et puis, et puis je crois qu'on met pas tout en marche pour qu'il y ait une réussite derrière. [...] Je crois qu'on perpétue l'échec. » (Hassan, éducateur, F3).*

Les éducateurs s'accordent donc des spécialités :

> *« On doit accepter que des individus ne vont jamais être capables d'être plus en confiance dans des sujets [qu'ils ne maîtrisent pas]. Donc ils peuvent faire... ils peuvent avoir de vraies aptitudes en art ou en cuisine. Donc laissons les faire ça l'après-midi, et les autres éducateurs qui se sentent plus capables feront l'anglais, les maths et la science. » (Ron, éducateur scolaire, A1).*

> *« Y a notre niveau scolaire aussi... chacun ses spécialités, y en a ça va être les maths, d'autres... […] Les jeunes le perçoivent [et] savent qui aller voir pour tel, pour tel domaine. Donc ça c'est pas mal, mais bon... après est-ce que ça sera un jour suffisant ? Peut-être pas non plus. » (Magid, éducateur, F2).*

Ainsi les devoirs et le suivi scolaire dépendent des éducateurs qui sont sur le site. Les jeunes ne peuvent ainsi pas toujours être suivis pour l'ensemble du travail qu'ils souhaitent effectuer. La situation apparaît ici favorable en Angleterre car l'encadrement plus important augmente les probabilités d'avoir un éducateur compétent dans une matière précise, alors qu'en France cela peut être moins fréquent. Cette réticence à intervenir pour des matières avec lesquelles ils peuvent être en difficulté met au jour un malentendu sur le type d'accompagnement à assurer. S'il s'agit de suppléer les parents et d'agir à leur place, il ne s'agit pas d'assurer un suivi professionnel du travail scolaire. Les éducateurs ne sont pas dans une situation plus défavorable que les parents en général, ces derniers n'étant pas formés non plus. Les éducateurs sont, de plus, moins en difficulté que les jeunes et peuvent donc leur apporter une aide sur leurs devoirs, notamment sur la méthodologie. Peu d'éducateurs estiment qu'il n'est pas nécessaire d'avoir des compétences précises et poussées dans la matière abordée pour soutenir ce

travail hors la classe, mais plutôt de savoir retrouver les informations dans les documents et manuels scolaires ou encore sur internet.

De cette « incompétence ressentie » transparaît une vision de l'accompagnement scolaire qui devrait être assuré par un spécialiste : « *ça dépend de qui s'occupe de ces jeunes, ça doit être quelqu'un qui en connaît un minimum à propos de ça [la scolarité]* » (Adam). Beaucoup s'estiment « *largués* » car ils ont quitté le système éducatif il y a plusieurs années. Ils considèrent qu'il est nécessaire de connaître le programme pour aider les jeunes :

> *« Moi je vois des fois, quand je les entends et qu'ils me racontent ce qu'ils font, […] moi je suis larguée si tu veux, je vais plus dans les cours, je vais plus dans la scolarité voir ce qu'il se faisait... Moi ce qui s'imprime, c'est ma représentation parce que je l'ai vécu. Attends, y a 25 ans. » (Magdalena, éducatrice, F3).*

> *« Pour être honnête, à mon âge, je peux m'asseoir avec un enfant qui fait un travail et je ne comprends rien de ce qu'il fait, parce que ça a changé, tellement pendant ces années. Donc s'ils me demandent "oh, peux-tu t'asseoir avec nous et jeter un coup d'œil ?" ce n'est pas bien que je le fasse, parce que, […] ce qu'ils font, c'est complètement extra-terrestre pour moi. » (Connie, éducatrice, A2).*

C'est bien la conception de la tâche éducative du « suivi des devoirs » qui est considérée comme une tâche d'enseignement :

> *« Parce qu'ils peuvent seulement faire ce que je comprends [...] et je pense qu'avec tous les autres membres de l'équipe c'est à peu près la même chose, parce qu'on n'est pas des enseignants. » (Sydney, éducatrice, A2).*

Plusieurs éducateurs vont alors s'attribuer des missions relatives à des savoirs plus généraux, liés aux conceptions d'autonomie et de vie en collectivité relatées plus haut. Par exemple Gladys explique que c'est bien lié aux compétences qu'elle s'accorde : « *mais le côté mathématiques, je ne peux pas le faire, parce que je n'ai jamais vraiment été bon en maths, jamais je veux dire. […] Je suis incapable de voir ça avec eux. Mais il y a toutes les compétences pratiques, ça je peux le faire.* » Elle cite ainsi la cuisine, la gestion du budget, ou encore organiser des sorties en ville. Adam nous dira qu'il travaille sur des notions larges, détachées des savoirs académiques, non reconnues par l'école, car il est uniquement capable de travailler dans ce domaine. Ces difficultés ressenties peuvent s'ajouter à des conceptions « actionnistes » des difficultés : les jeunes font des choix rationnels, et s'ils « *ne veulent pas travailler* », certains éducateurs vont tout de suite passer à autre chose. Par exemple Cathleen, nous dira avoir des difficultés à travailler sur la scolarité, elle lie cette difficulté davantage à la volonté des jeunes : s'ils « *ne veulent pas faire le travail académique, ou s'ils ont des difficultés avec ça* », au lieu de travailler sur ces difficultés, elle va travailler « *sur des compétences pratiques* ». Selon Ron, c'est bien parce qu'ils ne sont pas confiants dans ces matières académiques que ses collègues vont préférer travailler sur des compétences plus générales, de vie quotidienne : gestion de l'argent, cuisine,

gestion du linge ou des courses. Ce manque de confiance est également constaté par Nabila pour l'ensemble de l'équipe qu'elle dirige.

Christian distingue plusieurs niveaux de suivi : l'aide aux devoirs, c'est-à-dire le travail qu'ils ont à faire le soir, et le soutien scolaire, qui est la révision de savoirs vus en cours, en complément de ces derniers, mais sans que ce travail soit demandé par l'enseignant. S'il estime le premier suivi abordable pour ses collègues car « *ils ont suffisamment de connaissances pour ça, l'habitude etc.* », le deuxième est beaucoup plus difficile : « *apprendre à faire les divisions avec les gamins... je me rends compte que c'est très difficile. Là il faut avoir des connaissances particulières* ». Ces difficultés sont davantage ressenties par les professionnels travaillant en Angleterre, et particulièrement dans les établissements A3 et A4. Ce sont les mêmes qui défendent une conception de l'éducation basée sur des compétences d'autonomie et de vie quotidienne[375]. Le fait que cette conception, et le travail détaché des savoirs scolaires qui en découle, soient défendus par les éducateurs qui ont le plus de difficultés sont d'ailleurs reconnus par les directrices des établissements A3 et A4. Elles « *prennent acte* » de ces difficultés et ne demandent pas davantage à leur équipe. Nabila nous dit constater que l'ensemble de son équipe rencontre des difficultés importantes dans la gestion de la scolarité :

> Les éducateurs trouvent beaucoup plus simple d'accepter le concept de « *travailler sur un "apprentissage de la vie" avec les jeunes et leur apprendre comment gérer l'argent, comment organiser son temps et ces sortes de choses. Le côté académique, ils ont des difficultés, en partie parce qu'ils considèrent ne pas être compétents, ils pensent que c'est strictement de la compétence de l'éducateur scolaire de travailler sur ces besoins. Et pour certains, leurs propres compétences scolaires ne sont pas élevées. Et ils ne se sentent pas confiants pour faire des maths ou de l'anglais avec les jeunes, parce qu'ils pensent qu'ils ne sont pas assez bons eux-mêmes. Je pense que, quand ils ont des jeunes qui vont en milieu ordinaire, c'est plus dur pour les éducateurs* » Ainsi ces éducateurs en difficulté « *vont être très bons pour faire des sessions créatives, ou faire de la cuisine, aller dans des magasins, "on a cette somme d'argent, de combien avons-nous besoin pour faire cette recette ?" [...] Ou les emmener en sortie en voiture et leur demander de co-piloter et parler de consommation d'essence, de calculer combien de temps va durer le voyage... et d'aborder les maths de cette façon. Et il y a beaucoup d'éducateurs qui vont être plus confortables de faire ce genre de choses. Mais si tu leur donnes un livre de maths et tu leur demandes d'aller chercher tel jeune et de faire des maths, ils ne vont pas être à l'aise. » (Nabila, directrice, A4).*

Elle nous dit l'accepter et « *faire avec* », au détriment des jeunes. Bianca, directrice de l'établissement A3, estime qu'ils doivent également faire ce qu'ils peuvent, et la scolarité peut être au-dessus des moyens des jeunes mais également des éducateurs :

> *« On n'est pas enseignant, on ne peut pas faire les évaluations [des besoins spécifiques...]. Et je pense que ça fait partie de notre boulot, les contenus larges qu'aborde Adam. Nos enfants ont peu de connaissances, un ne savait pas ce qu'était l'holocauste, un autre se demandait si Londres était dans un autre pays... [...] ce qui leur manque est terrifiant. Donc c'est juste partager un point de vue sur ce que que tu sais... Mais alors on peut aussi faire de la cuisine, on essaye d'équilibrer avec les différentes compétences de chacun dans différents domaines, en espérant juste que les jeunes piocheront quelque chose chez une ou deux personnes. » (Bianca, directrice, A3).*

375 Comme nous l'avons abordé dans la partie précédente (p. 283).

Le sentiment d'incompétence très fréquent dans les discours, l'est davantage dans les établissements anglais A3 et A4. Certains éducateurs expriment un sentiment d'impuissance : ils ne peuvent rien faire pour ces jeunes.

> *« Le plus souvent, les jeunes qui sont passés par ici, une fois dans la communauté, [...] ils ne travaillent pas... donc généralement, ça me fait dire que ça ne fonctionne pas. » (Flint, éducateur, A3).*

> *« Quand ils arrivent à cet âge, parce que beaucoup de dommages sont faits, et sont irréparables quand ils ont 14 ans, qu'ils ne peuvent presque pas lire ou écrire […] Je ne sais pas [comment ça se passe ailleurs], je ne connais pas le pourcentage de jeunes qui vont à l'école, mais généralement les nôtres n'y vont pas. Et on essaye de les amener à l'école. […] Ça ne marche pas, et c'est négatif. Tu leur apprends rien ici. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

Ces difficultés peuvent être attribuées à un manque de formation, qui ne leur donne pas les outils suffisants pour gérer cette question. Adam exprime directement le lien entre leur formation et le fait qu'ils ne peuvent pas s'occuper de leur scolarité. Les difficultés peuvent également être attribuées à un manque d'instruction, c'est-à-dire de niveau d'étude plus qu'à une spécialisation. Ainsi, au-delà de ces compétences, plusieurs présentent une faible estime d'eux-mêmes en ce qui concerne les savoirs académiques et leur propre parcours. Adam ne s'estime « *pas assez éduqué* » pour les accompagner, plusieurs estiment que leurs connaissances sont « *trop limitées* » pour encadrer ce travail scolaire :

> *« Je pense que déjà nous on a notre propre limite par rapport à ce qu'on sait ou on ce qu'on sait pas, y a notre niveau scolaire aussi, y a nos connaissances. Donc ça reste compliqué pour aider certains jeunes. » (Anouk, éducatrice, F3).*

Beaucoup d'éducateurs se disent désemparés sur cette question et ne savent pas quoi mettre en œuvre, à l'image de Gladys :

> *« Au moins il y en a qui y vont [à l'école], il y en a d'autres, quand ils veulent bien se lever du lit, […] on est censé travailler avec eux et leur apprendre des choses, mais... on ne peut pas faire ça, ou je ne peux pas faire ça […] juste lire des livres toute la journée, mais pour moi ce n'est pas leur apprendre des choses, je ne sais tout simplement pas ce qu'on peut faire pour la scolarité des enfants placés. » (Gladys, éducatrice, A1).*

Les éducateurs français sont mis en difficulté par des connaissances académiques spécifiques, parfois sur certaines matières. Ils se sentent dépassés, les programmes changent et, souvent pour les plus anciens, il leur est particulièrement difficile d'essayer de se mettre à jour à partir des matériaux des jeunes (manuels, cours). Les éducateurs anglais sont davantage en difficulté sur cette question et justifient davantage le fait que ce n'est pas leur fonction. Ils expriment plus régulièrement, au cours des entretiens, et plus intensément leur difficulté à travailler sur ces connaissances. Si, encore une fois, la différence des deux populations des enfants placés en établissements permet d'expliquer en partie la plus grande difficulté de soutenir la scolarité en Angleterre, ce n'est pas le seul facteur explicatif. La formation tient ici un poids non négligeable sur cette question. Les formations françaises et anglaises

se distinguent nettement sur le niveau de sélection à l'entrée (niveau IV en France, niveau V en Angleterre), sur le contenu d'enseignements théoriques (1450 heures en France, 125 heures en Angleterre) et sur le niveau du diplôme (Niveau III en France, niveau IV en Angleterre). La formation française recrute des étudiants qui sont davantage diplômés et la durée de la formation participe à accroître davantage le capital scolaire des futurs éducateurs. Cette différence importante de capital scolaire dans les deux pays a un impact sur la familiarité des éducateurs avec les modes scolaires de socialisation et les savoirs scolaires[376]. Cela permet de comprendre les difficultés plus importantes pour les éducateurs anglais pour ce qui a trait à la scolarité des jeunes.

Les éducateurs français, eux, sont mis en difficulté par le temps dont ils disposent pour travailler avec chaque jeune[377]. En Angleterre, les éducateurs ont un avantage sur ce point : ils sont plus nombreux à travailler auprès d'un groupe d'enfants plus restreint, ils ont donc plus de temps à consacrer à chacun. Ils expriment cependant davantage de difficulté à travailler avec les jeunes et regrettent plus souvent que les jeunes ne soient pas motivés. Enfin ils insistent plus que leurs confrères français sur la limite de leurs missions et sur le caractère facultatif et « hors de leurs compétences » de la scolarité. Les difficultés liées à l'accompagnement scolaire sont davantage exprimées, et plus fortement, par les éducateurs anglais, cependant, ce sont ceux à qui on demande le plus – via leur formation et les divers documents officiels qui participent à la définition de leurs missions. Nous identifions ainsi un malentendu récurrent entre les objectifs qui leur sont demandés dans les textes, et ce qu'ils en retiennent.

a Un malentendu en Angleterre

Lorsque nous les interrogeons sur leur rôle dans le suivi scolaire des jeunes et dans l'aide aux devoirs, la quasi-totalité des éducateurs anglais de l'échantillon répondent en disant ne pas être enseignants. Selon eux on leur demande de travailler sur ces questions alors qu'ils considèrent ne pas *pouvoir*, et ne pas *devoir* le faire. Ils sont relativement prudents quant à leurs compétences en expliquant « *faire ce qu'ils peuvent* » et en regrettant de « *ne pas être capables de faire plus* ». Ron, ancien enseignant, défend la scolarité auprès de son équipe, il nous explique toutefois que le résultat n'est pas assuré : « *on n'est pas formé en tant qu'enseignant, on fait du mieux qu'on peut* ». Bien que nos questions ne portent que sur le suivi scolaire et l'accompagnement des devoirs, la majorité des éducateurs anglais rencontrés nous répondent en mentionnant leur incapacité « *à enseigner aux jeunes* » lorsqu'ils ne sont pas à l'école (pour cause d'exclusion, d'absentéisme). Selon eux, ce serait pourtant exigé par les autorités. Par exemple Connie, qui a un avis assez représentatif du reste du groupe nous explique qu'elle a des difficultés à faire de l'aide aux devoirs dans certaines matières :

376 Bien que nous relevions une distance particulièrement prégnante avec l'école, ses savoirs et les pratiques scolaires (*cf. 1.2.1 La formation*, p. 228).

377 Nous l'abordons plus précisément dans la partie *2.2.1 Les conditions de travail dans l'établissement : les contraintes de l'internat*, p. 309).

> *« Je pense qu'une formation autour du travail scolaire serait bien pour [le suivi des] devoirs, mais pas, lorsqu'un enfant n'est pas à l'école qu'on ait à lui enseigner, parce que je ne pense pas que ça soit juste pour l'enfant. Les enseignants sont des enseignants, et les éducateurs sont des éducateurs. » (Connie, éducatrice, A2).*

Cette impression de « *devoir enseigner* » s'explique, selon nous, par deux éléments principaux. Tout d'abord il est davantage demandé aux éducateurs anglais de travailler sur la scolarité des jeunes et sur leur réussite[378]. Les nombreux documents publiés par les institutions (principalement les autorités locales et le Ministère anglais de l'éducation) qui abordent le thème de la scolarité des enfants placés insistent sur la réussite des jeunes comme objectif prioritaire. La majorité d'entre eux présente, dans leur introduction, la comparaison des qualifications et des résultats aux évaluations scolaires entre les enfants placés et l'ensemble de la population[379]. Nous avons présenté les biais de cette comparaison, notamment la non prise en compte des fortes différences entre les deux populations[380]. La régularité des publications de cette comparaison tend à indiquer que ces différences sont anormales et qu'elles doivent être résorbées, certaines publications indiquent clairement que cela doit être l'objectif principal de la prise en charge (DfES, 2006; SEU, 2003). Si cet objectif est louable, il n'est pas réalisable en l'état[381]. Ces chiffres sont cependant compris, de la part des professionnels interrogés, comme présentant le but d'obtenir des résultats scolaires équivalents entre les enfants placés et le reste des élèves. En conséquence, ils insistent sur leurs incapacités à atteindre ces objectifs jugés « *irréalistes* » et considèrent que le Ministère et l'autorité locale sont « *trop ambitieux* » sur cette question. Pour beaucoup d'éducateurs, ces objectifs institutionnels ne prennent pas en compte leur travail quotidien et ne permettent pas d'apprécier les progrès des jeunes, moins visibles car n'étant pas des réussites aux examens, mais importants aux yeux des éducateurs. Les progrès cités par les professionnels sont les améliorations quotidiennes, qui peuvent être des progrès scolaires minimes, l'adhésion à un projet professionnel, l'arrêt de l'absentéisme, etc. Des critères auxquels nous sommes particulièrement attentifs pour cette recherche[382]. Joey regrette ainsi que les autorités ne prennent pas en compte les avancées « *plus modestes* ». Par exemple, pour lui, aucun enfant qu'ils accueillent n'aura de bons résultats aux examens de la fin du secondaire. Selon Bianca, cela les force à travailler vers l'amélioration des résultats aux *GCSE*, qui restent un échec, alors qu'elle souhaiterait davantage travailler sur la formation professionnelle, plus adaptée selon elle. Les objectifs étant trop élevés, beaucoup d'éducateurs évoquent un malaise à ne pas pouvoir les atteindre. Ils n'en fixent pas d'autres, moins élevés, et « *naviguent à vue* » avec la scolarité des jeunes, c'est-à-dire suivant leurs demandes et

378 *Cf.* pp. 280-281. Ces deux éléments font partie des cinq objectifs officiels de la prise en charge de ces jeunes.

379 Nous présentons cette comparaison dans la partie *1.1 Les moyens de comparaison, les données disponibles*, p. 32.

380 *Cf.* p. 96.

381 Nous l'évoquons plus haut, les enfants placés cumulent des difficultés individuelles, sociales et familiales, les populations comparées ne sont pas du tout équivalentes. La prise en charge doit fournir un environnement très favorisé et hautement stimulant pour pouvoir espérer résorber les effets de ces difficultés sur les résultats scolaires des jeunes.

382 *Cf.* la notion de réussite : *3.3 Les réussites paradoxales*, p. 105.

leurs besoins quotidiens. Des critiques ont déjà été abordées par Berridge sur ces publications régulières : il a relevé l'absence de prudence quant à leur utilisation et les problèmes qu'elles pouvaient soulever (2006). Ainsi le choix de ces indicateurs et la régularité de leur publication tend à produire un effet pervers, c'est-à-dire inverse aux objectifs définis par ces institutions, par l'exacerbation des difficultés ressenties par les travailleurs sociaux vis-à-vis de l'amélioration des résultats scolaires et de la réussite que les jeunes devraient atteindre.

> *« Notre objectif principal est d'essayer d'améliorer la réussite des enfants placés. Parce que essentiellement, c'est reconnu que les enfants placés sont un groupe, historiquement, qui réussissent moins*[383]*. Et on sait pourquoi. […] et l'objectif du gouvernement c'est, et évidemment également l'objectif de l'autorité locale, c'est d'augmenter cette réussite. […] On veut essayer d'avoir un pourcentage plus élevé de jeunes placés qui réussissent à leurs examens (GCSE). Mais on essaye de travailler sur ces objectifs. On est tous sous pression pour travailler sur ces objectifs, les écoles ont ces objectifs, on essaye de travailler sur ces objectifs. Et on tend à être évalués sur ça, si on réussit ces objectifs. […] Et parfois on y arrive, et parfois non. Et je pense que la vérité, c'est qu'on n'atteint pas réellement ces objectifs comme on le voudrait. » (Holly, coordinatrice, Angleterre).*

En Angleterre, les difficultés rencontrées pendant l'accompagnement scolaire des jeunes sont exacerbées par la déscolarisation (absentéisme, exclusions répétées) plus présente qu'en France. Ainsi les jeunes anglais sont davantage présents dans l'établissement durant la journée. La procédure anglaise d'exclusion prévoit que l'établissement scolaire fasse parvenir à l'équipe d'éducateurs un programme avec des matériaux (exercices, cours, manuels) pour travailler avec l'élève. Seulement les éducateurs reçoivent rarement ce matériel. La situation est également compliquée lorsque le jeune n'a pas de placement scolaire[384] : un tuteur n'est que rarement mis en place, il y a donc toujours un certain temps pendant lequel aucun professionnel extérieur n'intervient auprès du jeune. De plus quand un tuteur intervient, c'est sur un emploi du temps allégé qui laisse un temps libre important. Les jeunes qui ne vont pas à l'école parce qu'ils refusent n'ont pas non plus de programme scolaire, ni de matériel particulier sur lesquels les éducateurs pourraient s'appuyer pour travailler avec eux. Ces situations sont relativement fréquentes en Angleterre, il y a toujours eu des jeunes dans les établissements lorsque nous y passions la journée pour des observations. Ce constat est confirmé par les éducateurs : « *Dans l'idéal, tous les jeunes ont un placement scolaire, mais en réalité, en pratique ce qui arrive, c'est qu'on a toujours des jeunes ici. Au moins un jeune tous les jours* » (Ron). En France ces situations sont beaucoup plus rares, s'il y en a quelques-uns dans l'établissement F3 (beaucoup moins, toutefois, qu'en Angleterre), il n'y en a qu'un dans l'établissement F1 et il n'y en a pas dans l'établissement F2. Les éducateurs étant les seuls professionnels qui sont en contact avec les jeunes, il n'y a qu'eux qui puissent mettre en œuvre un travail scolaire. Ils sont alors confrontés à une situation différente du suivi habituel des devoirs ou de l'approfondissement ponctuel de connaissances particulières. Ces jeunes qui ne vont pas à l'école ne reçoivent pas d'enseignement, ils restent dans le foyer durant la journée et

383 Elle utilise le terme d' « *underachieve* ».

384 Ce qui arrive également plus fréquemment en Angleterre (*cf. 1.4.1 Les difficultés d'obtenir une inscription*, p. 179).

prennent du retard sur les apprentissages par rapport à leurs pairs restés en classe. Les éducateurs vont alors, soit travailler sur le programme scolaire en utilisant différents matériaux (manuels, fiches d'exercices, outils pris sur internet) et exercent alors une activité qui se situe entre le soutien scolaire et l'enseignement, soit s'orienter vers un apprentissage de la vie quotidienne, de l'autonomie ou de la découverte, soit ne rien faire du tout et laisser les jeunes faire ce qu'ils veulent.

Devant ces situations particulières qui se répètent, des équipes anglaises ont mis en place un programme scolaire dans l'établissement, programme qui contribue à entretenir une ambiguïté dans leur rôle et dans leur mission. Les établissements A1 et A2 ont mis en place une « journée scolaire » type. C'est un emploi du temps de travail, prévu pour les jeunes qui ne sont pas à l'école et qui se calque sur les horaires d'école. Les jeunes doivent travailler sur un programme scolaire, ils se font aider des éducateurs et peuvent avoir les mêmes pauses qu'à l'école. Ce dispositif est conçu pour travailler sur les apprentissages des jeunes et ainsi pour essayer de réduire le retard sur les savoirs scolaires qu'ils accumulent pendant leur absence. Ce système ne remporte pas l'unanimité parmi les équipes et les critiques les plus fréquentes portent sur sa proximité avec une activité d'enseignement. Dans les établissements A1 et A2, les éducateurs sont relativement tombés d'accord sur ce programme. Dans l'établissement A3, le débat porte sur le fait de savoir si c'est bien de leur compétence. Dans l'établissement A4, seul l'éducateur scolaire met en œuvre ce suivi, le reste de l'équipe refuse en considérant que ce n'est pas leur travail. Le but de cette journée scolaire est de devenir une réponse collective et identique, indépendamment des éducateurs qui travaillent. Avant la mise en place de ces programmes particuliers, les éducateurs travaillaient de façon indépendante sur la question scolaire et agissaient suivant leurs propres conceptions et valeurs. Les réponses, le suivi et le soutien des jeunes sur la scolarité n'étaient pas cohérents et les équipes manquaient d'efficacité sur ces dimensions.

Toutefois, bien qu'ils l'acceptent, les éducateurs mentionnent des difficultés importantes vis-à-vis de ce dispositif. Ainsi Connie, qui dit appliquer la journée scolaire et comprendre son intérêt, exprime sa difficulté à savoir quel programme proposer aux jeunes. Car si l'emploi du temps est bien défini, il reste encore à connaître le niveau des jeunes, ce qu'ils doivent apprendre et organiser la séance. Leur formation s'avère encore être insuffisante pour organiser un programme efficace et pertinent.

> *« Donc on fait de notre mieux, pour travailler la scolarité, mais on n'est pas des enseignants et... c'est parfois difficile. Je veux dire, les écoles sont supposées nous fournir du travail pour les jeunes s'ils ne sont pas à l'école, mais on a de grandes difficultés à avoir ce travail de la part de toutes les écoles pour les jeunes. Donc oui, on le fait vraiment ennuyeux, mais structuré. » (Connie, éducatrice, A2).*

La difficulté de ces programmes, selon les professionnels porteurs de ce projet, est d'arriver à « *changer la culture de l'établissement* », les habitudes de fonctionnement des éducateurs (Joey, Ron). Il s'agit de les forcer à travailler sur des tâches qu'ils estiment en dehors de leurs compétences et de leurs fonctions. En effet, ce dispositif ne se situe pas dans l'espace d'action défini par la suppléance familiale ou le *corporate parenting*. Ces actions se rapprochent davantage de l'enseignement, du moins

du soutien scolaire. Parmi les directeurs, seul Edouard, directeur de l'établissement A1 considère qu'ils doivent faire le maximum pour travailler sur la scolarité des jeunes, quitte à mettre en place des accompagnements qui relèveraient davantage des fonctions d'un enseignant. Daniel, directeur de l'établissement A2, se pose davantage la question :

> *« On n'est pas des enseignants, on ne peut que faire... ce qui nous semble être juste, on demandera aux écoles d'envoyer du travail […] donc les enfants feront au moins ce que leurs pairs feront à l'école. Seulement, on n'est pas des enseignants, ils ont une habitude, des compétences pour obtenir le meilleur des jeunes et je suppose qu'on peut se demander si on peut faire ça ? En tant qu'éducateur, je ne suis pas sûr. […] Tout ce que je sais c'est qu'on essaye de maintenir cette habitude et on les encourage à faire leurs devoirs. » (Daniel, directeur, A2).*

Ce dispositif se situe en dehors du champ d'action classique des éducateurs, c'est-à-dire qu'il est en dehors de la suppléance familiale ou du *corporate parenting*. Cette tâche se situe davantage dans le champ de l'enseignement, car des nouvelles connaissances peuvent être abordées, il ne s'agit plus seulement d'une consolidation ou d'une révision de ce qui a déjà été abordé en classe. Les éducateurs qui participent à ce programme font davantage que ce qui leur est demandé sur la question scolaire (par leur formation et par leurs missions), nous observons également l'inverse, c'est-à-dire que les éducateurs vont prendre de la distance avec les tâches scolaires qui leur incombent et vont déléguer celles-ci à d'autres personnes, internes ou externes à l'établissement.

b La tendance des éducateurs à déléguer l'accompagnement scolaire

Les éducateurs peuvent se détacher de l'accompagnement scolaire et compter sur d'autres individus, le plus souvent d'autres professionnels. Les raisons principales peuvent être leur manque de compétences ressenti, ou le fait de considérer le suivi scolaire comme étant hors de leur mission. Au lieu de souhaiter un complément de leur formation afin d'avoir davantage d'outils et de méthodes pour appréhender cet accompagnement, plusieurs éducateurs souhaitent l'intervention de professionnels extérieurs. C'est l'avis d'Hassan pour qui le suivi scolaire et le soutien aux devoirs doivent être pris en charge par un professionnel, dont c'est la particularité :

> *« On mériterait des créations de postes, on mériterait des gens qualifiés, et des gens surtout reconnus dans ce qu'ils font. [Quelqu'un qui pourrait dire :] moi je suis éducateur scolaire, je travaille sur le scolaire. Voilà, j'investis ces temps-là, ces temps-là dans la journée. Je suis reconnu au niveau des enfants, c'est mon travail. » (Hassan, éducateur, F3).*

Cette idée est bien une décomposition du métier d'éducateur, qui pourtant regroupe ces différentes dimensions (il souhaite également l'embauche d'un éducateur sportif). Christian est du même avis :

> *« C'est travaillé de manière inégale par tout le monde […]. Alors sachant que nous on n'est pas non plus formé à la pédagogie et que, à certains moments on galère aussi pour leur expliquer le truc quoi. Et c'est pour ça que je me dis aussi qu'il y a des choses possibles, et puis bah, avec d'autres associations etc. » (Christian, éducateur, F2).*

Ils considèrent ainsi que l'ensemble des éducateurs ne peuvent pas, ou ne veulent pas, s'occuper de cette tâche-là. Les discours précédents s'appuient principalement sur le manque de compétence. Sydney considère que des moyens financiers supplémentaires sont nécessaires pour aider les jeunes qui vont en école ordinaire et qui ont des difficultés scolaires, pour elle personne ne peut actuellement les aider, et les besoins qu'elle mentionne correspondent bien à une aide aux devoirs :

> *« Mes enfants se débrouillent bien à l'école, mais ils n'auront pas de récompense à la fin, ils se débrouillent juste bien, parce qu'ils ont une stabilité avec moi, qui m'assieds avec eux, et qui les aide à faire leurs devoirs, moi qui consacre ce temps, moi donnant ce soutien pour la scolarité s'ils ont des problèmes. Et chaque enfant n'a tout simplement pas ça. S'ils avaient plus de sous, s'ils avaient plus d'enseignants, pour passer du temps et soutenir l'enfant, c'est tout ce dont l'enfant a besoin. Juste donner du temps... » (Sydney, éducatrice, A2).*

Si elle considère que ses enfants ont plus d'avantages parce qu'ils ont son soutien régulier (donc de leur mère), elle n'estime pas que c'est aux éducateurs, et donc à elle, de suppléer les parents et de fournir ce soutien, mais à d'autres, notamment les enseignants. Par ce souhait, elle entretient un « handicap » pour ces jeunes qui n'ont le soutien ni de leurs parents, ni celui de ceux qui les suppléent, ce qui est en contradiction avec le concept de *corporate parent* : c'est bien aux éducateurs de suppléer la famille sur ces tâches-là. Pour Anouk, il y a bien un manque, mais il doit également être comblé de l'extérieur :

> *« Mais les conditions aussi qu'on offre dans l'apprentissage sont pas tout à fait idéales à mon avis. Parce qu'on a vraiment... je pense qu'on a beaucoup de jeunes qui auraient besoin d'un soutien scolaire. En plus de ce qu'ils ont. Dans les apprentissages, ils ont pas forcément les méthodes de travail, ils ont pas... » (Anouk, éducatrice, F3).*

Si les discours sont similaires, ils ne sont pas énoncés à partir des mêmes contextes. Les éducateurs anglais et français n'ont pas les mêmes conditions de travail : sur le papier Sydney a le temps de faire ce suivi, d'ailleurs plusieurs de ses collègues le font, tandis qu'Anouk est moins disponible[385]. Plusieurs équipes anglaises et françaises ont déjà fait appel à des intervenants extérieurs. Il peut s'agir de tuteurs prévus par l'autorité scolaire locale en Angleterre, ou des intervenants bénévoles en France. L'établissement F3 a ainsi fait appel à une association de bénévoles, des stagiaires ou des jeunes qui faisaient leur service militaire civil. L'ensemble des éducateurs qui y font référence soulignent l'efficacité du dispositif.

> *« Je sais que quand il y avait quelqu'un d'extérieur qui venait ça marchait bien. Parce qu'il y a pas les mêmes, pas les mêmes relations, la personne elle était là, elle faisait... enfin c'était clair il faisait du scolaire, et pas mal de jeux avec eux. » (Anouk, éducatrice, F3).*

Seule Anouk souligne le désavantage d'une externalisation des tâches : il y a souvent un manque de suivi entre le travail des éducateurs et des bénévoles et aucun ne sait ce que fait l'autre. Cependant, elle regrette que ce suivi ne soit pas complètement pris en charge par ces intervenants pour ainsi « *libérer* » les éducateurs de tout ce qui touche aux savoirs scolaires. Certains évoquent le besoin de se dégager de

385 Nous le précisons dans une partie ultérieure (*b L'encadrement et la faible disponibilité des éducateurs*, p. 315).

la pression scolaire tout en attribuant une importance suffisante à cette question pour souhaiter sa prise en charge par un spécialiste. Il peut en être différemment pour d'autres, qui considèrent la scolarité assez secondaire pour vouloir la déléguer à des personnes extérieures, qui peuvent être des non-professionnels. La demande de déléguer cette tâche à des personnes non qualifiées peut dès lors traduire l'attribution d'un caractère *secondaire* ou *facultatif* à cette question scolaire, c'est-à-dire non indispensable. Ainsi Françoise regrette le temps où ils avaient « *pas mal de stagiaires qui venaient faire du soutien scolaire. Ça c'était pas un mal, […] parce que, bon on essaye hein, de répondre aux demandes, mais des fois on fait pas, enfin c'est vite fait quoi. C'est vite fait* ». Les stagiaires et autres bénévoles ne sont pas davantage formés que les éducateurs, ils sont d'ailleurs moins sensibilisés et moins habitués à cette population. Ainsi cet argument contredit le manque de formation, il s'agit alors davantage, pour ces éducateurs, d'un manque de temps ou/et d'une faible importance accordée à la scolarité. Curieusement, les éducateurs sont réticents à travailler sur le suivi de la scolarité, en expliquant que ce ne sont pas des enseignants, tandis qu'ils disent travailler prioritairement sur les traumatismes des enfants, alors qu'ils ne sont pas davantage des psychologues, ils ne sont pas formés pour ces deux fonctions. Nous n'avons pas d'explication solide sur cette différence de considération. Une hypothèse que l'on pourrait avancer est que leur formation contient une initiation à la psychologie (plus conséquente en France qu'en Angleterre) ce qui les sensibiliserait davantage sur ces approches. Notre guide d'entretien ne permet cependant pas de recueillir des informations complémentaires sur cette question.

L'indicateur le plus fort du caractère *accessoire* de l'accompagnement scolaire a été observé dans l'établissement F3. Le suivi des devoirs est considéré comme difficile pour les éducateurs, pour les différentes raisons déjà abordées. Il a alors été décidé de confier cette tâche à une *maîtresse de maison*. C'est un poste qui ne nécessite ni diplôme, ni formation. Cette personne a la charge de l'entretien ménager du bâtiment et du linge des enfants. Elle peut avoir des tâches annexes comme assurer le transport pour certains jeunes. Elle assurait ses tâches en un temps inférieur à ce qui était prévu par son contrat, elle était alors plus disponible que les éducateurs et s'est donc vu confier le suivi des devoirs pour une partie des enfants. Elle a cependant également été prise par d'autres missions et a dû également renoncer à faire ce soutien au bout de quelques mois :

> *« Ça a pas tenu non plus. Parce que Agnès s'est retrouvée à aller chercher Gabriella à l'école, untel à machin, untel à la MFR. Agnès donc, maîtresse de maison, qu'avait été mise sur notre groupe pour les devoirs. Elle a pu le faire, allez, un mois deux mois, trois mois... et puis ça s'est très vite dilué, parce que beh, y avait untel à aller chercher, il manquait untel, y avait untel en maladie, à boucher les trous, fallait aller là, fallait aller là, y avait un habillement à faire, y avait une paire de baskets à acheter parce que le gamin il allait là, où y avait l'autre à accompagner (inaudible) pour son cours de... Et hop, plus de devoirs. » (Magdalena, éducatrice, F3).*

Ainsi, les devoirs peuvent être délégués à des individus qui ne sont pas des éducateurs, et qui n'ont donc pas davantage de compétences sur ce travail. C'est bien parce qu'elle était disponible qu'Agnès s'est vue proposer ce suivi. En France le manque de temps est l'argument principal, devant les limites

de compétences, pour effectuer le suivi scolaire et le soutien aux devoirs. Les discours sont cependant ambivalents sur la raison de la demande d'un soutien extérieur : les éducateurs peuvent évoquer dans le même entretien le manque de temps et le manque de compétences. En Angleterre les demandes sont davantage tournées vers le besoin d'un intervenant spécialisé lorsque les jeunes ne sont pas à l'école (pour exclusion ou pour absence d'inscription dans un établissement scolaire) parce que les éducateurs se considèrent davantage incompétents pour traiter cette question. Ils peuvent également se reposer entièrement sur l'*éducateur spécialisé* en charge de la question scolaire.

2.1.4 La spécialisation de la gestion de la question scolaire : les éducateurs scolaires

Des éducateurs spécialisés peuvent se voir confier des missions particulières relatives à la scolarité. Ces postes ont la particularité de séparer certaines tâches éducatives qui constituent la *suppléance familiale* et d'attribuer ainsi des spécialités à certains professionnels. L'objectif de ce poste particulier est différent dans les deux pays. En Angleterre cette spécialisation est institutionnalisée : tous les établissements de l'autorité locale l'ont mise en œuvre. Ces *éducateurs scolaires* établissent le travail scolaire dans l'établissement et sont les interlocuteurs privilégiés pour les établissements scolaires. En France seul un établissement (F2) sur les six que nous avons visités pour cette recherche a mis en place cette spécialisation. Cette particularité a été créée lorsque l'établissement était géré par une congrégation religieuse, qui travaillait alors avec une école du quartier. Lorsqu'une association laïque de loi 1901 s'est vue confier la gestion de l'établissement, ce fonctionnement a perduré. Dans cet établissement, il s'agit d'un poste particulier dans le sens où l'éducateur scolaire travaille pendant les heures de bureau, il a une pièce attitrée dans laquelle il y a du matériel pédagogique. Cet éducateur est détaché de l'équipe, il n'a pas en charge la vie quotidienne, ni aucune question qui sorte du champ de la scolarité. Au contraire, en Angleterre il s'agit d'un éducateur spécialisé qui, en plus des fonctions habituelles, a celle de superviser la question scolaire. Il est donc référent d'un jeune en particulier, au même titre que les autres éducateurs, il gère également la vie quotidienne. Il est déchargé d'une partie de son temps de travail pour gérer cette question, mais il n'est pas présent sur le site tous les jours. Il est assez libre et peut demander davantage d'heures consacrées à la question scolaire s'il estime en avoir besoin. En France comme en Angleterre, il n'y a pas de formation spécifique pour cette spécialisation. En France les champs d'action de cette spécialisation sont décidés par l'équipe et la direction de l'établissement A2. En Angleterre, les missions données par l'autorité locale sont assez larges et varient suivant l'orientation et les priorités qui sont déterminées par la direction de chaque établissement. Par conséquent il n'y a pas de conception commune de cette spécialisation et nous observons une forte variation des objectifs déterminés et des pratiques professionnelles suivant les individus et leur direction. Lorsqu'ils détaillent leur rôle, les éducateurs scolaires déclinent des tâches différentes, dans un ordre hiérarchique différent.

En France les éducateurs scolaires sont chargés de superviser la scolarité et tout ce qui est en lien : le suivi des progrès scolaires, l'administratif, le lien avec les équipes enseignantes, les questions d'orientation. Ils sont également chargés d'un suivi particulier avec certains jeunes et proposent un soutien aux devoirs. Ils effectuent l'évaluation du jeune lorsqu'il est placé afin d'étudier si son orientation paraît appropriée :

> *« De savoir effectivement si ça correspond, si leur niveau correspond à la classe à laquelle ils vont accéder, si ça correspond pas, si c'est très très faible, si ça relève d'une prise en charge spécialisée... si, voilà, je me fais une opinion, jusqu'à ce que, enfin un peu avant qu'ils arrivent, que... j'approfondis après quand ils sont là en général, puisque bon, c'est quand même très court hein, le moment où ils arrivent. Je les vois, une demi-heure trois-quarts d'heure, bon. C'est plutôt, avec l'expérience je peux me faire aussi une opinion de comment ils se projettent, comment ils vivent l'école un peu. » (Mireille, éducatrice scolaire, F2).*

Dans l'établissement F2, les éducateurs scolaires ne sont pas tous les jours avec les jeunes et n'assurent pas les tâches quotidiennes. Les deux éducatrices en place au moment de la recherche se répartissent les enfants en fonction de leur âge. Fatima a en charge les plus âgés (N = 24) et Mireille les plus jeunes (N = 24). Des initiatives similaires ont pu être tentées avec une séparation moins franche des tâches. Dans l'établissement F3, l'équipe a détaché un éducateur qui ne s'occupait que du suivi des devoirs des jeunes dans une salle d'étude, ce qui potentiellement faisait un ratio d'encadrement d'un éducateur pour vingt-huit jeunes. Selon le directeur, « *ça s'est un petit peu perdu, parce qu'on a eu de moins en moins de jeunes avec une scolarité nécessitant beaucoup de travail à la maison, donc, après ça s'est fait dans les chambres, ou dans les [pièces de vie commune]*. » (Paul), l'initiative a ainsi duré très peu de temps.

Lorsque nous demandons à Ron (A1) quel est son rôle en tant qu'éducateur scolaire, il précise d'emblée que son rôle principal est éducateur (*residential care worker*) avec les missions principales d'essayer de donner aux jeunes « *une meilleure chance* », de garantir leur protection et les cinq objectifs prioritaires dictés par le gouvernement (être en bonne santé, rester en sécurité, se faire plaisir et réussir à l'école, contribuer positivement à la vie en société, atteindre une sécurité économique) (DfES, 2004). Son deuxième rôle est celui d'éducateur référent de Melody, rôle qui consiste à suivre tous les rendez-vous, les contacts avec la famille, les médecins, s'assurer de sa santé et gestion de la vie quotidienne. Il s'assure d'être disponible pour elle si elle a besoin. Il est instructeur pour le programme « *Team Teach* »[386], et, enfin, il est éducateur scolaire. Il décrit sa fonction comme « *une sorte de structure dans laquelle chaque jeune et éducateur* » est épaulé. Il a les principaux contacts avec les écoles « *s'ils ont des difficultés, j'organise des rencontres pour aider ou, si ils ont l'impression que le jeune n'est pas entendu, ils viennent me voir* », il fait le lien entre les équipes.

386 *Team Teach* est une formation sur la gestion des comportements violents, pour réduire l'anxiété, les risques et les confrontations. Le programme prévoit la maîtrise de stratégies et de comportements positifs pour gérer les crises violentes.

> *« Le rôle d'éducateur scolaire c'est d'aider les éducateurs référents, mais de s'assurer que les jeunes ont bien ce qu'ils sont supposés avoir [...], s'assurer qu'ils ne sont pas désavantagés, parce qu'ils sont souvent stigmatisés [....] je me bats pour que les jeunes soient traités normalement. Ni avantagés ni désavantagés. Parce que les jeunes peuvent utiliser ça [pour avoir un traitement de faveur de la part des enseignants] donc pour qu'ils soient traités équitablement [...] je vais à l'école et je dis "non, non, non, on doit le traiter comme un enfant normal". » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

Ron s'assure également d'éviter les exclusions non-officielles[387]. La liaison avec les écoles reste la tâche principale, notamment pour raccourcir les périodes où les jeunes sont déscolarisés parce qu'ils ne sont inscrits dans aucune école, ces périodes peuvent être longues et, d'après lui, peuvent progressivement exclure socialement les jeunes :

> *« Mon rôle est d'essayer d'améliorer la communication, je trouve les meilleurs moyens [de rencontrer les enseignants] et de leur parler [en personne, en privilégiant les rencontres aux échanges téléphoniques]. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

Il essaye également d'améliorer la réussite des jeunes, par le suivi de leur scolarité, ainsi qu'en mettant en place, avec le directeur, le programme scolaire de l'établissement pour les jeunes qui ne vont pas à l'école. Il a déterminé un emploi du temps et tente de faire en sorte qu'il soit respecté par le reste de l'équipe, ceci afin de mettre en place une réponse constante et une dynamique de travail scolaire[388]. Joey présente son poste de façon très similaire (établissement A2). Il place cependant le travail sur la scolarité en premier, pour lui c'est le plus important dans son travail. Il tente de « *changer la culture de l'équipe* » pour que la scolarité soit davantage valorisée.

Sean s'accorde moins de fonctions (établissement A3). Il fait le lien avec les écoles « *mais tous les éducateurs le font* ». Dix-huit mois avant l'entretien, l'équipe a décidé de travailler davantage sur la scolarité. Il a souhaité rencontrer les enseignants référents en charge du suivi des enfants placés dans les écoles alentours. Le but était alors de présenter son équipe et leur travail, visiter les écoles « *rencontrer ces personnes, leur dire "voici vraiment ce qu'on est", parce que plusieurs personnes voient les enfants seulement comme des mauvais enfants, ou comme si c'était la petite maison dans la prairie, tu sais, avec des jolis chênes. Donc pour leur dire vraiment les difficultés que nos clients ont, des difficultés que l'on peut avoir* ». Il est passé par l'autorité locale qui a envoyé un courrier aux écoles pour transmettre cette demande. En l'absence de réponses, il a envoyé lui-même un premier courrier, puis un deuxième. Il n'a reçu qu'une seule réponse. « *Mais je connais beaucoup d'écoles dans le coin, de toute façon, parce que j'ai travaillé ici pendant un moment et je connais beaucoup d'enseignants* ». Il a des difficultés à rencontrer les enseignants en dehors des rencontres prévues. Selon lui son travail ne consiste pas à développer l'accompagnement scolaire des jeunes dans

387 Les exclusions non-officielles sont une pratique des écoles, surtout observée en Angleterre, qui consiste à renvoyer un jeune à son domicile sans le comptabiliser comme une exclusion, *cf. 1.3 L'exclusion*, p. 171.

388 Nous présentons ces programmes scolaires mis en place dans les internats dans la partie *c Anticiper les apprentissages académiques, limiter le retard scolaire : le travail non demandé par le personnel enseignant*, p. 329.

l'établissement. D'après lui, tout ce qui a trait à la scolarité est de la responsabilité des enseignants et de leur Ministère de tutelle. De plus il considère qu'ils ne peuvent pas avoir d'influence sur la scolarité des jeunes « *on ne peut pas les retenir [lorsqu'ils refusent d'aller à l'école]* », ils ne peuvent pas mettre en place un soutien scolaire « *ça ne marche pas, c'est négatif, tu leur apprends rien ici* ».

Fleming décrit lui aussi des fonctions modestes (établissement A4). Il s'agit tout d'abord de fournir des ressources scolaires dans l'établissement, « *parce que tant de nos jeunes ne vont pas à l'école.* » Il aide également les éducateurs référents à gérer la scolarité des jeunes. Seulement, comme peu de jeunes vont à l'école, il tente de les intéresser par des activités de loisirs. Ainsi il répare les vélos avec Emmett, il se charge également d'« *aider Janet [une éducatrice], elle aime cuisiner, donc elle aide Kristen particulièrement et Eli pour planifier les menus. Préparer les courses est aussi une des choses que l'on fait […] il y a le jardinage, on prévoit d'en faire, tu vois la clôture quand tu arrives, on veut mettre des roses avec Kristen [...] C'est le genre d'idée qu'on a, je les ai emmenés faire une marche le long du canal, c'était assez difficile, […] et il y a le projet d'aller à Londres en vélo.* » Il nous dira plus loin qu'il tente de mettre en place un programme scolaire dans l'établissement, mais celui-ci est moins complet que dans les autres établissements. Ce programme est composé de deux séances d'une heure par jour. Fleming est le seul de l'établissement à essayer de maintenir ce programme et il éprouve des difficultés à motiver les jeunes. Le jeune qui travaille le plus parmi ceux qui ne sont pas à l'école suit généralement quatre séances d'une heure par semaine.

En France, le fait que les éducateurs scolaires soient détachés de l'équipe (dans la fonction et dans l'espace) participe à constituer un rapport particulier avec le reste de l'équipe, l'intégration au sein de celle-ci varie suivant les individus. Effectivement, les deux éducatrices scolaires qui occupent ce poste dans l'établissement F2 se différencient nettement dans leur rapport au reste de l'équipe. Mireille se considère comme faisant partie de l'équipe, et travaille conjointement avec les éducateurs, tandis que Fatima se voit comme extérieure à l'équipe. Ce rapport à l'équipe est fortement ressenti par les éducateurs. Fatima a un regard assez critique et dit ne pas aider les éducateurs :

> Au moment des examens, notamment du brevet, c'est *« le branle-bas de combat »* les éducateurs s'affolent des difficultés des jeunes, et veulent organiser des *« grandes études communes »*, avec la plupart des jeunes, dans un lieu externalisé (la salle de réunion de l'établissement) dans l'idée que les jeunes se retrouvent tous sur un lieu neutre pour travailler et réviser ensemble. Pour Fatima, cet objectif est impossible à réaliser et elle le qualifie de *« doux rêve ». « Déjà les jeunes n'ont pas les mêmes horaires, s'ils viennent tout seuls, il y aura un va et vient dans la salle, il n'y aura jamais les mêmes. D'autant plus qu'ils n'ont pas le même niveau. Mais ça me fait bien rigoler chaque année »*, du coup elle n'a rien dit et a attendu. Le jour prévu par les éducateurs, elle est passée dans la salle, et a constaté qu'il n'y avait aucun jeune, elle a alors proposé à des jeunes qu'elle a croisés dans l'établissement de travailler dans son atelier, elle a travaillé avec Mathilde, Samira, Aziza sur la méthodologie de la rédaction. *« Ça a bien marché, mais avec 3 jeunes sur une vingtaine. [...] Au moment du brevet, les éducateurs ont peur pour leurs référés (comme les parents), mais lorsque c'est proche de l'échéance, alors qu'avant non, c'est plus lointain, un peu comme les jeunes. » (Fatima, éducatrice scolaire, F2).*

Plus qu'en retrait, elle ne se sent pas concernée par leurs difficultés et elle se met en opposition avec les éducateurs : plutôt que de soutenir leurs initiatives et d'inciter les jeunes à participer à ces sessions, elle recrute ces jeunes pour réviser avec elle, participant ainsi à l'échec de l'initiative des éducateurs. Elle peut même se détacher de la responsabilité de la question scolaire :

> *« Et les moyens ne sont pas mis en place pour que [les jeunes] récupèrent [leur retard scolaire] : il n'y a pas d'endroit spécifique pour travailler. D'autant plus que ces jeunes ont souvent des difficultés à se concentrer. Ils ont du mal à se poser en situation de travail, il faut les pousser, ce que les éducs ne font pas toujours. » (Fatima, éducatrice scolaire, F2).*

D'après elle, les difficultés scolaires persistantes sont de la responsabilité des éducateurs, et non de l'équipe dans son entier, c'est-à-dire qu'elle ne se considère pas responsable de cet échec, bien que, sur le papier, ces questions fassent partie de ses missions.

> *« Les jeunes n'ont pas souvent été ouverts culturellement au monde. Les éducs peuvent le faire, mais ce n'est pas souvent très riche : la télé est souvent allumée, ils ne sont pas souvent encouragés à lire. » (Fatima, éducatrice scolaire, F2).*

Fatima travaille peu avec les éducateurs. Ils ne savent pas exactement ce qu'elle fait et font très peu référence à elle lorsqu'ils abordent la question scolaire au cours de l'entretien. Ils envoient les jeunes en soutien scolaire lorsqu'elle leur demande. Cela créé une nouvelle zone d'ombre, entre le suivi de l'éducatrice scolaire et l'éducateur : aucun n'est au courant du suivi exact qui est établi par l'autre.

> *« Je trouve que c'est pas, c'est pas forcément une mauvaise chose, mais je trouve qu'on travaille pas suffisamment en lien avec ces personnes-là quoi. [...] Sur la question de la scolarité par exemple, qu'il faudrait, vraiment que les choses soient très claires, entre ce que fait l'éducatrice scolaire, ce que font les éducateurs sur le groupe. Et que ça soit en lien quoi. Que ça soit pas deux choses qui soient étrangères. » (Christian, éducateur, F2).*

Fatima travaille dans un autre bâtiment et ne passe pas tous les jours dans le lieu d'hébergement. La communication n'est pas très bonne avec les éducateurs, Fatima reconnaît qu'il y a un problème d'entente professionnelle entre elle et le reste de l'équipe. Elle se détache de la scolarité : lors des réunions, l'orientation et la scolarité sont davantage portées par les éducateurs. Elle émet des critiques négatives vis-à-vis de l'équipe d'éducateurs et sur leurs différentes tentatives pour travailler sur la scolarité et soutenir les jeunes. Elle trouve que ça ne fonctionne pas mais se dégage de cette question et ne propose pas de travailler avec eux, bien que les éducateurs éprouvent des difficultés sur l'accompagnement à la scolarité et au soutien des devoirs. L'écart entre elle et l'équipe est mis en exergue par l'évocation, par les éducateurs, de l'ancienne éducatrice scolaire, Mireille, qui est partie sur un autre groupe.

> *« Maintenant c'est plus compliqué avec Fatima, parce qu'elle est à moitié au [Service pour les jeunes majeurs]. [Quand] Fatima est arrivée moi je me suis sentie beaucoup plus démunie. Mais j'en ai parlé d'ailleurs avec les deux de ça. Parce que ça me manquait d'avoir quelqu'un sur qui je puisse m'appuyer plus souvent qu'avec Fatima [...]. D'avoir quelqu'un en appui comme ça qui*

en plus avait une connaissance de tout le réseau scolaire… Un appui qui pour moi est très nécessaire. » (Laure, éducatrice, F2).

Les éducateurs sont assez prudents sur leur relation avec Fatima :

« Bon moi j'ai beaucoup beaucoup travaillé avec Mireille. Alors heu... sur des années, et vraiment en collaboration. Hein, bien mastoc. Qu'avec Fatima beaucoup moins. » (Martine, éducatrice, F2).

C'est en dehors des entretiens qu'ils nous diront travailler peu avec elle et ne pas s'entendre professionnellement.

Le fait de déléguer une partie de la question scolaire à une personne en particulier est accueilli différemment suivant les professionnels. Cela dépend notamment de la manière de travailler de l'éducateur scolaire. La majorité des éducateurs anglais ont un avis positif sur le poste. L'avis général est résumé par Connie :

« Je travaille avec les écoles. Si il y a une zone qui dépasse mes compétences ou pour travailler sur des choses particulières je vais demander à Joey. Et il le fait. Parce qu'il a plus de connaissances sur qui contacter, qui est disponible, c'est plus direct. […] On travaille tous dessus. Mais Joey, évidement, a une meilleure vue d'ensemble de la question scolaire dans cet établissement. » (Connie, éducatrice, A2).

En analysant les discours des éducateurs sur ces postes particuliers, les avis sont nettement plus partagés en France. Certains ont un avis positif pour les mêmes raisons évoquées en Angleterre :

« Ce qui est quasiment sûr, nous les éducs d'internat, on a un besoin de travailler avec un éduc scolaire ! Moi ça m'a été fondamental. […] Quand on travaillait avec Mireille qui était là en permanence, y a eu une coordination extraordinaire. Avec elle c'était génial. C'est impératif parce que, d'abord elle a une connaissance… moi je suis pas du tout bonne en méthodologie, pour apprendre aux gamins à travailler. Je sais pas faire, un petit peu plus avec les plus grands, mais je sais qu'avec les plus petits, quand il s'agissait d'apprendre à lire, à compter, à faire une division… Moi une division je sais la faire parce que j'ai appris à la faire, j'ai jamais eu de difficultés scolaires, j'ai jamais décortiqué ce truc-là. Donc je sais pas apprendre à apprendre. Ce que Mireille fait très bien. C'était son travail. Et quand Mireille est partie [...] je me suis sentie beaucoup plus démunie. » (Laure, éducatrice, F2).

Au contraire, certains considèrent qu'on leur a retiré une partie de leurs fonctions, ils ont le sentiment que ces dernières sont « *saucissonnées* » et que cela nuit à leur travail :

« On nous a restreint notre champ de travail. […] Auparavant quand je faisais de la scolarité avec Mireille, bon on avait les profs, naturellement Mireille était éduc scolaire, mais on faisait aussi, on faisait de la sculpture, moi j'allais dans, enfin je suis toujours intéressée, mais j'allais à des vernissages, je traînais hein, je traînais les jeunes dans les vernissages. [...] Et puis on saucissonne, on saucissonne beaucoup là il y la fonction qui [elle fait le geste de couper avec sa main]. [...] Oui, donc "A" fait ça, petite tranche, "B" fait ça, petite tranche, "C"... enfin bon voilà, d'accord ? Pourquoi pas ? Mais c'est après, ce serait intéressant de relier tout ça, quoi. On le relie, pas beaucoup. » (Martine, éducatrice, F2).

« Mais en tant qu'éduc spé [éducateur spécialisé], j'ai quand même, je me suis interrogée sur le fait que notre travail devient de plus en plus saucissonné, c'est-à-dire que Sylvie et moi, on a travaillé en internat, on a fait un petit peu toutes les modalités de prises en charge et ça nous semblait important d'accompagner le jeune dans sa globalité, y compris dans son insertion professionnelle. Et moi je ne peux que déplorer ce saucissonnage, parce que je trouve qu'il y a une perte de sens de notre travail. Alors je le fais, et c'est quelque chose que l'on connaît. Je pense qu'on est performantes la dedans. Mais je regrette que mes camarades, mes jeunes camarades de l'internat se soient laissés dé-saisir de cela. Je pense que quelque part ils ont laissé faire, et je le regrette. » (Karine, éducatrice, F2).

D'autres sont mitigés :

« Ça soulage, et puis concrètement ça te fait moins de travail. Donc, ouais. Deux notions, soulager et débarrasser. [...] Et après on se retrouve réduit. Pourtant on intervenait toujours, on intervient toujours dans la famille, on intervient toujours dans la question scolaire, mais je crois que t'as peur un petit peu quand tu sens que tu perds un des champs d'action, ou tu... et puis ça te cantonne... » (Magid, éducateur, F2)

En France les avis sont partagés sur les bénéfices de ce poste. Tout d'abord cela est dû à la séparation des rôles et certains éducateurs ont l'impression que leur champ d'action est réduit. Cela se pose moins en Angleterre. Tout d'abord parce que l'éducateur scolaire fait pleinement partie de leur équipe (ils sont également éducateurs) et de plus car les éducateurs se sentent davantage en difficulté sur cette question, ils délèguent ainsi plus volontiers ces tâches. En conséquence, le risque de cette spécialité est que les professionnels se reposent sur ces postes-là, alors que l'éducateur scolaire ne peut pas gérer les situations de tous les jeunes. Par exemple pour Christian, cela rend service à l'équipe, mais ils sont moins attentifs à la question scolaire : « *ça a tendance à détacher les éducs de cette fonction.* » (Christian, éducateur, F2). Cet effet négatif est également constaté en Angleterre. Ce qui peut poser davantage problème car l'éducateur scolaire n'est pas tous les jours sur le site. Bien que celui-ci n'ait pas le monopole de cette tâche, les éducateurs peuvent se reposer entièrement sur lui pour traiter tout ce qui a trait aux apprentissages scolaires :

« *Je suis juste éducatrice, donc je m'occupe pas de la scolarité. […] Je compte sur Ron [l'éducateur scolaire] il gère tout. » (Candice, éducatrice, A1).*

Il en résulte un effet non souhaité de la spécialisation de l'éducateur scolaire : des éducateurs vont avoir tendance à se détacher de la question scolaire, et demander au jeune d'attendre un autre jour pour se faire aider, ce qui peut entraîner un retard dans les apprentissages. En Angleterre, l'éducateur scolaire, au moins dans les établissements A1, A2 et A4 a pour rôle d'unifier le travail des éducateurs sur la scolarité et le suivi des devoirs et ainsi de rendre cohérentes les réponses qu'ils donnent individuellement. Si dans l'établissement A4 Fleming exprime des difficultés par rapport à cette mission et qu'il se tourne vers une approche détachée des savoirs académiques, les deux autres éducateurs scolaires influencent l'équipe et, avec l'aide du directeur, modifient les pratiques scolaires de leurs collègues.

La fonction d'éducateur scolaire dépend fortement de l'individu qui en a la charge. Plus de la moitié des individus recrutés, Joey, Ron, Fleming et Mireille par exemple se disent particulièrement motivés par la question scolaire. Sean est très défaitiste et croit peu en leur pouvoir d'accompagner les jeunes sur leur scolarité. Fleming l'est aussi vis-à-vis des potentialités des jeunes et donc de ce qu'il peut mettre en place. Dans ce même établissement, la personne qui avait le poste avant avait été choisie par défaut et n'était pas motivée par cette question. Malgré cette spécialisation, la motivation du professionnel et ce qu'il va mettre en place est très différente suivant les individus. Ces variations dépendent principalement des individus, mais également du contexte : de l'équipe et du groupe de jeunes. Ainsi nous distinguons des positions très différentes sur l'accompagnement scolaire. Avec ces spécialités, le traitement et l'intérêt de la question scolaire peut progresser dans ces établissements, cette question reste toutefois régulièrement reléguée.

2.1.5 La scolarité, une question souvent négligée

La priorité qui est accordée à la scolarité est très différente entre la France et l'Angleterre. C'est un objectif prioritaire en Angleterre, de nombreux documents publiés par le Ministère et les autorités locales insistent sur son importance et sur la responsabilité de l'ensemble des professionnels officiant dans le cadre de la protection de l'enfance, et particulièrement les éducateurs spécialisés. Pourtant, sur le terrain, nous observons des variations importantes de traitement de la question scolaire. Elle est importante pour les équipes des établissements A1 et A2. Les éducateurs en parlent et plusieurs considèrent que cette question s'intègre à leur travail. Quelques éducateurs émettent cependant des réserves sur leurs capacités à soutenir la scolarité. Dans les deux autres établissements anglais la question scolaire est reléguée dans les tâches périphériques, voire facultatives. En France la question est quasiment absente de l'ensemble des documents officiels et des publications spécialisées. La scolarité n'est pas un élément prioritaire de la prise en charge, elle est traitée après de nombreux éléments. Les éducateurs ne sont ainsi pas toujours reconnus lorsqu'ils travaillent sur cette question, ils peuvent alors faire l'impasse sur la scolarité, ou ne pas avoir de rigueur dans son soutien. Ce ne sont que les éducateurs particulièrement motivés par cette question scolaire qui vont travailler davantage sur celle-ci. L'établissement F2 fait figure d'exception en ayant adopté un fonctionnement particulier qui crée une réelle dynamique autour de cette question. Cependant les éducateurs expriment toujours des difficultés à travailler sur la scolarité, et d'autres objectifs sont privilégiés au point de mettre de côté la gestion de la scolarité et son suivi régulier. Dans les discours, à part quelques exceptions, la scolarité revêt un caractère périphérique :

> *« On n'est pas reconnu, on n'est pas apprécié dans notre travail pour ça [sur la question scolaire]. On nous pose jamais la question, où vous avez réussi dans vos situations ? […] On est apprécié dans notre travail si on maintient un certain calme, si on arrive à cadrer un groupe, si on arrive à bien encadrer un groupe, à proposer des choses au groupe, ça oui. On va déterminer un bon éducateur là-dessus. Pas vraiment sur la question scolaire. Alors tant mieux, j'imagine parce que pour pas mal de situation la question scolaire elle est, […] à l'instant "t", oui*

impossible. […] Après concrètement sur ce que tu fais faire tous les jours sur la question scolaire, personne le sait. Donc ça laisse un flou et... et oui ça peut être s'empêcher parfois soi-même d'avoir un peu de rigueur là-dedans. » (Magid, éducateur, F2).

« Le but c'est pas la réussite scolaire, dans la protection. » (Serge, psychologue, F2).

La scolarité reste une tâche ambiguë. Pour certains elle est trop spécifique et demande une qualification qu'ils n'ont pas, pour d'autres, elle est secondaire et peut être traitée par des bénévoles, ou des personnes qui n'ont pas de qualification pour travailler avec les jeunes. Sur ces conceptions de l'éducation et de leur fonction vis-à-vis de la scolarité, il y a peu de débat au sein des équipes de professionnels. Ils échangent peu et chacun travaille d'une manière plutôt individuelle. Parmi les éducateurs, peu sont critiques vis-à-vis du traitement de cette question. En France, Hassan et Christian ne sont pas satisfaits et pensent qu'il faudrait faire plus. En Angleterre, seuls Ron et Joey ont un avis très critique et ont pour objectif de faire changer le reste de l'équipe. Parmi les individus qui sont aux postes de direction, seul Edouard affiche l'objectif de travailler davantage et de pousser son équipe sur la question scolaire et insiste régulièrement sur la réflexion et la mise en place de dispositifs soutenant la scolarité. Daniel présente un objectif similaire mais insiste moins auprès de son équipe. Bianca en Angleterre, Jean-François et Philippe en France ont cet objectif de conserver une priorité à la question scolaire, mais présentent un constat plus négatif en doutant de leur capacité à faire réellement évoluer la prise en charge sur cette question.

En France comme en Angleterre la difficulté réside dans la responsabilité de la gestion de la scolarité habituellement dévolue aux parents. Quelle est la limite de cette gestion : où s'arrête le devoir de l'éducateur et où commence celui de l'enseignant ? Notre constat rejoint les travaux de Fletcher-Campbell et Archer, ou encore de Martin et Jackson : les éducateurs et les travailleurs sociaux en général ont tendance à considérer la scolarité comme étant le travail de quelqu'un d'autre (Fletcher-Campbell & Archer, 2003; Martin & Jackson, 2002). Effectivement, si parfois le travail des éducateurs peut s'approcher de ce qui est attendu des enseignants, principalement avec la mise en place d'un programme scolaire dans l'établissement, le plus souvent il s'agit bien de tâches parentales pour lesquelles les éducateurs se désengagent. Ces tâches peuvent être le suivi de la scolarité, des devoirs, le lien avec les équipes enseignantes. Ce suivi fait partie des attributs de l'autorité parentale qui sont dévolus, le temps du placement aux éducateurs. Certains semblent dépassés par le suivi des devoirs et ils ont l'impression qu'il s'agit d'une tâche difficile, qui est pourtant effectuée par nombre de parents. Les écoles anglaises et françaises demandent pourtant ce soutien à ces derniers. La qualité de ce soutien a ainsi un impact fort sur le maintien ou la diminution des difficultés scolaires.

Parmi les différentes dimensions de la question scolaire, la quasi-totalité des éducateurs considèrent bien tout ce qui a trait aux savoirs scolaire et aux apprentissages en dehors de l'intervention socio-éducative. Seul Joey considère que le minimum par rapport à la scolarité est de faire ce qu'un « *bon parent* » ferait, ce qui correspond, selon lui, à apporter le maximum de soutien sur ces éléments. Le

sentiment d'incompétence, généralement exprimé de la part des éducateurs pour le suivi scolaire, paraît assez paradoxal du fait de leur formation qui leur garantit davantage de compétences et de facilités que beaucoup de parents en difficulté. Les éducateurs ont un capital scolaire du fait de la sélection, puis de leur formation professionnelle, la formation française étant plus exigeante encore dans ces deux dimensions, les éducateurs sont ainsi d'autant plus familiarisés avec la forme scolaire et le mode scolaire de socialisation, éléments qui, indépendamment de l'implication des parents, influence l'efficacité du soutien. Reste à étudier ce soutien effectué sur le terrain. Dans les prochaines parties nous mettons en parallèle les objectifs des éducateurs et ce qu'ils mettent en place, nous verrons que la question scolaire est fortement contrainte dans cette prise en charge. Le travail comparatif nous permet de mettre en lumière des environnements très différents et d'identifier leur impact sur la gestion de la scolarité des jeunes, dans et hors l'internat.

2.2 Le travail scolaire au foyer

Les modes de socialisation des parents[389], le soutien qu'ils prodiguent à leurs enfants en général et pour leur scolarité en particulier, ainsi que le milieu familial (les relations, les conditions de travail au domicile) sont des éléments particulièrement influents dans la scolarité des jeunes (Ball, et al., 1994; Blackstone & Mortimore, 1994; Lahire, 1995; Thin, 1998). Pour un jeune qui est placé, l'environnement au sein duquel il effectue son travail hors la classe et le soutien dont il peut bénéficier sont constitués par le placement et les éducateurs spécialisés. Quel est le soutien de ces derniers, avec quelles contraintes, dans quels contextes ? Quelles sont les conditions de travail pour les jeunes dans cet environnement ? Répondre à ces questions permet d'étudier l'impact du contexte du placement sur la question scolaire et d'étudier ce qui le distingue d'un foyer familial. Nous pourrons ainsi mieux connaître les éléments qui favorisent la scolarité et ceux qui aggravent le risque de rupture dans cette matrice de socialisation.

Le travail scolaire du jeune en dehors de l'école peut prendre plusieurs formes. Glasman distingue deux types de travail différents (2004). Dans un premier temps il s'agit du travail explicitement demandé par le ou les enseignants qui doit être fait en dehors des heures scolaires : les devoirs ou les leçons (Berting, 1987). L'objectif affiché de ces tâches « est de permettre tout un travail d'appropriation des notions apprises en classe, que ce soit par la familiarisation, la manipulation, l'exercice, la mémorisation » (Glasman & Besson, 2004). Dans un second temps il s'agit du « travail "en plus", délibérément choisi par les élèves, ou par leurs parents, en lien direct avec les exigences scolaires. Il s'agit, à travers ce travail, « de se préparer à mieux affronter les épreuves scolaires, celles d'apprentissages nouveaux ou jugés complexes, celles des examens, des concours ou des "devoirs sur table" » (*ibid.*). Nous ajouterons à cette seconde catégorie qu'il peut également s'agir de revoir, de

389 Nous entendons la *socialisation* comme l'énonce Thin : « une production des enfants comme êtres sociaux, à travers les manières de parler aux enfants, de les nourrir, de jouer avec eux, d'exercer l'autorité parentale, à travers les modalités des relations familiales, la division sexuelle du travail domestique. » (Thin, 1998, 93).

consolider ou d'approfondir des leçons abordées à l'école, ce travail n'étant pas non plus demandé par l'enseignant. L'accompagnement des éducateurs, en France comme en Angleterre, peut inclure ces diverses formes de soutien aux devoirs et l'encadrement du travail « en plus » décrit plus haut. Aucun jeune n'a bénéficié, pendant notre enquête, de cours particuliers abordant des apprentissages nouveaux. Nous verrons que c'est pourtant prévu par certaines équipes, qui tentent de mettre en place un programme scolaire dont le but est, non seulement de consolider des notions vues à l'école, mais également d'en aborder de nouvelles.

L'environnement de travail au foyer est différent suivant le pays, l'établissement et les éducateurs qui y travaillent. Nous verrons que plusieurs éléments contraignent ce travail, et rendent plus difficile le travail et le suivi scolaire des éducateurs. Ces derniers ne consacrent pas le même temps, ni la même priorité à cette tâche. Ces différences dépendent des choix faits par les éducateurs, mais également de certaines contraintes, tels que la configuration du groupe de jeunes dont ils ont la charge, les moyens dont ils disposent et l'équipe dont ils font partie. Nous abordons tout d'abord les conditions de travail des jeunes et ce qui peut avoir une influence sur celles-ci au sein de la prise en charge.

2.2.1 Les conditions de travail dans l'établissement : les contraintes de l'internat

L'environnement de travail au sein de l'internat dépend de contraintes variées. Certaines sont directement liées à la structure du placement : le collectif, l'encadrement par une équipe, la disposition et la constitution des pièces du bâtiment. D'autres sont issues de la gestion de cette prise en charge par l'autorité locale, par la direction et son équipe. Les conditions de travail sont très variables entre les différents établissements. Les principales causes de ces différences sont les moyens financiers alloués aux établissements et les objectifs déterminés par les éducateurs. Nous commençons par aborder les moyens alloués aux établissements, ceux-ci déterminent la qualité du cadre de vie, et donc de travail, des jeunes, mais également l'encadrement des jeunes et le degré de liberté des éducateurs dans leurs pratiques professionnelles.

a Les moyens alloués, l'impact sur le travail des éducateurs et sur l'environnement de travail des jeunes

Les moyens financiers conditionnent l'environnement de travail dans son entier : la qualité de l'établissement et de ses salles, le nombre de professionnels engagés pour prendre en charge les jeunes, le matériel disponible pour le travail scolaire et la qualité de vie, le budget pour les activités internes et externes à l'établissement. Les différences principales que nous relevons ne concernent pas seulement le niveau des moyens financiers, mais également leur stabilité et le degré de liberté de gestion qui est donnée aux directions des établissements. Nous devons tout d'abord présenter succinctement les deux systèmes de financement afin de mieux comprendre les conséquences sur le terrain.

Les établissements français sont financés par le système de calcul du *prix de journée*. Ils négocient un budget par jour et par enfant avec leur financeur, qui est principalement le Conseil général[390], leur financement dépend ainsi du nombre d'enfants qu'ils accueillent. Lorsque les jeunes sont absents de l'établissement plus de deux jours, (en cas de fugue, de retour temporaire dans les familles ou autre prise en charge courte), ils ne sont plus comptabilisés dans le budget. À l'inverse, et c'est une différence importante, les établissements anglais fonctionnent avec un budget annuel attribué par l'autorité locale, qui n'est pas réduit lorsque des places restent vacantes. En France comme en Angleterre, le budget concerne toutes les dépenses – excepté la location des locaux – c'est-à-dire les salaires de tout le personnel, les dépenses liées à la scolarité (inscription, matériel), les prises en charge particulières (cours particulier, tuteur, suivi psychologique, etc.), la nourriture, les habits, le mobilier, l'électricité, le chauffage, etc. Les budgets présentés dans le tableau n°22 sont donc comparables lorsqu'ils sont rapportés en parité de pouvoir d'achat (PPA $[391]).

Tableau 22: Budget annuel et budget par jour et par enfant dans les établissements anglais et français (année 2009/2010[392]).

Établissements	***France***		***Angleterre***
	F2	F3[393]	A2 / A1[394]
Budget annuel[395]	1 576 800 €	1 706 740 €	£ 652 200
Budget annuel (PPA $)	1 806 186	1 955 029	989 681
Budget/jour/enfant	180 €	167 €	£ 298
Budget/jour/enfant (PPA $)	206	191	452

La comparaison des budgets ainsi pondérés met en évidence l'écart flagrant entre les établissements français et anglais : le montant alloué pour la prise en charge de chaque jeune anglais est supérieur de près de 220 % au montant français. De plus, la flexibilité du financeur et la confiance accordée à la direction des établissements sont relativement différentes entre les deux pays. En France les directeurs rencontrés nous font part de la difficulté à « *tenir le budget* ». Ils disent manquer de moyens et souhaiteraient avoir un budget plus conséquent. Lorsque le budget est déficitaire, la dette est reportée

390 Lorsque les établissements d'accueil dépendent d'une association, ce qui est le plus fréquent, cette dernière est financée principalement par le Conseil général.

391 Voir la note n°37, p34.

392 Les budgets sont revus chaque année et sont calculés selon l'inflation, ils peuvent cependant être modifiés selon les finances et la politique de l'autorité locale.

393 Nous n'avons eu accès qu'au budget détaillé de ces deux établissements. Les prix de journée approximatifs qui nous ont été donnés pour les autres établissements sont équivalents.

394 Le calcul du budget est calqué sur celui de l'établissement A2, toutefois celui de l'établissement A1 est sensiblement le même.

395 Les budgets annuels français sont donnés à titre indicatif, étant donné le système de financement français, le montant indiqué suppose que l'établissement est plein toute l'année, ce qui n'est jamais le cas. Le budget réel est donc moins élevé.

sur le budget de l'année suivante, ils doivent alors réduire leurs coûts pour parvenir à un équilibre. En Angleterre les personnels de direction rencontrés sont satisfaits à l'unanimité du montant qui leur est alloué. Certains ont par ailleurs déjà eu besoin de moyens supplémentaires pour des prises en charge particulières, des scolarités privés ou un encadrement plus important des jeunes qui présentent plus de difficultés (notamment de comportements). Lorsqu'ils en font la demande, une rallonge budgétaire leur est accordée facilement et rapidement. Edouard rend compte de cette relation de confiance entre les directeurs et leur hiérarchie[396] : « *Ils nous font confiance et savent que si on le demande, c'est qu'on en a besoin* ». Sans qu'elles y soient directement liées, ces différences peuvent s'analyser sous le concept du *care*[397]. Si en France les moyens financiers sont limités et doivent être strictement respectés, peu importe les difficultés des jeunes accueillis, en Angleterre les besoins des jeunes semblent être la priorité : tous les moyens sont donnés aux établissements pour *s'occuper* et *prendre soin* des jeunes dont ils ont la charge, les moyens financiers peuvent ici s'adapter aux besoins des jeunes. Cela permet d'estimer le minimum de moyens consacrés pour les enfants placés dans chaque pays. Cette différence de moyen impacte directement les conditions de vie des jeunes dans les différentes résidences, notamment les moyens qui sont donnés aux jeunes pour accompagner leur scolarité et soutenir leur travail dans l'établissement. Nous verrons que cet accompagnement et ce soutien varient davantage entre les établissements anglais qu'entre les deux pays.

Nous avons relevé des différences importantes au niveau de l'environnement de travail. Celui-ci est tout d'abord lié à la conception même des bâtiments d'accueil. Les établissements anglais ont à peu près tous la même structure de bâtiment. Certains ont été bâtis à la fin des années 1990 et ont été conçus pour cette fonction, d'autres ont été rénovés sur la base d'anciens foyers d'accueil. Tous les jeunes ont une chambre individuelle d'au minimum 20 m^2. Ils ont tous un bureau et une petite bibliothèque. Les établissements disposent d'une cuisine dans laquelle les éducateurs et les jeunes élaborent leurs repas. Il y a également un salon, une salle de jeux et un jardin. Les meubles sont en bon état et sont remplacés lorsqu'ils commencent à être abîmés. Les établissements ont tous une salle de travail qui est suffisamment espacée des autres pièces ou dont les portes sont assez épaisses pour assurer le calme dans cet espace. Bien que tous les établissements visités pour cette recherche disposent de ce lieu, les équipes l'ont investi différemment, ce qui induit un climat de travail relativement différent. Dans l'établissement A1, cette pièce se compose de plusieurs bureaux et d'étagères contenant des livres et des manuels scolaires. Trois ordinateurs sont disposés sur les bureaux avec un accès internet. Des posters sont accrochés aux murs, la plupart viennent de manuels scolaires : principalement des cartes et des schémas. La salle de l'établissement A3 contient un bureau et une étagère, elle sert surtout de salle « détente » : il y a plusieurs jeux, un billard, des fléchettes et quelques jeux extérieurs y sont entreposés. La salle de l'établissement A4 est meublée d'un bureau, d'une bibliothèque avec quelques livres (moins de dix) et d'un ordinateur. L'équipe de l'établissement

396 Une personne au sein de l'autorité locale supervise les foyers d'accueil, elle est le supérieur hiérarchique des directeurs d'établissement.

397 Nous présentons ce concept dans la partie *1.2.1 Conception de la prise en charge*, p. 36.

A2, qui accueille des enfants plus jeunes, a aménagé cette salle avec du matériel pédagogique d'éveil et avec différents supports de travail sur la motricité.

En France les établissements visités sont plus anciens et ont accueilli les enfants de l'assistance publique avant que cette dernière ne devienne l'Aide sociale à l'enfance à la fin des années 1980. Ces établissements sont plus grands qu'en Angleterre et peuvent, pour certains, accueillir une trentaine d'enfants. Les chambres sont le plus souvent doubles, l'établissement F3 en compte quelques-unes de trois places. Les chambres contiennent une étagère, une armoire et rarement plus d'un bureau[398]. Les meubles de tous les établissements sont pour la plupart vieux et abîmés. Seul l'établissement F1 a une cuisine qui est utilisée par l'équipe et les jeunes. Cet établissement n'accueille que 5 jeunes dans une maison qui est louée par l'association. Il y a une chambre simple et deux doubles, aucune ne contient de bureau. Cette résidence, ainsi que la F2 n'ont pas de salle réservée à une activité de travail. L'établissement F3 a une salle de travail avec plusieurs tables et des étagères sur lesquelles sont rangés des livres. Cette salle résonne beaucoup, les portes vitrées donnent sur le hall d'entrée et sur des couloirs très fréquentés durant la journée. De cette salle nous entendons tous les bruits extérieurs et les éducateurs considèrent qu'il est très difficile d'y travailler. Elle est peu utilisée, jamais pour du travail scolaire.

Le matériel pédagogique disponible est également très différent entre les deux pays. L'autorité anglaise de notre échantillon a octroyé un ordinateur portable pour chaque enfant placé en internat. Ainsi tous les jeunes de l'échantillon anglais ont, théoriquement, accès à un ordinateur personnel pour travailler[399]. En France, les outils à disposition sont beaucoup plus rares. L'établissement F5 ne dispose pas d'ordinateur, l'établissement F3 en possède un seul pour les 28 jeunes, l'établissement F2 est équipé de deux ordinateurs pour 24 enfants, dont un doté d'une connexion internet. L'établissement F1 n'a pas d'ordinateur, ni de livre. Sur la totalité de l'échantillon, seuls les établissements A1 et A2 disposent de beaucoup de livres (scolaires et de loisirs), ainsi que du matériel scolaire. Les jeunes disposent ainsi de peu d'outils pour travailler, quelle que soit la nature de ce travail. Cet élément est régulièrement cité comme important pour la qualité du travail scolaire à domicile (Rumberger, 1987). Il y a peu de matériel et son utilisation dépend d'un site à l'autre. Dans les établissements A3 et A4, il y a peu de livres, et aucun éducateur ne dit les utiliser. À l'inverse, dans les deux autres établissements anglais, les ouvrages sont utilisés par les professionnels et les jeunes. Dans l'établissement A1 les éducateurs incitent les jeunes à utiliser des livres, des manuels ou des dictionnaires pour leur travail scolaire. Dans l'établissement A2 nous observons les mêmes utilisations, de surcroît les éducateurs font des lectures aux enfants et les incitent également à lire pour le plaisir, ces pratiques professionnelles tendant ainsi à familiariser les jeunes avec les pratiques scripturales.

398 Quelques chambres disposent de deux bureaux, surtout dans l'établissement F2.

399 L'avis des professionnels est partagé pour cet outil. D'autant que certains établissements, tel que A1, disposait déjà d'ordinateurs pour le travail scolaire. Si certains, surtout les plus jeunes, l'utilisent réellement pour un travail scolaire, les plus âgés en ont un usage de loisir. Dans l'établissement A3, après avoir constaté que des images pornographiques circulaient sur les ordinateurs, l'équipe socio-éducative a finalement réduit drastiquement l'accès aux ordinateurs et à internet.

L'environnement et les conditions de travail varient ainsi beaucoup d'un site à l'autre, les différences sont plus fortes à l'échelle internationale. Les salles d'étude dans les établissements anglais permettent d'éviter les désagréments causés par le reste du groupe. Ces salles sont éloignées des pièces de vie commune et les portes étouffent suffisamment les bruits pour pouvoir travailler au calme. Au cours de notre enquête nous avons passé du temps dans les salles de travail et nous avons constaté que les bruits extérieurs n'y parvenaient pas. Dans les établissements français, il en est tout autrement. Les murs et les portes sont peu épais, les salles communes et les chambres ne sont pas isolées du bruit et il n'y a donc aucun endroit calme disponible aux jeunes dans tout l'établissement. Malgré la disponibilité d'une salle dans chaque établissement anglais, celle-ci est utilisée très différemment suivant les équipes. Dans l'établissement A1 la salle d'étude est fréquemment utilisée. L'équipe, dans son ensemble, apprécie le potentiel de ce lieu : Gloria, qui travaillait déjà avant qu'elle ne soit mise en place constate ses avantages : « *on est bon pour travailler la scolarité par ce qu'on a la salle de travail scolaire en bas. Nous avons comme un "endroit scolaire", parce qu'avant on le faisait dans le salon […] maintenant on a tout le matériel* ». Cette pièce permet de séparer les jeunes et d'isoler ceux qui veulent ou doivent travailler, ce qui était difficile avant. Dans les établissements A3 et A4 les salles d'étude sont très peu utilisées. Ce qui est confirmé par la directrice de l'établissement A4 : selon Nabila, le salon est privilégié par les éducateurs pour travailler la scolarité, la salle est occasionnellement utilisée par Fleming, l'éducateur scolaire. Par rapport à celle de l'établissement A1, cette pièce est presque vide. L'équipe de l'établissement A3 utilise la salle d'étude principalement pour stocker les jeux de l'établissement, la salle est encombrée et il n'y a pas de tables disponibles. Les devoirs sont donc faits dans la salle à manger. Dans ces deux établissements, le travail scolaire est effectué dans les pièces de vie collective, ou dans les chambres. Ainsi, malgré l'environnement plus propice qu'en France et un taux d'encadrement plus élevé, le groupe et la gestion du quotidien deviennent une gêne au travail scolaire. Lorsque les jeunes travaillent dans les pièces communes (le plus souvent la salle à manger), ils sont gênés par la présence du reste du groupe et leurs allées et venues rendent le travail plus difficile pour eux. Peu de jeunes font leurs devoirs, dans l'établissement A3 seule Bessie fait son travail scolaire régulièrement, elle est gênée par le collectif et la directrice nous dit être en difficulté avec cette situation exceptionnelle :

> *« Bessie fait ses devoirs toutes les semaines, et c'est un des problèmes que l'on rencontre ici. C'est comment peut-on mettre en place un environnement propice aux apprentissages. Parce que le soir, c'est le pire moment je pense dans un foyer pour enfants. […] C'est chaotique, les jeunes reviennent de l'école, ils veulent un adulte pour parler de leur journée, c'est fort, c'est bruyant, tu essayes de cuisiner le dîner et... ce n'est qu'après que tout s'apaise vraiment. Donc on essaye de répondre aux besoins des jeunes. » (Bianca, directrice, A3).*

La vie en collectivité peut générer des difficultés qui sont exacerbées par le manque de moyens disponibles pour contrer ces effets. Le climat de réussite scolaire, ici dans sa dimension de climat de travail sur les savoirs scolaires, dépend fortement des bruits et du mouvement dans la salle utilisée pour ces tâches. La diversité des jeunes et de leurs difficultés, ainsi que leur gestion par les éducateurs,

participent ainsi à ce climat de réussite scolaire au sein de l'établissement. En Angleterre le faible nombre de jeunes dans l'établissement, et la possibilité dans les établissements A1 et A2 d'être à l'écart dans un endroit calme permet d'éviter ces désagréments. À l'inverse, en France, le nombre de jeunes dans l'établissement mais également la variation de leurs parcours et donc de leur emploi du temps ainsi que l'absence d'un lieu disponible sont des éléments qui rendent le travail scolaire dans l'établissement plus difficile. Cette hétérogénéité participe au fait que le travail scolaire ne peut pas être effectué au même moment pour tous les jeunes. Les différences d'emploi du temps augmentent les allées et venue dans les salles communes et dans les couloirs. Par exemple, dans l'établissement F2, Maëva est en apprentissage de boulangerie. Lorsqu'elle travaille, elle se lève à 4h30 le matin et revient au foyer en début d'après-midi. Les éducateurs la laissent regarder la télévision dans la pièce commune :

> *« Je comprends que après, à 17, 18 heures elle a envie de, après avoir dormi l'après-midi de mater la télé, enfin je... tu vois c'est... c'est son rythme à elle. Seulement le problème c'est que quand elle, elle va regarder la télé, à trois mètres d'elle y en a une qui est censée apprendre une leçon, qui est in-foutue de le faire dans sa chambre parce que y a les unes et les autres qui passent, parce que y a la musique, parce que y a machin, parce que y a pas l'œil de l'adulte dessus, donc voilà... donc elles sont à trois mètres, donc elles perdent aucune miette de ce qui se passe à la télé, et nous on est sans arrêt sollicités pour plein de choses.» (Virginie, éducatrice, F2).*

Les jeunes réagissent différemment par rapport à cet environnement difficile. Celui-ci est plus défavorable aux jeunes en difficultés scolaires. Basile, qui cumule les mauvais résultats et dont la réussite de son année scolaire paraît compromise, exprime sa grande difficulté à travailler dans l'établissement : les autres jeunes « *sont toujours en train de hurler, ils sont toujours en train de crier et tout, donc ça m'aide pas* ». Nous constatons que c'est effectivement les jeunes qui ont le moins de difficultés qui nous disent arriver à effectuer leur travail scolaire dans l'établissement, comme Gabriella :

> ***Enquêteur : « Et c'est quoi qui te gênait dans la collectivité, pour le travail ?***
> *Gabriella : Le bruit, y a beaucoup de bruit, et puis les éducs, beh quand on a besoin d'eux pour leur demander si ça ça va, ils sont pas forcément capables de nous répondre. Donc c'est un peu dur de trouver des réponses, il faut qu'on se débrouille, mais... c'est surtout le bruit. Et beh, la collectivité ce qui, ça veut dire que personne respecte personne. Quand tu travailles, y a autant de bruit que si tu travaillais pas donc, c'est difficile de se concentrer.*
> ***Et maintenant c'est quelque chose qui est, enfin qui te gène moins ?***
> *Beh ça me gêne moins, ça me gêne moins, c'est chiant des fois quand tu révises un contrôle, travailler avec du bruit autour de toi c'est gênant, mais on s'y fait franchement. Je m'y suis habituée donc maintenant j'ai l'habitude de travailler avec du bruit, bon ça me gêne plus ou moins mais...*
> ***Tu travailles où ?***
> *Ben dans ma chambre.*
> ***Parce que y a pas d'autres endroits où tu pourrais te mettre ?***

Si y a la salle d'étude, mais quand on ouvre la salle d'étude, c'est tout le monde fait des va-et-vient c'est plus... Alors que dans une chambre, tout le monde n'y va pas donc... Seules les personnes qui ont le droit d'y rentrer peuvent venir donc, y a déjà moins d'allées et venues dans la salle d'étude.
Et la salle d'étude c'est pas forcément plus calme ?
Non parce que c'est en bas ouais. C'est bruyant. Y a la porte juste à côté, donc tout le monde rentre, tout le monde sort. » (Gabriella, 17 ans, F3).

Nous constatons un climat défavorable au travail scolaire dans l'ensemble des établissements, à l'exception des établissements A1 et A2. De plus cet environnement dépend du soutien que les éducateurs mettent en place. Ce soutien est contraint par l'encadrement et cette variable dépend directement du financement des établissements.

b L'encadrement et la faible disponibilité des éducateurs

Une conséquence directe des moyens alloués aux établissements est le ratio d'encadrement (tableau n°23). C'est un indicateur des possibilités de gestion et de temps alloués à chaque tâche par les éducateurs, notamment le suivi individuel et particulièrement le suivi scolaire. L'encadrement anglais est plus élevé et permet ainsi un suivi régulier et approfondi de chaque jeune. À l'inverse, le faible ratio en France implique un suivi individuel limité. L'hétérogénéité des parcours et des niveaux scolaires implique un soutien scolaire qui ne peut se faire qu'en petit groupe ou en individuel. Par conséquent le taux d'encadrement est d'autant plus réduit lorsqu'un éducateur travaille avec un jeune en particulier. Un suivi régulier et individuel n'est ainsi pas possible en France.

« Et si on se détache pas comme ça, on y arrive pas, parce que du coup on n'est pas disponible pour les autres, quand on est avec un jeune pour le travail scolaire, il faut vraiment être avec lui parce qu'il a besoin, [...] même si c'est compliqué la scolarité. » (Anouk, éducatrice, F3).

Tableau 23: Taux d'encadrement (nombre d'éducateurs/nombre de jeunes)

	Angleterre				***France***		
Établissement	A1	A2	A3	A4	F3	F2	F1
Ratio	3/6	3/6	3/6	3/6	5/26	4/24	1 ou 2/5

Lorsque nous les questionnons sur le ratio, les éducateurs anglais n'estiment pas qu'une réduction du nombre d'enfants ou qu'une augmentation du nombre d'éducateurs améliorerait leur travail[400]. À l'inverse, l'ensemble des éducateurs français déplore un encadrement insuffisant, qui serait directement la cause d'une prise en charge de mauvaise qualité. Le manque de moyens est régulièrement pointé par les éducateurs français. Ce thème revient régulièrement et spontanément au cours des entretiens. Magdalena et Nadège illustrent ce sentiment lorsque, au cours de l'entretien, elles

400 La plupart estime cependant qu'une réduction du nombre d'enfants serait bénéfique dans le sens où la configuration du groupe serait plus proche de celle d'une famille.

répètent de nombreuses fois qu'il y a un manque de moyens[401]. Indirectement les éducateurs évoquent un manque de moyens par l'impossibilité de travailler sur les différents objectifs qui leur sont demandés. Le travail des éducateurs consiste en un ensemble de responsabilités et de devoirs qui constituent les attributs de l'autorité parentale dont ils ont l'exercice par *suppléance familiale*. Suivant la classification développée par Durning[402], ils gèrent ou délèguent les tâches domestiques et techniques, ils gèrent les tâches de garde, celles relatives au fait d'élever les enfants, ils gèrent et peuvent partager avec les parents les tâches éducatives, socialisantes, de suivi ou de coordination et de référence sociale. À ces tâches s'en ajoutent d'autres qui sont associées au placement : le lien avec la famille, avec les différents services (sociaux, psychologiques, éducatifs). À ces responsabilités sont associées un ensemble de tâches administratives (suivre et renseigner les dossiers des jeunes, compléter différents rapports). Malgré la volonté de travailler sur la scolarité, le quotidien peut être une charge imposante pour les éducateurs et limiter le suivi scolaire.

En Angleterre, certains éducateurs témoignent d'une charge administrative chronophage. Cependant cette charge ne semble pas limiter le suivi de la scolarité. Au cours de nos sessions d'observation, les professionnels anglais s'acquittaient de leurs tâches administratives le plus souvent le soir, après le coucher des jeunes, ou pendant la journée, lorsque d'autres membres de l'équipe étaient disponibles pour les jeunes. Ces tâches ne semblent pas réduire l'accompagnement scolaire, elles passent après et sont complétées lorsqu'ils en ont le temps. Si les professionnels anglais demandent davantage de moyens sur la question scolaire, c'est parce qu'ils s'estiment non-compétents et qu'ils souhaitent la présence de professionnels extérieurs, et non parce qu'ils n'ont pas de temps à y consacrer. Au contraire, les éducateurs français déclarent être « *submergés* » par les tâches qu'il leur est demandé d'accomplir. La gestion de cinq à six jeunes pour un éducateur revient à s'occuper principalement de la vie quotidienne (gestion de l'hygiène, des douches, du linge, du repas), des activités extérieures (transport sur les différents sites) et du suivi des divers rendez-vous (tribunal, psychologue). Ce constat d'un manque de temps, d'être « *toujours en train de galoper* », est très fortement présent dans l'ensemble des entretiens. La majorité des professionnels français rencontrés détaille ces tâches et c'est bien l'idée d'une accumulation envahissante qui domine à partir de laquelle ils doivent faire des choix pour déterminer les tâches prioritaires et celles qu'il est possible de négliger. Parmi l'ensemble de ces tâches et responsabilités, la scolarité est toujours secondaire et le suivi scolaire est assuré seulement lorsque le reste est complété. Les éducateurs sont, pour la plupart, conscients d'un manque sur cette question.

> *« Ça réduit le champ d'action de l'éducateur, parce que c'est vrai que ça nous réduit à, à accompagner les jeunes sur les temps de repas, bon. Et ensuite heu, un peu à fermer les portes, à clé, heu... à vérifier à, à prendre le camion à les emmener à droite à gauche donc voilà. […] Le*

401 Elles utilisent l'expression « manque de moyens » quinze fois au cours de l'entretien, le thème du manque de moyens, sans que l'expression ne soit directement utilisée, apparaîtra également plusieurs fois.

402 Publiée en 1986, *cf.* p. 51.

travail d'éducateur d'internat actuellement, comme il est conçu là, il est assez réducteur. » (Alexis, éducateur, F1).

« Mais le soir on... nous étions souvent 1 pour 10. Donc entre, bah faire toutes les démarches quotidiennes, parce que bah bientôt quand ils arrivent, il y en a qui veulent prendre leur douche, donc il faut qu'ils aillent chercher leurs affaires à la lingerie, après à 19h30 on mange, et puis avant il faut vérifier qu'ils aient mis le couvert, il faut aller chercher les plats... enfin c'est un rythme de vie quotidien qui prend souvent le dessus sur l'aide scolaire. Et le temps qu'on a pour les aider, ça va être tard. Ça va être après 21h. Et je pense qu'à 21h ils sont plus disponibles pour travailler. […] Souvent, tout le travail scolaire que j'ai pu faire, notamment avec Amelia ou avec d'autres jeunes qui sont plus là, c'est quand je suis restée en dehors de mes temps de travail. C'est vraiment du temps que j'ai pris sur mon temps perso. » (Anouk, éducatrice, F3).

« Je trouve que le contexte il est pas très favorable pour se concentrer sur le travail [scolaire]. Nous quand on est à faire les devoirs avec les jeunes là, on est dérangé toutes les trente secondes par un collègue qui passe, un téléphone qui sonne, machin... enfin plein de trucs à faire, et que bien souvent on les plante là au milieu de leur exercice de maths, on les retrouve 20 minutes après... ou pas d'ailleurs. » (Christian, éducateur, F2).

Ils estiment tous être en nombre insuffisant pour pouvoir suivre les jeunes et ne peuvent pas vérifier les devoirs de chacun. L'encadrement peut être très faible, dans l'établissement F3 par exemple, les jeunes sont répartis en trois groupes d'âge. Les plus grands, un groupe de dix, sont encadrés par une équipe de trois éducateurs qui se relaient toute la semaine et le week-end. Il n'y a ainsi généralement qu'un seul éducateur pour encadrer les dix jeunes. La scolarité n'est pas prioritaire et c'est un des premiers objectifs qui sont sacrifiés. Malgré ces constats, les éducateurs estiment qu'il ne leur est pas possible de faire autrement.

« Magdalena : Tous les ans on fait le même constat. On sait qu'on n'est pas bon sur le suivi des devoirs tous les ans. On se dit putain, qu'est-ce qu'on peut faire, faut qu'on travaille en doublure. Donc qu'on soit au moins deux le soir parce que pendant qu'il y en a un qui gère ceux qui... Et beh l'autre est aux devoirs.
Nadège : oui mais on peut pas.
Magdalena : et beh chemin aidant, tu te retrouves avec le dentiste le bordel le machin, l'habillement, le gamin qui s'est pété un bras qui faut emmener là heu... ça a clashé dans l'après-midi il faut le revoir, les parents, y a un papier à signer, faut aller là... […]
Nadège : faut pas que ce soit nous qui fassions le suivi scolaire en fait, on peut pas.
Magdalena : que, beh tu peux pas suivre quoi. Tu vas le faire de manière hypothétique parce que là ce jour-là t'as rien, mais en attendant, dans une régularité, on est trop parasité par tout un tas de choses. » (Magdalena, Nadège, éducatrices, F3).

Le taux d'encadrement et la faible priorité accordée à la scolarité génèrent un suivi scolaire très faible en France. Cela est donc dû, non seulement à des contraintes de fonctionnement, mais également à des choix individuels et collectifs de la part des professionnels qui vont privilégier d'autres objectifs. Ce manque de suivi est constaté par les jeunes et ce sont ceux qui sont davantage en difficulté, et qui sont demandeurs d'un suivi, qui disent n'obtenir que rarement de l'aide lorsqu'ils en ont besoin :

Enquêteur : « Est-ce que y a des choses qui auraient pu t'aider ou des personnes pour que tu réussisses plus ?
Basile : Beh avec mes parents. Parce que si je compte sur le foyer, et beh... ça se fera jamais. Pour m'aider.
Pourquoi ?
Parce qu'ils sont presque jamais là, et parce qu'ils ont pas beaucoup de temps. […]
Comment ils pourraient t'aider ?
Et bien, en m'aidant à réviser, quand je demande... et tout parce que à chaque fois que je demande à réviser, et beh... ils ont pas le temps, ou ils ont quelque chose à faire, donc c'est un peu chiant.
C'est quand que tu demandes ? C'est à quel moment de la journée ?
Beh le soir, quand j'arrive du boulot. […] Et beh ils m'aident pas du tout.[...]
Mais par exemple sur les deux derniers mois, donc là on est fin juin, mai / juin, combien de fois t'as fait des devoirs avec eux...
Trois, trois soirs c'est tout.
Sur les deux mois ?
Ouais sur les deux mois. » (Basile, 17 ans, F3).

Basile fait part d'un sentiment d'abandon, il ne trouve pas d'aide lorsqu'il en aurait besoin. Il fait partie d'un groupe de dix jeunes et l'éducateur qui est avec eux peut rarement consacrer du temps à un jeune en particulier. Son témoignage rend compte des difficultés rencontrées par les jeunes de ce groupe-là. À l'inverse, les deux filles qui n'ont pas de difficultés disent trouver du soutien dans ou hors l'établissement lorsqu'elles le souhaitent. La prise en charge permet à Gabriella de « *mieux travailler, de plus, de pouvoir plus réfléchir à ce que je vais pouvoir faire, ou comment je vais le faire. Donc bah c'est, j'ai plus de temps pour moi, et puis... comment dire, ... Oui ça me permet de mieux m'occuper de ma scolarité quoi.* » Le soutien des éducateurs est cité juste après l'éloignement de la famille en tant qu'éléments principaux permettant cette « amélioration ». Elle considère qu'ils l'aident non seulement pour sa scolarité, pour ses devoirs lorsqu'elle a besoin, mais aussi qu'ils apportent « *un soutien auprès des jeunes, quand on a envie de discuter* ». Laura dit trouver du soutien avec certains « *Y en a très peu qui m'aident, qui sont capables de m'aider* », elle n'est pas toujours satisfaite de leur aide, alors quand elle a besoin, elle sait trouver le soutien auprès des enseignants : « *je préfère demander une explication à mon prof qui saura certainement mieux me ré-expliquer* ». D'après elles, elles parviennent à trouver le soutien dont elles ont besoin.

~

L'environnement de travail est ainsi très différent suivant les établissements et sa qualité dépend du groupe et du nombre de jeunes, de l'environnement spatial, de la disponibilité d'un endroit propice au travail, mais également de son utilisation. La différence inter-nationale est ici importante. Les moyens disponibles et l'organisation des équipes françaises ne permettent pas de mettre en place un environnement de travail efficace. Plusieurs professionnels français reconnaissent la difficulté pour les jeunes de travailler dans l'environnement qu'ils mettent en place :

« Ensuite, la question de la scolarité, moi je reste avec le trouble de dire, les conditions de travail ne sont pas adéquates. Le soir, après les cours, quand je traverse les groupes, [...] Je me dis

toujours "mais si mes enfants étaient là, ils ne bosseraient pas !' Vous voyez ce que je veux dire, c'est-à-dire que je sais les conditions que j'exige en tant que parent, pour qu'effectivement tout ce monde soit au travail, j'ai 4 enfants, donc faut que ça travaille un peu le soir pour pouvoir le lendemain… Et à chaque fois je me dis "mais quel mouvement, quelle non-mise au travail dans l'ambiance qui règne". [...] C'est une réalité qui est un peu difficile. […] On est pas au boulot quoi. De sens "scolaire" du terme. C'est-à-dire, même si ça se fait un peu dans les chambres [...], mais je vois des gens qui sont en train de bûcher avec leur bouquin de maths sur une table ou ça gigote autour… Donc il y a trop de conditions de non-travail, de non-réussite au travail en tout cas, que l'on propose. » (Jean-François, directeur adjoint, F2).

« Et les moyens ne sont pas mis en place pour qu'ils [travaillent] : il y a un continuel va et vient à chaque étage de l'établissement, la télé est allumée… Ça permet difficilement de bosser, il faut aller dans sa chambre, il n'y a pas d'endroit spécifique pour travailler. » (Fatima, éducatrice scolaire, F2).

« C'est pas non plus des conditions optimales pour les apprentissages. Enfin pas comme on fonctionne actuellement. C'est un peu négatif. » (Anouk, éducatrice, F3).

« L'ambiance elle est pas au travail quoi. [...] On a beau essayer de... On se demande comment on va pouvoir... c'est toujours une question qui revient tous les ans. » (Virginie, éducatrice, F2).

Pour la majorité des éducateurs français ces difficultés sont inhérentes à la prise en charge et ils ne peuvent pas influer sur celles-ci. Nos observations et les entretiens que nous avons menés permettent cependant d'atténuer cette passivité qu'ils s'attribuent. Les professionnels font des choix et ils peuvent mettre en place un soutien scolaire différencié. En Angleterre, nous constatons un environnement de travail plus favorable. L'établissement A4 fait toutefois figure d'exception. Très peu de jeunes travaillent dans l'établissement. Seul Eli est scolarisé à temps plein et travaille assez régulièrement. Mais l'environnement est tellement parasitant pour lui qu'il va travailler dans la bibliothèque du village : « *c'est silencieux, et je ne suis pas dérangé* ». Ce climat de réussite scolaire est le plus défavorisé et le plus délétère[403] qu'il nous a été donné de voir. Dans les autres établissements anglais, le soutien scolaire dépend davantage des éducateurs. Nous observons ainsi une importante variation de l'investissement pédagogique des éducateurs en France comme en Angleterre. Une analyse approfondie de cet investissement pédagogique permet de faire apparaître les similarités et les différences entre les individus, les équipes et les deux pays.

2.2.2 L'investissement pédagogique des éducateurs

Nous avons présenté les nombreuses difficultés que les éducateurs mentionnent pour accompagner les activités scolaires des jeunes[404]. L'expression de ces difficultés est liée à la définition qu'ils donnent de leur rôle, notamment de la notion d'*éducation* qu'ils doivent assurer auprès des jeunes dont ils ont la

403 Dans le sens où il compromet la scolarité des jeunes, leur protection du décrochage, voire le raccrochage à une scolarité pour les jeunes déscolarisés.

404 *Cf. 2.1.3 Les difficultés exprimées par les éducateurs pour travailler sur la scolarité, les compétences qu'ils s'accordent*, p. 287.

charge. Nous avons identifié des éléments qui permettent de comprendre cette difficulté. Tout d'abord la sélection puis la formation des éducateurs ont tendance à entretenir une distance avec l'école, ses pratiques et ses savoirs[405], ceci malgré des études supérieures en France. De plus, les difficultés des jeunes, notamment scolaires, les amènent à traiter des situations difficiles. De nombreux jeunes de notre échantillon anglais sont dans un parcours de ruptures ou à risque de ruptures scolaires[406] et les éducateurs anglais se sentent démunis face à ces difficultés, ce sentiment étant exacerbé par le malentendu que nous constatons dans leurs discours entre ce qu'ils estiment être leurs objectifs de travail et les compétences qu'ils s'attribuent[407]. L'absence de la scolarité dans les objectifs de la prise en charge française permet également d'expliquer sa relégation dans les pratiques professionnelles et pourquoi nous observons une hiérarchie des objectifs dans laquelle la scolarité obtient une faible priorité[408]. Nous abordons à présent l'investissement des éducateurs sur la question scolaire. Les deux dimensions du travail scolaire hors l'école, celui demandé explicitement par l'enseignant et celui qui est fait à l'initiative du jeune ou des adultes qui en ont la charge, ne sont pas considérées de la même façon par les éducateurs. Dans l'élaboration de leurs pratiques, les éducateurs prennent en compte les missions et les compétences qu'ils estiment avoir, ainsi que le temps qu'ils peuvent y accorder. Peu d'éducateurs estiment être tenus, ou être capables, de soutenir un travail scolaire qui n'a pas été demandé par l'enseignant. La question est moins tranchée sur les devoirs et les leçons (qui sont donc explicitement demandés). En France, nous constatons davantage de divergences et de débats au sein des équipes sur cet accompagnement. Tandis qu'en Angleterre les éducateurs sont majoritairement réticents à assurer ce suivi.

Le champ d'action des éducateurs français n'est pas clairement défini : ils doivent *suppléer* la famille sur des attributs de l'autorité parentale. Ils considèrent qu'ils doivent s'occuper des devoirs, comme le font les parents, mais sont en difficulté pour mettre en place un soutien régulier. En Angleterre l'objectif est plus clair plus élevé : les éducateurs doivent œuvrer pour la réussite scolaire du jeune. Ils doivent ainsi s'occuper des devoirs, mais s'estiment incompétents pour cette tâche. Mais c'est l'accompagnement à la scolarité, en tant que travail scolaire en dehors de l'école non demandé par l'enseignant, qui génère le plus de débat au sein des équipes : à partir de quel moment ce travail relève-t-il du rôle d'un enseignant ? Cette question se pose particulièrement lorsqu'une partie de l'équipe, dont la direction, décide de mettre en place un programme scolaire pour les jeunes qui ne sont pas à l'école. Nous abordons plus loin ce dispositif observé seulement en Angleterre, qui n'est pas sans soulever des difficultés supplémentaires pour les professionnels[409]. C'est le seul dispositif qui tente de systématiser

405 *Cf. 1.2.1 La formation*, p. 228.

406 Nous renvoyons le lecteur à la présentation des scolarités des jeunes, et à la comparaison des situations observées dans les deux pays, *cf. 1 Étude comparative de la scolarité et des difficultés scolaires des échantillons anglais et français* , p. 145.

407 *Cf. a Un malentendu en Angleterre*, p. 292.

408 *Cf.* l'ensemble de la partie précédente : *2.1 La scolarité : définition, priorité et difficultés exprimées par les éducateurs*, p. 274.

409 *Cf. c Anticiper les apprentissages académiques, limiter le retard scolaire : le travail non demandé par le personnel enseignant*, p. 329.

une aide qui a pour but d'aborder des connaissances qui n'ont pas été vues par les jeunes, et donc qui se rapproche le plus d'une pratique d'enseignement. À ces difficultés s'ajoutent les faibles attentes que les éducateurs ont pour les jeunes et les faibles potentialités qu'ils leur accordent[410]. Ils peuvent ainsi délaisser tout travail scolaire s'ils estiment que les jeunes progressent difficilement, ou n'ont pas le niveau requis. Les éducateurs peuvent se détacher d'autant plus de ce travail qu'ils ne vont pas vouloir rajouter des contraintes et des difficultés aux jeunes, ils vont alors les « *laisser souffler* » et favoriser leur « bien-être » immédiat. La question scolaire peut ainsi apparaître comme un poids et une contrainte pour les jeunes, elle semble l'être d'abord chez les professionnels.

a La question scolaire en tant que poids et contrainte

Les analyses précédentes nous ont permis d'étudier la place secondaire qui était accordée à la question scolaire. Cette question peut également être considérée comme une tâche contraignante, qu'il est possible de déléguer ou de mettre de côté. Devant les difficultés ressenties par les éducateurs, qu'ils attribuent principalement au cumul de difficultés des jeunes, plusieurs d'entre eux déclarent être démotivés et ne pas s'occuper du soutien des devoirs. Certains comptent alors sur leurs collègues, telle Martine qui dit baisser les bras face à cette difficulté, mais également vouloir privilégier d'autres activités qui permettent de « *se faire plaisir* » :

> *« Pour moi, c'est très important. Mais, si tu veux, j'ai un peu baissé les bras. Parce que c'est une bagarre continuelle, donc je... je fais des petites choses, avec certains jeunes, que j'approfondis un peu plus si tu veux... Mais c'est-à-dire là où je me fais un peu plaisir. Voilà. J'en ai ras-le-bol de me faire violence, enfin d'être violentée dans... la scolarité je dis c'est la souffrance. […] C'est une lutte permanente. […] Au bout d'un moment moi j'en ai marre. J'ai envie moi aussi de me faire plaisir, de pas être tout le temps celle qui râle. » (Martine, éducatrice, F2).*

L'accompagnement à la scolarité reste un *plus* devant lequel il est permis de baisser les bras, ce qui ne serait pas admis sur un autre objectif, comme la protection. La démotivation de Martine tient à son usure professionnelle, mais également à sa vision de la conjoncture, qui ne lui laisse guère d'espoir pour ces jeunes :

> *« Comme moi je peux pas dire à des jeunes,... je peux plus dire à des jeunes "travaille bien à l'école, t'auras un diplôme et tu pourras, t'auras du boulot". ... alors je dis à un jeune, "travaille à l'école, enfin c'est pour toi... Pour avoir le plus de... de richesse personnelle". C'est tout […] alors je le dis de temps en temps parce que... parce qu'il paraît qu'il faut le dire, donc... » (Martine, éducatrice, F2).*

Martine n'encourage pas les jeunes car elle pense que leur avenir est compromis. Son avis est représentatif du discours de la majorité des éducateurs pour qui tout paraît joué. Cela s'ajoute à la vision déterministe que nous avons pu identifier pour les éducateurs qui considèrent la future situation des jeunes comme vouée à une reproduction familiale[411]. Les éducateurs évitent ainsi d'ajouter des

410 *Cf. 1.3 Les attentes des éducateurs, les potentialités des jeunes*, p. 240.
411 *Cf.* p. 253.

contraintes, des difficultés supplémentaires qui, estiment-ils, ne changeraient pas la « *destinée sociale* » des jeunes. Même lorsqu'ils ont du temps disponible qu'ils pourraient consacrer à la scolarité, les éducateurs français, dans l'ensemble, estiment préférer les « *laisser souffler* » et proposer d'autres activités aux jeunes.

> *« C'est compliqué de contrecarrer ces choses-là, pour remplacer par des choses positives. Pour faire bifurquer leur trajectoire compliquée, c'est pas très simple de mettre en place des choses pour les aider, c'est pas facile. [...] On béquille, plus que… On essaye de faire du béquillage, de l'étayage, c'est plus joli comme terme. Mais je crois qu'il y en a beaucoup pour lesquels ça change pas fondamentalement leurs difficultés. Peut-être que ça allège leur côté souffrance, puisque nous, par exemple, déjà on veille à ce que quand ils sont encore dans le parcours scolaire, on veille à ce qu'ils soient dans un endroit qui leur correspond à peu près bien. Où il n'y ait pas trop de pressions. Et après quand ils reviennent après leurs cours à la MECS, il n'y a pas beaucoup de pression de notre part autour de l'école. On n'est pas en train de les presser ou de les speeder par rapport à ça. » (Laure, éducatrice, F2).*

L'accompagnement scolaire peut être vu comme une charge supplémentaire que les éducateurs n'ont pas envie d'infliger : « *ils ont assez souffert comme ça* », ce qui rejoint l'estimation des difficultés scolaires causées par les traumatismes. Des éducateurs estiment devoir laisser les jeunes « *souffler* », « *se reconstruire* » avant de travailler sur leur programme scolaire. Le témoignage de Laure indique que ces tendances jouent également dans les choix d'orientation : en veillant à ce qu'ils soient scolarisés dans un parcours où « *ils n'ont pas trop de pression* », ils choisissent des parcours qui ne leur permettent pas de progresser scolairement et de rattraper leur retard. Nous retrouvons ici la tendance à remplacer le soutien scolaire, qu'il s'agisse des devoirs ou d'autres connaissances contenues dans le curriculum scolaire, par des connaissances plus générales[412], plus abordables pour les jeunes en grande difficulté scolaire et pour les éducateurs qui ont des difficultés à travailler sur les savoirs scolaires. Cette tendance les différencie des éducateurs d'éducation populaire qui vont, eux, travailler sur des savoirs scolaires, aux moyens de pratiques elles aussi scolaires (Thin, 1998).

> *« Des fois on gagne plus à regarder ¼ d'heure les infos ensemble et à discuter, ou à parler de façon informelle dans une chambre avec eux, ou écouter de la musique ensemble, ou parfois aller au cinéma, les emmener à la piscine. Voilà, essayer d'être aussi sur une ouverture au monde qu'ils n'ont pas beaucoup. Ils ont tellement de carences de tous les côtés… L'idée c'est pas non plus d'essayer de colmater toutes les brèches. Mais c'est d'essayer de créer des ouvertures plutôt, ce qui est important. Donner envie de s'ouvrir. Et ça je crois pas que c'est en focalisant sur la chose scolaire que ça marche. Pour certains si, pour certains c'est important. Mais pour la majorité non. […] On met en place ce qu'il faut pour qu'ils fassent leurs devoirs. Mais si c'est trop compliqué, si ça a été trop chaotique, si c'est trop gningnin, on n'insiste pas la dessus. » (Laure, éducatrice, F2).*

> *« Mais [...] ils font tellement d'efforts de concentration peut être une heure ou deux heures dans la journée que le soir après ils peuvent plus intégrer. C'est pas la peine, ça sert à rien. Vaut mieux qu'ils aillent jouer, vaut mieux qu'ils aillent se détendre, vaut mieux que, bon. Ils pourront pas*

412 *Cf. 2.1.2 Des différences de définitions de l'éducation et de la scolarité qui annoncent une variation de l'accompagnement éducatif*, p. 283.

intégrer. Ils intégreront pas. Donc c'est tout un, c'est que du tricotage. » (Magdalena, éducatrice, F3).

L'école est considérée comme une contrainte, et les éducateurs se positionnent en opposition à celle-ci. Ils ne se considèrent pas comme de réels partenaires de l'école œuvrant dans le même but, mais plutôt comme garants du bien-être immédiat du jeune, sans s'estimer responsable de la distanciation que cela génère entre le jeune et l'école. Outre le fait d'éviter les difficultés liées à l'accompagnement scolaire, cela peut permettre d'éviter certains conflits. Les jeunes ont des situations difficiles qui peuvent être sources de tensions entre eux et les éducateurs : être éloigné de sa famille, devoir accepter l'autorité d'une personne étrangère à la famille, des nouvelles règles, un nouveau groupe de pairs imposé. La question scolaire est alors considérée comme une contrainte supplémentaire, mais qui peut être « *relâchée* ». Ne pas demander aux jeunes de faire leurs devoirs, ou être peu exigeant avec eux, peut permettre d'éviter des tensions :

« Elles ont pas tellement envie, [...], en plus si elles sont mal à l'aise là-dedans c'est... pff. C'est compliqué, bon. Ça va être embêtant, ça va être une prise de tête, [...] si elles ont grandi dans un milieu familial en général, et puis qu'elles ont été prises en charge un peu plus tardivement, elles ont pas été habituées, enfin, à parler de scolarité à la maison, donc ici, ben on n'en parle pas. » (Martine, éducatrice, F2).

« Le temps des devoirs, c'est toujours difficile pour certains [éducateurs]... cela les met en difficulté, défie leur pratique. Parce que tu peux avoir des réponses négatives... si le jeune te dit "vas te faire foutre, je ne veux pas faire de lecture". » (Joey, éducateur scolaire, A2).

Le manque de formation relevé précédemment infléchit également le suivi des devoirs. Nous retrouvons ici les difficultés des éducateurs à déterminer les pratiques qui peuvent aider les jeunes. N'ayant pas d'outils, ni de méthode, pour traiter cette question, ils s'inspirent également de leurs expériences parentales ou d'allants-de-soi[413] qui peuvent être contre-productifs[414] et générer des inégalités. Les éducateurs laissent également peu de place aux discussions sur les expériences scolaires ou les difficultés rencontrées, limitant souvent le soutien scolaire à une vérification rapide des devoirs et des leçons. Lorsque Martine indique que les filles qu'elle encadre n'« *ont pas été habituées, enfin, à parler de scolarité à la maison, donc ici, ben on n'en parle pas.* », il s'agit bien d'entretenir la distance avec l'école et ce qui s'y passe. Le travail demandé par les enseignants est moins présent dans le discours des éducateurs anglais. Lorsqu'ils évoquent ce type travail, ils mentionnent rapidement le fait qu'ils ne sont pas qualifiés pour cette tâche. Seule l'équipe de l'établissement A2 s'assure de ce suivi. Ces contraintes ressenties, ainsi que le temps dont ils disposent pour ce suivi pédagogique, participent à un soutien inégalitaire des jeunes qui sera d'autant plus faible que leurs difficultés d'apprentissage sont importantes.

413 Nous présentons ces sources d'inspiration p. 235-240.

414 On l'a vu lorsqu'ils souhaitent « éloigner » la pression scolaire des jeunes (*Cf. 2.1.1 La question scolaire : un objectif non prioritaire de la prise en charge*, p. 274).

b Le soutien inégal et inégalitaire des éducateurs

Le travail hors la classe est inégalitaire dans le sens où son efficacité dépend de l'environnement familial, du soutien parental et du jeune lui-même (Bautier & Rochex, 2007; Rayou, 2008; Solomon, Warin, & Lewis, 2002). Ce sont souvent les jeunes qui n'ont pas de difficulté à l'école qui vont profiter de ces exercices supplémentaires, parce qu'ils savent mieux déchiffrer ce que l'enseignant attend d'eux. De plus, les jeunes ayant un milieu familial qui, non seulement soutient leur travail scolaire et y participe, mais qui, de plus, est familier du mode scolaire de socialisation, vont être davantage soutenus dans ces travaux (Bautier & Rochex, 2007; Kakpo & Rayou, 2010; Lahire, 1995; Solomon, et al., 2002; Tedesco, Manesse, & Vari, 1985). La suppléance familiale des éducateurs donne à ces derniers une importance similaire dans le soutien des devoirs. Nous avons abordé dans la partie précédente les différentes conditions de travail qu'il pouvait y avoir dans les foyers. Les éducateurs, par leur implication dans le soutien des devoirs et du travail scolaire, mais également par l'importance qu'ils donnent à ce travail et les pratiques qu'ils utilisent pour ce soutien, peuvent contribuer à l'efficacité du travail hors la classe, ou, au contraire, à accentuer les inégalités que ce travail produit. En effet, ils peuvent ne pas être familiers des attendus scolaires et de l'impact de ce travail hors la classe sur les savoirs cognitifs[415]. Ainsi, sur un malentendu, ils peuvent aggraver les difficultés en court-circuitant cette externalisation de l'étude scolaire.

L'objectif des devoirs, imposés par l'école, peut être interprété différemment suivant les éducateurs. Par exemple Anouk, Magdalena ou encore Nadège considèrent que l'important est que les devoirs soient faits, peu importe les bénéfices qu'en tire le jeune et l'information qui est donnée à l'enseignant. Selon Anouk, il lui arrive souvent de « *faire à la place de* » plutôt qu'accompagner le jeune à effectuer lui-même les travaux demandés. D'autres éducateurs, telle Françoise, sont plutôt critiques vis-à-vis de ce fonctionnement : « *elle fait "à la place de", elle fait beaucoup trop pour Amélia* ». Pour Anouk, c'est un moyen de garder Amélia « *accrochée* » :

> *« Elle sait que moi je passe beaucoup de temps pour faire plein de recherches pour tous ses dossiers, donc ça la maintient quand même dans un certain mouvement de travail. Mais je suis persuadée si demain j'arrête ça, ce suivi scolaire-là, elle arrête tout quoi. Elle le fait parce qu'elle sait qu'il y a quelqu'un derrière qui l'aide. » (Anouk, éducatrice, F3).*

Magdalena et Nadège peuvent également « *faire à la place* » du jeune, la raison invoquée est le manque de temps face à toutes les autres tâches qui leur incombent :

> *« Ça des fois c'est urgent, tu prends pas le temps de laisser émerger et tu fais à la place. Bah oui tu vois bien que ça plus ça égal ça, donc, t'as compris ? Oui. Hop là. Bon, il a rien compris du tout, mais c'est fait. On est pris par le temps, par le fonctionnement, par le système, par la lourdeur du système. » (Magdalena, éducatrice, F3).*

Ainsi, pour ces éducatrices, il vaut mieux que les devoirs soient complétés, même si ce n'est pas le jeune qui fait le travail. Le travail scolaire est ici dissocié des bénéfices cognitifs qu'il devrait

415 Leur sélection et leur formation contribuent à entretenir cette distance, *cf. 1.2.1 La formation*, p. 228.

permettre. C'est une tâche à effectuer, et faire « à la place » du jeune peut permettre de lui éviter d'être sanctionné pour un travail non effectué. Ce faisant, la difficulté du jeune n'est pas visible et l'enseignant peut peiner à l'identifier. Ainsi, si Anouk a l'impression qu'elle « *accroche* » Amélia en complétant le travail à sa place, cet accompagnement ne favorise pas son travail personnel et ne lui permet pas d'effectuer le travail de recherche en autonomie ou d'appropriation de connaissances, c'est pourtant ce qui est attendu par l'enseignant (Kakpo & Rayou, 2010). Si cela peut permettre de limiter temporairement le stigmate du jeune parce qu'il passe pour un élève qui fait ses devoirs, et qui les réussit, l'effet peut également être contre-productif et lui porter préjudice si la dissimulation de la difficulté empêche des remédiations de la part de l'enseignant. D'autant plus qu'un problème récurrent qui participe à l'inégalité devant les devoirs est la vérification et l'utilisation qui en est faite par l'enseignant. Plusieurs études montrent que la vérification, souvent très rapide, se limite à une simple correction (Rayou & Ripoche, 2008). Lorsque le travail est complété par l'éducateur, l'enseignant peut penser, à tort, que le jeune a effectué le travail demandé et qu'il remplit ainsi les compétences qui sont nécessaires à ce travail. De plus, en visant davantage la réalisation de tâches plutôt que l'appropriation de savoirs, cela entretient le malentendu, persistant chez les élèves, qui tend à confondre la tâche dont on s'acquitte de l'activité « qui fait grandir intellectuellement » (Bautier & Goigoux, 2004; Bautier & Rochex, 2007; Rayou, 2008). Les éducateurs peuvent donc, involontairement, participer à renforcer des incompréhensions du point de vue des logiques cognitives, comme Kakpo l'a identifié pour les familles (2008). Ils peuvent également mettre en place des activités hybrides[416], voire détachées des pratiques scolaires, qui peuvent rendre le travail scolaire inefficace et ainsi laissent les jeunes démunis dans leurs apprentissages.

Nous avons développé précédemment plusieurs éléments de la prise en charge qui amènent la plupart des éducateurs, anglais comme français, à consacrer peu de temps aux devoirs[417]. Ce manque de temps peut les inciter à sélectionner les jeunes qui vont bénéficier de leur soutien. Ce soutien dépend de leur analyse sur les causes des difficultés scolaires[418]. S'ils accordent aux jeunes la responsabilité de leur niveau scolaire, ils vont avoir tendance à privilégier les jeunes qui s'en sortent le mieux, et qui seraient ainsi plus « *volontaires* ». Les jeunes sont alors laissés dans une autonomie qui peut avoir des incidences importantes sur leur scolarité et leur réussite aux diplômes :

> *« Et puis souvent ils se rendent pas compte que le temps passe et qu'il y a des échéances, donc y a certains qui ont révisé vraiment la dernière semaine avant les brevets des collèges, quoi bon... les CFG[419], avant leurs exams, ils ont révisé une semaine avant. C'était un peu tard. Ils comprennent*

416 Comme l'utilisation de jeux de société qui sont invoqués pour l'utilisation de certaines connaissances de culture générale (tel que le « petit baccalauréat » ou autres quiz) ou mathématiques (le « rummikub chiffres », le « monopoly ») alors qu'ils n'empruntent ni les savoirs, ni les logiques scolaires et ne permettent pas de faire le lien avec les apprentissages cognitifs travaillés à l'école.

417 *Cf. 2.1 La scolarité : définition, priorité et difficultés exprimées par les éducateurs*, p. 274 et *b L'encadrement et la faible disponibilité des éducateurs*, p. 315.

418 Analyse que nous développons plus haut (*cf.* p. 251).

419 Le Certificat de formation générale valide les compétences au moins au palier 2 du socle commun de connaissances et compétences (source : eduscol.education.fr).

pas que si on en fait un petit peu tout au long de l'année, après c'est facile. » (Anouk, éducatrice, F3).

« [On aide ceux] qui sont demandeurs finalement de l'aide, donc là on arrive à, quand c'est un gamin vient nous chercher, on essaye quand même dans la mesure du possible de se détacher. Mais c'est vrai que si le gamin il est pas demandeur, et ben ça devient vite compliqué d'accompagner. » (Nadège, éducatrice, F3).

La complication évoquée par Nadège est la combinaison du manque de temps à consacrer à cette tâche, mais également de la difficulté à motiver les jeunes, ou à leur imposer ce travail lorsqu'ils ne sont pas volontaires. Ainsi le manque de temps l'incite à sélectionner quelques jeunes qu'elle va accompagner, et l'évitement des tensions lui fait privilégier les jeunes volontaires, qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage importantes. Lorsque nous lui demandons si les jeunes ont des devoirs, Meredith nous répond également qu'elle se base sur le volontariat :

« Ils en ont, mais ils ne les font pas la moitié du temps. Des fois Herman les fait. [L'école] les envoie par la poste, on lui met sur son bureau ou sur son lit. […] Des fois il les fait d'autres fois non. S'ils veulent de l'aide, ou s'ils veulent que l'on reste... des fois ils ne veulent pas, des fois ils veulent. Et s'ils veulent, alors on s'assoit avec eux, et s'ils ne veulent pas ils nous montrent ce qu'ils doivent faire. » (Meredith, éducatrice, A1).

Ainsi la priorité donnée à la scolarité peut être fonction des perceptions des éducateurs sur les « motivations » des jeunes. Ces « motivations » sont jaugées par les éducateurs en fonction de l'intérêt que le jeune « porte » au travail scolaire, au peu de difficultés qu'il présente à se mettre au travail et à ses demandes spontanées de soutien pour ces activités. Si le jeune a des difficultés, Julie indique qu'elle et ses collègues n'insistent pas :

« Et c'est vrai que la scolarité c'est pas toujours notre priorité quoi. Enfin la priorité c'est de le maintenir dans un cadre scolaire, qu'il se lève le matin pour faire quelque chose, enfin voilà qu'il s'investisse un peu etc. Mais, la réussite scolaire, ça va pas toujours être notre priorité quoi. Par contre quand on sent qu'un gamin il a des possibilités, et que c'est un peu genre de la fainéantise, ou tu vois, ça arrive aussi, ça c'est, comme partout... Alors là par contre on y va à fond quoi. Et on a pu voir des résultats plutôt pas mal quoi. » (Julie, éducatrice, F2).

Ainsi, outre les motivations perçues, nous retrouvons l'estimation que les éducateurs se font des compétences des jeunes et de leurs difficultés[420]. C'est ainsi que ce sont les jeunes que les éducateurs estiment compétents qui vont bénéficier d'un suivi soutenu et imposé sur leur travail scolaire. Par conséquent ce sont le plus souvent les jeunes qui demandent un soutien pour leurs devoirs qui en bénéficient, ou parfois ceux que les éducateurs estiment en être capables. Les autres jeunes, ceux qui ont davantage de difficultés, sont tentés de passer moins de temps sur leurs devoirs, ressentis comme une expérience douloureuse, et demandent moins fréquemment un soutien qui impliquerait davantage de travail et de surveillance. Cela contribue à renforcer les inégalités en favorisant les demandes

420 *Cf. 1.3 Les attentes des éducateurs, les potentialités des jeunes*, p. 240, et particulièrement *1.3.3 Les estimations des causes des difficultés scolaires par les professionnels*, p. 251.

spontanées de la part des jeunes, cela revient ainsi à aider davantage ceux qui finalement sont déjà « accrochés » à la scolarité.

> *« Mais c'est selon chaque jeune en fait parce que regarde Laura, je crois qu'elle aurait besoin d'aide, mais elle refuse l'aide, donc on peut rien faire pour. [...] Gabriella par contre elle, elle demande de l'aide que partiellement enfin, c'est assez rare. Mais par contre elle bosse, ça c'est sûr. […] Les plus jeunes, parce qu'ils ont des devoirs à faire, parce qu'ils sont en primaire, donc on est derrière, mais les autres qui sont plus grands, s'ils souhaitent pas ouvrir leurs sacs, on n'arrive pas à les faire ouvrir quoi. Si y a un refus, y a un refus. » (Anouk, éducatrice, F3).*

Des éducateurs peuvent constater la difficulté pour certains jeunes d'accepter de l'aide. Plutôt que de se considérer comme un garant de ce suivi scolaire et veiller à faire accepter à ces jeunes l'aide dont ils ont besoin, les éducateurs peuvent en rester à ce constat, tel Magid :

> *« Parce que ils ont souvent l'habitude de, d'avoir, j'allais dire une fausse autonomie mais oui, d'avoir une espèce d'autonomie au domicile familial. Parce qu'ils ont parfois des parents qui sont pas en capacité de les aider, et donc du coup qui s'immiscent pas dans cette question-là quoi. Qu'est la scolarité. Donc ils sont habitués parfois à travailler seuls. Même mal, mais seuls. C'est pas mal, pas tous hein, mais je veux dire, certains travaillent mal, mais pourtant, ils en démordent pas que les aider, enfin, ça leur est insupportable mais pas loin. » (Magid, éducateur, F2).*

Les jeunes sont conscients de ce fonctionnement et savent en profiter lorsqu'ils ne désirent pas faire de travail au retour de l'école. D'ailleurs ces évitements peuvent bénéficier d'un accord tacite avec les éducateurs. C'est ce que nous rapporte Clémentine :

> ***Enquêteur : « Comment ça se passe avec les éducs ?***
> *Clémentine : Ici ? Bien.*
> ***Par rapport aux devoirs ?***
> *Aux devoirs ? Ils me demandent pas*
> ***Ils t'ont demandé ?***
> *Non... ils me demandent pas mes devoirs.*
> ***Mais c'est-à-dire ? Ils te demandent pas du tout "est-ce que t'as des devoirs à faire, est-ce que"...***
> *Non. Si au début que je suis arrivée là, ils me demandaient "t'as fait tes devoirs ?", "oui j'ai fait mes devoirs". Et puis c'est tout quoi. Sinon maintenant ils me demandent même plus, parce qu'ils savent très bien que, mes devoirs, puis ils me demandent pas, ils savent très bien que... ils savent ce que j'ai à faire quoi. Enfin ils savent que je fais ce que j'ai à faire plutôt. Je sais ce que je dois faire... si je fais pas mes devoirs, c'est que j'ai une raison enfin, c'est que ça me prend la tête déjà, je vois pas pourquoi je ferais mes devoirs. La journée, j'ai fait la moitié de ma chimie. Voilà ce que j'ai fait. Ça me prend la tête. Les devoirs j'ai horreur de ça. » (Clémentine, 18 ans, F3).*

Effectivement, son éducatrice référente, Françoise, nous dit ne pas demander s'il y a des devoirs. Une situation similaire est décrite par Fynn : il déclare ne pas faire ses devoirs parce qu'il n'aime pas cela. Cela peut créer des tensions passagères avec les éducateurs, qui semblent cependant ne pas avoir d'effet. Fynn nous décrit ces moments comme une routine :

> ***Enquêteur : «Et tu peux avoir des problèmes si tu ne fais pas tes devoirs ?***
> *Fynn : Non, pas vraiment, la plupart des jeunes ne les font pas, ça gêne pas.*

Est-ce que les adultes ici te demandent de les faire ?
De temps en temps, mais ils me demandent d'habitude quand je rentre de l'école, et j'en ai marre, je vais pas faire mes devoirs, parce que je viens juste d'aller à l'école. Je dis non, je claque la porte. J'aime claquer la porte. » (Fynn, 15 ans, A3).

Les jeunes qui souhaitent éviter ce travail peuvent également adopter des stratégies. Clovis nous explique que depuis cette année, il en a assez de faire ses devoirs et ne souhaite plus les faire. Les éducateurs lui demandent rarement s'il a des devoirs à faire, ils vérifient de temps en temps dans son agenda. Pour Clovis, il suffit alors de ne plus les marquer sur son agenda.

Enquêteur : « Et là alors tu demandais de l'aide ? Ou t'étais aidé, ici ?
Clovis : Euh ouais, parce que y avait des trucs, j'arrivais pas du tout. Donc ils m'ont aidé, après beh...
Et comment ça se passe, c'est toi qui demandes, c'est eux qui demandent ?
Ouais c'est moi qui demande. J'attends qu'il n'y ait pas beaucoup de monde, parce que j'aime pas... (inaudible).
Mais ça arrive souvent qu'il y ait pas beaucoup de monde ?
Ouais, ils sont tous partis, ils discutent tous. Après...
À chaque fois que t'as besoin d'aide, t'arrives à trouver un moment dans la journée ? Ou des fois faut que ça attende le lendemain ?
Ouais le soir, le soir ouais.
Et au début quand c'était en 6ème, 5ème, c'est toi aussi qui demandais, ou y a des fois où c'est eux qui te demandaient si t'avais des choses à faire ?
Euh c'est eux qui me demandaient à faire mes devoirs. Donc après bah, je disais toujours oui. Et, en 4ème beh... je marquais plus rien. » (Clovis, 14 ans, F3).

L'idée dominante de donner plus de moyens aux volontaires se constate également dans l'établissement F3, notamment en ce qui concerne l'aménagement de l'environnement de travail. Nous décrivions précédemment les conditions de travail dans les foyers[421]. En France, les chambres sont souvent collectives et ne sont pas propices au travail scolaire individuel. L'établissement F3 dispose de quelques chambres individuelles qui sont attribuées aux jeunes qui travaillent le plus. Ainsi ce sont les jeunes qui ont le plus de difficultés et qui ne sont pas demandeurs qui se retrouvent dans les chambres les moins propices au travail scolaire.

« Mélanie qui était une gamine, bon voilà, placée, mais bonne à l'école et envie de réussir, et qui se donnait les moyens, qui bossait beaucoup. Il a fallu qu'on se batte pour qu'elle ait une chambre toute seule parce qu'elle bossait. On a négocié avec les surveillants de nuit pour dire à un moment donné, laissez-la bosser jusqu'à minuit et demi. Parce qu'elle bosse. » (Magdalena, éducatrice, F3).

Ainsi les jeunes qui ne sont pas familiers de la forme scolaire, qui ont des difficultés ou ne veulent pas travailler vont de fait être mis à l'écart sur cette question scolaire et ce soutien. De plus, le placement permet rarement de se familiariser avec ces modes de socialisation, de fonctionnement, et ainsi d'être familier de ce qu'il est attendu à l'école. Plusieurs éducateurs, comme nous l'avons souligné en abordant leurs analyses des difficultés scolaires, attribuent la principale responsabilité aux jeunes : s'ils

421 *Cf.* p. 309.

veulent faire des progrès, cela doit venir d'eux[422]. Ainsi, l'attitude générale des éducateurs par rapport aux devoirs tend à se caler sur leur vision de la scolarité : il « *n'est pas utile* » de soutenir tous les jeunes, cela « *doit s'adapter* » à leurs « *capacités* » et à leur « *volonté* ». Par conséquent, les enfants placés sont peu soutenus, les devoirs ne sont pas une priorité dans la prise en charge et, en France comme en Angleterre, les éducateurs ont tendance à aider et à favoriser les jeunes qui sont demandeurs de cette aide. Cela a pour effet un renforcement des inégalités et favorise l'auto-révélation des prédictions.

Seul l'établissement A2 a mis en place un système qui permet de suivre la totalité des jeunes et leurs devoirs et, bien que certains éducateurs se montrent assez critiques sur ce suivi, ils assurent tout de même la demi-heure quotidienne qui doit être réservée à cette tâche. L'établissement A1 semble prendre une voie similaire. Nous constatons quelques exceptions : plusieurs éducateurs ne font pas un suivi assidu[423], mais la majorité semble convaincue de ce suivi et s'y tient. Dans l'établissement A2, le débat porte sur le rôle des éducateurs lorsque les jeunes n'ont pas de devoirs. Ce qui a été décidé par le directeur et l'éducateur scolaire est de conserver cette période d'une demi-heure pour travailler avec le jeune. Ce travail non requis par l'école est plus difficile à mettre en place pour les éducateurs et c'est un sujet régulier de désaccord au sein des équipes. Nous abordons donc à présent la gestion du travail non demandé par le personnel enseignant, celle-ci est très variable suivant les établissements.

c Anticiper les apprentissages académiques, limiter le retard scolaire : le travail non demandé par le personnel enseignant

Le travail « en plus », non demandé par le personnel enseignant, est une activité d'instruction dont l'efficacité dépend fortement de leur proximité avec la culture scolaire. Cette tâche diffère des devoirs qui eux sont entièrement conçus par l'école. Ici il s'agit de déterminer des tâches, des contenus et des méthodes pour les appréhender. Nous abordons ici le travail qui est directement lié aux programmes scolaires (dans les contenus et les méthodes), contrairement aux activités de découverte culturelle que nous abordons dans la partie suivante. Ce travail « supplémentaire » est davantage caractérisé comme « *facultatif* » par les éducateurs, alors que les devoirs ont un caractère « *obligatoire* ». Si quelques éducateurs, principalement anglais, sont réticents à suivre les devoirs parce qu'ils « *ne sont pas des*

422 Ils ne citent pas, ou rarement, l'école comme élément qui contribue à ces difficultés, et ce malgré la distance qu'ils ont et qu'ils entretiennent avec celle-ci, comme nous l'abordons dans la partie *1.2.1 La formation*, p. 228. Ceci rejoint d'ailleurs un constat que nous abordons plus loin (*cf. 2.3.1 Le partenariat : entre réseau privé et partenariat institué*, p. 349) : devant les difficultés scolaires des jeunes, les éducateurs peuvent essayer d'intervenir auprès des enseignants pour qu'ils réduisent leurs exigences, ces derniers sont donc incités à « relâcher la pression » sur les enfants placés plutôt qu'à travailler sur des remédiations. Ces interventions pourraient avoir pour conséquence, dans l'hypothèse où elles sont suivies, d'entretenir les difficultés scolaires.

423 C'est ce que nous avons pu observer : certains éducateurs ne demandent jamais aux jeunes s'ils ont du travail à faire, d'autres le font de temps en temps, mais pas systématiquement. Cela peut d'ailleurs créer des tensions. Ron, l'éducateur scolaire de cet établissement, mentionne la difficulté qu'il a à motiver certains de ses collègues : « *il y en a peut-être cinq ou six que tu ne verras jamais travailler avec les jeunes [sur leurs devoirs], tu l'as d'ailleurs sûrement constaté, c'est toujours les mêmes qui travaillent sur la scolarité* ».

enseignants »[424], ils sont davantage à avancer cet argument pour expliquer qu'ils ne peuvent encadrer aucun travail scolaire non demandé. Paradoxalement, c'est dans quelques établissements anglais que sont mises en place des sessions calquées sur la forme scolaire traditionnelle. Celles-ci ont pour but de pallier le retard scolaire des jeunes qui sont exclus ou absents de l'école, ces sessions sont proches d'une activité d'instruction en lien direct avec les exigences scolaires : il s'agit de consolider des connaissances, mais également d'aborder de nouveaux savoirs scolaires afin que le jeune ne cumule pas un retard trop important. Ces sessions sont définies dans un emploi du temps prévu pour les jeunes qui restent au foyer durant la journée.

Ces programmes sont à différents stades de mise en œuvre dans les établissements anglais. Les établissements A1 et A2 ont établi une « journée scolaire ». C'est un emploi du temps de travail qui se calque sur les horaires de l'école : il commence à 9 heures et les jeunes peuvent avoir les mêmes pauses qu'à l'école. Les jeunes doivent travailler sur un programme scolaire particulier et se font aider des éducateurs. L'équipe de l'établissement A2 impose également aux jeunes de s'habiller avec leur uniforme, afin de se soumettre aux mêmes contraintes que lorsqu'ils vont à l'école. Dans ces deux établissements, ce sont les éducateurs scolaires et les directeurs qui portent ce projet et qui le défendent auprès du reste de l'équipe. Ils déterminent le programme : les matières à aborder, le contenu et les horaires. Ils évoquent régulièrement ce sujet pendant les réunions et insistent auprès de leurs collègues sur la nécessité de s'assurer systématiquement de sa mise en œuvre. Au cours des entretiens que nous avons passés, ce sont ces professionnels qui parlent le plus de ce programme et de son importance. Ce dispositif est conçu pour travailler sur les apprentissages des jeunes et ainsi essayer de réduire le retard sur les savoirs scolaires qu'ils ont accumulé pendant leur absence.

> *« Je pense que c'est un challenge pour certains [de revenir à l'école], d'essayer d'interagir, d'essayer de maintenir le comportement qu'on attend de l'enfant en classe, c'est probablement... parce que c'est important, que nous travaillons sur ça autant qu'on peut pour maintenir une sorte de scolarité. » (Daniel, directeur, A2).*

Tous les éducateurs n'ont pas la même assiduité sur la mise en place de ce programme. Dans l'établissement A2, bien que tous les membres de l'équipe ne soient pas toujours d'accord sur le principe, ils s'assurent de mettre en œuvre ces sessions. Il n'en va pas de même dans l'établissement A1 : si les devoirs sont suivis et le programme scolaire mis en place, ce sont toujours les mêmes éducateurs qui s'en chargent. Nous observons une forte variation des activités mises en place selon les éducateurs. Si certains travaillent sur des savoirs scolaires vus à l'école et suivent le programme précis du jeune, d'autres mettent en place des activités moins centrées sur les leçons vues en cours, tel Terry dont l'accompagnement consiste à orienter les jeunes sur des sites internet qui leur permettent de travailler sur certaines notions. Certains éducateurs sont particulièrement en difficulté pour imposer ces sessions. Il apparaît effectivement que lorsque les jeunes restent dans l'établissement et refusent

424 *Cf. 2.1.1 La question scolaire : un objectif non prioritaire de la prise en charge*, p. 274, et particulièrement à partir de la page 278.

d'aller à l'école, les éducateurs ne sont pas parvenus à les convaincre d'y aller. Il est donc difficile pour eux de leur imposer un emploi du temps dans le foyer. Les tensions entre ces jeunes et les éducateurs sont reportées dans cet emploi du temps, que la plupart des jeunes refusent, surtout dans les établissements les plus en difficulté : les établissements A3 et A4[425].

Dans l'établissement A3, l'équipe tente de mettre en œuvre ce programme scolaire, ce dernier fait l'objet de discussions récurrentes dans les réunions. Toutefois, l'éducateur scolaire est formellement contre sa mise en place. Jusqu'à maintenant, lorsque des jeunes refusent d'aller à l'école ou sont exclus, il leur est proposé, souvent en vain, de visionner des vidéos éducatives. Dans l'établissement A4, une « journée scolaire » est prévue sur le papier, bien qu'elle ne soit jamais appliquée par les professionnels. Fleming, éducateur scolaire depuis six mois, a décidé de réduire les heures de travail prévues par ce programme (six heures de travail par jour). Avec le soutien de la directrice, il tente d'instaurer un programme composé de deux sessions quotidiennes d'une heure de travail. Son objectif est de « *raccrocher* » progressivement les jeunes aux habitudes de travail. Pour les inciter à suivre ce programme, les jeunes sont rémunérés et gagnent 35 *pence* par session, s'ils assistent à une session par jour pendant quatre jours, ils ont 50 *pence* en plus, 1 livre sterling[426] si c'est cinq jours (c'est-à-dire la moitié des sessions prévues)[427]. Pour lui, l'important est d'être flexible et de laisser faire les jeunes :

> *« Clayton [par exemple] il a fait une demi-heure, pour commencer le matin, puis il était trop fatigué. Peu importe la façon de le faire, il est revenu, il a fait la seconde demi-heure pour finir la première session. Il a eu une autre pause et ensuite il a fait la seconde en une fois. Et il aime cette flexibilité […] ce n'est pas moi qui guide […] mais c'est vraiment flexible. Parce qu'ils peuvent être plus à l'aise à un moment particulier de la journée. […] si tu regardes leur histoire scolaire, même quand ils étaient petits, ils n'ont jamais vraiment été à l'école à temps plein. » (Fleming, éducateur scolaire, A4).*

Clayton est le seul jeune qui accepte de travailler avec une certaine régularité. Les autres jeunes déscolarisés participent très peu à ces sessions. Comme le décrit Fleming, les jeunes sont en ruptures scolaires et il est très difficile de les faire travailler : Deward était sans scolarité depuis cinq mois, Clayton n'a pas été à l'école depuis quatre mois, Kristen, quant à elle, est déscolarisée depuis trois ans et bénéficie ponctuellement d'un tutorat assuré par un enseignant. La difficulté de cette mise en place vient également de l'équipe : Fleming est le seul à respecter ce programme. Par conséquent rien n'est mis en place lorsqu'il ne travaille pas. Quand des jeunes restent sur le site, les autres éducateurs

425 Ces établissements cumulent les difficultés à plusieurs niveaux : les jeunes ont davantage de difficultés scolaires (en termes de résultats, d'absentéisme et d'exclusion), les éducateurs déclarent être en difficulté, plus que dans les autres résidences. L'élaboration du concept de climat scolaire dans les établissements nous permettra d'étudier ces particularités et d'analyser comment elles se combinent (*cf. 3 Le climat de réussite scolaire des établissements*, p. 434).

426 Au deuxième semestre 2012, 1 livre sterling vaut environ 1 euro et 25 centimes, 35 *pence* valent environ 44 centimes.

427 Nous en resterons ici à la description de ce système. Nous abordons l'analyse des dispositifs de sanctions/récompenses fréquemment utilisés en Angleterre dans une prochaine partie (*cf. e Influer sur la motivation des jeunes pour encourager ou forcer l'assiduité scolaire*, p. 340). Nous rejoindrons les critiques émises sur ces systèmes, notamment par Douat (2009), et nous identifierons des effets négatifs notamment un renforcement de la stigmatisation des élèves en difficultés scolaires.

ferment toutes les pièces à clé et peuvent tenter « *de discuter avec eux* » sur des sujets généraux, mais sans aborder les questions scolaires. Ainsi les jeunes ne font pas de travail scolaire et les éducateurs s'occupent très peu d'eux durant la journée. Aaron explique l'évolution de son équipe :

> *« On a avancé sur la question scolaire dans cette unité […] parce qu'on disait aux jeunes qui n'allaient pas à l'école "si tu ne vas pas à l'école, tu ne vas rien faire ici et on ne va pas te parler du tout..." c'était une vieille pratique dans les établissements : […] on ferme la cuisine, on ne te parle pas, tu ne fais rien, tu n'as pas de télé, pas de musique, on ferme ta chambre et on ne te nourrit pas, on ne te parle pas et on t'isole, comme ça tu t'ennuies, et tu retournes à l'école. Hum, ça c'était la théorie […] et pendant toutes les années où nous l'avons utilisée, on n'a eu aucune preuve que ça marchait. […] On a évolué pour réaliser qu'en fait on devait se concentrer […] sur simplement bâtir des relations, les socialiser. » (Aaron, éducateur, A4).*

Le but de ce programme reste toutefois ambigu pour les professionnels. Seuls Ron, Edouard, Joey et Daniel défendent ce dispositif comme une réelle aide scolaire au jeune. Pour eux il s'agit de lui faire garder un rythme d'apprentissage et ainsi de limiter son retard scolaire. À l'inverse, la majorité des éducateurs nous présentent ce dispositif comme un outil de dissuasion face à l'absentéisme et aux exclusions. Pour certains, ce programme scolaire s'inscrit par conséquent dans un ensemble de pratiques qui ont pour but de rendre la présence dans la résidence « *moins attrayante* » et « *autant contraignante* » que la présence scolaire. Il s'agit alors d'imposer aux jeunes un environnement ennuyeux[428], qui peut passer par un travail scolaire forcé. Les éducateurs souhaitent ainsi que l'absentéisme, l'exclusion et le retour au foyer qui en découle ne soient plus considérés comme une « *option facile* » par les jeunes. Il s'agit d'éviter que les activités possibles durant la journée dans la résidence soient « *attractives* ». Ils interdisent alors aux jeunes l'accès à la télévision, au salon, aux ordinateurs et divers jeux et loisirs possibles dans l'établissement. Les éducateurs attribuent également à ce programme un effet dissuasif pour les jeunes qui vont à l'école et qui seraient tentés d'imiter cet absentéisme.

> Ainsi, grâce à cet emploi du temps *« ceux qui n'iraient pas à l'école parce que d'autres n'y vont pas commenceront à réaliser "ça n'est pas super au foyer, ce n'est pas aussi fun qu'avant ", parce qu'à la fin de la journée ils sont isolés, beaucoup d'entre eux veulent retourner à l'école, avec leurs amis. » (Joey, éducateur scolaire, A2).*
>
> *« Ça serait pire s'ils étaient renvoyés ici et que nous ne fassions rien et les laissions simplement jouer, ou les laissions sortir. […] Si nous faisions ça, on aurait alors les six jeunes qui n'iraient plus […] donc on doit maintenir ces limites et maintenir ce système "si tu ne vas pas à l'école, alors tu dois le faire ici". » (Daniel, directeur, A2).*
>
> *« On rend la journée vraiment ennuyeuse, mais structurée. Et on espère que ça marche, ça marche 9 fois sur 10 et le jeune a hâte de prendre l'école. » (Connie, éducatrice, A2).*

428 Les éducateurs ne considèrent pas que l'école est ennuyeuse pour autant, ils essayent de réduire l'attractivité de la présence dans la résidence en pensant ainsi inciter les jeunes à retourner à l'école ou à ne pas s'en absenter.

Cette dissuasion par l'ennui ou la contrainte se base principalement sur l'idée que les jeunes s'absentent ou se font exclure volontairement suivant un calcul des coûts et des bénéfices, cet ennui ou cette contrainte permettraient de réduire les « avantages » de l'absentéisme. Ce point de vue ne prend pas en compte le caractère progressif des difficultés scolaires, telles que des difficultés de compréhension, de concentration, mais également une distance progressive par rapport à la culture scolaire et à la culture écrite (Lahire, 1993; Millet & Thin, 2005; Terrail, 2002a). Ces difficultés participent au long processus qui peut déboucher sur un absentéisme (Bautier, 2003; Douat, 2011). Ainsi ce dispositif se base sur une conception « actionniste » de l'absentéisme et de l'exclusion : c'est un choix rationnel que font les jeunes et la réduction des bénéfices d'être en dehors de l'école devrait réduire ces phénomènes. Si ces deux objectifs antagonistes – dissuader les jeunes par l'ennui et par le travail assidu au foyer, ou encourager les jeunes à raccrocher aux apprentissages – sont évoqués par des individus différents, seuls Joey et Daniel, de l'établissement A2 évoquent l'équilibre qu'il faut trouver entre les deux :

> *« C'est un équilibre entre essayer de, on ne peut pas être vu comme les récompensant pour revenir de l'école et avoir eu un comportement perturbateur à l'école, mais en même temps, on doit continuer à essayer de les encourager à continuer avec le travail scolaire, de discuter avec eux, d'essayer de se contrôler. [C'est difficile] surtout lorsque les jeunes ne veulent pas aller à l'école. Certains d'entre eux préfèrent revenir ici, là où ils sont tout seuls. […] Mais sur le long terme, ce n'est pas bon pour le futur. » (Daniel, directeur, A2).*

Nous constatons ainsi un effet négatif de ce programme scolaire : les éducateurs ayant du mal à organiser et à mener des activités scolaires, peuvent se concentrer uniquement sur le côté ennuyeux et dissuasif, ce qui ne permet pas d'aider les jeunes en difficulté. Car ici il n'est pas question de travailler sur les apprentissages, mais d'*inciter* les jeunes ou de les *forcer* à travailler, toujours selon l'idée que les difficultés scolaires ont des causes individuelles et que la motivation des jeunes pourrait les résorber. Ils mettent alors en place des systèmes de récompenses d'un côté (récompense monétaire ou par des activités de loisirs), des sanctions et des contraintes de l'autre (un programme scolaire ennuyeux, privation de loisirs et de sorties) pour changer les comportements.

La question de cette *instruction* dans l'établissement par les éducateurs, est fortement liée au phénomène de l'absentéisme scolaire. Dans notre population, les éducateurs anglais sont fréquemment concernés par l'absentéisme des jeunes. Nous n'avons pas de chiffres précis, mais nos observations concordent avec les réponses des éducateurs interrogés pour considérer qu'il y a un nombre important de jeunes qui restent dans l'établissement lorsqu'ils sont absents de l'école, ce qui rejoint les constats de Millet et Thin[429] (2005). Cette situation, qui est rassurante pour la sécurité du jeune, met les éducateurs en difficulté et augmente leur sentiment d'impuissance : ils n'arrivent pas « *à les forcer* » à aller à l'école et ils restent en leur présence, ce qui augmente leur sentiment d'échec. Certains nous diront leur désarroi à ne pas arriver à lever les jeunes, ni à leur imposer des horaires (notamment Flint et Sean). Ce sont ces difficultés que les éducateurs souhaitent résoudre. Ainsi, c'est à partir du même

429 Leurs recherches montrent que les collégiens absentéistes passent leur temps, pour une bonne part, repliés dans l'espace domestique familial.

constat que deux options se distinguent : réduire les effets négatifs de ces périodes sans apprentissage (en proposant des activités scolaires), ou réduire ces comportements (par des sanctions positives ou négatives). Ces situations où les jeunes sont durablement au foyer sont très peu fréquentes en France. Anouk évoque de rares cas « *où les jeunes sont in-scolarisables, ou ont peur, phobie de la scolarité. Et donc dans ce cas-là c'est arrivé une fois, on avait pris contact avec une association et c'est les profs qui venaient à domicile ici, donner des cours. Pour un petit peu redonner confiance au jeune, et pour qu'il puisse réintégrer après un collège* »[430]. La question d'inciter les jeunes à aller à l'école, ou de les dissuader de s'y absenter, ne se pose pas. Il n'y a pas de programme scolaire régulier de mis en place. Nous constatons quelques initiatives ponctuelles dont le but est de renforcer certaines connaissances, souvent dans le but de préparer une évaluation ou un examen. C'est le cas dans l'établissement F2 : une session hebdomadaire est mise en place en fin d'année pour préparer les jeunes à l'examen national du brevet.

> *« Elles rechignent, et y a... y a de la souffrance un peu, enfin vois-tu y a... ou alors elles vont le faire parce que, bon, parce que elles sont bien avec nous, et puis ça peut être un peu amusant, un petit peu. Mais après, au niveau par exemple de la correction, c'est là où c'est important la correction. Et beh elles sont, elles comptent à peine le nombre de fautes qu'elles ont faites. Elles écoutent à mi-mots les explications de leurs fautes. Et c'est ça [elle tapote sur la table] qui va faire que, après demain elles vont faire une composition orthographique avec moins de fautes d'orthographe. » (Martine, éducatrice, F2).*

Martine, qui organisait ces dictées et d'autres exercices dans le but de faire progresser les jeunes, nous dira d'ailleurs avoir abandonné cette tâche et se consacrer à un accompagnement général et informel (discuter avec les jeunes, faire le thé). Elle intervient sur les apprentissages scolaires et les devoirs seulement auprès des jeunes qui en font la demande et à la condition que le sujet lui plaise. Elle a été découragée de constater que ces temps de travail ne rendent pas les jeunes plus attentifs, et n'aboutissent pas au résultat espéré : « *tout compte fait ça bouge pas* ». Dans cet établissement, les objectifs ne sont pas clairement définis, les éducateurs travaillent selon leurs propres conceptions qui ne sont pas partagées par tous. Les initiatives de ce genre sont donc ponctuelles et assurées seulement par certains, elles ne sont pas toujours renouvelées. Elles dépendent autant des jeunes et de leurs demandes que des éducateurs. Parmi l'ensemble des établissements rencontrés, seul l'équipe de A2 a mis en place une session de travail quotidienne systématique. Cette session d'une demi-heure est consacrée en priorité aux devoirs. Lorsque le jeune n'en a pas, ils peuvent revoir des cours, lire, faire un travail d'écriture, des mathématiques ou de l'anglais suivant les besoins. L'équipe est très partagée sur les objectifs scolaires et l'effort à y consacrer. Pour certains ce travail ne relève pas de leur fonction : il dépasse le cadre du suivi des devoirs, et se rapprocherait de l'enseignement, ils pensent alors qu'il serait préférable de dispenser les jeunes de ce temps obligatoire lorsqu'ils n'ont pas de devoirs. Pour Sydney, bien qu'elle respecte la décision de la direction et qu'elle mette en place ce

430 Nous rappelons qu'au cours de notre enquête en France, un seul jeune était déscolarisé (car les établissements scolaires refusaient son inscription), et que les taux d'absentéisme et d'exclusion semblent très bas par rapport à la situation anglaise (*cf. 1.2 L'absentéisme*, p. 159 et *1.3 L'exclusion*, p. 171).

temps calme, cela n'a pas trop d'intérêt. Lorsqu'ils n'ont pas de devoirs, « *on ne devrait pas s'asseoir là, faire une recherche, ou lire, ce qu'ils ne veulent pas faire. [...] Dans l'équipe c'est un vieux débat, le temps calme […] certains pensent que c'est plus négatif que positif, parce que les jeunes sont contre ça.* » Sydney évoque Jim, qui se débrouille bien à l'école et qui fait ses devoirs facilement « *ça peut être des devoirs qui peuvent seulement durer dix minutes. Mais il a fait ses devoirs […] dix minutes, vingt minutes, mais c'est suffisant, tu sais il se comporte bien à l'école. Alors qu'est-ce qu'on fait s'il a déjà fait ses devoirs ? C'est là où je pense que ce n'est pas bon, parce qu'on les force tous les soirs. À faire quelque chose qu'ils ne veulent pas faire, dans leur tête, ils ont fait leur devoirs pour la semaine* ». Connie a les mêmes réserves : « *s'ils ont déjà fait leurs devoirs, alors je ne pense pas qu'ils devraient s'asseoir pour une demi-heure.*». Malgré ce désaccord, elle met en place le temps calme pour tous les jeunes. C'est également un point soulevé par les jeunes eux-mêmes. S'ils acceptent le plus souvent de faire leurs devoirs pendant ce temps-là, certains, tel Oliver, remettent régulièrement en cause ce temps : « *je n'ai pas de devoirs à faire, je ne vois pas pourquoi je devrais travailler* ». Pour Joey, qui défend ce moment comme étant important pour les enfants, la réaction de certains de ses collègues « *donne le mauvais message. Ce qui est plutôt contre-productif.* » Des éducateurs s'appuient uniquement sur la motivation des jeunes et sont en difficulté lorsque les enfants refusent de travailler.

> *« Ce n'est pas le message que donnerait un parent. On essaye d'inculquer des valeurs qui aideront dans une famille d'accueil. Ou une éventuelle famille... On dit que ça aide beaucoup de travailler […] qu'on va les aider avec leur travail scolaire, d'atteindre les mêmes niveaux que tous les autres dans la classe. Les devoirs sont importants, il faut les faire. S'il n'y a pas de devoirs et qu'ils sont plutôt jeunes, c'est valoriser la lecture, promouvoir ce temps en tête-à-tête avec un adulte, ça améliore ta compréhension et tes capacités de lecture. Je pense qu'ils recommandent 10 minutes par jour à peu près. […] Donc je pense que tout est une question de comment on le promeut et comment on le présente. Si on le présente comme n'étant pas particulièrement important, les enfants ne seront pas motivés et vont refuser. Si on le présente comme quelque chose de valeur, d'utile, un temps positif, ils vont le considérer dans cette direction. Mais ça doit être un message cohérent. » (Joey, éducateur scolaire, A2).*

Une approche différente, qui peut être complémentaire, consiste à travailler sur une « *ouverture* » culturelle, via des sorties, des visites et des loisirs. Plusieurs objectifs peuvent être visés par les professionnels. Cela peut être le seul accompagnement que les éducateurs accomplissent pour certains jeunes, parce qu'ils considèrent qu'ils n'ont pas les compétences pour travailler sur d'autres notions, ou parce qu'ils estiment que des connaissances plus scolaires sont inaccessibles aux jeunes. D'autres éducateurs considèrent davantage cette ouverture comme un allant-de-soi et cela fait partie de ce que des parents feraient, du moins ce qu'ils feraient eux-mêmes en tant que parents. Pour d'autres enfin, il s'agit plutôt de compléter le travail sur les savoirs scolaires et de participer à une véritable *acculturation* afin de « *résorber le fossé* » entre la culture des jeunes et la culture scolaire.

d L' « ouverture » culturelle et les loisirs

La question culturelle n'est pas directement liée à la scolarité, mais a un impact fort sur celle-ci, suivant ce qui est reconnu et valorisé par l'enseignant et le curriculum scolaire. Les recherches ont montré, depuis les travaux de Bourdieu et Passeron (1964), les liens existants entre capital scolaire familial, et plus largement capital culturel familial et parcours scolaires des enfants. Les thèses bourdieusiennes ont cependant été nuancées en identifiant une importance plus forte des pratiques éducatives parentales et du rapport à l'écrit (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006; Lahire, 1993). Ces capitaux permettent une diversification des *ressources informationnelles et cognitives* mobilisables dans le cadre de la scolarité des enfants ainsi que des consonances avec l'univers des exigences scolaires (Millet & Thin, 2005). L'influence du capital culturel dépend cependant fortement des conditions de sa transmission et des interactions avec l'enfant (Lahire, 1995). L' « ouverture » culturelle, terme indigène, désigne les connaissances que pensent apporter les éducateurs spécialisés par le biais de diverses activités : lecture de livres et de magazines, sorties, visites de musées, d'expositions, fréquentation de concerts et autres lieux culturels. Cette ouverture culturelle peut être développée suivant différents objectifs. Ces activités sont rares en France car, si la scolarité constitue déjà un objectif secondaire, la sensibilisation culturelle dispose d'une place encore moins importante. Peu d'éducateurs interrogés en font mention. En Angleterre, les éducateurs l'évoquent davantage, mais, à l'instar du travail sur l'autonomie[431], elle peut être considérée comme seul accompagnement pédagogique possible pour les jeunes identifiés en grande difficulté scolaire. Ainsi elle n'est pas pensée comme un complément aux apprentissages scolaires. Les éducateurs qui expriment le plus de difficultés à aborder les savoirs scolaires estiment pouvoir intéresser les jeunes par des découvertes, en évitant ce qui est proche des contenus scolaires. Ce thème est particulièrement récurrent au cours des entretiens avec Adam, Sean et, dans une moindre mesure, Connie[432].

À l'inverse, pour quelques éducateurs, l'ouverture culturelle doit faire partie de la prise en charge afin de fournir aux jeunes des connaissances valorisées par l'école. Il s'agit bien d'une acculturation dans le but d'intégrer la culture de l'école, comme l'observe Terrail dans les familles d'ouvriers qui soutiennent particulièrement la scolarité des enfants (1990). Cet objectif est clairement défendu par Jean-François en France, Edouard et Joey en Angleterre. Pour Jean-François, cette position est directement liée à son parcours professionnel. Il occupe son poste depuis deux ans. Il travaillait auparavant au sein d'un organisme privé dont la mission consistait à « *éveiller à la culture de jeunes enfants de milieux favorisés* ». Il proposait des activités extra-scolaires pour « *renforcer* » les connaissances culturelles de ces jeunes. Le but explicite était d'améliorer leur réussite scolaire et de les préparer au mieux à un parcours scolaire élitiste. Cette expérience passée l'incite à considérer cette « ouverture » culturelle

431 Nous consacrons une partie à cet accompagnement vers l'autonomie, qui peut parfois se faire aux dépends d'un projet professionnel (*cf. 2.1.2 Le travail sur l'autonomie et le paradoxe de sa gestion en collectivité*, p. 404).

432 Nous présentons et analysons leurs conceptions dans la partie *2.1.2 Des différences de définitions de l'éducation et de la scolarité qui annoncent une variation de l'accompagnement éducatif*, p. 283.

primordiale pour les jeunes, comme un véritable enjeu de la prise en charge. Cependant, il est conscient de la distance entre les deux populations dont il s'est occupé. Ce dernier point l'amène à considérer cette tentative comme « *perdue d'avance* » pour les jeunes accueillis en foyer. En France il est pourtant le seul professionnel pour qui cette question est aussi importante que le soutien de la scolarité. Il est le seul également à la considérer incluse dans ses missions. Il tente de reproduire l'approche expérimentée auprès d'une autre population, avec toutes les difficultés qui en découlent :

> *« Après qu'est-ce qu'on va pouvoir bouger nous, concrètement, c'est compliqué ! C'est compliqué. Moi je ne peux qu'essayer "d'inciter à". Après un jeune qui n'a jamais fait de musique, à 14-15 ans, ça va pas être simple de le mobiliser pour aller faire du solfège. […] On va être en difficulté. Même si un moment dans sa tête ça peut émerger, la musique. Mais après il se retrouve un peu débordé, [par rapport à] un jeune de 14 ans qui a commencé la musique à 6 ans, et l'écart est tel que c'est impressionnant. C'est-à-dire qu'ils ont une sorte de montagne… Là on a un jeune qui n'a pas pu franchir le conservatoire. Ils y vont mais ils sont déjà "out". Même si le désir peut émerger, après de le mettre en œuvre c'est compliqué. » (Jean-François, directeur adjoint, F2).*

Il a des objectifs ambitieux et il est découragé par la faible progression des jeunes. Il se dit démuni face aux nombreuses difficultés scolaires de cette population qui est *nouvelle* pour lui et face à l'écart culturel entre ces jeunes et le modèle qu'il souhaiterait atteindre. Ces difficultés lui paraissent d'autant plus profondes qu'elles contrastent avec l'aisance de la population d'enfants très favorisés dont il avait la charge auparavant. Un autre élément de discours émerge au cours de l'entretien. Jean-François avance plusieurs idées qui rendent compte d'une vision plutôt déterministe tant il considère cette culture inaccessible à des jeunes qui se « *destinent* » à occuper un travail peu qualifié. L'apport culturel « *doit* » ainsi se faire selon le parcours scolaire envisagé. Si ces jeunes doivent être sensibilisés, seuls ceux qui « *en ont les potentialités* », parce qu'ils sont dans une filière générale, en bénéficieraient réellement. Ce qui l'amène, finalement et malgré lui, à entretenir les différences qu'il constate.

> *« Mais on sent bien que là, les deux vitesses, c'est-à-dire quelqu'un qui est en apprentissage, et bien on ne peut pas lui imposer ça non plus, c'est-à-dire qu'il a fait une journée de travail, il rentre comme un ouvrier lambda qui a donné, et qui est un peu cassé physiquement et qui n'a pas forcément envie non plus de se mettre à… d'aller prendre un bouquin. Parce que c'est pas **sa culture** aussi. Donc c'est cette réalité de population aussi avec laquelle il faut faire cohabiter dans une MECS à la fois des jeunes qui sont en train de préparer le brevet des collèges ou qui sont en lycée général, et puis d'autres qui sont ailleurs, sans… » (Jean-François, directeur adjoint, F2).*

En Angleterre, seuls Joey et Edouard comptent l'accompagnement culturel comme l'une de leurs missions. Lorsqu'ils en parlent, c'est également à partir d'un constat de « handicap culturel » auquel ils doivent apporter une « compensation ».

*« On pense que l'*education[433] *est large et dépasse le champ scolaire, on a une vue de l'*education *beaucoup plus large. Et c'est aussi aider nos jeunes à rattraper les opportunités de vie qu'ils pourraient manquer, parce que quand... Les enfants des classes moyennes, comme mon fils, ont fait des choses, comme voyager dans le pays, quand ils font de la géographie, ils peuvent dire "oui, j'ai vu ça, j'ai fait ça..." nos jeunes en général ne peuvent pas. Donc on les aide à rattraper ça aussi, avec des choses culturelles qui vont correspondre à des connaissances. » (Edouard, directeur, A1).*

« Les trucs comme les visites culturelles, nous sommes allés à Londres, il y a eu des difficultés, mais si nous essayons d'aller à Londres quand on peut, aller au musée... à la National Gallery pour une demi-heure. Ce genre de trucs... c'est notre héritage culturel, nous avons une collection d'art fantastique et combien de ces enfants sont allés dans une galerie d'art ? ... Je sais pas, mais passer juste une demi-heure ... et quelques enfants ont encore les cartes postales accrochées à leur mur. Ils ont vraiment aimé les peintures. ... certains vont dire que c'est imposer des valeurs de classe moyenne à des classes ouvrières. Il y a du vrai là-dedans, je m'en rends compte, mais on leur laisse le choix. Ils peuvent dire que c'est naze. Mais ils auront eu cette expérience. » (Joey, éducateur scolaire, A2).

L'idée qu'ils défendent est bien de résorber l'écart entre les jeunes qui sont placés et ceux issus des classes moyennes. Les positions de Joey et d'Edouard sont également différentes de celles de Jean-François car il est davantage question de moyens que de résultats. C'est-à-dire que Jean-François, en constatant les différences scolaires et les différences de connaissances légitimées par l'école entre les enfants placés et les enfants de milieux favorisés, souhaiterait réduire ces écarts mais il pense que cet objectif ne peut pas être atteint. À partir du même constat, Joey et Edouard mettent en place des suivis et des activités pour tenter de réduire cet écart, sans être sûr d'y parvenir, ils n'espèrent pas des résultats visibles et rapides. Pour eux c'est la tentative qui est importante. Ils défendent cette position auprès de leurs collègues dans l'objectif qu'elle soit progressivement intégrée à leurs pratiques professionnelles. Cette démarche s'oppose à celle d'autres éducateurs anglais, tels Adam ou Sean, pour qui cet écart est jugé « irrémédiable ». Pour ces derniers, les sorties culturelles et les activités extérieures ne sont pas un moyen de faire le lien avec les savoirs scolaires et donc d'appuyer les apprentissages, mais correspondent aux seules pratiques que les jeunes sont capables de suivre. Lorsque Sean va faire du golf avec Fynn, ou Adam qui emmène Garett dans une ville historique afin d'aborder quelques connaissances historiques ou géographiques ancrées dans le réel « *en se promenant* », c'est bien parce qu'ils considèrent que c'est le seul moyen de leur apporter quelque chose, sans faire un quelconque lien avec l'école.

Les professionnels qui souhaitent promouvoir une prise en charge culturelle régulière rencontrent les mêmes difficultés que pour instaurer la scolarité en objectif principal : leurs collègues ne sont « pas motivés » par cette question, et ceci pour des raisons similaires (ce n'est pas leur mission ou ils ont d'autres objectifs plus importants). Un élément, qui apparaît déjà sur la question scolaire, est ici plus important : il s'agit de la question du degré de liberté laissé aux jeunes pour participer aux événements

433 Il s'agit du terme anglais d'*education*, dont la traduction trahirait le sens (nous développons les traductions de ce termes dans la partie *2.1.2 Des différences de définitions de l'éducation et de la scolarité qui annoncent une variation de l'accompagnement éducatif*, p. 283).

ou activités proposés. Les professionnels qui défendent « l'ouverture culturelle » voudraient que cela soit obligatoire.

> *« [Pour le reste de l'équipe] c'est "on est avec des adolescents, donc s'ils n'ont pas envie d'y aller, on peut pas les mobiliser, etc.". Mais c'est, malheureusement… cet argument-là empêche beaucoup. [...] Ça a toujours été dans "on propose, ils s'inscrivent s'ils veulent, puis après on essaye de voir s'il y en a d'autres qui sont intéressés, il y en a un peu plus qui vont s'inscrire, etc.". on n'a jamais pu être dans quelque chose d'un peu plus coercitif, dans la proposition, en disant "si c'est culturel, si c'est autre chose… on vous emmène quelque part où on ne vous aura jamais invité par l'environnement dans lequel vous êtes. Mais on essaye." » (Jean-François, directeur adjoint, F2).*

Pour Jean-François, cette question culturelle est beaucoup plus difficile à instaurer dans les objectifs de son équipe que la question scolaire, il dit être confronté à davantage de résistance de la part des éducateurs. Il se voit répondre qu'ils n'ont pas le temps, puis que ce n'est pas dans leurs missions. « *Il faudrait peut-être être plus coercitif [...] pour moi l'ouverture culturelle ou artistique ça fait partie de mes missions d'éducateur* » quitte à l'imposer aux jeunes. Dans l'objectif de travailler davantage cette question culturelle, il a embauché une animatrice à temps plein dont ce devait être la spécialité. Elle devait se charger d'organiser des sorties, des visites aux musées, des séances au théâtre, à des concerts et à la médiathèque. Le poste était une tentative temporaire et il n'a pas été renouvelé. La très courte durée de cette tentative n'a pas permis d'observer une quelconque évolution, ni pour les jeunes, ni pour l'équipe, bien que cette animatrice a pu organiser des activités régulières qui n'étaient plus mises en œuvre par l'équipe. Cette création de poste a ainsi fait prendre conscience à certains éducateurs qu'ils s'étaient désengagés de cette question. Depuis, Martine, Laure, ou encore Christian, reconnaissent l'intérêt de telles activités et regrettent de les avoir négligées :

> *« Quand [le poste] a été créé... j'en ai pensé qu'on n'en avait pas besoin... que c'était des choses que pouvaient faire les éducateurs et que même ça relevait du travail des éducateurs. Après coup, ce que je me rends compte, c'est que quand même Joëlle, son passage, ça a impulsé des choses, etc, et qu'elle a fait des choses que certainement on n'aurait jamais pu faire, ou qu'on avait pas l'envie, ou les moyens ou j'en sais rien. En tout cas elle a fait des choses avec les jeunes que, qu'on faisait pas. Et, … je reste quand même persuadé que c'est le travail des éducateurs. » (Christian, éducateur, F2).*

Dans cette équipe, la création de ce poste externalise la question culturelle des pratiques des éducateurs, comme le poste d'éducateur scolaire externalise la question scolaire. Toutefois, à la suite de cette tentative, les éducateurs n'ont pas repris les activités développées par l'animatrice, parce qu'ils « *n'avaient pas le temps* ». La question culturelle n'a ainsi pas gagné en priorité. Dans l'ensemble des établissements, les activités culturelles sont abordées ponctuellement et de manière irrégulière par le biais de projets particuliers. Dans l'établissement F3 il y a eu un projet « musique », avec un intervenant et l'achat de matériel. Ce projet n'a pas été renouvelé l'année suivante et les divers instruments sont stockés dans une pièce depuis un an et demi. Cela peut également prendre la forme de participation à quelques événements dans la ville, tels que des festivals :

« Oui y a de l'ouverture culturelle, bien sûr y a, bah on, on est sur l'événement quand même hein, on est sur le festival [X], on est sur l'événement autant que possible. Le week-end c'est fait pour ça généralement hein. Même si on est, trop souvent investi par d'autres choses, les courses, le matériel, etc. » (Hassan, éducateur, F3).

Les actions entreprises pour travailler l'aspect culturel sont ainsi des tentatives irrégulières et sans suivi. Elles sont mises en place lorsque les éducateurs sont « motivés » et lorsqu'ils ont du temps à consacrer à cette question ou en palliatif à la question scolaire. Ainsi les jeunes participent peu à des pratiques culturelles, bien que la plupart des éducateurs mentionnent qu'il « serait souhaitable » que cela soit différent. Avant le placement, les jeunes sont souvent confrontés à des pratiques de socialisation et des pratiques éducatives distantes du mode scolaire de socialisation, ils ont peu de *ressources informationnelles et cognitives* mobilisables dans le cadre de la scolarité. La prise en charge ne permet pas de réduire cette distance, notamment parce que le soutien fournit par les éducateurs est souvent distant des savoirs scolaires. De plus ils mobilisent peu leur capital culturel dans leur accompagnement.

En somme, pour quelques éducateurs, les pratiques culturelles et la diversité de leurs pratiques éducatives ont pour but de fournir aux jeunes des ressources mobilisables à l'école. Pour d'autres c'est le seul accompagnement qu'ils estiment possible pour les jeunes. En trame de fond c'est la question de l'accompagnement de jeunes en grande difficulté scolaire qui se pose. Les éducateurs n'ayant pas de ligne directrice fournie par leur formation ou par leur hiérarchie (au niveau de l'autorité locale), ils mettent en place, individuellement ou collectivement, les tentatives qui leur semblent efficaces ou nécessaires pour les enfants dont ils ont la charge. C'est ce qui est à l'origine des programmes scolaires dans les internats anglais : le but est bien, soit de raccrocher les jeunes, soit de les dissuader de s'absenter de l'école sans autorisation. Les équipes peuvent mettre en œuvre d'autres dispositifs afin de tenter de réduire l'absentéisme et d'améliorer la motivation des jeunes pour les apprentissages. Nous abordons à présent les dispositifs de sanctions positives et négatives dont le but est d'augmenter l'assiduité scolaire des jeunes.

e Influer sur la motivation des jeunes pour encourager ou forcer l'assiduité scolaire

L'absentéisme étant un phénomène fréquent dans les établissements anglais, cela conduit les éducateurs à éprouver un sentiment d'inefficacité : beaucoup expriment leur impuissance à motiver les jeunes ou à leur imposer d'aller à l'école. La majorité des éducateurs interrogés établissent un lien direct entre cet absentéisme et la volonté des jeunes :

« Quand ils arrivent à cet âge, parce que beaucoup de dommages sont faits, et sont irréparables quand ils ont 14 ans, qu'ils ne peuvent presque pas lire ou écrire […] Je ne sais pas [comment ça se passe ailleurs], je ne connais pas le pourcentage de jeunes qui vont à l'école, mais généralement les nôtres n'y vont pas. Et on essaye de les amener à l'école. […] La journée tout est fermé ici parce qu'on ne les laisse pas regarder la télé pendant la journée, s'ils ne sont pas à l'école, ou jouer à des jeux. On ferme la cuisine. Rien, ils ne peuvent que s'asseoir à cette table,

mais bien sûr ces enfants sortent facilement et disent "je m'en vais, à plus." Parce qu'on ne peut pas les retenir. Ça ne marche pas, et c'est négatif. Tu leur apprends rien ici. » (Sean, éducateur scolaire, A3).

« C'est vendre la scolarité aux jeunes vraiment. C'est une tâche immense. » (Bianca, directrice, A3).

La majorité des éducateurs ont l'impression que les jeunes ne vont pas à l'école parce qu'ils ne veulent pas y aller. Ils disent alors essayer d'atténuer cet absentéisme en augmentant les coûts que cela génère, ou en tentant de « convaincre » les jeunes d'y aller. Pour tenter de motiver les jeunes, les équipes anglaises utilisent des systèmes de récompenses et de sanctions sur l'assiduité scolaire et le travail scolaire en dehors de l'école. Les sanctions positives sont majoritairement mobilisées. Celles-ci peuvent être financières (ils reçoivent de l'argent pour aller à l'école chaque jour et faire leurs devoirs), ou sous la forme d'activités (une séance de cinéma, un match de football, une sortie dans un parc d'attraction, un camp de vacances, etc.). Ce système est assez populaire en Angleterre et est fréquemment utilisé dans les établissements scolaires. Nous avons eu l'occasion de voir, en visite dans un établissement scolaire de niveau secondaire, l'annonce d'un « prix d'assiduité » : les élèves qui n'avaient pas d'absence injustifiée pendant le semestre pouvaient participer à un tirage au sort afin de gagner un lecteur Mp3 à la mode.

L'équipe de l'établissement A1 a mis en place des récompenses monétaires : pour chaque demi-journée d'école les jeunes obtiennent une « marque », chaque marque leur fait gagner 25 *pence*. À la fin de la semaine ils ont un bonus s'ils n'ont manqué aucune demi-journée. Ils ont récemment augmenté les exigences : pour qu'un jeune obtienne cette marque, il doit être prêt à temps pour aller à l'école et avoir un uniforme scolaire dans un état correct. Le comportement du jeune à l'école n'a pas d'impact « *parce qu'on pense que c'est l'équipe pédagogique qui gère leur comportement à l'école, donc tant qu'ils ont été à l'école, ils ont leur marque* » (Gloria). Le système a été mis en place il y a quelques années pour inciter un jeune particulier à aller à l'école : « *ce jeune voulait de l'argent, donc on a pensé que si on le récompensait avec de l'argent, pour participer à la scolarité, c'était quelque chose de positif* » (Gloria). Ce système a ensuite été généralisé. Les jeunes peuvent également avoir des récompenses sous formes de loisirs. Lorsque nous posons la question des systèmes de récompenses positives autres que monétaires, Terry cite des sorties comme aller au cinéma, au bowling, des activités et des sorties pendant les vacances d'été « *donc ce n'est pas juste l'argent comme récompense, c'est d'autres choses* ». Nous l'avons présenté dans une partie précédente, c'est ce système qui est mobilisé par Fleming dans l'établissement A4 pour encourager les jeunes à travailler au foyer lorsqu'ils ne sont pas à l'école. Dans l'établissement A2 les enfants accueillis sont plus jeunes (de 8 à 13 ans), l'équipe a mis en place un système de récompense similaire pour aller à l'école, mais celle-ci n'est pas monétaire, elle est liée aux loisirs. Les jeunes gagnent des points en allant à l'école, puis en effectuant du travail scolaire pendant une demi-heure au foyer à la fin de la journée. Chaque semestre, ils peuvent dépenser leurs points pour des loisirs particuliers, chaque activité « coûte » un nombre de points : une sortie

dans un parc d'attraction, un repas dans un restaurant, recevoir un jouet, etc. L'équipe de l'établissement A3 a tendance à suivre un fonctionnement similaire :

> *« Ce qu'on a l'habitude de faire, c'est qu'ils ont des activités s'ils vont à l'école. Enfin on est plus souple maintenant, on les laisse avoir des activités extérieures de toute façon. Mais les jeunes qui vont à l'école en ont plus. Donc s'ils refusent d'aller à l'école, par exemple, on leur dit qu'ils ne regarderont pas la télé le soir, ou ils ne sortiront pas, ou on fait cette activité ce week-end, tu ne viendras pas si tu ne vas pas à l'école […] ça ne marche pas bien longtemps. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

Les avis des éducateurs sont divergents sur l'utilité des sanctions positives, mais également sur le principe qui les sous-tend. Pour Sean, ce n'est pas satisfaisant et cela présente l'inconvénient de donner des messages ambigus et différents suivant les jeunes. Il prend l'exemple des jeunes qui font des activités liées à leur prise en charge leur permettant de travailler sur certaines compétences ou sur l'estime de soi. Ces activités ne peuvent être réduites par manque d'assiduité. Selon Sean, la justification aux jeunes des inégalités de traitement en matière de loisirs est difficile (il cite des séances d'equithérapie comme exemple). Dans l'établissement A3, la marche à suivre n'a pas été clairement décidée et instaurée par l'ensemble de l'équipe. Les réponses varient ainsi beaucoup suivant les éducateurs. Pour Daniel, cela revient à faire ce que les familles font en général, c'est-à-dire encourager et récompenser leur enfant pour aller à l'école et travailler :

> *« Si les jeunes se débrouillent bien à l'école, on les récompense pour ça, que ça soit avec de l'argent de poche ou, payer pour un loisir, tu sais je pense que c'est normal, pour une meilleure voie dans la vie […]. Je pense que c'est essayer d'être derrière eux pour qu'ils fassent tout leur possible. […] Parce qu'ils voient les bénéfices à court terme, mais pour moi c'est aussi à propos des bénéfices à long terme de les amener à avoir cette habitude de faire leurs devoirs, être positif par rapport à l'école, parce que ça devra continuer. […] C'est d'essayer de construire dans leurs pensées que l'école est une chose positive et que on doit faire ses devoirs. […] On leur dit continuellement que ça leur servira plus tard […] mais c'est difficile pour eux de nous faire confiance, tu sais, ils ont des difficultés à faire confiance aux adultes, certains ne font pas confiance à leurs parents, donc pourquoi ils nous feraient confiance ? […] Je pense que par dessus tout on doit maintenir ça, que l'école est quelque chose de positif et que faire ses devoirs fait partie... d'aller à l'école. On ne ferait pas notre boulot sérieusement si on ne faisait pas ça. » (Daniel, directeur, A2).*

Les éducateurs qui mettent en œuvre ce type de sanction positive disent reproduire un mode de socialisation spécifique qui serait fréquemment utilisé dans les familles. Ces systèmes sont majoritairement acceptés, bien que les éducateurs ne soient pas sûrs de son efficacité et évoquent, pour toute raison, un *allant-de-soi* : ça « *doit marcher car les enfants sont contents de gagner des sous* ». Ils considèrent donc qu'il « *doit* » fonctionner car cela s'appuie sur du *bon sens* : les jeunes sont intéressés pour gagner de l'argent, cela doit donc les motiver à aller à l'école.

> *« Ils n'ont aucune attente pour travailler, donc pour tenter de leur faire faire quelque chose, on a changé le programme scolaire […] c'est une sorte d'incitation, de motivation pour faire toujours*

quelque chose chaque jour parce que alors tu as 1,50 livre sterling et tu les as vraiment, dans la main. […] Ça marche pour Clayton. » (Fleming, éducateur scolaire, A4).

« Quand à la fin de la semaine ils ont leur argent de poche, ils ont aussi leur bonus scolaire en même temps, donc ils ont plus d'argent. Et les adolescents veulent de l'argent, non ? Pour des magazines, des cigarettes, peu importe ce qu'ils veulent acheter avec. […] Je pense que l'argent fait la différence pour les jeunes, je pense. […] Je pense que ça a un effet sur eux. […] Et je pense que ça a un impact important sur leur assiduité. […] J'espère que certains ne vont pas juste à l'école pour avoir la marque, et j'espère qu'ils peuvent apprendre quelque chose. » (Terry, éducateur, A1).

Les récompenses monétaires ne font pas l'unanimité au sein des éducateurs. Tout d'abord, la présence à l'école est directement associée à un gain monétaire, qui disparaît lorsque le jeune quitte l'établissement pour aller dans un autre lieu de placement (ou pour retourner dans sa famille). Quelques professionnels émettent des doutes sur la continuité supposée de l'effet après le placement. Ces récompenses sont effectivement fondées sur l'idée d'un bénéfice immédiat (être motivé pour aller à l'école), et de long terme (changer l'habitude du jeune). Pour le changement de long terme, les éducateurs pensent qu'inciter, ou forcer, le jeune à aller à l'école permet de lui faire prendre conscience de l'intérêt d'y aller. Ils pensent ainsi que l'effet perdurera avec un changement d'environnement et un arrêt des récompenses. Ensuite la motivation n'est pas directement liée à la scolarité, mais au gain que permet l'assiduité. D'autres éducateurs recourent d'ailleurs à cela pour motiver les jeunes. Ainsi Terry raconte qu'ils l'utilisent comme un « *appât* » : le matin, pour motiver les jeunes à se lever et à aller à l'école, il leur dit « *allez, est-ce que tu veux ta marque aujourd'hui ?* »[434]. L'encouragement porte ici sur le gain direct que l'assiduité permet, plutôt que sur l'importance d'aller à l'école. C'est cette monétisation qui gêne Ron et Gloria : « *personnellement, je ne pense pas qu'on devrait payer les jeunes pour aller à l'école* » (Gloria), « *je n'aime pas payer les enfants pour y aller* » (Ron). Selon Ron, il serait plus acceptable de récompenser les jeunes par des activités. Il considère toutefois que c'est la meilleure solution pour l'instant : « *ils ne vont pas à l'école, donc on doit les récompenser pour le moment. Même si je n'aime pas cette politique de récompense* » (Ron). Seule Sydney, qui travaille dans l'établissement A2, est défavorable au fait de récompenser les jeunes :

« Pour être honnête, je ne vois pas pourquoi […], je peux voir pourquoi on le fait, pour qu'ils aillent à l'école... mais... nos jeunes vont à l'école […] ça devrait être une de nos attentes, par rapport à leur âge. […] Je ne suis pas d'accord avec le fait qu'ils aient tous ces points juste pour aller au cinéma, je pense que ça devrait être donné, c'est ce que tu fais, au sein d'une famille, tu vas au cinéma, une fois par an tu peux aller dans un parc d'attraction […] je ne pense pas que ça devrait être soumis à une récompense sur la scolarité. […] C'est juste, on doit les encourager, leur dire qu'ils se débrouillent vraiment bien, qu'ils ont de bons rapports, "bien joué"... plutôt que dire, "et bien viens, tu t'es très bien débrouillé, allons à..." je ne sais pas […] mais je le fais. » (Sydney, éducatrice, A2).

434 Nous rappelons que la « marque » est ce qu'ils obtiennent pour chaque demi-journée d'école, elle leur permet de gagner 25 *pence*.

Les jeunes ont peu d'avis sur ce système. Les jeunes anglais que nous avons rencontrés, interviewés pour certains, considèrent qu'ils ne vont pas à l'école pour ces points ou pour avoir cet argent, mais pour les savoirs.

> ***Enquêteur : « Et que penses-tu des différents systèmes de récompenses, quand tu vas à l'école ou pour le comportement ?***
> *Melody : Je ne sais pas vraiment*
> ***Est-ce que tu penses que c'est bien ou pas bien, est-ce que tu penses que c'est utile pour toi ? Est-ce que ça te motive ?***
> *Je ne sais pas...*
> ***Tu n'as pas d'idée là-dessus ?***
> *Non, pas vraiment.*
> ***Tu penses à ça quand tu vas à l'école ?***
> *Je vais seulement à l'école pour apprendre. » (Melody, 15 ans, A1).*

Les jeunes qui sont souvent absents, tels Fynn ou Henry, nous disent que l'absence de bonus monétaire ne les empêche pas de sécher les cours. Notre corpus ne permet pas d'évaluer l'efficacité de ce dispositif. Pourtant les discours des jeunes nous permettent de supposer que ces sanctions ont peu d'impact sur leur comportement. Ceux qui vont à l'école *semblent* avoir « compris » les intérêts de l'école, du moins ils disent y aller pour travailler, et ne prennent pas en compte le gain en termes monétaire ou de loisirs qui y est associé. À l'inverse, les jeunes qui n'y vont pas ne regrettent pas de ne pas avoir ces gains. Nous constatons ainsi un paradoxe entre ce que nous disent les jeunes et le « bon sens » mentionné par les éducateurs. Les données que nous avons pu récolter auprès des établissements sur l'absentéisme, bien qu'elles doivent être mobilisées avec prudence[435], n'indiquent pas une quelconque évolution de l'absentéisme en parallèle de la mise en place de ces récompenses.

S'il n'est pas avéré que ce système soit efficace pour augmenter l'assiduité scolaire, il participe tout de même à stigmatiser les jeunes en difficulté. Ce système de récompense se base sur l'idée que l'absentéisme et l'exclusion ne sont dus qu'à la volonté des jeunes. Le présupposé est que l'individu *à risque* effectue une analyse rationnelle en termes de coûts et de bénéfices, la récompense augmenterait le bénéfice d'une présence à l'école. Ce qui est, au final, le même modèle d'analyse qui conduit certains professionnels à utiliser le travail scolaire dans l'internat comme moyen de *dissuasion par l'ennui* de cumuler les absences scolaires[436]. Nous rejoignons ici le regard critique de Douat sur l'erreur de diagnostic de ces mesures (2009). Celles-ci sont fondées sur l'idée que l'absentéisme est d'abord une « panne de motivation » qui peut être résolue par une augmentation du gain associé à l'assiduité scolaire. Cela ne prend pas en compte les acquis de la recherche sur le sujet. L'absentéisme est souvent lié à un décrochage cognitif articulant des dimensions de la socialisation familiale, du parcours scolaire, de la sociabilité juvénile ou des décisions institutionnelles (Bautier, 2003; Douat, 2011; Millet & Thin, 2005). Cette tentative de « re-motivation » est isolée, décontextualisée et ignore les

435 Nous l'évoquons dans la partie *1.2 L'absentéisme*, p. 159. Le peu d'individus qui composent notre échantillon ne permet pas de généraliser nos résultats.

436 *Cf.* p. 332.

véritables ressorts de l'absentéisme et des difficultés d'apprentissage. De plus les éducateurs s'efforcent de récompenser le *résultat* et non les *efforts* des jeunes. C'est-à-dire qu'un jeune qui était souvent absent, mais dont le taux d'assiduité augmente fortement, sera toujours moins récompensé qu'un jeune qui ne s'absente pas ou dont le taux d'absentéisme reste faible mais stagne. Selon Joey, ils veulent éviter que les jeunes aient l'impression d'une discrimination positive, les jeunes les plus en difficulté ne doivent ainsi pas être davantage récompensés, c'est pourquoi l'équipe a décidé d'établir des critères de récompenses identiques pour tous. L'idée forte qui est la base de ce système est de récompenser tout le monde pour aller à l'école.

Les jeunes en difficulté sont déjà identifiés comme tels par de nombreux indicateurs : ils sont toujours en difficulté à l'école et passent plus de temps à faire leurs devoirs au foyer. Ce stigmate est renforcé par ce nouvel indicateur : ces jeunes obtiennent moins de points, moins de loisirs ou moins d'argent de poche que les autres, du fait de leurs difficultés scolaires ou de comportement, et ce, même s'ils font davantage de progrès que les autres. Ainsi Oliver (12 ans) cumule les difficultés et a été absent quelque fois dans l'année. Bien que cela constitue un réel progrès par rapport aux années précédentes, unanimement reconnu par l'équipe, Oliver sera, non seulement désavantagé scolairement par ce retard pris, mais aura aussi moins d'argent de poche ou moins de sorties et d'activités extra-scolaires que les autres, enfin il n'aura pas le vélo neuf offert chaque année à tous les jeunes de l'établissement qui n'ont pas eu d'absence injustifiée ni d'exclusion au cours de l'année complète. Pourtant, les difficultés scolaires et les problèmes de comportements ne sont pas uniquement des causes individuelles. C'est un cumul de plusieurs facteurs et processus sociaux, familiaux et individuels (Blaya, 2010; Fortin, et al., 2005a; Millet & Thin, 2005). Récompenser un jeune sur ses résultats, c'est mettre de côté ces autres dimensions en se basant sur l'*illusion méritocratique*. Les recherches, notamment en sociologie de l'éducation, ont mis au jour depuis longtemps le fait que les résultats scolaires ne sont pas dus au seul mérite de l'élève, à son seul travail[437]. Seul l'établissement A1 tente d'individualiser les objectifs et les progrès. L'équipe détermine cinq objectifs différents pour chaque jeune, adaptés à sa situation et à ce qu'il doit travailler (ne pas jurer, ranger sa chambre, participer aux tâches collectives, faire ses devoirs, utiliser des formules de politesse, etc.). Lorsque les jeunes remplissent ces cinq objectifs, ils ont un bonus financier supplémentaire à l'argent de poche obtenu en allant à l'école. Cette mesure se base sur une pédagogie de contrat, et, bien qu'elle individualise davantage la réponse, elle repose sur la même illusion d'un progrès par la « motivation ».

2.2.3 Le travail scolaire dans l'établissement : un nouveau facteur d'inégalités

L'ensemble des éléments qui encadrent le travail scolaire dans l'établissement concourt à entretenir les effets négatifs du travail hors la classe qu'il soit demandé ou non par l'enseignant. Ce dernier est déjà un important facteur de sélection sociale, les parents des classes défavorisées ne pouvant apporter le

437 *Cf. 2.2.2 Comprendre le décrochage scolaire : le phénomène et ses contextes*, p. 80.

même type d'aide que les parents dotés d'un capital culturel supérieur (Kakpo & Rayou, 2010; Tedesco, et al., 1985). Les devoirs, en tant qu'externalisation de l'étude scolaire, renforcent les inégalités et profitent aux plus forts (Bautier & Rochex, 2007; Solomon, et al., 2002), notamment parce que le travail demandé diffère du travail effectué en classe, dans sa forme et de par les méthodes qu'il requiert, ce qui le rend plus accessible aux bons élèves qui savent s'adapter et déchiffrent davantage ce qu'on attend d'eux (Bonnéry, 2007; Glasman & Besson, 2004). Cette activité en dehors de l'école expose fortement aux malentendus (Bautier & Rochex, 2007; Rayou, 2008) et rend le travail plus difficile pour des publics moins familiers des attentes et des modalités du travail intellectuel. Ce travail apparaît comme un élément central des « pédagogies invisibles » (Bernstein, 2007), qui, sans gommer les exigences spécifiques de la forme scolaire, « ne construisent pas chez les élèves qui ne les perçoivent pas "spontanément" les compétences qui permettraient de les valider » (Rayou, 2008). Il s'avère que le travail hors la classe suppose une « autonomie » qui, pour les nouveaux publics scolaires, n'est souvent construite ni dans les familles ni, paradoxalement, à l'école. Ici les éducateurs ne travaillent pas davantage sur cette autonomie qui manque à la plupart des enfants de notre échantillon. Les jeunes placés étant le plus souvent en grande difficulté scolaire, ils sont déjà dans une posture difficile face à ce travail qui demande de connaître les implicites qu'il contient.

L'efficacité des devoirs dépend fortement du soutien dont bénéficient les jeunes. La disponibilité de l'adulte et sa familiarité avec le fonctionnement et les attendus scolaires permettent un soutien efficace. Le travail hors la classe demandé par l'école est conçu pour externaliser des activités cognitives, la vérification et l'utilisation des devoirs, de retour dans la classe sont souvent très rapides et se limitent à une simple correction (Rayou & Ripoche, 2008; Solomon, et al., 2002). Ainsi l'efficacité du travail hors la classe dépend principalement de ce qui est fait au domicile, et l'hétérogénéité de son accompagnement, loin d'aplanir les difficultés d'apprentissage, peut les faire croître (Félix & Joshua, 2002). L'accompagnement des éducateurs correspond à un soutien *a minima*, qui ne permet pas, ou très peu, aux jeunes de se familiariser davantage avec le fonctionnement scolaire, les méthodes nécessaires et les attendus de l'enseignant. Le soutien au foyer est irrégulier : en général les éducateurs se mobilisent peu sur les questions scolaires, ils ne contrôlent pas toujours le travail à faire ni son accomplissement effectif. Parmi les jeunes, seuls ceux qui ont peu de difficultés peuvent travailler en autonomie, ils sont le moins gênés par les bruits parasites et les allées et venues.

> ***Enquêteur : « t'arrivais à travailler le soir aussi? C'était difficile?***
> *Gabriella : Non, c'était difficile mais... beh quand c'est difficile on travaille quand même quand on peut, dès que y a un moment de libre, on sort ses livres et on travaille, après il faut savoir gérer les moments qu'on a de tranquillité pour travailler. » (Gabriella, 17 ans, F3).*

Ce sont d'ailleurs ceux-là qui vont bénéficier le plus de l'aide des éducateurs, notamment parce qu'ils les sollicitent davantage pour une aide ou un conseil. Une sélection se fait alors à partir du « volontarisme » des jeunes : ceux qui sont demandeurs sont davantage aidés, et sont parfois les seuls.

> *« Luc, qui est arrivé avec un super niveau scolaire de 4ème. Mais vraiment hyper bon quoi, 17, des trucs comme ça, avec des félicitations... enfin un truc... enfin voilà et du coup quand on a reçu son bulletin scolaire, on s'est dit on va l'accrocher parce que ça ça arrive pas souvent. […] Parce qu'il aime ça, ça lui dérange pas de travailler, de faire ses devoirs le soir et tout, il garde ça, quoi. » (Julie, éducatrice, F2).*

Ce « volontarisme » cache pourtant une familiarité avec les attendus et les fonctionnements scolaires. Nous constatons ainsi que les devoirs donnés aux enfants placés, parce qu'ils sont, pour la plupart, déjà en difficulté scolaire, et qu'ils bénéficient d'un soutien faible et irrégulier risquent de participer à augmenter leur retard scolaire par rapport aux autres élèves plutôt qu'à le résorber. Cette inégalité se reproduit également au sein de la population elle-même, les jeunes qui ont le moins de difficultés s'en sortent davantage et peuvent trouver plus de soutien. De plus, l'environnement est rarement propice au travail scolaire. Les établissements ne disposent pas tous d'un endroit calme et du matériel nécessaire. En France ces difficultés sont exacerbées par le nombre de jeunes, qui augmente l'activité parasite pendant le travail scolaire, et qui réduit la disponibilité des adultes encadrants. La différence apparaît ici fondamentale entre les établissements qui ont une salle de travail qui est investie (dans les établissements A1 et A2) et les autres.

Enfin certaines pratiques des éducateurs, telles que les tentatives d'incitation au travail ou à l'assiduité relevées dans les établissements anglais peuvent être contre-productives en se basant sur une conception qui ne reconnaît que les choix des individus comme source des difficultés : ce serait en étant convaincu de l'intérêt d'aller à l'école, ou en étant contraint d'y aller que les jeunes iraient et travailleraient. Ces tentatives, en ne prenant pas en compte les difficultés des jeunes, ne permettent pas de les résorber. Elles peuvent en plus les augmenter en renforçant le sentiment de responsabilité du jeune dans ces difficultés : pour ces derniers, le message qui leur est transmis est qu'ils ont moins de loisirs ou moins d'argent de poche parce qu'ils n'ont pas assez travaillé ou parce qu'ils ne sont pas assez allés à l'école. Cette attribution causale est équivalente à celle qui consiste à accorder aux jeunes la responsabilité de leurs performances scolaires, la violence symbolique est d'autant plus forte lorsque cette responsabilité est associée à des difficultés sociales que les professionnels estiment irrémédiables[438]. Ainsi beaucoup d'éducateurs estiment qu'il est peu possible d'agir, ou bien qu'ils ont « *donné les cartes aux jeunes* » et que c'est alors à eux d'agir. Pour certains, si les jeunes ont toujours des difficultés, c'est parce qu'ils « *ne veulent pas* ». Nous notons ici une difficulté de la part des éducateurs à comprendre les exigences de l'école et à analyser les difficultés scolaires des jeunes et la complexité des éléments contributeurs. Leurs tentatives peuvent s'avérer inefficaces, voire contre-productives malgré leurs intentions et aggraver les inégalités entre les enfants placés et le reste de la population, mais également entre les enfants placés eux-mêmes. Nous reviendrons sur cette distance des travailleurs sociaux avec les pratiques scolaires en conclusion[439]. Le suivi de la scolarité attendu pour les parents, outre le travail hors-la-classe, comprend également le suivi des apprentissages et une

438 *Cf. 1.3.3 Les estimations des causes des difficultés scolaires par les professionnels*, p. 251.
439 *Cf. 3.2 Les pratiques des éducateurs et la proximité avec les pratiques scolaires*, p. 376.

communication avec les enseignants (par des rencontres et la correspondance avec l'établissement scolaire : bulletins, avis d'absence, sanctions). Nous abordons à présent le travail et les relations entre les travailleurs sociaux et les enseignants sur la question scolaire. La collaboration est irrégulière, ce qui a un impact sur l'accompagnement de la scolarité du jeune.

2.3 Le suivi de la scolarité : quel partenariat entre l'éducateur spécialisé, le parent, le travailleur social et l'enseignant ?

En France et en Angleterre, les systèmes éducatifs accordent des responsabilités aux parents d'élèves pour la scolarité de leur enfant : dans certaines prises de décisions concernant la scolarité, son suivi (ils peuvent être convoqués lorsque leur enfant a des difficultés scolaires ou de comportement), l'orientation, ainsi que l'accompagnement des devoirs. De surcroît, la famille a une influence sur la scolarité du jeune, son rapport à l'école et son rapport au savoir par le mode familial de socialisation et par sa proximité avec le mode scolaire de socialisation (Thin, 1998). Les recherches qui se concentrent sur les relations parents/enseignants analysent les harmonies ou les dysharmonies entre ces deux milieux, ainsi que leurs modes de socialisation respectifs dont les différences peuvent être sources de nombreux malentendus (Ball, et al., 1994; Bautier & Rayou, 2009; Blackstone & Mortimore, 1994; Lahire, 1995; Thin, 1998). Avec le placement par l'Aide sociale à l'enfance, vient s'intercaler un troisième contexte : la suppléance familiale. La relation habituelle parents/enseignants devient ici un triptyque qui redistribue les responsabilités et les interactions entre ces trois instances. Les changements opérés dans cette relation sont doubles. Tout d'abord c'est ce *suppléant* qui sera l'interlocuteur privilégié, parfois unique, des enseignants. De plus les parents n'ont pas la même place dans cette situation et ont ainsi une influence différente sur les relations avec les enseignants et sur la scolarité de leur enfant. Comme nous l'indiquons en introduction, la place des parents reste ambiguë dans la prise en charge[440]. Toujours détenteurs de l'autorité parentale, ils n'en exercent pas totalement les attributs. Leur suivi du jeune et de sa scolarité peut être limité par la prise en charge et ses modalités, mais également par leur degré d'engagement[441]. Ces derniers ont peu de contact avec les équipes enseignantes et les informations sont le plus souvent transmises directement aux éducateurs. Les parents ont donc un accès limité et moins régulier à ces informations et ils peuvent ne pas être invités aux réunions. Nous devons toutefois veiller à ne pas conclure à une baisse du soutien familial du fait de la prise en charge. Le milieu familial a été déclaré dangereux, le plus fréquemment « maltraitant », il est souvent précaire y compris dans les relations entre les différents membres de la famille et dans l'encadrement du jeune[442]. Ces difficultés se cumulent et rendent difficile le lien des

440 *Cf. 2 Une nouvelle configuration sociale : la suppléance familiale dans une institution partielle*, p. 20, nous abordons la complexité de cette place dans la partie *1.1 Le degré de suppléance : de la responsabilité éducative partagée à la parentalité suppléée*, p. 209.

441 Ou le degré qui leur est laissé. Là encore nous n'avons pas assez de données pour étudier la place laissée aux parents par les travailleurs sociaux.

442 *Cf. 1.2 Qui sont les enfants placés ? Des conceptions de prise en charge différentes qui construisent la population*, p. 35.

parents avec l'école. L'accompagnement des travailleurs sociaux, aussi espacé qu'il soit, peut ainsi initier et soutenir un suivi plus régulier de la part des parents.

La *suppléance familiale* implique que tout ou partie des attributs dévolus aux parents soient transférés aux éducateurs. L'analyse des discours des professionnels permet de mieux comprendre la complexité du partage des droits et des devoirs liés à l'autorité parentale, notamment sur le suivi scolaire. Nous observons des variations dans les estimations de ce partage suivant les individus. L'équipe d'éducateurs supplée la famille dans son lien avec l'école[443]. Cette suppléance les rend responsables du jeune, du suivi de sa scolarité et du lien avec les enseignants. Nous analysons dans cette partie les partenariats qui sont mis en place entre les enseignants et les éducateurs, nous sommes particulièrement attentifs aux différences et aux similarités avec un cadre familial. La place des éducateurs spécialisés est complexe et soulève des ambiguïtés qu'ils traitent avec difficulté. Bien que le suivi de la scolarité ne soit jamais complètement mis de côté, les éducateurs français ne lui accordent pas la priorité. Les relations entre les éducateurs et les enseignants sont différentes des relations familles/enseignants, principalement du fait de la position particulière des éducateurs : ils remplacent les parents, mais ne leur sont pas identiques dans leur rapport aux enfants (ce ne sont pas les leurs), et dans leur rapport aux enseignants (ce sont eux aussi des professionnels). Le travail entre les deux corps de métiers revêt différentes formes de partenariat qui peuvent aller d'un rapport particulier entre deux individus jusqu'à un partenariat institué et suivi par l'ensemble des deux équipes (d'éducateurs et d'enseignants).

2.3.1 Le partenariat : entre réseau privé et partenariat institué

La scolarité des enfants placés concerne plusieurs professions, principalement enseignants et travailleurs sociaux[444]. En Angleterre la recherche a régulièrement mis en exergue la difficulté de leur collaboration (Jackson, 2001). Les difficultés principales mises au jour se situent dans la complémentarité des services et la compréhension des compétences, des objectifs et des champs d'action des autres professionnels : les éducateurs ont souvent des difficultés à soutenir le développement scolaire des jeunes et à aider l'action des enseignants ; de leur côté, les enseignants semblent souvent ignorer la situation particulière des enfants placés et ainsi ne pas travailler avec les travailleurs sociaux (Fletcher-Campbell, 1997; Fletcher, 1993; Jackson, 2001; Lindsay & Foley, 1999). Les échecs récurrents dans les tentatives de collaboration entre les services éducatifs et les services sociaux peuvent être dus à la tendance de chaque corps de métier à attribuer la responsabilité de la scolarité aux autres (Fletcher-Campbell & Hall, 1990), mais également à un manque de communication entre les services et un manque de coordination entre les différentes actions (Audit

443 En partie car les parents peuvent toujours avoir un lien et une place dans ce suivi.

444 Nous abordons les professionnels et les dispositifs principaux en nous basant sur ce que nous disent les acteurs rencontrés ainsi que sur nos observations, les éléments abordés ne sont donc pas exhaustifs. En 1997, Fletcher-Campbell identifiait en Angleterre 30 professions différentes impliquées, de près ou de loin, dans l'éducation des enfants placés (1997).

Commission, 1994; Harker, et al., 2003; SSI/OFSTED, 1995). Des changements ont été opérés sur les différents services afin d'améliorer la collaboration entre eux. Nous avons déjà évoqué le rapprochement des services sociaux et des services éducatifs ainsi que l'établissement du concept de *corporate parenting* pour donner à l'ensemble des professionnels la responsabilité des droits et des devoirs parentaux. Des dispositifs et des postes spécifiques ont été créés en Angleterre afin d'appuyer ce partenariat, de soutenir la collaboration entre les services et d'assurer la scolarité des enfants en difficulté, notamment des enfants placés. En France ce partenariat reste uniquement dépendant des professionnels et du réseau qu'ils ont développé. L'institution d'un partenariat en Angleterre constitue ainsi une différence fondamentale dans la mise en place du suivi scolaire. Nous abordons ici la comparaison du travail entre les différents professionnels et comment ces différents degrés de collaboration se traduisent dans le suivi de la scolarité des enfants.

En France, la collaboration entre les secteurs (éducation nationale, Aide sociale à l'enfance, secteur médico-social) n'est pas institutionnalisée. Par conséquent, elle dépend beaucoup des réseaux locaux et des motivations de chaque professionnel. Plusieurs éducateurs français évoquent régulièrement au cours de l'entretien les conflits ou les mésententes qu'ils ont avec l'éducation nationale (avec les services administratifs ou les équipes enseignantes), voire l'absence de réel travail en commun : « *On travaille pas vraiment avec les profs, c'est plus du passage d'information* » (Françoise). Nous avons abordé plus haut le travail privilégié, en France, avec certaines équipes et certains établissements, telles que les MFR, organismes privés qui sont flexibles sur les emplois du temps des jeunes qu'ils scolarisent[445]. Les individus que l'on a interrogés ne citent pas d'autres partenaires sur la question scolaire. Les dispositifs d'éducation spécialisée ne sont pas considérés comme tels : la collaboration entre ces services est le plus souvent minimale. Les collaborations citées sont basées sur des relations professionnelles privilégiées entre certains éducateurs et certains enseignants, qui peuvent se maintenir par affinités individuelles.

> *« On a des bons contacts avec l'éducation nationale. Alors je pense aussi que ça vient du fait qu'on a travaillé des relations avec certains profs, avec certains directeurs de collège. C'est vraiment des relations individuelles, c'est pas vraiment avec l'éducation nationale. C'est avec certaines personnes. Et parce qu'on a des entrées dans certains collèges, dans certains endroits... Mais c'est vraiment un travail de partenariat, mais de personne à personne en fait. Y a rien qui est conventionné avec des collèges ou des lycées, ou des apprentissages. [...] Mais c'est que, voilà c'est que de la relation humaine au départ, qui fait qu'on a des lieux comme ça où on peut intervenir différemment. Par exemple à (x) on a vraiment un bon contact avec la directrice de la SEGPA, si la rentrée prochaine elle change, je suis pas sûre qu'on arrive à travailler de la même manière avec cette SEGPA. Avec le collège de (X) c'est pareil, on arrive à bosser parce qu'on connaît bien la CPE. Si elle change demain, est-ce que ça sera le même type de travail ? Je sais pas non plus. Les maisons familiales rurales, c'est pareil hein, comme c'est quelque chose, c'est un système assez protégé, ils nous connaissent bien. » (Anouk, éducatrice, F3).*

445 *Cf. 1.1.4 Les emplois du temps adaptés*, p. 154.

« Les relations avec l'institution scolaire sont… aléatoires. Il y a des écoles avec lesquelles on fonctionne bien. Ça tient à des histoires de personnes. Ça tient à la façon dont on a pu rentrer en contact de manière frontale ou de manière plus négociée… Ça tient à la personne des éducateurs. » (Philippe, directeur adjoint, F2).

Le plus souvent, le travail avec les autres professionnels est décrit comme étant difficile et n'allant pas de soi :

« Moi j'essayais de leur parler de notre projet à nous, de comment on essayait d'avancer avec eux. Certaines fois, pour eux c'était difficile d'admettre qu'on puisse travailler dans le même sens, dans la même direction, mais sans employer forcément les mêmes moyens. Ils avaient du mal à admettre qu'on puisse être partenaires, sans que nous on adhère forcément, on n'obéissait à toutes leurs demandes. Donc ça c'était compliqué. Je pense que c'est peut-être un peu moins compliqué maintenant avec les enseignants. Peut-être parce que moi j'arrive mieux à expliquer ce que je fais aussi. » (Laure, éducatrice, F2).

Nous constatons ainsi des relations en retrait, avec davantage de méfiance qu'en Angleterre. Celle-ci est exprimée par exemple par Philippe lorsqu'il évoque les évaluations effectuées par l'éducation nationale :

« [On a] un jugement sans doute un peu sévère pour l'éducation nationale, qui ne comprend pas toujours très bien les populations auxquelles on a affaire nous. Et donc notre souci de faire des contre-expertises. [...] Ça nous permet quand même d'avoir une évaluation un peu plus fine. » (Philippe, directeur adjoint, F2).

La collaboration mise en place en France est dépendante des individus initiateurs, elle reste un travail privilégié entre un nombre restreint de professionnels, et ne se met pas en place au niveau des équipes. Les partenariats ont un statut précaire et sont tributaires du maintien en poste des professionnels à l'origine de la collaboration. Les éducateurs français, lorsqu'ils abordent ces partenariats, évoquent la crainte d'un changement de poste qui signifierait une reconstruction de ce partenariat avec de nouvelles personnes. Nous avons, pour exemple, la situation de Mireille, éducatrice scolaire de l'établissement F2, qui a longtemps travaillé auprès des adolescents et a développé dans la commune un réseau très étendu de relations avec plusieurs équipes enseignantes. Elle a récemment changé de poste et travaille actuellement avec le groupe des plus jeunes enfants. Elle travaille ainsi, non plus avec les établissements du second degré, mais uniquement avec ceux du premier degré. Elle a dû reconstituer un réseau, et la personne qui l'a remplacée a dû, elle aussi, reconstruire un partenariat qui sera par ailleurs beaucoup moins développé, étant donné qu'elle ne privilégie pas cette dimension dans son travail.

Ces collaborations françaises n'étant pas institutionnalisées, elles peuvent se baser sur des négociations en marge de ce qui est autorisé par les autorités. Ce sont par exemple des relations privilégiées avec des membres de direction d'établissements scolaires, ou plusieurs enseignants, qui permettent à Philippe de négocier les aménagements « arrangés » d'emploi du temps décrits plus haut[446]. Les

446 *Cf 1.1.4 Les emplois du temps adaptés*, p. 154.

enseignants acceptent des aménagements de programme non prévus par l'éducation nationale parce qu'ils connaissent les éducateurs et qu'ils décident de travailler avec eux.

> *« Y a des moments où on déscolarise en négociant avec les collèges par exemple. On a comme ça, quand on sent que le gamin va faire que des sottises au collège parce que… ou n'y va pas parce qu'il est trop mal, parce qu'il n'a pas le niveau, parce qu'on lui fait faire de l'anglais et qu'il n'en peut plus, parce qu'il ne peut même plus voir en peinture le prof parce que sinon il va cogner dessus. Il va agresser le prof, il fout le bazar en classe parce qu'il n'a que ça à faire. […] Parce que, avoir une bonne relation avec le principal du collège, avoir une bonne relation avec le CPE, avoir une bonne relation avec les gens comme ça, pouvoir leur expliquer entre quatre yeux, sans leur dévoiler, parce qu'on est tenu par le secret professionnel, sans leur en dire trop sur la situation, ça permet après quand vraiment ça devient trop tendu, de dire "écoutez on peut passer un contrat, il ira plus en gym". Parce que c'est pas la peine, alors c'est pas bien, l'académie ils veulent pas entendre, j'ai envie de dire c'est à la limite de la clandestinité. C'est pour ça que c'est important les bonnes relations. » (Philippe, directeur adjoint, F2).*

En contrepartie, Philippe, accepte plus facilement des exclusions non officielles :

> *« Il faut savoir aménager, il faut savoir parler, c'est cette dimension là aussi, de relation, de respect mutuel, de "si ça va pas, il y a un éducateur de permanence, il va chercher le gamin". On ne discute pas. » (Philippe, directeur adjoint, F2).*

Le partenariat, lorsqu'il repose seulement sur certains individus, est fragile et peut se réduire ou disparaître lorsqu'un protagoniste quitte son poste. Ces difficultés sont moindres en Angleterre, principalement du fait des différents dispositifs qui soutiennent ce partenariat. Seuls les professionnels de l'établissement A4, la directrice y compris, expriment les mêmes difficultés et la même distance avec les autres professionnels que les éducateurs français. Ainsi Fleming, l'éducateur scolaire de cet établissement, regrette de n'avoir « *pas un niveau correct de soutien de la part des services éducatifs* ». Il évoque les difficultés à trouver des établissements scolaires qui acceptent les jeunes et les contacts peu fréquents avec les enseignants. L'implication d'un enseignant sur une année complète fait figure d'exception. Le lien privilégié entre un enseignant et Eli a permis une prise en charge particulière et de nature exceptionnelle : l'enseignant s'est personnellement engagé dans l'accompagnement quotidien de ce jeune pour réduire son absentéisme et augmenter son adhésion à l'école[447]. Ce suivi n'a été mis en place, ni par un autre enseignant, ni pour un autre jeune de l'établissement. Bien qu'ils évoquent également des difficultés à travailler sur la question scolaire avec d'autres professionnels (principalement les enseignants), les discours des éducateurs des autres établissements sont radicalement différents. Ils mentionnent un travail avec les autres professionnels plutôt efficace et soulignent, pour la plupart, l'importance des différents dispositifs qui ont été mis en œuvre dans le but d'encadrer et de suivre la scolarité des enfants placés. Ces dispositifs ont été mis place pour *soutenir*, mais parfois *forcer* le partenariat entre les professionnels.

Plusieurs spécialités ont été mises en œuvre pour travailler spécifiquement sur le suivi scolaire des jeunes en difficulté. Nous abordons celles qui sont en lien avec les équipes que nous avons côtoyées.

447 L'enseignant se déplaçait tous les jours pour conduire Eli du foyer à l'école.

Un poste a été récemment créé pour suivre les jeunes en difficultés scolaires (*education welfare officer*). Ce travail consiste principalement en une veille des absences scolaires[448], ils interviennent alors auprès des jeunes dont les absences sont les plus fréquentes : un premier seuil d'alerte est fixé à 10 jours d'absences[449]. Ils contactent et rencontrent alors leurs responsables (parents, éducateurs ou famille d'accueil) pour « *comprendre la situation* ». Un deuxième seuil se situe à 25 journées d'absence, la situation est alors « *davantage suivie* » car considérée comme « *préoccupante* », « *on commence à travailler avec l'école et les éducateurs ou les familles d'accueil, et tous les autres travailleurs sociaux pour regarder ce qui se passe* » (Holly). Ces professionnels assurent un suivi régulier des jeunes ainsi identifiés, ils font des visites à domicile et peuvent apporter une aide à la famille sur des difficultés particulières. Des soutiens exceptionnels peuvent également être mis en place : Abigail fait part d'une situation où elle a accompagné un jeune en classe et s'est assise à côté de lui pour « *l'aider à gérer* ». Ces professionnels ne travaillent pas spécifiquement avec les enfants placés mais sont amenés à travailler auprès d'eux. Nous constatons des variations dans la mise en place des objectifs et des pratiques suivant les professionnels. Par exemple, Mercedes fait quelques visites dans l'établissement A4 qui est sur son secteur, cependant son intervention reste limitée. Elle se présente auprès des jeunes mais « *ne travaille pas réellement* » avec eux. « *Parfois c'est juste les rencontrer, leur parler. Tu sais, juste s'asseoir et écouter. À propos de pourquoi ils ne veulent pas aller à l'école, et quels problèmes ils ont* » (Mercedes). Elle considère son action comme étant proactive, bien que les jeunes soient déjà en grandes difficultés scolaires, et cumulent des absences. Celyn, quant à elle, en plus de s'assurer de l'assiduité des jeunes, travaille particulièrement sur les liens entre les établissements scolaires et les lieux de placement et peut participer à trouver un établissement scolaire approprié pour le jeune.

> *« Mon travail est plutôt un rôle de conseil, mais s'il y a une sorte de problème important, j'essaye de m'impliquer. » (Celyn, travailleuse sociale, Angleterre).*

Celyn peut également faire de la médiation entre les éducateurs et les enseignants : « *parce que parfois, les éducateurs ou les familles d'accueil peuvent être irrités, contrariés vis-à-vis de l'école, et l'école peut être également irritée. […] Faire de la médiation parfois […] être "la personne au milieu", c'est un rôle important* » (Celyn). Elle ajoute également qu'elle peut travailler sur l'engagement des jeunes et leur estime de soi en les rencontrant régulièrement. Ainsi, Celyn et Mercedes développent des suivis différents avec les jeunes : si l'action que décrit Mercedes est très limitée, Celyn travaille régulièrement avec les équipes qui sont sur son secteur (E1 et E3). Ces différences entre les professionnels sont également constatées par les éducateurs : certains relèvent l'implication de Celyn, qui est un véritable soutien pour la scolarité des jeunes.

448 Ils reçoivent chaque semaine un relevé des absences de chaque enfant placé, relevé effectué par un organisme privé qui appelle toutes les écoles concernées pour vérifier que le jeune est bien à l'école.

449 Le « compteur » est remis à zéro chaque année scolaire.

« La personne qui occupait ce poste avant n'était pas très proactive. La nouvelle qu'on a, Celyn, va frapper aux portes, pousse les gens, discute et se bat pour que les jeunes soient à l'école » (Gloria, éducatrice, A1).

« La personne chargée de l'assiduité des jeunes est une très bonne idée. […] Elle est très compétente et se bat vraiment dur pour les jeunes et leurs droits» (Ron, éducateur, scolaire, A1).

Chaque établissement scolaire anglais, du moins tous ceux de l'autorité locale partenaire de cette recherche, disposent d'un enseignant qui est responsable du suivi des enfants placés (le *designated teacher*). Il suit la situation de chacun et participe aux réunions avec les travailleurs sociaux. Il n'a pas de formation particulière à sa prise de fonction, mais participe à des formations complémentaires afin de se spécialiser. Sandra occupe ce poste dans un établissement d'enseignement secondaire qui accueille environ 700 élèves, 14 sont des enfants placés[450]. Le fonctionnement qu'elle nous présente correspond bien à une prise en charge particulière des jeunes placés, c'est-à-dire en leur reconnaissant une particularité qui nécessite un suivi particulier *dans* l'école. Chaque enfant placé a choisi un tuteur (*advocate*), parmi les adultes de l'établissement (enseignant ou personnel administratif) qu'il peut aller voir s'il rencontre un problème particulier. Ces tuteurs peuvent défendre le jeune lors de prises de décisions sur des questions scolaires ou disciplinaires. Sandra reçoit les retours de ces tuteurs et tient à jour ces informations afin de pouvoir adapter le soutien de l'établissement auprès des jeunes. Comme la plupart des enseignants anglais, elle reste sur place pendant la majorité de son temps de travail. Elle reste disponible dans son bureau afin de pouvoir recevoir les jeunes s'ils souhaitent la rencontrer « *pour n'importe quelle raison* » : des difficultés individuelles (rencontrées chez eux ou dans l'établissement) ou des difficultés liées à la scolarité (des questions d'orientation, d'options, etc.). Elle suit les jeunes, fait le point sur leurs résultats scolaires tous les deux mois, afin de compléter son suivi et d'avoir un aperçu précis de leur situation qui peut également servir aux autres professionnels. Elle peut également intervenir lorsque cela lui paraît nécessaire et faire appel à d'autres intervenants. Sandra est en lien avec l'équipe d'éducateurs ou la famille d'accueil, l'assistant social et tout autre professionnel qui travaille avec le jeune. Ce poste est reconnu et apprécié des équipes d'éducateurs, bien que leur collaboration dépende de la personne qui a cette responsabilité. Il s'agit parfois d'un enseignant qui ne connaît pas toujours les élèves ou qui est à un poste à responsabilité : il côtoie peu les élèves mais peut prendre les décisions rapidement, alors que d'autres enseignants ayant ce poste travaillent régulièrement auprès des jeunes, mais n'ont pas les responsabilités nécessaires aux prises de décisions concernant la scolarité (prise en charge particulière, changement du programme scolaire, etc.). Ce poste a la particularité de sensibiliser un membre de l'établissement scolaire, le plus souvent appartenant au corps enseignant, aux problématiques liées au placement et au travail social. Nous pouvons le considérer comme le pendant pédagogique de l'éducateur scolaire[451]. Ces deux spécialités sont sensibilisées aux champs d'action des autres professionnels, aux contraintes qu'ils rencontrent, ce

450 Au moment de la recherche, ils sont tous placés dans une famille d'accueil.

451 Nous présentons cette spécialité dans la partie *2.1.4 La spécialisation de la gestion de la question scolaire : les éducateurs scolaires*, p. 299.

sont également ces personnes qui sont privilégiées pour les rencontres et partenariats inter-professionnels. Joey présente l'avantage de travailler avec un enseignant sensibilisé à la population des enfants placés :

> *« Elle coordonne [l'emploi du temps d'Oliver], donc c'est logique que je travaille avec elle. Parce que c'est elle qui prend les décisions sur son programme, son emploi du temps. Et parce qu'on a cette relation, et c'est un moment vraiment difficile pour Oliver, mais ça fonctionne bien, je vais à l'école, et on planifie le programme scolaire d'Oliver avec cette enseignante. Et ça marche bien. Ça a amené beaucoup de choses. On travaille ensemble, et on met en commun nos connaissances sur sa situation, et ce qu'on pense être du meilleur intérêt d'Oliver. Elle académiquement, moi socialement. Et ça conduit à comment on peut organiser son programme du mieux possible. » (Joey, éducateur scolaire, A2).*

D'autres postes ont été créés pour superviser la scolarité des jeunes les plus en difficulté. L'autorité locale anglaise dispose également d'un coordinateur qui est responsable de la scolarité dans la région. Nous avons rencontré deux de ces personnes, Moïra et Holly. Ces personnes travaillent également sur le lien entre les différents partenaires, les orientent vers les différents dispositifs sur lesquels elles ont davantage de connaissances. Bien que ces personnes aillent sur le terrain, ce sont surtout les directeurs et les éducateurs scolaires qui les rencontrent. Selon ces derniers, ces postes garantissent la cohérence de la gestion de la scolarité des jeunes, en comparaison avec les interventions des différents travailleurs sociaux qui n'ont pas tous la même implication, ni les mêmes connaissances.

Le partenariat entre les professionnels peut également être imposé par des dispositifs *instituant* des rencontres régulières entre eux. Le principal dispositif, et sans doute celui qui a le plus d'impact sur cette collaboration, est le *PEP*[452]. C'est un projet personnel qui regroupe l'ensemble des suivis effectués par les professionnels (éducateurs, travailleurs sociaux, psychologues, enseignants et d'autres professionnels, notamment du secteur médical et médico-social). Lorsque le jeune est placé, une rencontre est organisée entre ces professionnels qui discutent des suivis à mettre en place par chacun, notamment en ce qui concerne sa scolarité. Ce dispositif permet ainsi de planifier le suivi scolaire des jeunes et de gérer les difficultés en amont par des rendez-vous semestriels entre les différents partenaires qui discutent de l'évolution de ces mesures et des modifications à y apporter (DfEE/DoH, 2000). Le jeune et ses parents sont enjoints de participer à ces rencontres. Un bilan dressé en 2005 fait part d'une réticence de la part des professionnels à la mise en place de cet outil, ils considèrent qu'il est inefficace et qu'il correspond à une perte de temps (Hayden). Malgré ces réserves, Hayden constate une relative amélioration de la situation des jeunes qui bénéficient de cet outil. Nous constatons une évolution[453] sensible dans le discours des professionnels depuis cette recherche. Bien que nous observions toujours des réticences de la part de plusieurs professionnels, la majorité d'entre eux considère le *PEP* comme utile pour leur travail et bénéfique pour le jeune. Joey émet des réserves sur l'implication de ses collègues, l'outil reste peu investi par ces derniers : plusieurs l'utilisent comme un

452 *Personal educational plan* qui peut se traduire par le Projet éducatif personnel, nous présentons une traduction de ce document en annexe (*cf.* 501).

453 Notre échantillon anglais est constitué dans la même autorité locale que la recherche d'Hayden.

QCM, « *s'assurent que les cases soient cochées* » sans que l'intérêt des décisions soit discuté. Selon lui, la rencontre n'est alors pas toujours pertinente et, souvent, il « *n'en sort pas grand-chose* ». Holly présente les mêmes réserves :

> *« Les PEP où on n'est pas présent, évidemment on doit se fier au travailleur social, […] c'est un peu difficile pour moi, pour être honnête. […] Pour qu'un PEP soit efficace, tu dois attendre davantage de l'école par rapport à d'habitude. Tu vas à l'école et tu vérifies que l'école fasse bien ce qu'elle doit faire pour le jeune. Et pour faire ça il faut avoir ce statut de "troisième personne" […] les travailleurs sociaux ne peuvent pas toujours participer au PEP, parce qu'ils sont très, très occupés, bien qu'on sait tous que la scolarité est très importante. Quand tu dois faire un choix entre trouver un lit pour un enfant pour la prochaine nuit, et résoudre ce genre de problème, et bien tu vas, facilement mettre de côté la réunion du PEP parce que, sur l'échelle des priorités, c'est plutôt faible.» (Holly, coordinatrice, Angleterre).*

Le *PEP* « *formalise les rencontres* » et, d'après les professionnels interrogés, renforce leur engagement sur ces rencontres ainsi que sur le suivi scolaire. Joey, afin de s'assurer de « *la bonne conduite* » des *PEP* et de « *la prise en compte de l'intérêt du jeune* », a décidé d'assister à l'ensemble des rencontres. Il assure ainsi une « *constance sur ce qu'on attend des autres professionnels […], j'insiste sur le potentiel des jeunes, tu sais, les écoles voient sans doute le côté difficile et les manques, ce que j'essaye de promouvoir ce sont les côtés positifs et le potentiel des jeunes* » (Joey). Le *PEP* est également une occasion de travailler avec les parents, de recueillir leur avis, et de leur fournir un compte-rendu détaillé de ce qui est entrepris pour leur enfant. Dans les discours des professionnels, le *PEP* impose la rencontre qui, sans cette obligation, serait moins régulière et moins suivie de la part de l'ensemble des partenaires.

La collaboration entre les équipes des internats et les autres professionnels, principalement les enseignants, est donc significativement différente entre les deux pays. Par rapport aux professionnels français, les éducateurs anglais évoquent davantage de partenaires pour l'accompagnement des jeunes et la plupart d'entre eux apprécient les dispositifs qui renforcent le partenariat. La différence du degré de collaboration se constate également par la variété des professionnels qui sont passés dans les établissements anglais lorsque nous y étions. Parmi ces professionnels, outre ceux déjà évoqués, quelques policiers ont l'habitude de passer (en uniforme) dans l'établissement A1 pour boire un thé, discuter avec les éducateurs et les jeunes. Leur intention est de garder un contact et de ne pas rencontrer les jeunes seulement dans leur fonction répressive. Nous ne sommes pas en mesure de dire si cela a un effet sur les jeunes. Nous soulignons ces décisions comme une volonté de la part des professionnels de travailler avec les autres corps de métier, et de se rencontrer plus souvent, y compris sur des moments informels dans le but de mieux travailler ensemble par la suite. Pour Edouard, cela « *améliore grandement* » l'attention, la sensibilité et l'empathie de la part des officiers de police. Ces rencontres permettent, selon lui, de mieux présenter le travail quotidien de son équipe. Il observe ainsi un « *changement culturel* » de la part des officiers de police, il prend comme exemple un événement qui s'est déroulé pendant notre enquête. Une nuit, plusieurs jeunes sont montés sur le toit de

l'établissement, ils ont chanté, crié et ont jeté des ardoises dans la rue et sur les voitures. La police est intervenue et Edouard a constaté des comportements différents de la part des policiers par rapport à ce qu'il pouvait observer auparavant : ils ont discuté avec les jeunes lors de l'intervention, l'inspecteur est revenu le lendemain à 8h30 pour demander à Edouard s'il pouvait être d'une quelconque aide, un officier qui passe régulièrement dans l'établissement a tenu à conduire les jeunes au tribunal et est resté avec eux, ce qui est exceptionnel. Pour Edouard, cela change des tendances à blâmer ou accuser les jeunes et les éducateurs qu'il pouvait observer auparavant : « *pourquoi vous ne pouvez pas garder ces jeunes enfermés ? Vous ne pouvez pas vous en occuper ?* ». Ces liens privilégiés favorisent ainsi le travail en commun. Celyn nous explique par exemple qu'elle commence à connaître les enseignants de son secteur, travaille mieux avec certains et va préférer orienter les jeunes vers leur établissement. Le travail privilégié avec certains individus est inhérent à tout travail nécessitant une collaboration. Ici ces relations sont cependant *favorisées*, *encouragées* voire *forcées* par le partenariat institutionnalisé et appuyé par plusieurs dispositifs. C'est uniquement dans les établissements anglais que nous observons une collaboration qui s'installe à l'échelle des équipes, dépassant le stade inter-individuel[454].

> *« On a des arrangements spécifiques avec quelques écoles, qui peuvent accueillir nos jeunes de façon privilégiée, avec une meilleure prise en charge, même s'ils n'ont pas de Besoins éducatifs particuliers identifiés. Maintenant ils peuvent rejoindre une école très vite après être arrivés ici, et ils ont des ressources supplémentaires. » (Adam, éducateur, A3).*

Par rapport à la situation française, nous observons donc en Angleterre une tendance inversée : la collaboration est effective avec une majorité d'établissements scolaires, les écoles où cette collaboration avec les éducateurs est difficile restent des exceptions.

> *« On a de bonnes relations avec la majorité des écoles. On s'appelle, on se rencontre, on échange en allant chercher les gamins. » (Terry, éducateur, A1).*

> ***Enquêteur : « Comment sont vos relations avec les écoles ? Et comment vous travaillez avec elles ?***
> *Sydney : On est bon, on a toujours de bons rapports. […] on a des difficultés avec certaines écoles […] mais les autres, ils sont bons, ils sont bons. Et on a de bonnes relations avec eux. » (Sydney, éducatrice, A2).*

En Angleterre les rencontres et les contacts sont plus réguliers entre les professionnels, ils échangent davantage et peuvent modifier la prise en charge plus rapidement qu'en France[455]. Les partenariats et les diverses rencontres entre les professionnels sont des éléments fondateurs du suivi scolaire. Ces rencontres, selon leur fréquence et leurs buts, constituent un cadre de collaboration qui peut favoriser le suivi de la scolarité et le lien entre les professionnels. En France, les rencontres sont majoritairement organisées lorsqu'un problème émerge (des résultats scolaires très faibles ou un problème de

454 Nous affirmons encore une fois, afin de ne pas instaurer de malentendu, que cette analyse se base sur notre échantillon, celui-ci ne nous permet pas de généraliser à l'échelle nationale.

455 Il y a effectivement des différences de fonctionnement entre les deux systèmes éducatifs, le système anglais permet davantage de faire des allers-retours entre un établissement spécialisé et un établissement de milieu ordinaire.

discipline). Les rencontres sont donc rares, par défaut et dans un but de gestion de problème, voire de conflit. Magdalena explique par exemple que c'est lorsque le jeune présente un comportement difficile pour les enseignants qu'ils vont prendre contact avec eux :

> *« Il a mis les profs à l'épreuve, il a... alors il a fallu développer un partenariat, des rencontres, pour dire "attendez, voilà, bon voilà". » (Magdalena, éducatrice, F3).*

Le plus souvent les échanges sont très courts et peu fréquents :

> *« Il faut demander à rencontrer le professeur principal, on essaye de faire une rencontre par trimestre. Essayer de voir si ça va, comment ça se passe... [...] On travaille pas vraiment avec eux. » (Françoise, éducatrice, F3).*

En Angleterre la discussion est le plus souvent en amont des difficultés : les éducateurs rencontrent les enseignants au début du placement scolaire, du moins dans les tout premiers mois.

> *« On les visite, on parle avec le directeur et l'enseignant le plus impliqué avec le jeune en difficulté. On fait ça régulièrement, on a des contacts réguliers par téléphone pour se tenir au courant, on fait les rencontres pour le PEP aussi, on est censé savoir ce qui se passe avec l'enfant, et le travail des travailleurs sociaux impliqués avec cette école. […] Si un enfant revient ici et insiste sur un problème à l'école, harcèlement ou autre, on va à l'école pour savoir ce qui se passe. Si ils nous appellent pour se plaindre de quelque chose, on essaye de résoudre ça le plus vite possible. On a des contacts avec des écoles le matin parce qu'ils veulent savoir comment s'est passée la soirée la veille […] certains demandent si on peut les appeler le matin pour leur donner des nouvelles. […] Donc la communication reste fluide. Maintenant on a des commentaires sur le déroulement de la journée donc on sait comment s'est passée la journée. » (Sydney, éducatrice, A2).*

La régularité des rencontres entre tous les professionnels imposée par le *PEP* semestriel favorise la projection de la situation du jeune et les prises de décisions proactives. À l'inverse, en France, les décisions sont rarement prises en réunion autour d'une table, mais le plus souvent au téléphone, entre deux professionnels particuliers. Les rencontres sont rares et réactives en France, provoquées pour régler un problème. La première rencontre peut être décidée longtemps après le début du placement du jeune, sa situation scolaire peut s'être dégradée et la rencontre des professionnels est alors une « *gestion dans l'urgence* ». Les rencontres anglaises, qu'elles soient imposées ou à l'invitation d'un professionnel, sont davantage propices à la mise en place de projets, de discussion autour de la situation du jeune. Holly souligne par exemple l'intérêt de la régularité et du caractère proactif des rencontres initiées par le *PEP* :

> *« Aller à l'école, et avoir autour d'une table ce groupe de personnes qui sont impliquées au premier plan pour le jeune, étudier la scolarité du jeune, c'est une partie importante des décisions prises pour faire évoluer leur scolarité. Parce qu'en faisant ça régulièrement, et en s'assurant que l'école fait ce qui est prévu qu'elle fasse pour le jeune, et s'assurer que les éducateurs ou la famille d'accueil soient là, donc ils peuvent entendre ce qui se passe, s'assurer que le travailleur social est là, pour donner son point de vue et ses connaissances […]. Et puis peut-être avoir quelqu'un comme moi, mon rôle particulier dans cette situation est que je ne suis ni travailleur social, ni*

enseignant, et je ne suis ni un éducateur, ni membre d'une famille d'accueil, mais j'ai une compréhension de la scolarité, son fonctionnement et ses enjeux. Donc je suis une sorte de troisième personne, neutre, qui peut poser des questions à tout le monde. C'est la responsabilité de ce rôle, c'est l'efficacité de ce rôle. Et donc, être capable de faire ça, pour tous ces jeunes, sur une base régulière, c'est vraiment, vraiment une part importante de l'aide que l'on peut fournir pour améliorer leur scolarité. » (Holly, coordinatrice, Angleterre).

« L'espoir c'est que nous travaillions de façon assez proactive et qu'on communique assez avec les écoles, pour éviter l'exclusion. » (Joey, éducateur scolaire, A2).

En Angleterre la collaboration et la régularité des rencontres entre professionnels sont recherchées. L'ensemble des professionnels des établissements A1, A2 et A3 font part de nombreux exemples de contacts, de rencontres ou de discussions téléphoniques qui sont autant d'échanges permettant de structurer la collaboration, et de compléter les informations de chaque professionnel sur la situation du jeune. Nous constatons des réserves plus importantes, et d'une nature différente, chez les éducateurs démotivés par la question scolaire, tel Adam : « *c'est souvent n'importe quoi, non ? Le truc c'est que, on passe rapidement. Le PEP de Garett, qu'est-ce qu'on peut faire pour lui ?* » (Adam). Pour Fleming c'est « *juste une réunion bourdonnante* », avec « *beaucoup de discussions pour ne rien dire et sans ressortir avec des décisions concrètes* ». Ce sont, là encore, les éducateurs les plus motivés par la question scolaire, mais ayant aussi les postes les plus en lien avec les écoles, qui parlent davantage de l'importance de ces contacts réguliers avec les enseignants. Pour Ron et Joey, il est nécessaire de rencontrer les enseignants régulièrement, d'aller au-devant des problèmes, et de rester disponible, ainsi ils pensent que les écoles feront davantage appel à eux lorsqu'une difficulté apparaîtra. Selon eux, cela a déjà permis d'éviter des conflits et des échecs. La collaboration semble ainsi optimisée par la spécialisation de certains personnels, leur permettant d'être plus sensibles à la problématique de cette population et à la question scolaire[456]. Cette spécialisation permet également de connaître les domaines de compétences des autres professionnels et en quoi ils peuvent être complémentaires. Ces sensibilisations favorisent également la collaboration en permettant à ces professionnels de mieux s'orienter et de mobiliser les personnes et les dispositifs adéquats.

En Angleterre, les directeurs d'établissements travaillent particulièrement sur le lien avec les établissements scolaires, ils encouragent également leur équipe à préserver et renforcer ce lien, Daniel nous explique ce qu'il attend de son équipe :

« Promouvoir l'école en termes de... avoir une bonne communication avec les écoles. J'attends de mes éducateurs qu'ils appellent les écoles au moins une fois par semaine, juste pour savoir, comment il va, comment il se débrouille ? Est-ce qu'il y a des difficultés ? Et je dis une fois par semaine, ça peut être quotidien, je veux dire que j'encourage d'avoir un suivi quotidien. » (Daniel, directeur, A2).

456 Par exemple l'enseignant en charge du suivi de ces jeunes est sensibilisé aux difficultés particulières qui sont liées au placement. L'éducateur scolaire a des connaissances particulières sur l'accompagnement du jeune, le fonctionnement de l'école et du réseau local.

Trois directeurs anglais sur quatre considèrent les partenariats avec les différents professionnels particulièrement importants, c'est un réel soutien pour leur action autour de la scolarité des jeunes. Ils font appel à plusieurs partenaires publics ou privés.

> *« On peut s'appuyer sur leur expérience, ils ont une meilleure compréhension du système éducatif. Une meilleure compréhension de ce que les écoles peuvent faire et ne peuvent pas faire, ici en termes de gestion de l'exclusion par exemple. » (Daniel, directeur, A2).*

> *« Travailler en partenariat, je pense que c'est la solution. C'est avoir les bonnes personnes à rencontrer. » (Bianca, directrice, A3).*

Bianca explique que lors de plusieurs réunions, notamment pour les *PEP*, sont regroupées les personnes qui peuvent prendre des décisions, ce qui permet de ne pas perdre de temps en attendant les autorisations. Le fait d'avoir, dans les services sociaux, des responsables qui ont des missions bien précises, notamment veiller à l'assiduité des jeunes, connaître l'ensemble des dispositifs, des équipes et travailler sur l'orientation des jeunes lui semble essentiel. En effet, ces personnes-ressources disponibles pour ces questions ont une connaissance des différentes problématiques et des dispositifs, des interventions possibles et des personnes à contacter. Bianca précise que ces réunions avec un représentant de chaque service permettent d'accélérer les décisions en les prenant en commun, puis de mettre en place rapidement des modifications dans la prise en charge.

> *« C'est aussi partager la responsabilité et j'aime le fait que chacun se souvienne que c'est ça être "*corporate parent*", ce n'est pas juste les services sociaux et l'école, tout le monde est responsable de cette éducation/scolarité. » (Bianca, directrice, A3).*

La qualité et la régularité de la collaboration entre les différents services, particulièrement les éducateurs et les équipes enseignantes, déterminent la qualité du suivi scolaire. Les différences de collaboration peuvent s'analyser par les concepts qui sous-tendent la prise en charge des jeunes en danger dans chaque pays. En France, les éducateurs *suppléent* la famille, ils ont les mêmes droits et les mêmes devoirs. C'est-à-dire qu'ils font le lien avec l'école, discutent du projet professionnel, de l'orientation, des projets scolaires, etc. Ils ne sont pas les parents, mais ils ont des relations similaires avec les enseignants : ils se considèrent comme un corps de métier différent, mais pas comme des *partenaires*. Cette conception semble partagée par les enseignants : ces derniers ont des rapports avec les éducateurs qui ne sont pas très éloignés de ceux qu'ils ont avec les parents, les contacts ne sont pas plus réguliers, et ils ne leur donnent pas davantage d'information. Ces deux professions ne travaillent pas sur les mêmes objectifs, ce qui les distingue particulièrement des professionnels anglais. En Angleterre, la notion de *corporate parenting* institue un partage des droits et des devoirs, habituellement attribués aux parents, par l'ensemble des professionnels. Nous observons ainsi davantage de travail en commun autour de la scolarité du jeune. Nous constatons une tendance générale, de la part des personnes interrogées, à souligner l'amélioration du partenariat et du climat de travail entre les partenaires. Mis à part l'équipe de l'établissement A4, la majorité des professionnels

anglais rendent compte de relations plutôt positives avec les équipes enseignantes. Le travail avec les écoles est plus facile, ils se sentent mieux écoutés et constatent une amélioration de la prise en compte des jeunes. Les éducateurs vont d'ailleurs orienter les placements scolaires en fonction des partenariats qu'ils ont développés avec certaines écoles, et de la façon dont celles-ci gèrent les jeunes en difficulté. Holly privilégie par exemple les écoles ayant une politique d'inclusion et développant des aménagements de prise en charge plutôt que celles qui excluent plus souvent les jeunes et qui s'adaptent moins à leurs difficultés. Le terme *corporate* donne bien l'idée d'une responsabilité collective, qui n'est cependant pas constituée d'une action uniforme et coordonnée sur le terrain. Cette conception de partage de responsabilités semble toutefois influencer les pratiques des différents professionnels et faire évoluer la prise en charge de la scolarité en institutionnalisant un partenariat dont l'objectif principal est le jeune et son éducation qui comprend sa scolarité. Le travail en commun apparaît par exemple dans le discours d'Holly, pour qui l'ensemble des *corporate parents* doivent pallier l'absence d'une famille qui aurait pu se battre pour l'enfant :

> *« C'est évident, on doit avoir en tête qu'ils n'ont plus leurs parents naturels pour se battre pour eux. Donc ils comptent sur les personnes tels que l'enseignant responsable des enfants placés, leurs travailleurs sociaux, leur famille d'accueil... pour être un soutien élevé et pouvoir défendre leur cas. » (Holly, coordinatrice, Angleterre).*

Ainsi en Angleterre les écoles sont définies comme des partenaires œuvrant pour la réussite scolaire des *enfants placés*, et particulièrement parce qu'ils bénéficient de cette intervention socio-éducative. En général, bien qu'ils ne soient pas toujours d'accord, les enseignants sont sensibles aux difficultés de la population et s'impliquent dans leur prise en charge.

> *« Certaines écoles... remuent ciel et terre pour ces jeunes, on peut dire qu'ils s'intéressent à eux, même si certains ont des problèmes de comportement, ils veulent les aider et faire que ça marche. D'autres sont vite découragés quand ils ont des comportements perturbateurs. […] Mais il n'y a pas tant d'écoles que ça qui sont indifférentes, je dois dire. Il y en a quelques-unes qui sont quelque part au milieu, et un grand nombre qui sont très bonnes, qui sont vraiment soutenantes et ce n'est que rarement que l'on rencontre des difficultés [avec les écoles]. » (Holly, coordinatrice, Angleterre).*

Ces différents éléments permettent de distinguer deux conceptions différentes qui sous-tendent la prise en charge des enfants placés, notamment par leur prise en compte par le système éducatif. En Angleterre, l'ensemble des professionnels doivent les traiter en prenant en compte le fait qu'ils sont placés : il y a des postes et des formations spécifiques pour plusieurs corps de métier, notamment les enseignants. De plus les enfants placés bénéficient d'un suivi particulier (organisé par le *PEP*) et un budget spécifique leur est attribué pour améliorer la scolarité[457]. La mise en place des dispositifs spécifiques en Angleterre a bien pour but de différencier la prise en charge des jeunes et d'apporter un soutien adapté aux enfants, parce qu'ils sont *placés*. Ainsi les enfants placés sont toujours considérés

457 Les équipes d'éducateurs disposent d'environ 500 livres sterling chaque semestre qu'ils doivent utiliser pour un projet particulier (des séances avec un professionnel particulier, un soutien scolaire, etc.). Si la somme n'est pas utilisée elle est versée à l'école.

comme tels par les établissements scolaires, du moins par au moins un membre de l'équipe : l'enseignant responsable de leur suivi. Le modèle est fondamentalement différent en France où les enfants placés ne sont pas traités différemment des autres : à l'école ils sont traités de la même façon, les prises en charge spécifiques ne sont établies qu'en fonction de leurs difficultés individuelles, sur les mêmes critères que les autres jeunes, le fait d'être pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance n'est jamais pris en compte. L'école et l'intervention socio-éducative sont des milieux très différents qui ne sont pas constitués pour travailler ensemble, c'est-à-dire ni dans la formation de chaque profession, ni dans les objectifs institutionnels (nationaux et locaux). Les enseignants ne doivent pas considérer ces jeunes avec des caractéristiques particulières, les éducateurs n'ont pas de directives particulières, ni de conseils particuliers pour leur travail avec les enseignants, ils ne sont ainsi pas plus « équipés » que les parents[458]. À l'inverse, en Angleterre, ils doivent instituer une collaboration entre les différents professionnels et travailler sur la scolarité de manière concertée.

Ces analyses mettent en lumière l'influence du concept qui sous-tend la prise en charge : les directives institutionnelles ont ici un poids important sur le suivi scolaire. Il y a également d'autres éléments qui influencent la mise en place d'un partenariat et le travail entre les éducateurs et les équipes enseignantes. Le taux d'encadrement, tout d'abord, facilite ou contraint cette collaboration. Dans les établissements français, un nombre plus important de jeunes est pris en charge par le même nombre d'éducateurs, la disponibilité de ceux-ci pour les contacts avec les enseignants s'en trouve donc réduite. De plus les équipes françaises essayent d'éviter de scolariser les jeunes dans le même établissement scolaire, ceci a donc pour effet de multiplier les établissements et donc les partenaires. En revanche, en Angleterre la collaboration est facilitée par la possibilité donnée aux éducateurs d'accorder plus de temps à ces rencontres.

> *« Nous on a une chance inouïe. C'est que du bonheur, d'avoir ça, cet environnement. C'est que du bonheur. Parce que c'est riche. Et c'est très riche. Cette année, en école primaire, il y avait 7 écoles primaires. 7 écoles primaires pour une petite dizaine de [jeunes scolarisés en] primaire. Vous vous imaginez ? C'est un bordel monstre. Ça coûte cher ! Ça coûte cher en transport, ça coûte cher en énergie, ça coûte cher en temps, ça coûte cher en recherche… Ça donne la hauteur de la question, dans notre tête. Parce que l'école du quartier, pour nous, elle est dans la rue… Ils sont heureux qu'on fasse comme ça, ils sont très heureux. Parce que je crois qu'ils péteraient un câble. C'est ça notre école. » (Philippe, directeur adjoint, F2).*

Dans les deux pays, les professionnels les plus compréhensifs par rapport au travail des enseignants sont ceux qui ont déjà travaillé dans le milieu scolaire. Celyn, Mireille et Ron, travailleurs sociaux, ont été enseignants, Julie, jeune éducatrice, a travaillé en tant qu'assistante d'éducation. Pour cette dernière, cette expérience était volontairement un complément de son travail :

> *« J'avais vraiment besoin de voir les deux côtés en fait, parce que c'est souvent quand même que les, enfin je trouve que les rapports sont tendus. Entre les deux types d'éducation nationale et spécialisée. Et je trouve ça hyper dommage, et j'en ai pas mal parlé, [...] ce qui est revenu pas mal*

458 Avec toute la variation de ces relations parents/enseignants suivant les individus impliqués.

de temps c'est "oui mais nous on sait pas comment vous bossez et vous vous savez pas comment on bosse quoi". » Elle explique qu'elle s'est rendu compte de l'importance du carnet de correspondance et des difficultés qu'un défaut d'utilisation pouvait générer auprès de la vie scolaire. *« Je fais toujours en sorte qu'il soit bien à jour, bien rempli quand ils sont en retard, quand ils ont des absences et tout, parce que pour avoir bossé au sein d'une vie scolaire, je sais que c'est... » (Julie, éducatrice, F2).*

Elle nous explique ainsi avoir modifié sa pratique, et être plus attentive aux liens avec l'établissement scolaire. Ron, quant à lui, mentionne à plusieurs reprises les difficultés et les contraintes rencontrés par les enseignants :

« J'ai déjà enseigné dans une école. Donc j'ai une idée des tensions, des pressions auxquelles sont confrontés les enseignants, parce que ce n'est pas un boulot facile. Ouais, c'est un boulot vraiment difficile. Et là nous avons six jeunes, ils en ont 36 dans une classe. » (Ron, éducateur, scolaire, A1)

En définitive, les professionnels anglais travaillent davantage en collaboration sur la scolarité des enfants placés, la suppléance familiale est *partagée* et 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. L'adoption du concept de *corporate parenting* a d'ailleurs été identifiée comme un facteur de réussite scolaire (Harker, et al., 2003). Les autorités locales qui ont bien intégré cette notion en établissant des liens efficaces entre les différents services, principalement éducatifs et sociaux permettent une hausse significative de l'engagement des enfants placés vers une réussite scolaire.

Les relations entre les éducateurs et les enseignants, qu'elles soient appuyées par des partenariats rares ou réguliers, sont fondamentalement différentes des relations habituellement constatées entre les parents et les enseignants. Nous abordons à présent la position des éducateurs qui, en tant que *suppléants familiaux*, les laissent dans un entre-deux qui peut constituer plusieurs ambiguïtés.

2.3.2 La place des éducateurs, les changements opérés par la suppléance familiale sur le rapport avec les enseignants

La suppléance familiale dévolue aux éducateurs ne fait pas d'eux des parents à l'égard des enfants dont ils ont la garde. Ils ont dès lors, vis-à-vis des enseignants, une position particulière qui implique des rapports éloignés de ce que peuvent être ceux habituellement adoptés par les parents. De leur côté, les enseignants n'ont pas de connaissances particulières sur cette population et les professionnels qui les encadrent, ils adoptent par conséquent des attitudes très hétérogènes face à ces derniers. Cette position de professionnel qui a la fonction de *suppléant familial* peut générer des tensions entre les deux corps de métier. Un des sujets principaux de mésentente entre les équipes est l'échange d'information. Les principales négociations et désaccords portent sur les informations détenues par les éducateurs : ces derniers sont en possession de nombreuses informations sur le jeune, sur sa situation personnelle et familiale. Déterminer celles qui peuvent et qui doivent être partagées nécessite de répondre à trois

types de questions. Lesquelles sont *utiles* aux enseignants ? Lesquelles relèvent de la *vie privée* ? Mais surtout *qui* décide de ces limites et à partir de *quoi* ? Si les réponses peuvent être négociées entre les professionnels, la décision finale revient aux éducateurs. Nous constatons que la nature des informations échangées dépend tout d'abord des compétences que s'attribuent les travailleurs sociaux, ainsi que celles qu'ils attribuent aux enseignants.

Les enseignants peuvent être demandeurs de certaines informations : sur la situation des jeunes, les raisons de leur placement, les difficultés qu'ils rencontrent, etc. Les éducateurs sont souvent réticents à divulguer des informations sur la situation et le placement du jeune. Deux arguments sont principalement avancés. Tout d'abord ces informations peuvent être mal interprétées, ou mal utilisées, de la part des enseignants. Les éducateurs disent vouloir « *casser* » ou « *éviter* » l'étiquette d'enfant placé. Les éducateurs craignent ainsi un renforcement de la stigmatisation des jeunes par une accentuation de l'étiquette de « jeune difficile à gérer », ou de « jeune cumulant les difficultés » et dont la situation nécessiterait une révision à la baisse des objectifs et des exigences[459]. Plusieurs rendent compte de ce sentiment exprimé par les enfants d'être traités différemment, bien que peu de jeunes interrogés aient cette impression. Pour Celyn, dire aux enseignants qu'un jeune est placé entraîne le plus souvent des questions sur sa situation, et elle pense « *que certainement ça change l'attitude de l'enseignant, pour ces jeunes, pas toujours.* » (Celyn, travailleuse sociale, Angleterre). Ainsi plusieurs travailleurs sociaux se méfient de réactions inappropriées, ou maladroites, de la part des enseignants :

> *« Il peut y avoir des points de vue différents, parfois ils vont penser que les jeunes qui sont placés ont été méchants, désobéissants et perturbateurs. D'autres vont voir le pauvre petit orphelin, et ne vont pas toujours nous aider dans le meilleur intérêt de l'enfant […]. Ils les considèrent différemment de n'importe quel autre jeune normal. » (Gloria, éducatrice, A1).*

Certains évoquent l'équilibre qu'ils tentent de trouver :

> *« Je suis toujours inquiet à l'idée de donner trop d'informations, parce que évidemment, lorsqu'il y a eu des problèmes ici, l'enfant veut être comme les autres. Ils ne veulent pas être vus différemment. Et il y a des problèmes de vie privée. Mais tu veux aussi que l'école ait une compréhension des difficultés extrêmes que les jeunes peuvent avoir vécu. Je ne peux parler que de ce que je fais personnellement, je crois que j'essaye de choisir sensiblement les mots, je donne des indications sur les difficultés qu'ils ont vécues. […] J'essaye de garder les limites de la confidentialité à un certain point. » (Joey, éducateur scolaire, A2).*

Il est ainsi question de professions différentes, qui ne sont pas préparées par les mêmes formations, ces dernières ne permettraient pas d'effectuer la même expertise à partir de ces informations.

> *« Je pense qu'avec des choses, comme de la drogue, si on suspecte un jeune d'en consommer, je pense qu'il faut le signaler à l'école. Je pense et, je leur dirai que c'est entre eux et moi, et je le dirai à un enseignant qui a de l'expérience, je dirai que nous suspectons, mais que nous n'avons pas de preuve, mais on pense qu'il peut en commettre […]. Parce qu'il y a des enseignants qui*

459 Nous évoquons ces interprétations de la part des enseignants et les conséquences possibles sur la scolarité du jeune dans la partie *1.5.2 Des jeunes « en grande difficulté »*, p. 193.

réagiraient et qui feraient des conclusions hâtives […] qui pourraient vérifier son matériel, pour ce jeune, si c'est effectivement un risque réel, je suppose que les travailleurs sociaux sont formés pour identifier un risque non ? Et sinon, les enseignants ne le sont pas. » (Celyn, travailleuse sociale, Angleterre).

Les éducateurs sont prudents sur les informations partagées, et estiment l'équilibre entre l'utilité dont peuvent bénéficier les enseignants et la discrimination des jeunes qui peut en résulter. Ils considèrent ainsi certaines informations non nécessaires aux enseignants, « *ils n'ont pas à savoir* ». Plusieurs éducateurs font part de tentatives de savoir de la part des enseignants sans qu'elles ne soient professionnellement justifiées.

« Il faut prendre les gosses comme ils sont quoi. Et puis après c'est vrai que nous on dit pas aux écoles pourquoi l'enfant est là. Parce que tout d'abord ça les regarde pas, mais ça ça passe pas toujours quoi. Parce que c'est vrai qu'ils aimeraient bien savoir, alors, bien sûr si y a un moment important on va le signaler, mais par contre la vie, c'est la vie privée de l'enfant quoi, si il est, si il est placé, justement ça n'a rien à voir avec sa scolarité, c'est vraiment deux choses bien distinctes. Et ça c'est pas toujours facile à entendre pour certains enseignants. » (Émilie, éducatrice, F5).

« On est très protecteur à propos de l'information qu'on leur donne, parce qu'il y a beaucoup d'informations dont l'école n'a pas besoin. Mais ils te demanderont, la nature humaine. […] Ils semblent penser qu'ils ont besoin de tout savoir, mais non. » (Sean, éducateur scolaire, A3).

D'après les discours des éducateurs, c'est un juste milieu à trouver. Ils informent les enseignants de certaines situations vécues avec la famille ou au foyer, mais l'école « *c'est un autre lieu aussi, où ils sont socialisés autrement, comme les autres d'ailleurs* » (Magid). Cet autre lieu de socialisation devrait ainsi être préservé de certaines informations. Cet équilibre n'est pas fixe et peut évoluer en fonction de la situation du jeune, de l'équipe enseignante, mais également de l'évolution de l'éducateur qui pourra revoir le seuil à partir duquel il partage l'information. En Angleterre, ils cherchent à limiter le nombre d'enseignants qui vont recevoir des informations, il s'agit, au minimum, du chef d'établissement et de l'enseignant responsable du suivi scolaire des enfants placés. Ainsi Gloria est satisfaite du fait que seuls trois enseignants savent que Melody est placée, c'est aussi ce que la jeune souhaite : elle ne veut pas que tous les enseignants sachent qu'elle vit dans un foyer d'accueil. Parfois, en France, les réticences des équipes résidentielles à divulguer des informations peuvent conduire à ne pas en partager. Ainsi il peut arriver qu'ils informent les enseignants du fait que le jeune est placé au cours d'une rencontre longtemps après l'arrivée du jeune dans l'établissement scolaire.

Par conséquent, les éducateurs transmettent seulement les informations qui leur semblent être utiles aux enseignants. Elles peuvent concerner des difficultés rencontrées par le jeune, de façon temporaire ou permanente. Il peut ainsi s'agir d'expériences ou d'événements récents, si le jeune traverse une période difficile du fait de sa situation, des procès, des contacts avec sa famille.

« Tu peux les appeler et dire "bonjour, ça a été une nuit difficile, il y a eu plusieurs événements hier soir, donc quand ils seront à l'école, ils seront peut-être fatigués, ou irritables". Ou "il a eu une mauvaise nouvelle hier", donc ils auront ça en tête. » (Sean, éducateur scolaire, A3).

« Ils peuvent avoir eu un contact avec leurs parents la veille, ou quelque chose dans ce genre. Et ils sont frustrés le lendemain. L'école ne prend pas ça en compte, pas de façon individualisée. Ils vont trouver ça dur ce jour particulier, donc ils vont les traiter comme tous les autres enfants sont traités. Et, évidemment, ça impacte la vie du jeune, parce qu'ils sont exclus, et ils ne vont pas se sentir stables et en sécurité à l'école. » (Abigail, travailleuse sociale).

Ces exemples montrent que leurs interventions peuvent avoir pour but d'obtenir, de la part des enseignants, une prise en compte des difficultés particulières rencontrées ponctuellement par un jeune. Ils souhaitent ainsi que cela se traduise par un traitement différent pour ces jeunes. Les informations transmises ont ici pour but d'obtenir une accommodation des enseignants, notamment sur les sanctions. C'est également le cas que nous présentent Magdalena et Nadège lorsqu'elles expliquent aux enseignants le contexte de vie des jeunes, afin qu'ils prennent en compte les difficultés particulières rencontrées, ici il s'agit d'essayer de modifier le regard de l'enseignant et sa pratique sur le long terme.

Magdalena : « Parce que sur des écoles ordinaires, il faut ramer des fois pour faire comprendre l'état... moi je me souviens, pour Capucine, j'avais coupé la chique à tous les profs quand je leur avais expliqué que Capucine, quand elle arrivait à 9h le matin, et beh, fallait pas s'imaginer qu'elle avait pris son petit déjeuner dans une famille comme c'était dans leur représentation mentale à eux. Elle, elle arrivait d'un groupe où ça avait pété, où ça avait gueulé, où y avait des éducateurs, des veilleurs de nuit, où fallait prendre la douche, il fallait faire la queue à la douche, et puis il fallait être à l'heure, et fallait monter dans le bus, et fallait.... Et que déjà, et alors si tout allait bien, y avait pas de clash entre gamins, mais si tout allait pas bien, y avait des clashs, des cris, des... Et qu'elle arrivait à l'école, déjà elle avait 2 heures de vie avant, qu'était une vie institutionnelle, et la prof m'avait regardée en me disant "ha"..., et oui ! Donc si elle arrive à 9h15 et qu'elle pète un boulon à 9h30 parce que... Regardez les différences de monde ! Ça c'est une vie collective. C'est une vie en foyer.
Nadège : regarder sans stigmatiser. Et c'est ça qu'est difficile.
Magdalena : regardez sans stigmatiser, ayez la tolérance d'accueillir cette gamine et de... bon, sans déraper au niveau scolaire. […] Il faut aller beaucoup prôner tout ça. C'est à nous de faire connaître ce qu'on est, et comment ça vit, et, pour faire parler, arriver à ce que le, tu puisses faire prendre conscience à ces gens qui sont complètement, c'est même pas leur boulot de prendre en considération le fait que le gamin.... Eux ils sont là pour enseigner. C'est pas leur boulot. » (Magdalena, Nadège, éducatrices, F3).

Il s'agit bien de donner des informations dans le but qu'elles soient prises en compte par les enseignants, et qu'ils adaptent en conséquence leur encadrement, leur enseignement. Cette demande peut être davantage appuyée, les informations données peuvent alors devenir des consignes que les enseignants sont fortement encouragés à suivre :

« Tu peux leur dire ce à quoi il faut qu'ils s'attendent, ils vont peut être voir certains comportements. Et tu peux lui expliquer pourquoi ce jeune fait certaines choses, […] ils connaissent moins le jeune que nous. Donc tu expliques à l'école : c'est comme ça que cette personne réagit, parce que c'est l'expérience qu'elle a eue. […] On essaye de les amener, plutôt que de se cogner au problème, de regarder derrière le problème. […] Donc plutôt que d'éprouver des difficultés face au problème, ou de juste considérer le comportement, de considérer la personne. […] Alors ils ont une bien meilleure compréhension. […] Tu peux rencontrer un jeune,

par exemple, qui crie et hurle tout le temps, il peut être né dans une famille ou chacun dans cette maison crie et hurle sur les autres. Ils ne parlent pas, n'ont pas de conversation, ils n'ont pas d'argumentation ou de négociation. C'est celui qui criera le plus fort qui aura ce qu'il veut. […] Et un jeune qui fait ça, tu dois essayer de faire baisser ça, et de dire "tu sais, ce n'est pas la solution d'avoir ce que tu veux, tu peux faire ça chez toi, mais tu n'auras pas toujours ce que tu voudras, et il y a une meilleure voie, plus facile, de l'obtenir". » (Sean, éducateur scolaire, A3).

Les informations sélectionnées ont pour but d'orienter le diagnostic des enseignants et d'obtenir des réactions différentes :

« Tu vas pas aller déverser les difficultés du jeune à l'école, mais des fois tu vas appuyer, enfin, tu vas aiguiller gentiment, mais... Comme j'ai fait à (inaudible) pour Gwenola en disant que quand elle cumulait des absences, ou tu vois les difficultés, je veux dire, voilà y a souci, bon on sait sa mère est malade, tu vois ça avait déjà été, elle avait déjà dû en parler, où ça s'était su. Voilà, effectivement y a ça, donc ça va pas très bien, on sera plus vigilant, on va faire en sorte que. » (Virginie, éducatrice, F2).

« Donc qu'est-ce qui joue, qu'est-ce qui fait pourquoi il joue comme ça ? Alors sans rentrer dans des détails de leur vie personnelle, parce que ça regarde pas les professeurs, on est obligé des fois de, d'amener les arguments pour que, beh non, le virez pas quoi. C'est temporaire, il se joue ça. L'excluez pas, une exclusion serait dramatique dans son histoire. » (Magdalena, éducatrice, F3).

Sean présente des interventions prescriptives auprès des enseignants. Il part de son analyse professionnelle (en tant qu'éducateur), des conclusions qu'il en tire pour conseiller les enseignants sur leurs propres pratiques. C'est la même attitude décrite par Virginie. Les enseignants sont alors censés suivre les indications des éducateurs, sans avoir les détails qui leur permettraient de se faire leur propre opinion. Ici les éducateurs estiment clairement ce qui est de l'ordre de l'utile pour l'enseignant. Ils souhaitent, et pensent, maîtriser les informations.

L'enjeu de replacer la situation du jeune en contexte et de négocier un traitement particulier est d'amener les enseignants à prendre en compte les difficultés particulières rencontrées par le jeune et de souligner les progrès que les enseignants ne voient pas forcément, parce qu'ils « *ne sont pas des éducateurs spécialisés* ». Cette négociation part du principe que l'enseignant et l'éducateur n'ont pas les mêmes informations ni les mêmes compétences pour les traiter : les éducateurs, de par leur profession, auraient des connaissances spécifiques sur les jeunes et auraient les compétences pour déterminer en quoi elles impactent la scolarité et comment il serait nécessaire de les prendre en compte à l'école. Ces informations peuvent cependant se situer dans les limites des deux professions. Les éducateurs ne peuvent pas savoir exactement ce dont ont besoin les enseignants pour effectuer leur travail. À l'inverse, les enseignants ayant été peu formés à l'enseignement des jeunes en difficulté[460], encore moins concernant cette population particulière, ne savent pas toujours comment traiter ces jeunes et peuvent adapter leurs pratiques avec un résultat contre-productif[461]. Si les professionnels sont en désaccord sur ce point, la décision finale revient aux éducateurs, qui sont seuls juges de partager ou

460 Nous évoquons ici principalement les enseignants de milieu ordinaire.

461 *Cf 1.5 Une stigmatisation de la part des enseignants*, p. 190.

non certaines informations. « *On ne leur donne pas les détails, on ne leur donne pas plus qu'ils n'aient besoin de savoir* » (Sean). Il convient de noter que cette incursion des éducateurs dans le domaine de compétences de l'enseignant peut ne pas être bien accueillie par ce dernier, et nuire à la qualité des relations entre les deux corps de métier. En France les rencontres ne permettent pas de bien comprendre le travail de l'autre, ce qui peut d'autant plus attiser les tensions, tandis qu'en Angleterre, la spécialisation de certains professionnels et les rencontres proactives permettent de favoriser les échanges et la compréhension des compétences et des champs d'action. Ce sont ces échanges qui sont l'objet de la médiation dans le *PEP* : que chaque professionnel expose son expertise et qu'il entende celle des autres. L'objectif, souvent atteint selon les professionnels anglais interrogés, est d'arriver à une vision d'ensemble et des objectifs communs. C'est notamment au cours du *PEP* que se fait la négociation sur les informations utiles, et, contrairement aux situations françaises, ce ne sont plus deux professionnels qui négocient les limites, mais des représentants de chaque équipe, de chaque profession. Un intermédiaire peut également être choisi par les éducateurs dans l'équipe enseignante : « *On passe toujours par le directeur […] je trouve que les directeurs sont très bons pour décider quelle information ils vont transmettre à leur équipe.* » (Gloria). Cette personne-ressource a la particularité d'être dans le milieu de l'enseignement, et donc plus à même de distinguer ce qui peut être utile à son équipe, et à quel moment. C'est également le point de vue d'Holly, qui compte sur l'enseignant sensibilisé à la population des enfants placés pour « *être de leur côté* » et ainsi « *se battre pour l'enfant* » pour le soutenir et le représenter dans les difficultés qu'il peut rencontrer dans l'établissement. Pour elle, il s'agit de l'idée que les *corporate parents* œuvrent conjointement pour le jeune et remplacent une famille qui ne peut « *se battre* » pour lui. En France, la rareté du travail en collaboration ne favorise pas les échanges. Ainsi les éducateurs peuvent exprimer des réserves sur l'avis des enseignants : « *Les informations qu'ils nous passent peuvent être importantes, on peut essayer de reprendre des choses avec les gamins, mais... on travaille vraiment dans... dans deux domaines différents quand même.* » (Françoise). Tout en prenant ses distances avec les conseils ou préconisations des enseignants, Françoise demande à ce qu'ils suivent les siens. Son point de vue, qui correspond à la majorité des avis exprimés par les professionnels français, contraste avec les discours anglais qui présentent une considération différente des enseignants. L'avis de Connie résume la tendance principale :

> *« Certaines fois on n'est pas d'accord avec les enseignants, avec ce qu'ils suggèrent, mais on en discute et 9 fois sur 10 on arrive à un accord. Je ne pense pas qu'une école ait déjà rejeté complément les idées que nous avancions. […] Même des fois ils sont heureux de connaître notre point de vue pour compléter leurs décisions, donc c'est bien. On se sent plus écoutés par les écoles maintenant. » (Connie, éducatrice, A2).*

Les situations apparaissent moins conflictuelles et moins en concurrence en Angleterre où prévalent la discussion et la négociation. Les dispositifs et les postes mis en place à cet effet permettent une médiation plus présente sur ces questions de partage d'informations et de compétences. Celyn est en charge du suivi des jeunes en grande difficulté scolaire. Elle fait souvent le lien entre les enseignants et

les éducateurs ou les familles d'accueil. « *Les enseignants ne comprennent pas vraiment le point de vue des travailleurs sociaux et les travailleurs sociaux ne comprennent pas les enseignants* » (Celyn), elle fait de la médiation entre les deux, explique le point de vue, la démarche, les objectifs de chacun. Ainsi les différents dispositifs en Angleterre semblent réduire les effets néfastes de la segmentation excessive des interventions auprès de ces jeunes. Nous relevons ainsi une évolution depuis le constat de Jackson, qui observait en 2001 le manque de vue d'ensemble dû au nombre de professionnels impliqués et de types d'intervention. La position en retrait de professionnels qui supervisent l'ensemble des actions, ainsi que la mise à plat de l'ensemble des prises en charge pour le même jeune semble résoudre une partie de ces inconvénients. Par contre, la situation identifiée par Chauvière et Fablet, à savoir que l'école ignore souvent les prises en charge hors l'école et que les éducateurs peuvent véhiculer une représentation faussée du rôle et des contraintes spécifiques de « l'obligation scolaire », et son effet néfaste sur la cause de l'enfance semblent toujours d'actualité en France (2001).

Les interventions des éducateurs auprès des enseignants, afin d'obtenir d'eux un changement de leur pratique et un traitement différent pour les enfants placés, peuvent également avoir pour but d'obtenir une adaptation de leur enseignement et une révision de leurs exigences à la baisse[462]. Il est important ici de faire le lien avec les attentes qu'ont les éducateurs pour les jeunes, mais également les estimations qu'ils se font de leur potentiel[463]. Les éducateurs qui ont de faibles ambitions pour les jeunes peuvent, non seulement réduire le soutien scolaire qu'ils fournissent au jeune, mais ils peuvent également être convaincus du besoin de réduire le volume d'enseignement dont ils bénéficient à l'école. Plusieurs éducateurs français déclarent vouloir convaincre les enseignants de baisser leurs exigences afin d'obtenir une réduction du rythme de travail, de la quantité des connaissances et des notions abordées pour ces jeunes. Toutefois, nous ne savons pas comment les enseignants réagissent et si cela modifie leur enseignement.

> *« Mais on sait aussi que vu leurs difficultés, vu tout ce qu'ils peuvent en baver dans la journée, on n'en rajoute pas une couche après. Des fois c'est pas possible, […] on sait aussi très bien que [...] moins insister là-dessus, c'est aussi d'une certaine façon les mettre hors-norme au collège ou au lycée. C'est-à-dire que si ils arrivent le lendemain et qu'ils n'ont pas fait leur travail, c'est pas une bonne chose pour eux. Ça va peut-être encore plus les stigmatiser. Sauf que maintenant je suis peut-être plus capable qu'avant de prendre le carnet de correspondance et de marquer un mot : de dire que "beh ça non, c'est pas possible." ou de rencontrer le prof, ou d'aller vite au collège pour dire que y a des fois où ça ne sera pas possible et puis voilà. [...] C'est aussi un peu pour les protéger. Parce que certains sont dans un tel état… Moi je trouve que par rapport à ça ils vont pas bien. Ils sont aussi en manque de confiance en eux et je ne crois pas que d'insister beaucoup sur ce côté-là où ils sont en échec, où ils se vivent en plus en échec, ça leur permette de beaucoup avancer. J'y crois pas trop à ça. Je crois plus possible d'avancer par petites touches avec eux sur ce sujet-là. » (Laure, éducatrice, F2).*

> *« Après, y a un décalage souvent entre ce que les profs peuvent voir du jeune en classe, parce qu'il y a des jeunes qui paraissent pas comme avoir des déficiences, ou pas forcément de grands*

462 Elles peuvent d'ailleurs déjà être plus faibles que pour le reste de la classe (*cf.* p. 193).
463 *Cf. 1.3 Les attentes des éducateurs, les potentialités des jeunes*, p. 240.

retards par rapport à tout le reste de la classe. Ils savent montrer qu'ils ont des capacités, mais à côté nous on sait qu'ils travaillent pas et qu'ils peuvent pas travailler, qu'ils investissent pas leur scolarité parce qu'ils ont des problèmes. Et ça c'est ce qui est compliqué à faire comprendre en fait, aux profs, alors qu'ils disent "bah oui, mais il pourrait..." oui il peut, mais il peut pas vraiment parce que, beh tout le côté familial qui suit pas en fait. Y a toute sa vie qui prend le pas dessus, ou tout le besoin de soins par exemple, qui fait que ça l'empêche de réfléchir et d'être en cours correct. » (Anouk, éducatrice, F3).

Ils peuvent ainsi expliquer pourquoi certains jeunes n'ont pas fait leurs devoirs, dans le but d'influencer l'attitude de l'enseignant et ainsi que le jeune bénéficie d'une certaine tolérance de sa part.

« Dans certaines écoles primaires par exemple, moi il m'est arrivé de marquer "l'enfant n'a pas pu faire tous ses devoirs" et je le marque, parce que c'est vrai. Il en a fait une partie, il a assumé son travail, mais il a pas pu tous les faire. Parce que c'est pas la peine de lui faire passer trois heures à la fin de l'école pour essayer de lui expliquer, c'est pas le présent de l'imparfait ou le futur... il fait une partie des devoirs, il fait son travail, et puis après bah je suis désolée, mais il peut, ou (inaudible) pas (inaudible) scolarité comme ça, à petit coup d'une demi-heure, voilà. » (Mireille, éducatrice scolaire, F2).

Ces discours illustrent des tentatives d'influencer les pratiques des enseignants, en considérant leurs estimations biaisées et en estimant avoir des informations qu'ils doivent prendre en compte pour leur enseignement. La mise en parallèle entre ces extraits et ceux présentés plus haut sur le sentiment de stigmatisation est particulièrement intéressante[464]. Plusieurs éducateurs décrivent des situations où les enseignants voient déjà leurs exigences à la baisse en considérant les enfants placés comme des jeunes qui cumulent de nombreuses difficultés. Cette attitude est relevée par plusieurs éducateurs et quelques jeunes. Nous relevons ainsi des discours ambivalents, notamment chez Bianca qui, d'un côté considère que les enseignants « *traitent différemment les enfants placés* » et qu'ils « *mériteraient d'être considérés comme les autres* », avec les mêmes exigences scolaires, mais d'un autre côté peut intervenir auprès de certains enseignants afin de leur demander de revoir leurs objectifs à la baisse : « *certaines écoles rendent le travail assez difficile pour les jeunes, en ayant des attentes non réalisables, ou en étant très difficile dans les tâches qu'ils vont demander aux jeunes.* » (Bianca, directrice, A3). Cette contradiction, relevée également chez Julie, Sean et Nadège notamment, ne porte pas sur le même individu, c'est-à-dire que ces professionnels vont considérer les exigences scolaires trop élevées pour un jeune, et pas assez pour un autre. Par ailleurs, nous avons noté plus haut que les membres de chaque équipe avaient des points de vue hétérogènes sur les objectifs scolaires à fixer pour chaque enfant[465]. Ainsi, bien que très fréquente, cette considération de réduire les exigences scolaires des enseignants n'est pas unanime : les éducateurs qui valorisent la scolarité n'ont pas cette position[466]. Certains d'entre eux ont d'ailleurs la position inverse : ils insistent auprès des enseignants pour que ces derniers ne revoient pas à la baisse leurs exigences du fait de la situation sociale de ces

464 *Cf. 1.5 Une stigmatisation de la part des enseignants*, p. 190.

465 *Cf.* p. 240.

466 Nous abordons plus précisément les individus que nous avons identifiés dans la partie suivante : *3.3 Les professionnels qui valorisent l'éducation*, p. 381.

enfants. Pour ces éducateurs (principalement Joey et Ron), cela handicaperait le jeune et ne serait pas aidant pour la suite. Néanmoins, rien ne nous permet d'étudier les comportements des enseignants et nous ne savons pas si ces interventions ont une influence quelconque sur leurs pratiques.

Ces positions et ces tentatives de la part des éducateurs diffèrent des pratiques parentales. Les parents dont les enfants sont le plus en difficulté, s'ils ne sont pas familiers de l'école et des enseignants, vont être réticents à interférer auprès de ces derniers pour expliquer la situation du jeune[467]. Défendre le jeune, en se confrontant aux enseignants, en argumentant, parfois en contredisant et en s'opposant à eux n'est pas une démarche fréquente, ni facile lorsque l'école paraît distante et que les enseignants ont une position dominante (Thin, 1998). À l'inverse, les familles plus familières du mode scolaire fréquentent davantage les enseignants, échangent avec eux et peuvent appuyer leur point de vue (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, 169). Les interventions ayant pour but de faire baisser les exigences sont de toute évidence rares de la part des parents, mais fréquentes de la part des éducateurs. Nous supposons que cela peut s'expliquer, du moins en partie, par la distanciation qu'ils ont avec les enfants, du fait que ce ne sont pas les leurs. Ainsi ce détachement permet une rationalisation des exigences, une gestion *dépassionnée* de la scolarité, tandis que, pour la plupart des familles, la réussite des enfants est souhaitée[468]. Nous observons ainsi des différences entre les rapports école/familles et les rapports école/éducateurs, cependant, les rapports entre ces derniers sont ambivalents sur le suivi de la scolarité. À partir d'une enquête sur les activités peri-scolaires, Thin constatait à propos des travailleurs sociaux chargés des activités extra scolaires :

> « L'irruption des travailleurs sociaux sur la scène scolaire tend à bousculer l'ordre des choses qui assurait jusque-là le monopole pédagogique des enseignants. Leur action se fonde sur l'idée que "l'école ne se suffit pas à elle-même pour sa propre action" ou qu'elle échoue à scolariser les enfants des milieux populaires les plus éloignés de l'univers scolaire. Elle tend ainsi à mettre en cause les enseignants et leurs manières de faire, tout en empiétant sur un territoire qui leur était historiquement réservé. Cette situation peut être analysée en termes de concurrence entre les enseignants et les travailleurs sociaux, concurrence dont l'enjeu est la reconnaissance de la compétence et de la légitimité des différents protagonistes à participer à la réduction de l' "échec scolaire" et, plus largement, à imposer le mode scolaire de socialisation aux membres des classes populaires les plus réfractaires à celui-ci. » (Thin, 1994).

Nous constatons, pour notre part, une incursion de trois ordres. La première est similaire à celle observée par Thin : les éducateurs peuvent dépasser le cadre de leur intervention socio-éducative pour adopter des tâches d'instruction. C'est le cas lorsque le soutien aux devoirs dépasse ce qui est demandé par les enseignants et lorsque les éducateurs tentent de renforcer des notions et connaissances déjà abordées en cours, de préparer un examen ou d'anticiper ce qui va être étudié à l'école[469]. Les

467 D'autant plus si les difficultés sont directement liées aux maltraitances des parents, auquel cas les parents ne vont pas du tout expliquer cette situation à l'équipe pédagogique.

468 Lahire montre par exemple que les familles de milieux populaires ont l'ambition d'accompagner le jeune vers ses désirs et souhaitent fortement qu'il réussisse à l'école (2012, 397), un constat similaire a été fait par Terrail (1990), Irwin et Elley (2013) ou encore Poullaouec (2004) auprès des familles ouvrières.

469 *Cf. c Anticiper les apprentissages académiques, limiter le retard scolaire : le travail non demandé par le personnel enseignant*, p. 329.

programmes scolaires mis en place dans certains établissements anglais sont la forme la plus aboutie de cette *instruction* dans le foyer. Cet emploi du temps a bien pour but d'aborder un curriculum minimum afin de remplacer au mieux l'absence de scolarité du jeune. La deuxième incursion sur la scène scolaire est plus intrusive, lorsque les éducateurs donnent des recommandations pouvant prendre la forme de directives sur des champs qui sont, *a priori*, de la compétence exclusive des enseignants. L'incursion peut enfin être collective, discutée en partenariat, voire encouragée par l'école, lorsque les éducateurs se rendent *dans* la classe : « *On fait tout ce qu'on peut pour aider les écoles* » (Terry). Cela peut consister à venir sur place, à la demande des enseignants, pour discuter avec le jeune :

> *« Cette jeune est sur le point d'être exclu trois jours, est-ce que vous pouvez venir et l'aider, lui parler […] sinon elle va avoir un problème. Donc on arrive. Ils savent qu'on est là tout le temps. Donc on travaille en lien étroit. Parfois de façon trop étroite, je pense des fois, parce qu'ils savent qu'on est là, et ils savent qu'on a une certaine responsabilité avec ces jeunes. » (Terry, éducateur, A1).*

Il explique la tendance des écoles à demander aux éducateurs de venir chercher les jeunes lorsque ceux-ci posent problème[470]. C'est également le cas, plus rare lorsque les éducateurs ou les travailleurs sociaux vont *dans* la classe pour aider le jeune dans ses apprentissages ou dans la gestion de son comportement. Ici l'école, en faisant appel aux éducateurs, reconnaît la limite de son action et la complémentarité possible avec les travailleurs sociaux. Cette incursion rare est acceptée de la part de quelques établissements anglais, et semble remplacer l'exclusion des jeunes. Là encore le partenariat semble être plus développé et permet ces incursions de manière concertée entre les professionnels.

En définitive, l'appréhension de la question scolaire est relativement problématique dans l'exercice de cette suppléance familiale. Les professionnels peuvent être en difficulté devant des situations scolaires qu'ils ne savent pas gérer, ou ne pensent pas savoir le faire. Cette question n'étant pas, ou peu, abordée au cours de leur formation, ils tentent de mobiliser d'autres ressources, qui sont inégales suivant les individus. De plus, la confusion à propos des objectifs de la prise en charge et de leur hiérarchie ne permet pas à cette question scolaire d'être traitée en priorité, ce qui peut contribuer à entretenir une distance entre le jeune et l'école, indépendamment de la protection qui, elle, est assurée. Les éducateurs peuvent ainsi privilégier d'autres objectifs les considérant plus importants pour les jeunes ou plus en concordance avec leurs propres compétences. Par ailleurs, des difficultés liées à la constitution de l'environnement de la prise en charge participent à la difficulté de maintenir un traitement régulier de la question scolaire. Le suivi individuel des jeunes est rendu compliqué dans certaines configurations où le collectif s'impose. D'autant que nous identifions des investissements pédagogiques très variés suivant les éducateurs et le groupe de jeunes qu'ils encadrent. Si certains professionnels ont l'objectif de mobiliser les jeunes sur des tâches scolaires, la plupart s'appuie sur un accompagnement éloigné du mode scolaire. L'appui et la collaboration d'autres professionnels sont inégales et largement en défaveur des équipes françaises. C'est un véritable appui et un travail en

470 *Cf. 1.3 L'exclusion*, p. 171.

commun pour certains, pour d'autres cela ne permet pas d'aider l'accompagnement à la scolarité et aux questions d'orientation, les échanges avec d'autres professionnels pouvant d'ailleurs être conflictuels. Nous identifions ainsi un ensemble d'éléments qui, bien que fortement hétérogènes, tendent toutefois à entretenir une précarité scolaire pour le jeune placé.

3 Une précarité scolaire

Cette recherche permet de mieux comprendre les parcours scolaires des enfants placés au cours de la prise en charge et la prégnance des difficultés scolaires identifiée par la littérature. Nous identifions un risque toujours élevé de décrochage scolaire malgré la prise en charge socio-éducative du jeune par une équipe de professionnels. Ce risque est alimenté par des facteurs de risque importants survenus avant le placement, toutefois un nombre non négligeable de caractéristiques de la prise en charge et de la suppléance familiale peuvent entretenir le risque de ruptures. Après avoir exposé une synthèse de ces éléments, nous nous focaliserons sur les pratiques des éducateurs. L'étude de leur proximité avec les pratiques scolaires permet de mieux comprendre le maintien d'une distance des jeunes avec l'école. Enfin nous nous intéresserons aux professionnels qui valorisent l'éducation et la scolarité dans leurs pratiques. Nous étudierons les raisons qu'ils donnent pour expliquer cette particularité et nous discuterons de l'influence qu'ils peuvent avoir sur le reste de l'équipe.

3.1 La prise en charge, cumul de facteurs de risque de décrochage scolaire

L'investissement pédagogique des professionnels et le suivi de la scolarité du jeune sont faibles et irréguliers. Plusieurs éléments permettent de comprendre l'hypoactivité scolaire constatée dans la majorité des établissements ainsi que le maintien des difficultés scolaires des jeunes. Au-delà de la protection, le placement en institution partielle présente un cumul de facteurs de risque qui peuvent avoir été identifiés comme tels au sein des familles par la littérature scientifique sur le décrochage et les ruptures scolaires. En premier lieu, la qualité de l'environnement familial a une influence sur la scolarité du jeune (Fortin, et al., 2005a; Jimerson, et al., 2000). Nous formulons l'hypothèse que la prise en charge constitue un environnement qui cumule des facteurs de risque de décrochage, et que ces derniers ont sur la scolarité des enfants placés un impact similaire à celui qu'ils ont lorsqu'ils sont observés au sein d'une famille. Les changements stressants au sein de la famille, tels que les déménagements ou les changements de sa structure, comme le déplacement du jeune du foyer familial vers une institution, risquent de fragiliser la scolarité (Alexander, et al., 1997; Kronick & Hargis, 1998; Millet & Thin, 2005). Cet impact est d'autant plus fort lorsque ces changements impliquent une inscription dans un nouvel établissement scolaire. De plus, le simple retrait de la famille peut engendrer des conflits d'habitus, mais également des tensions entre les parents, qui peuvent conserver

une influence forte sur le jeune, et les travailleurs sociaux qui constituent alors son nouveau cadre principal. En outre, des caractéristiques de la prise en charge, tels que l'hébergement collectif, ou des contraintes qui lui sont liées, comme les déménagements qu'elle provoque, sont des facteurs de risque identifiés et peuvent donc fragiliser d'autant plus la scolarité de ces jeunes. Les moyens financiers accordés par l'État et les collectivités locales ont un fort impact sur le climat de l'établissement et le soutien scolaire assuré par les professionnels. Ces moyens financiers décidés par les politiques sont les *pendants* des facteurs socio-économiques des familles. Ils déterminent le type et la configuration des établissements dans lesquels vivent les enfants placés, la taille des pièces, leur aménagement et le matériel qui sera disponible pour les activités et le travail scolaire. Ce sont également ces moyens qui conditionnent les taux d'encadrements, les moyens disponibles pour le soutien scolaire, les prises en charge spécialisées, les activités culturelles et de loisirs. La différence est grande entre les deux pays et les moyens attribués à la prise en charge des enfants placés en France contribuent à établir le placement comme un environnement similaire à des familles en difficultés socio-économiques. L'absence de matériel et d'opportunités d'apprentissage, que nous constatons dans les foyers, sont des facteurs de risque de décrochage (Rumberger, 1987). Tandis qu'en Angleterre ces moyens sont à l'origine d'un environnement favorisé[471]. Les budgets attribués ont donc une forte influence sur les parcours scolaires des jeunes tant ils peuvent précariser leur nouvel environnement social, ils peuvent par conséquent augmenter ou réduire la probabilité de décrochage scolaire (Battin-Pearson, et al., 2000; Fortin, et al., 2004; Janosz, et al., 1997; Jimerson, et al., 2000).

En second lieu, la constitution des populations accueillies participe à la dynamique de l'établissement. Plusieurs recherches ont mis en évidence une tendance pathogène de ces lieux. Les conflits et les comportements délictueux sont plus courants dans les placements en foyer que dans les autres types de placements (Hayden, 2010; Paugam, et al., 2010). Cette situation nous apparaît cependant nettement plus prononcée en Angleterre qu'en France. En Angleterre, les placements en établissement collectif ont souvent l'étiquette de « dernier recours », ils regroupent et concentrent des mineurs qui ont vécu plusieurs ruptures de placement, ils ont également connu davantage de mauvais traitements (Hayden, 2010)[472]. Le placement en établissement collectif est généralement considéré et utilisé comme une prise en charge particulière qui regroupe des jeunes ayant de grandes difficultés sociales, familiales et individuelles. Ces jeunes ont plus de difficultés scolaires que ceux placés en famille d'accueil et obtiennent moins de qualifications (Goddard, 2000; Stein, 1994)[473], ils ont également plus de problèmes liés à des comportements délinquants ou déviants et leur regroupement dans les mêmes lieux peut favoriser un renforcement mutuel de ces comportements (Darker, et al., 2008; Millham,

471 Nous rappelons que, toute chose égale par ailleurs, le budget anglais par enfant placé en établissement s'élève à plus du double du budget français (*cf. 1.1 Les moyens de comparaison, les données disponibles*, p. 32).

472 Nous n'avons pas observé ce phénomène de dernier recours dans les établissements français, cependant cette tendance à concentrer les publics en difficulté est évoquée par Paugam *et alli* (2010).

473 Ces recherches ne permettent pas de distinguer ce qui est dû à la sélection de la population et ce qui est dû à la prise en charge elle-même.

Bullock, & Cherrett, 1975). Les jeunes qui ont des difficultés moins lourdes peuvent voir leur situation se détériorer rapidement dans cet environnement (Dishion, Mccord, & Poulin, 1999; Hayden, 2010). La recherche ayant montré que la famille et son environnement ont une influence durable sur la scolarité de l'enfant (Alexander, et al., 1997; Jimerson, et al., 2000), la prise en charge peut influencer le jeune longtemps après la fin de celle-ci. Encore une fois, cette influence dépend de la durée de la prise en charge, des individus (l'enfant, sa famille et les travailleurs sociaux) et leurs interrelations. Cela reste toutefois à prendre en compte dans les études rétrospectives : la dimension de la prise en charge est combinée aux autres (sociale, familiale, des pairs) et doit être prise en compte pour une meilleure compréhension des parcours.

En dernier lieu, les éducateurs ont un impact sur la scolarité des jeunes par leurs pratiques : ils sont source de risque et de protection de décrochage. Les éducateurs ne sont pas les parents des enfants dont ils ont la charge, ils ont des relations particulières avec ces enfants du fait de leur statut *professionnel* de suppléant. Les pratiques professionnelles des éducateurs sont relativement différentes des pratiques parentales. La *suppléance familiale*, conçue comme étant *partagée* en Angleterre, n'est pas conceptualisée : leur rôle n'est pas précisé, ni les pratiques qu'ils doivent mettre en place. Malgré la formation qu'ils suivent et les objectifs qui leur sont donnés, ils agissent en partie en fonction de leurs conceptions, notamment sur l'éducation que doivent recevoir les enfants. Ils sont également influencés et contraints dans leurs choix. La question scolaire n'est pas (en France), ou peu (en Angleterre), abordée et il en résulte une variation importante des limites estimées de leurs compétences et de leur rôle en tant que *suppléant familial* sur cette question précise. En France le soutien des éducateurs sur la scolarité des jeunes dépend tout d'abord des moyens dont ils disposent et en premier lieu des moyens humains. Ainsi le manque de disponibilité les amène à faire des choix pouvant creuser les inégalités entre les jeunes. Le fait de disposer d'un taux d'encadrement réduit limite le temps qu'ils passent avec les jeunes, notamment pour le soutien de leur scolarité : son suivi ou l'aide au travail scolaire hors la classe. Ils ont également moins de temps pour discuter avec eux, ce qui est pourtant un élément stimulant et reconnu par les jeunes qui réussissent à l'école (Careil, 2007, 331). Les professionnels anglais n'évoquent pas de difficultés particulières en termes de moyens, l'environnement de la prise en charge en établissement est propice à un accompagnement soutenu du travail scolaire : il y a peu de jeunes, un fort taux d'encadrement, une ambiance propice au travail, des salles pour travailler au calme sans perturbation. Néanmoins l'investissement pédagogique des éducateurs peut être faible. Les éducateurs anglais ont des attentes relativement faibles pour les jeunes, celles-ci sont notamment dues à la résignation devant les difficultés scolaires, celles-ci étant estimées fréquentes et irrémédiables par la majorité des éducateurs. Ces attentes, combinées à leur sentiment de ne pas *être compétent* ou de ne pas *devoir* se charger de l'accompagnement de la scolarité des jeunes, réduisent fortement leur investissement pédagogique. Ils agissent également en fonction de ce qui leur semble juste et efficace pour ces enfants : le soutien scolaire mis en œuvre dépend des « potentialités » des jeunes estimées par les professionnels. Une atténuation des contraintes immédiates peut être

privilégiée à un accompagnement soutenu de la scolarité. La faible participation au suivi scolaire (aide aux devoirs, encouragement et suivi des activités scolaires, suivi de l'orientation) que nous constatons sur le terrain, est considérée par Potvin comme le facteur de risque le plus important (1999). En France tous les indicateur de l'implication des parents dans le suivi du travail scolaire à la maison sont à la hausse (Poullaouec, 2010a), le soutien pour les devoirs, bien qu'étant lié à leur qualification, reste fort, quel que soit le milieu d'origine (Géry, 2004). Cependant, ce soutien aux devoirs peut parfois être inadéquat pour atteindre l'objectif visé (Lahire, 2012, 45). Ainsi, ce faible soutien des éducateurs présente un risque élevé de renforcer les inégalités entre les enfants placés et le reste de la population. D'autant que si un soutien supplémentaire d'un autre membre de la famille peut être observé, plus fréquemment d'ailleurs chez les familles populaires (Poullaouec, 2010a), cela n'a pas été le cas lors de notre présence sur le terrain : il n'y a pas d'entraide ou de soutien entre les jeunes, cela n'est pas encouragé de la part des éducateurs. Si le soutien des parents à la scolarité pèse fortement sur la carrière scolaire de leur enfant (Fortin, et al., 2005a; McNeal, 1999; Rumberger, 1995), il en est de même du soutien des éducateurs. Par une prise en compte insuffisante de l'importance de la scolarité et par le manque de moyens déployés sur cette question, le placement peut reproduire des facteurs de risque apparus dans le milieu familial du fait des difficultés rencontrées. Les pratiques professionnelles des éducateurs, et l'influence de celles-ci sur la scolarité des jeunes, peuvent être étudiées selon leur proximité avec les pratiques scolaires, cela nous permettant d'affiner la compréhension de l'accompagnement de la scolarité au sein de la prise en charge.

3.2 Les pratiques des éducateurs et la proximité avec les pratiques scolaires

Les éducateurs spécialisés ont un rapport particulier avec la question scolaire. Les formations anglaise et française, la sélection pour ces formations[474], mais également le malentendu observé en Angleterre entre ce qu'ils comprennent des objectifs qui leur sont demandés et les compétences qu'ils s'attribuent[475], participent à entretenir une distance avec la question scolaire. La formation anglaise n'est pas exigeante sur les prérequis nécessaires à l'inscription. Elle est pensée comme une approche technicienne, composée de modules pratiques sur des questions particulières. Les pratiques scolaires sont rares et cette formation technique ne permet pas d'être plus proche des pratiques et du mode scolaire de socialisation. La formation française est plus sélective, mais elle se base sur un certain rejet des normes et des pratiques scolaires. Il est intéressant de noter qu'en France, les candidats à la formation ont pour la plupart eu des parcours scolaires marginaux. En effet, une surreprésentation des candidats en échec ou en retard scolaire a été relevée par Bodin (2009). En Angleterre, la majorité des éducateurs rencontrés disent avoir eu des difficultés à l'école, ils ont pour la plupart eu des parcours

474 *Cf. 1.2.1 La formation*, p. 228.

475 *Cf. a Un malentendu en Angleterre*, p. 292.

marginaux et ont eu plusieurs expériences professionnelles avant de travailler dans la protection de l'enfance.

Les éducateurs peuvent se distancier de tâches trop proches de la forme scolaire, estimant qu'il s'agit là du domaine de compétence des enseignants, seuls « spécialistes » de tout ce qui a trait à la scolarité. Certains éducateurs peuvent déléguer tout ce travail à leurs collègues, parce qu'ils ont la spécialité d'éducateurs « scolaires », ou parce qu'ils se disent plus à l'aise avec les savoirs scolaires. L'insistance sur le fait qu'ils « *ne sont pas des enseignants* » rappelle la distance qu'ils mettent avec tout ce qui a trait à la scolarité, même s'il s'agit de tâches demandées habituellement aux parents. Cette phrase, dans les discours des éducateurs anglais et français, permet de justifier leur non-implication dans les activités scolaires. Ainsi ils ont tendance à éviter de se mettre en difficulté en traitant des notions et des connaissances qu'ils n'ont pas, plutôt que de se mettre au niveau de l'enfant en cherchant avec lui les endroits et les méthodes pour trouver les informations nécessaires pour effectuer ce travail scolaire, comme peuvent le faire certains parents. Ils ne s'autorisent pas à effectuer un soutien imparfait, qui ne serait pourtant pas moins efficace que celui pratiqué par beaucoup de familles, et ce bien que le niveau scolaire des jeunes soit rarement très élevé. D'ailleurs lorsque ce niveau est plus élevé, les jeunes reçoivent davantage de soutien de la part des éducateurs[476]. De plus, les éducateurs peuvent présenter une *résistance passive* envers les savoirs scolaires, parce qu'ils les considèrent inappropriés pour des jeunes qui sont en grandes difficultés ou qui rencontrent des difficultés qui nécessiteraient un relâchement temporaire de la pression scolaire. Cette résistance passive éloigne le jeune des apprentissages scolaires, ce qui augmente d'autant plus son retard scolaire et ses difficultés. Ainsi nous retrouvons la défiance traditionnelle à l'égard de l'école et des savoirs scolaires de la part des travailleurs sociaux français (Verdes-Leroux, 1978).

Les difficultés ne sont pas seulement dues aux contraintes financières et donc d'encadrement, qui limitent le temps consacré à chaque jeune. Il apparaît clairement que les éducateurs font des choix sur ce temps qu'il leur reste. Ils sélectionnent ainsi des tâches qu'ils privilégient parmi d'autres, et la scolarité n'en fait pas partie. En Angleterre il s'agit moins d'une défiance à l'égard de l'école que de difficultés exprimées à l'égard des savoirs scolaires et de leur soutien. Les attentes des éducateurs et la priorité qu'ils accordent à la scolarité dans leur pratique diffèrent de celles des parents, notamment du fait qu'ils ne sont pas les parents des enfants dont ils ont la charge. Il existe chez les familles populaires l'espoir de « s'élever un peu » grâce à l'école, Lahire constate que, le plus souvent, les parents « expriment l'espoir de voir leurs enfants "s'en sortir" mieux qu'eux » (Lahire, 1995). Il y a une croyance en la possibilité d'émancipation, d'échapper à la condition des dominés (Thin, 1998, 134). Nous constatons que peu d'éducateurs ont ces attentes envers les jeunes. Leurs pratiques sont alors une

476 Ce qui contredit l'argument, avancé par plusieurs éducateurs, de l'incapacité à accompagner un travail scolaire, et nous permet de poser l'hypothèse que les professionnels qui énoncent cette incapacité ont plutôt des difficultés à accompagner les jeunes qui sont en grandes difficultés scolaires, notamment cognitives. Un « simple » accompagnement du travail scolaire n'est plus suffisant et ces jeunes ont davantage besoin d'un accompagnement pédagogique qui vise à *remédier* à ces difficultés.

gestion *dépassionnée* et *rationnelle* de la scolarité[477]. L'efficacité scolaire du soutien des parents est fortement liée à leur capital scolaire et culturel. Cependant les éducateurs, à l'instar des parents (Lahire, 1994, 78), ne disposent pas toujours « du temps et des occasions favorables pour exercer pleinement, systématiquement leur effet de socialisation "positif" ». Cela permet d'expliquer en partie qu'un individu encadrant ayant un capital scolaire et/ou culturel reconnu légitime et valorisé par l'école ne permet pas toujours le soutien scolaire du jeune. Cet effet est d'autant plus présent en France où les éducateurs ont une qualification relativement élevée, qui permettrait d'aider l'enfant et de le socialiser dans un sens scolairement harmonieux (Lahire, 1994, 90), mais les moyens d'encadrement et les tâches qu'ils doivent accomplir ne permettent pas de véritablement produire des effets de socialisation. Cette analyse, fortement inspirée des travaux de Lahire, permet de constater des similarités dans les configurations socio-éducatives et les configurations familiales qui impactent le rendement scolaire du capital scolaire et culturel des adultes encadrants.

Les éducateurs n'ont pas de dispositions particulières pour distinguer les implicites scolaires, ils sont cependant plus favorisés que les familles des enfants placés[478]. Toutefois, ils peuvent agir avec des moyens inefficaces ou contre-productifs. Leurs pratiques peuvent s'éloigner des savoirs scolaires et avoir la forme de pratiques non pédagogiques. Bien que nous constations ces pratiques dans les deux pays, la fréquence des pratiques a-scolaires, presque anti-scolaires parce qu'elles sont présentées comme étant opposées à des savoirs scolaires jugés inaccessibles, est particulièrement forte en Angleterre. Il s'agit souvent d'un refus d'aborder les savoirs et les connaissances que l'école requiert, et d'une tentative de s'adapter au « potentiel » du jeune en abordant des notions vagues et générales, souvent de manière informelle. Ainsi la tâche principale peut parfois consister en un apprentissage de l'autonomie uniquement. Lors de ces activités, les enfants n'apprennent rien qui soit scolairement valable, c'est-à-dire qui puisse être réutilisé à l'école, et surtout, ils n'apprennent pas de manière pédagogique mais de manière pratique. Le constat est ainsi similaire à ce qu'a pu relever Thin auprès des travailleurs sociaux chargés de l'accompagnement scolaire hors la classe (1998, 100). La majorité des activités mises en place par les éducateurs n'ont pas pour but le développement cognitif du jeune, ni l'approfondissement de savoirs scolaires. Nous constatons cependant des initiatives isolées en France qui sont mises en place pour des moments précis, notamment pour la révision et la préparation à un examen. En Angleterre, la récurrence de l'absentéisme des jeunes a incité les éducateurs à mettre en place un programme d'activité qui, en théorie, est calqué sur le fonctionnement scolaire. Ces tentatives entretiennent une ambiguïté par une entrée ponctuelle et irrégulière dans une pratique scolaire. L'adhésion à ces séances de la part des jeunes, mais également de plusieurs éducateurs, est difficile, tant la rupture est forte entre ces séances très délimitées et le reste des pratiques de

477 Nous verrons que cela a un impact sur l'accompagnement des projets professionnels (*cf. 2.1 L'objectif pour la fin du placement : l'orientation et l'autonomie en question*, p. 392).

478 C'est-à-dire que ni leur sélection, ni leur formation ne sont pensées pour affiner les dispositions scolaires qu'ils ont avant cette sélection, mais, bien qu'elles participent à sélectionner et entretenir une distance avec l'école et ses pratiques, les éducateurs ont un niveau scolaire plus élevé que la majorité des familles d'enfants placés (*cf. a Un contexte social défavorisé*, p. 89).

socialisation au sein de l'établissement. Ainsi, nous constatons avec Lahire que « l'investissement pédagogique peut prendre des formes plus ou moins rigoureuses et systématiques, mais peut, surtout, s'opérer selon des modalités plus ou moins adéquates pour atteindre l'objectif visé » (2012, 45).

L'inadaptation de l'équipe pour accompagner la scolarité et les mauvaises conditions de travail peuvent affecter le suivi scolaire du jeune et ainsi ne pas fournir un cadre suffisant pour réduire le retard scolaire. De plus les différentes influences auxquelles l'enfant placé est soumis ne sont pas convergentes. Elles ne sont pas concentrées vers un même but, avec le même fonctionnement et la même intensité. L'influence de la famille n'est pas toujours convergente avec celle de l'équipe socio-éducative. Par ailleurs, nous avons mis en exergue l'hétérogénéité des pratiques, des valeurs et des objectifs des professionnels, qui peuvent également avoir des influences divergentes. Lahire observe une opposition ou une contradiction qui peut s'établir au sein des familles, selon les cas, « entre l' "amusement" et l' "effort scolaire", entre une sensibilité très grande pour tout ce qui touche à l'école et une autre qui lui est moins attachée, entre des goûts pour la lecture et des absences de pratiques et de goûts pour la lecture, entre le contrôle moral très strict d'une mère et le laisser-faire d'un père qui vient contredire les efforts de la mère […] Mais les contradictions traversent parfois les personnes elles-mêmes, doubles par leur histoire » (1994, 94). Il est important de noter que, par rapport à une famille, l'encadrement d'un placement est plus hétérogène encore, étant donné le nombre d'individus qui composent la suppléance familiale. Les contradictions entre les éducateurs sont ainsi exacerbées par leur nombre important. Les établissements F2 et A1 sont représentatifs des autres établissements pour la taille de l'encadrement. Leur équipe est constituée de plus d'une quinzaine d'éducateurs, ce qui multiplie les habitudes, les fonctionnements, les valeurs, les normes différentes et donc les contradictions. Les pratiques professionnelles des éducateurs sont plurielles, ils n'agissent pas de la même façon avec tous les jeunes.

De plus, les pratiques sont fortement différentes suivant la situation scolaire des jeunes et l'investissement des éducateurs sera d'autant moins fort que le jeune sera en difficulté. En Angleterre, les jeunes qui ont des problèmes particulièrement importants dans leur scolarité sont ainsi peu accompagnés et les professionnels se concentrent sur une transmission de connaissances et de compétences éloignées des savoirs scolaires. Cet écart n'est pas une valorisation de ces connaissances et de ces compétences, mais bien un travail « par défaut » parce que l'apprentissage de notions plus scolaires est considéré comme inutile ou irréaliste. En France, étant donné le brassage plus large des jeunes accueillis, nous avons rencontré peu de jeunes ayant autant de difficultés (Vincent, Simon, Abdel ou Armand). Ceux-ci suivaient une formation sur des courtes périodes, ou cherchaient un employeur pour une formation en alternance. Il y a toujours un suivi mis en place autour de leur projet scolaire ou professionnel, ce qui n'est pas le cas en Angleterre. En effet, les jeunes en grande difficulté scolaire, qui cumulent le plus souvent les problèmes de comportement[479], sont écartés de toute question scolaire. Cette différenciation se constate également sur les devoirs du fait du soutien

479 Dans notre échantillon.

privilégié dont bénéficient les élèves les moins en difficulté. Cette tendance-là est peu différente entre les deux pays. Ainsi les pratiques socio-éducatives sont plus proches des pratiques scolaires lorsque le jeune est demandeur, mais également lorsque les éducateurs l'estiment en être capable. Lorsque c'est possible, les éducateurs reproduisent les pédagogies et les contenus pédagogiques de l'école, toujours avec un rythme moins soutenu et des objectifs moins élevés, ce qui rejoint les constats de Thin à propos des travailleurs sociaux chargés du soutien scolaire hors l'école (1994). La forme la plus aboutie en termes scolaires est le programme scolaire des établissements anglais A1 et A2. Bien que les règles soient plus souples, elles sont de même nature que les règles scolaires, notamment pour les horaires et les sessions de travail (forme et contenu). L'assiduité et la ponctualité semblent toutefois bénéficier d'une certaine souplesse suivant les éducateurs et leur implication dans le dispositif.

Cette recherche permet de mieux comprendre l'exercice de la suppléance familiale dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance et ses variations suivant les individus et les contextes. Les éducateurs ont une influence sur la scolarité des jeunes qui peut se rapprocher de celle des parents[480] par leur soutien scolaire et affectif, la qualité des interactions avec les enfants, les encouragements dans les activités scolaires, leurs attentes envers les jeunes ainsi que l'organisation de l'environnement et l'assurance des opportunités d'apprentissage au foyer (Jimerson, et al., 2000; Lahire, 1995; Potvin, et al., 1999). Ces pratiques et leur variation suivant les professionnels peuvent s'expliquer par les parcours scolaires, la formation, le rapport à l'école des éducateurs, leur proximité avec les modes de socialisation et les attendus de l'école, éléments qui ont été identifiés comme prépondérants dans l'influence des pratiques familiales (Fortin, et al., 2005a; Janosz, et al., 1997; Lahire, 1995; Millet & Thin, 2005)[481]. Ainsi cette nouvelle analyse des pratiques de ces professionnels permet de préciser et de compléter les constats britanniques sur les soutiens et encouragements jugés inadéquats (Borland, Pearson, Hill, Tisdall, & Bloomfield, 1998; Harker, et al., 2003). Elle permet notamment de comprendre comment la prise en charge constitue une matrice de socialisation relativement distante de la socialisation scolaire qui n'aide pas les jeunes à déchiffrer les demandes et à répondre aux exigences de l'institution scolaire, ce qui est un de leurs principaux manques. Les élèves doivent être familiers des ressources et des dispositions scolaires pour pouvoir en tirer parti dans leur visée d'apprentissage, et les enfants placés, du fait de leur origine sociale, peuvent être peu familiers des références scolaires. La prise en charge ne permet pas d'acquérir les ressources et les dispositions nécessaires qui ne sont pas toujours construite par l'école pour les élèves qui ne les ont pas acquises (Bautier & Rayou, 2009; Bonnéry, 2007). Nous identifions cependant des professionnels ayant des positions fortement atypiques par rapport à notre échantillon. Ils valorisent la scolarité, se montrent particulièrement impliqués sur cette question et ont un impact certain sur le reste de l'équipe.

480 Toujours suivant les individus, les contextes et la mesure du placement.

481 *Cf.* la partie sur la compréhension du décrochage scolaire, particulièrement *b Le contexte social*, p. 84, et *c La famille*, p. 85.

3.3 Les professionnels qui valorisent l'éducation

Bien qu'ils soient minoritaires, quelques éducateurs accordent une première importance à travailler sur la scolarité, malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Ces éducateurs, non seulement accordent une place prépondérante à la scolarité des jeunes dans leur pratique professionnelle, mais ils tentent en plus de convaincre les autres éducateurs d'avoir une démarche similaire. Nous l'évoquions plus haut, peu d'éducateurs ont des attentes ambitieuses pour la scolarité des jeunes et le projet professionnel. Il s'agit de Christian, Virginie, Hassan et Mireille pour la France ; Joey, Edouard, et Ron pour l'Angleterre. Parmi eux, deux ont une expérience professionnelle dans l'enseignement (Mireille, Ron), un est particulièrement motivé par l'éducation, du fait de ses études qu'il a particulièrement appréciées (expérience positive dans les études supérieures) (Joey), et deux souhaitent progresser dans leur carrière en ayant davantage de responsabilités et sont dans une démarche de formation professionnelle (Hassan, Christian). Ces éléments, qui permettent de supposer une plus grande proximité avec les savoirs et les pratiques scolaires que leurs collègues, sont évoqués par ces individus comme cause éventuelle de leur intérêt pour la question scolaire. Même si ce ne sont pas nécessairement les causes de cet intérêt prononcé pour la scolarité dans leurs pratiques, nous pouvons supposer que les raisons de ce parcours et de ces choix de formation et d'orientation ont un lien avec des dispositions qui relèvent d'une proximité certaine avec les pratiques et les savoirs scolaires, ce qui facilite la lecture des enjeux scolaires. Ces professionnels regrettent tous que la scolarité ne soit pas une priorité dans leur travail, mais également au sein de leur équipe.

> *« On voit toujours les mêmes personnes qui suivent les devoirs. Probablement, lorsque tu viens ici, je pourrais te citer cinq personnes que tu as vu travailler en bas avec les jeunes. Je pourrais te citer aussi quatre personnes que tu n'as probablement pas vu travailler là-dessus. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

Ces regrets d'un manque d'implication de l'équipe sont un point commun de leur discours. Selon Christian, ils n'arrivent pas à travailler suffisamment avec les jeunes pour leur permettre d'exploiter leurs capacités : « *la plupart des jeunes qu'on a qui sont en échec scolaire, c'est toujours sur les bulletins de notes, mauvais résultats malgré les capacités machin* ». Ces regrets peuvent également être partagés par Bianca, directrice de l'établissement A3, qui affiche toutefois une moins grande priorité à la scolarité, « *étant donné les difficultés rencontrées par les jeunes* ». Elle pense cependant qu'elle et son équipe sont « *loin de faire le maximum* » sur le suivi scolaire. Les éducateurs cités plus haut considèrent que l'accompagnement scolaire fait partie de leur fonction, au même titre que les parents, c'est-à-dire en excluant toute fonction d'enseignement. Tout dépend de l'interprétation qu'ils font du « *bien-être de l'enfant* », du « *meilleur intérêt de l'enfant* » et de l'autorité parentale dont ils ont à assumer certains attributs. Certains y incluent la scolarité et la réussite scolaire, telle Connie qui nous déclare « *j'estime que s'occuper du bien-être de l'enfant, l'éducation [dans le sens de la scolarité], fait partie du bien-être de l'enfant* », d'autres non. De tous les professionnels rencontrés, Joey est le seul qui considère la scolarité comme la mission principale des éducateurs et la défend comme devant être

une « *véritable culture d'équipe* ». Pour lui les éducateurs sont capables de gérer cette question scolaire, l'argument récurrent « *nous ne sommes pas des profs* » est une « *opinion vieille et dépassée* ». Selon lui, l'accompagnement scolaire est un succès lorsque le jeune a une expérience *positive* de sa scolarité :

> *« Le succès, c'est quand ils vont à l'école régulièrement et qu'ils apprécient. Qu'ils intègrent la communauté de l'école, s'y sentent confortables, ne se sentent pas différents mais égaux et... se lever le matin et ne pas avoir de problème à aller à l'école. » (Joey, éducateur scolaire, A2).*

Comme il le souligne, il travaille dans un établissement accueillant des enfants qui sont fréquemment dans cette situation : il n'y a pas de jeunes qui refusent d'aller à l'école et les difficultés qu'ils rencontrent sont majoritairement d'ordre cognitif. Les quelques éducateurs qui défendent le travail sur les savoirs académiques se positionnent clairement contre l'exclusivité d'une éducation à la vie quotidienne et à l'autonomie. Selon eux, ces apprentissages sont nécessaires, mais très insuffisants. Le fait que beaucoup de leurs collègues défendent cette conception génère des tensions dans l'équipe. Ron dira par exemple que beaucoup de ses collègues sont plutôt pour une éducation « *large* » basée sur les besoins quotidiens. Selon lui, ils manquent de confiance dans « *l'environnement scolaire et dans le travail qui s'y rapporte* » :

> *« Donc ils disent "allons faire des courses et appelons ça expérience de vie". […] Un jeune qui refuse d'aller à l'école, le jour suivant on l'emmène faire des courses ? Je suis contre, il doit être à l'école, si il n'est pas à l'école, il doit être ici et travailler, s'il ne veut pas faire ça, il revient à l'école, c'est simple […] les gens trouvent ça dur parce que les jeunes ont été exclus à cause de leur comportement, de travailler avec eux ils trouvent ça dur... ils devraient être à l'école. Mais on a la responsabilité de s'assurer que nous lui fournissions l'éducation et la scolarité qu'ils doivent suivre. […] Et on est plusieurs, on peut se partager la tâche donc pour moi, il n'y a pas d'excuses pour ne pas le faire. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

Ron défend la possibilité, voire la nécessité, d'imposer le travail scolaire : les jeunes qui refusent d'aller à l'école doivent être contraints par un travail dans la résidence, il ne doit pas leur être permis d'avoir des activités de loisirs les heures pendant lesquelles ils devraient être à l'école. Pour Ron, c'est la résistance principale qu'il rencontre pour améliorer la prise en charge de la scolarité par ses collègues : le fait que ses collègues estiment les jeunes incapables de pouvoir suivre le programme scolaire et qu'ils s'estiment eux-mêmes incompétents pour leur permettre de le suivre. Enfin, une éducatrice, dont l'expérience nous a été rapportée par Nabila, et qui permet de questionner les supposées difficultés des éducateurs, était particulièrement motivée pour travailler sur la scolarité des jeunes. Elle était dyslexique et avait été toujours en difficulté dans ses apprentissages. Elle a pourtant encadré régulièrement les jeunes motivés autour d'activités de lecture et d'écriture. D'après sa directrice, les enfants étaient plus enclins à travailler avec elle.

> *« Parce qu'elle a aussi des difficultés, et elle a juste l'attitude de dire "on doit faire quelque chose, alors faisons quelque chose" tandis que d'autres membres de l'équipe, qui sont plus capables, vont dire "on n'est pas des profs". Donc il faut trouver l'équilibre entre les différents membres de*

l'équipe qui peuvent faire différentes choses, certains vont être très bons à faire des arts créatifs ou de la cuisine. » (Nabila, directrice, A4).

Ces professionnels qui accordent une priorité à la question scolaire ont souvent eu des expériences très positives dans leur formation, plusieurs ont également eu des expériences professionnelles dans le milieu scolaire. Ils ont des aspirations fortes, au-delà de ce qu'ils estiment possible pour ces jeunes, mais pas seulement : ils insistent sur l'*intérêt* d'avoir des attentes élevées, de faire de la scolarité une priorité. Ces ambitions, d'après eux, permettent un accompagnement qui doit être de haute qualité dans le but d'améliorer la scolarité de ces jeunes. Ils tentent d'instaurer une régularité et des habitudes autour du travail scolaire dans l'établissement. Ils considèrent que ces jeunes « *méritent* » un tel encadrement et davantage de réussite.

~

L'ensemble des éléments mis au jour par cette recherche permet d'identifier le placement comme un environnement peu soutenant pour la scolarité. Ainsi l'étude de la gestion de la scolarité dans le contexte de ces prises en charge permet de mieux comprendre pourquoi les enfants placés connaissent d'importantes difficultés scolaires qui perdurent et influent négativement leur situation après le placement. Le peu de soutien de la part des adultes encadrants, l'environnement non propice au travail scolaire, le regroupement de jeunes en difficulté contribuent à rendre difficile l'amélioration de la situation scolaire des jeunes. Ainsi la plupart des jeunes qui arrivent avec des difficultés scolaires les conservent. Ce n'est cependant pas systématique et nous identifions des parcours scolaires considérés comme étant « réussis ». Nous les présenterons dans ce quatrième chapitre. Nous montrerons que leur étude permet de mieux les comprendre, mais également de voir quels critères de réussite sont retenus par les professionnels et par les jeunes, et l'influence qu'ils peuvent avoir sur la scolarité, notamment sur les questions d'orientation et des objectifs à atteindre pour la fin de la prise en charge.

CHAPITRE 4 : L'ACCROCHAGE SCOLAIRE AU SEIN DU PLACEMENT DANS UNE INSTITUTION PARTIELLE

Le processus d'accrochage scolaire, c'est-à-dire le parcours qui aboutit à l'obtention d'un diplôme, est particulièrement difficile à étudier lorsque l'on s'intéresse à des jeunes qui ne l'ont pas encore obtenu[482]. Les services anglais et français ne suivent pas les jeunes dont ils n'ont plus la charge. Par conséquent, les éducateurs ne peuvent pas, à de rares exceptions près, savoir ce que deviennent les jeunes[483]. Nous nous concentrons donc sur les processus, les différentes dimensions des parcours pouvant mener à un diplôme, sans que son obtention soit certaine. Nous nous intéressons alors à l'accompagnement des éducateurs dans l'élaboration d'un projet professionnel : les questions d'orientation, le suivi du jeune, la prise en compte de son avis, ainsi que la place des parents dans cette élaboration. Cette question de l'orientation et de la fin de prise en charge est étroitement liée à la notion de *réussite*. En fonction de quels critères les éducateurs vont-ils considérer qu'une situation est réussie ? Ces critères changent-ils suivant les jeunes et leurs parcours ? Quels liens pouvons-nous étudier entre ces notions et les pratiques des professionnels ? Nous nous intéressons ici à la réussite scolaire en tant que conception subjective[484]. Enfin, nous développerons le concept de climat de réussite scolaire pour ces institutions partielles, ceci afin de mieux appréhender l'ensemble des éléments qui sont en interrelation et qui contribuent à favoriser la scolarité des jeunes (dans et hors de l'établissement), ainsi que leur variation suivant les contextes et les individus. Nous relèverons les différences et les similarités inter et intra-nationales afin de mieux comprendre les liens entre ces éléments et ce qui contribue à soutenir les jeunes dans leur scolarité. Ce placement, bien que contenant des risques de décrochage scolaire, est d'abord conçu pour garantir la protection du jeune, il lui fournit un environnement « sain et protecteur », ce qui permet déjà une première stabilité susceptible d'avoir un effet sur sa scolarité.

1 Le jeune et son placement : une protection reconnue

Il est difficile de distinguer, pour une situation individuelle, les effets de la situation familiale ainsi que les effets du placement sur le jeune et sa scolarité : les événements se superposent et s'influencent entre eux. La situation individuelle et familiale des jeunes, avant le placement, est composée d'événements jugés suffisamment graves pour avoir motivé un placement hors de la famille. L'étude

482 D'autant que les enfants placés obtiennent rarement leur diplôme pendant le placement.

483 *Cf 1.3.1 La constitution des estimations sur la population à partir de situations inégales et non représentatives* p. 241.

484 *Cf. 3.3 Les réussites paradoxales*, p. 105.

rétrospective de la période qui précède la prise en charge est difficile : les données disponibles limitent une telle démarche et l'enquête serait particulièrement sensible auprès de ces jeunes, étant donné les traumatismes qui peuvent être liés à ces événements. Il est cependant évident que ces événements ont un impact fort sur le jeune et sa scolarité, cet impact a un effet durable du fait de la gravité de ces événements. Ainsi, bien que le placement puisse être source de nombreuses ruptures[485], les difficultés rencontrées par les jeunes, notamment pour leur scolarité, ne peuvent lui être totalement attribuées. Par conséquent nous supposons que le milieu familial est le plus souvent dangereux et que cela gêne directement ou indirectement la scolarité du jeune. La protection peut alors procurer à l'enfant une stabilité[486] qui peut permettre d'atténuer les effets négatifs sur les apprentissages scolaires. Bien que les jeunes puissent paraître partagés sur les avantages du placement, peu considèrent celui-ci comme étant la source première de leurs difficultés scolaires, seuls quatre tiennent ce discours : il s'agit de Jules, Yolène, Basile et Fynn. Ces jeunes expriment leur mal-être dû au placement et à la distance avec leurs parents et, lorsque nous leur demandons comment ils envisagent la suite de leur situation, ils énoncent le retour dans le foyer familial comme étant la situation idéale. Ils pensent que ce retour permettra également d'améliorer leur situation scolaire. Parmi ces jeunes, seule Yolène reconnaît clairement des bénéfices au placement. Cette prise en charge lui a permis de « *se poser* » et « *de mûrir* ». Les trois autres jeunes rejettent le placement, ne comprennent pas pourquoi ils ont été placés et ne lui attribuent que des inconvénients.

> ***Enquêteur : « Qu'est-ce que tu penses du foyer ?***
> *Basile : Je le recommande à personne, je trouve ça, moi j'aime pas. Enfin y en a peut-être qui voudraient être ici, parce qu'il y a trop de problèmes chez eux, mais moi je sais que, moi d'être au foyer ça me plaît pas du tout.*
> ***C'est quoi qui te plaît pas ?***
> *Tout. C'est-à-dire que, je m'y sens pas bien, je m'y sens pas chez moi. C'est pas pareil que chez moi, y a pas la convivialité de la famille et de choses comme ça. Heu... on mange pas aux mêmes heures, c'est-à-dire qu'on est obligé de se coucher tôt, des choses comme ça, plein de restrictions heu... c'est, la nourriture est pas bonne, c'est, c'est peut-être loin de chez moi aussi. Et puis même, aussi de... ils essayent de remuer un peu les problèmes, mais qu'en gros moi ça me... ça me plaît pas. Et puis en plus, me garder éternellement, j'aime pas ça, non. [...]*
> ***D'accord... et alors le fait d'être au foyer, toi tu penses que, que ça t'aide ? Que ça te fait rien? Ou alors au contraire tu trouves que c'est négatif, que ça fait le contraire de tes...?***
> *Le contraire... je pense que le contraire, je pense que ça m'a pas aidé beaucoup beaucoup. Même presque pas. Je pense que ça a fait le sens contraire. » (Basile, 17 ans, F3).*
> Il reconnaît toutefois certains bénéfices du placement :
> *« J'ai redoublé, parce que ça s'était mal passé justement, on va dire que ça a monté en fait. Ça a monté monté monté. Parce qu'après c'est vrai que... je vais revenir sur une chose, c'est vrai que le foyer il m'a aidé sur la scolarité. C'est vrai ça parce que, c'est vrai que il y avait un moment, je pense qu'il y avait besoin d'une séparation, avec mes parents. Mais pas aussi longue. Je pense que après ça a joué en défaveur. Et moi je dirais que ça m'a aidé pour la scolarité, ça m'a un peu aidé. » (Basile, 17 ans, F3).*

485 *Cf. 3 Une précarité scolaire*, p. 373.

486 Cette stabilité reste relative et le placement n'est pas toujours exempt de changements brutaux ou importants qui peuvent avoir des effets négatifs sur la situation du jeune.

Enquêteur : « Comment le fait d'être placé a influencé ta scolarité ?
Fynn : Négativement.
Oui ?
Je n'aime pas... je n'ai pas à être ici donc... je ne vais pas, si j'étais avec ma mère j'irais à l'école tout le temps [il n'y va que trois demi-journées par semaine]. Tout le temps où je suis ici, et que je veux être avec ma famille, pourquoi je me soucierais d'aller à l'école ? Et de bien travailler ? Parce qu'à la fin de la journée, j'ai fini et je voudrais être avec ma famille.
Et aujourd'hui, qu'est-ce qui pourrait changer ta scolarité ? Est-ce qu'il y a d'autres changements qui pourraient faire que tu ailles à l'école à temps complet ?
Si ils me remettent avec ma mère j'irai à l'école. C'est tout ce que je veux vraiment, c'est revenir avec ma famille et je crois que j'irai à l'école. Et je signerai un accord... » (Fynn, 15 ans, A3).

Jules : « Ouais, j'ai quand même un résultat... avant j'étais bien meilleur. Et dès que je suis arrivé en foyer et tout... dès que j'ai plus vu ma mère, c'est vrai que ça a changé. Donc... voilà. […]
Enquêteur : Mais t'es plutôt satisfait, plutôt pas satisfait ?
Ha beh je suis pas satisfait. En même temps je vois pas comment on peut être satisfait de ça... Surtout que avant j'étais vachement, enfin vachement... j'étais moitié normal.
C'est-à-dire ?
Bah c'est surtout depuis que je suis passé en foyer, dès que j'ai plus vu ma mère hein, que ça a baissé complètement. » (Jules, 13 ans, F2).

À l'inverse la plupart des jeunes font part d'une situation familiale qui rendait le travail scolaire difficile :

« À cause de mes problèmes familiaux et tout, j'avais du mal à me concentrer, du coup voilà les notes ça baissait, ça baissait et voilà. » (Cerise, 15 ans, F2).

La majorité des jeunes considèrent le placement comme un soutien, notamment sur leur scolarité. Tel Nicolas qui reconnaît que la prise en charge l'a aidé pour sa scolarité et pour apaiser ses relations avec ses parents :

Enquêteur : « Ta situation familiale c'est quelque chose qui t'a beaucoup gêné ?
Nicolas : Euh oui, quand même. Ça m'a vachement gêné. Je m'en rendais pas compte parce que j'étais petit, mais quand tu grandis tu repenses à ce qui s'est passé, et quand t'as un père qui est mal vu parce qu'il a fait de la prison et tout ça, des choses qu'il aurait pas dû faire, ben après les gens ils te, enfin ils se demandent, ils se posent des questions... Mais bon... au moins avec moi ça m'embête pas trop.
Ça t'a gêné pour le collège, ou l'école, pour ta scolarité ?
Maintenant le collège, enfin au début oui quand même, ça m'a … le fait d'arriver de changer, de partir de chez moi et d'arriver en foyer, une situation que je connaissais pas, ça m'a fait bizarre. Ça a été dur de m'adapter, mais après c'était facile. C'était normal.
Pour toi le foyer, d'être en foyer, ça t'a aidé ?
Euh oui, vachement. Ça m'a aidé moi et mes parents. Ça les a vachement aidés. » (Nicolas, 15 ans, F2).

Clément souligne également le soutien des éducateurs :

> ***Enquêteur : « Est-ce que tu peux me résumer ce qui t'a aidé ou ce qui t'a permis d'évoluer ?***
> *Clément : Beh ce qui m'a aidé ici, c'est que ils m'ont mis en confiance, au foyer, et petit à petit, les gens ils m'aidaient, ils m'ont aidé à avoir confiance en moi. Et au fur et à mesure, depuis que j'étais en troisième, ça m'est passé, et maintenant j'ai confiance en moi, et maintenant ça se passe très bien. Je fais au mieux pour que je m'en sorte. Donc j'ai vu au fur et à mesure que on peut compter que sur soi-même pour s'en sortir, ça m'a donné envie de réussir.*
> ***C'est quoi qui t'a mis en confiance ?***
> *Les éducateurs, les jeunes... je m'entendais bien avec eux, et... ça m'a aidé. » (Clément, 17 ans, F2).*

Avant d'arriver dans l'établissement F2, Sandrine était dans un appartement toute seule. Elle ne travaillait pas du tout et ne faisait que « *manger et dormir* ». Le fait d'avoir été hébergée dans un établissement lui amène une rigueur du fait du contrôle des éducateurs bien qu'elle pense : « *je pourrais faire mieux si je travaillais, mais je fous rien. Je fais le minimum.* » (Sandrine). Clovis estime également être aidé par la prise en charge :

> ***Enquêteur : Est-ce que ta situation personnelle ou ta situation familiale c'est quelque chose qui te gênait pendant le collège, pendant...***
> *Clovis : Ben j'y pensais pas trop, mais quand c'était, quand ma mère elle pétait les plombs et tout... ouais, ça me travaillait quoi. J'arrivais plus à suivre et là c'était, vraiment... quitte à me faire virer ou des trucs comme ça. [...]*
> ***Et donc après, donc en 6ème t'étais ici, et qu'est-ce que tu en penses d'être ici, dans un établissement comme ça ?***
> *Bah ça m'aide, ça m'a quand même aidé. À monter un projet, à... à être moi-même.*
> ***Comment ça t'aide ?***
> *Bah (inaudible) pas, parce que j'avais pas trop d'idée pour mon projet... et là quand je suis venu là, et beh, après ça m'a, ça m'a donné des... des projets donc je les ai saisis. Et là maintenant...*
> ***Et c'est quoi qui t'aide ici ?***
> *Beh les éducs... ils font tout pour que je réussisse. Et moi je fais tout pour réussir aussi. » (Clovis, 14 ans, F3)*

Une plus grande proportion de jeunes (N = 8) attribue directement leurs difficultés scolaires à leur situation familiale : les maltraitances, sans les nommer, et un climat difficile ou chaotique. Clovis évoque sa situation avec sa mère qui est « *très conflictuelle* » lorsqu'il était chez elle, ces tensions lui occupaient l'esprit et ne lui permettaient pas de travailler à la maison. C'est également le cas d'Eliott qui évoque rapidement ce climat :

> *Eliott : La scolarité, ça va moyen en fait. Ça se passe. Donc, c'est vrai que, après à cause des problèmes que j'ai en ce moment, c'est vrai que beh c'est compliqué de bien travailler dans ma scolarité. Après y a eu plein de problèmes, problème familial, problème de trajet pour aller au collège, que des choses comme ça. Bon après je travaille pas forcément aussi je suis un peu feignant donc... Je travaille pas … je travaille pas à fond.*
> ***Enquêteur : Et par rapport au, enfin tu disais que tu avais des problèmes qui te gênaient pour travailler?***

Problème familial surtout. C'est mon, c'est-à-dire y a eu un divorce de mes parents, et y a un peu de temps déjà, trois quatre ans, et depuis c'est la guerre un peu, une espèce de guerre. Je vais chez l'un, chez l'autre. Je suis, puis même... ma mère a fait une tentative de suicide des choses comme ça, c'est-à-dire que la vie a pas toujours été hyper facile, j'ai été en foyer, ça ç'a été. » (Eliott, 15 ans, F2).

La majorité des jeunes de l'échantillon reconnaissent que le placement apporte une stabilité qui leur permet de faire des progrès scolaires. C'est ce qui ressort d'une analyse combinée des entretiens et des données disponibles. Pour Gwenola et Gabriella, leur situation familiale les empêchait de travailler au domicile. Gabriella mentionne des maltraitances répétées, Gwenola des négligences graves. Elles reconnaissent que le placement a permis de fournir un cadre non maltraitant. Pour Sheryl et Peter, le placement leur a permis de « *se poser* ». Peter a fait des allers-retours dans sa famille, et chaque retour a été accompagné d'une baisse de ses résultats scolaires.

« [Sheryl et Peter] n'avaient plus les inquiétudes, d'autres choses qui se passaient dans leur vie, plus les inquiétudes de leurs mères, ou leurs sœurs. […] et juste être là, ne pas avoir à se préoccuper... » (Sydney, éducatrice, A2).

Le placement opère un changement principal sur l'environnement du jeune, c'est le *remplacement* de l'adulte, ou des adultes, responsables du jeune, des personnes qui l'encadrent. Là encore nous pouvons présupposer que la situation qui précède le placement présente des difficultés dans le soutien des jeunes par les adultes, notamment le soutien scolaire. Ainsi le changement, même s'il provoque une rupture des adultes encadrants, apporte un suivi minimum qui peut être plus soutenant que dans la situation familiale antérieure. Il est cependant difficile pour les jeunes de construire une relation avec des adultes qui leur sont étrangers, l'évolution de cette relation qui se met progressivement en place dépend des jeunes eux-mêmes, des éducateurs, mais également de la présence ou non des parents ou de proches dans la prise en charge. Cette relation de confiance avec un ou des adultes est pourtant un élément important favorisant les progrès scolaires (Harker, et al., 2003). La protection peut permettre le développement de cette relation privilégiée du jeune avec un ou plusieurs adultes, du moins elle permet de suivre cette relation et de garantir qu'elle soit appropriée[487]. Cette protection peut également permettre d'encourager et de soutenir ce type de relation afin de favoriser un soutien supplémentaire pour le jeune. Cette relation privilégiée, basée sur une confiance et une proximité avec cet adulte, permet au jeune d'aborder sa situation personnelle, ses sentiments, mais également d'engager des discussions sur son projet et son orientation. En Angleterre nous constatons une volonté de suivre et de soutenir cette relation, lorsqu'elle existe. Le *PEP* contient d'ailleurs une partie renseignée par le jeune dans laquelle il est invité à dire avec quel adulte il se sent le plus en confiance et avec qui il peut le plus facilement discuter. Si cette personne n'est pas un éducateur (si c'est un membre de la famille autre que les parents par exemple), elle peut être intégrée en tant que *coporate parent* et ainsi être impliquée dans la prise en charge.

487 Nous parlons ici en termes de sécurité physique, morale et affective.

« C'est plus facile de travailler avec ceux qui ont un adulte qui leur est important, souvent ils sont dans la famille étendue. Ça peut être un ami de la famille, c'est souvent un adulte "important" auquel ils peuvent rendre visite, qui peut venir aussi, ou leur téléphoner. Et on a des jeunes qui ont ça, mais pour une quelconque raison ils ne peuvent pas aller vivre avec eux. Ces adultes vont les voir, ils leur téléphonent, ils leur demandent des nouvelles, ils viennent aux réunions […] mais malheureusement la plupart de nos jeunes n'ont pas ça. » (Moïra, coordinatrice, Angleterre).

Cette relation peut être avec un éducateur :

« Tu peux beaucoup plus travailler sur sa situation si le jeune à une relation privilégiée avec un éducateur. » (Moïra, coordinatrice, Angleterre).

« Une des premières choses, c'est d'établir une relation de confiance avec un ou plusieurs adultes. Ça c'est sûr. Moi j'en suis persuadée. D'autant que je retrouve maintenant. […] C'est toujours ça qui prime et qui fait des choses possibles. C'est parce qu'il y a eu des contacts, qui leur ont peut-être permis un moment de s'accrocher quelque part, à quelqu'un, d'arriver après à développer leurs capacités, leur confiance, d'avoir une écoute qu'ils n'ont pas d'habitude. » (Laure, éducatrice, F2).

Il peut arriver que cette personne soit extérieure à la famille et aux professionnels. Pour Bertrand, c'est son patron qui a dépassé son strict rôle d'employeur pour l'accompagner tout au long de son apprentissage : il a ainsi travaillé plus longtemps que d'habitude pour l'encadrer et a également repoussé sa retraite, prévue depuis longtemps, pour pouvoir le suivre jusqu'à la fin de sa formation. Il peut s'agir également d'un enseignant, ce sont les adultes les plus cités par les jeunes comme soutenant leurs progrès scolaires dans l'enquête d'Harker *et alli* (2003)[488].

« Et puis souvent aussi dans l'école ils ont eu aussi un prof, là aussi je me souviens c'est souvent des gamins aussi qu'ont le souvenir précis d'un instit ou d'un prof qu'ont été un petit peu plus aidant, un petit peu plus » (Aurélie, éducatrice, F5).

Dans notre échantillon, c'est le cas d'Eli, qui avait de grandes difficultés scolaires et refusait d'aller à l'école. L'année dernière, un enseignant s'est particulièrement impliqué auprès de lui. Il s'est chargé du transport quotidien d'Eli afin de s'assurer qu'il allait bien à l'école. Des progrès scolaires importants ont été notés par l'équipe enseignante et les éducateurs. L'absentéisme d'Eli a également chuté. Cette situation est ici due au soutien exceptionnel[489] d'un enseignant, c'est-à-dire que ce professionnel s'est impliqué personnellement, bien au-delà de ce que prévoit sa fonction. Ce suivi s'est mis en place en dehors du cadre de l'intervention socio-éducative de protection. « *Ça a été une contribution terrible pour sa scolarité, Il n'aurait pas été à l'école s'il n'avait pas eu ce soutien* » (Nabila). C'est le cas également de Cheldia qui a eu le soutien d'une enseignante qui l'a « *prise sous son aile, l'a stimulée et ses résultats ont largement augmenté et se sont stabilisés* » (Patrick).

488 Harker *et alli* ont fait passer des entretiens à 80 jeunes âgés de 10 à 18 ans placés en famille d'accueil ou en établissement en Angleterre.

489 Nous utilisons ici le terme d'*exceptionnel* dans le sens de *rare*, mais également de *singulier* tant cette implication dépasse ses missions.

« Cheldia en cm2 y a eu une instit, je sais, qui a cru en elle, un truc barjot quoi. Pourtant elle avait des valises de difficultés, et elle fait une année scolaire comme jamais. Et l'instit s'est battue pour qu'elle puisse rentrer à [un établissement d'enseignement secondaire sélectif], enfin tu vois, y a eu vraiment un déclic à ce moment-là. … Des fois c'est des choses qui peuvent sauver une année ça. Que quelqu'un croit en toi. » (Virginie, éducatrice, F2).

La littérature étrangère, notamment anglaise, souligne l'importance dans les parcours d'accrochage de la présence d'un adulte soutenant, qui valorise la scolarité et qui est particulièrement impliqué dans ce soutien à la scolarité (Fletcher-Campbell & Archer, 2003; Jackson & Martin, 1998; Martin & Jackson, 2002). La présence d'un adulte jouant un rôle de modèle positif dans la vie de l'enfant, autant que le temps passé avec cette personne ont été identifiés comme étant des éléments importants dans la résilience au cours du placement (Jackson & Martin, 1998; Maluccio, Abramczyk, & Thomlison, 1996). Parmi les jeunes interrogés par Jackson et Martin, la majorité de ceux qui ont réussi scolairement[490] rapportent avoir eu un adulte modèle ou mentor qui les a soutenus et conseillés sur leur scolarité (1998).

En Angleterre, la prise en charge a été identifiée comme apportant des changements positifs dans les apprentissages pour une majorité d'enfants placés, ce qui peut se constater notamment dans les résultats scolaires (Fletcher-Campbell, 1997; Harker, et al., 2003; Lynes & Goddard, 1995; Martin & Jackson, 2002; Shaw, 1998). Dans ces recherches les jeunes attribuent d'abord les améliorations à la plus grande stabilité, au soutien et à l'encouragement que le placement apporte. Dans les études de Fletcher, Lynes et Goddard ou encore Harker *et alli*, les jeunes affirment que le placement leur a permis de se focaliser sur leurs études (Fletcher, 1993; Harker, et al., 2003; Lynes & Goddard, 1995). Si le placement permet de protéger les jeunes et de développer des relations qui les soutiennent davantage, cela ne suffit pas à les soutenir dans des parcours d'accrochage scolaire, c'est-à-dire une réussite scolaire et la finalisation d'un parcours de formation, sanctionné par un diplôme, une qualification. L'accompagnement sur ce projet semble fortement lié à la conception de chaque professionnel de la notion de *réussite*. L'accrochage scolaire, du moins l'implication des professionnels vers cet objectif, dépend ainsi de ce qu'ils estiment *possible* et *souhaitable* pour les jeunes.

2 Les réussites scolaires et le projet professionnel

La question de l'élaboration du projet professionnel et celle de l'orientation qu'il implique sont fortement liées, dans les deux pays, aux résultats scolaires. Les filières générales qui permettent la poursuite d'études, voire des études supérieures, sont conditionnées à des minima scolaires. Les jeunes qui n'ont pas de difficultés particulières, qui choisissent des options qui seront des atouts pour la poursuite d'étude, qui passent au niveau supérieur et poursuivent une filière générale peuvent continuer leurs études sans avoir à choisir une orientation les inscrivant dans un parcours plus contraint et moins

490 Pour cette recherche ce sont les jeunes qui ont obtenu au moins 5 *GCSE* avec une note de C au moins.

« porteur » de débouchés (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, 46-48). Si les minima scolaires ne sont pas atteints, les élèves doivent choisir plus rapidement une orientation, le plus souvent une formation professionnelle, qui limitera d'autant plus les possibilités de poursuivre des études. En France et en Angleterre, les premières orientations peuvent aiguiller le jeune vers des formations professionnelles parfois peu exigeantes sur les pré-requis et les conditions d'accès. Ces formations peuvent être des parcours de relégation qui, bien que débouchant sur une qualification, rendent plus difficile la mobilité sociale et protègent moins d'une situation précaire (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, 55-59). Les résultats scolaires conditionnent ainsi les choix d'orientation. Nous verrons que la poursuite d'études ou l'orientation en filière courte ne dépendent pas seulement des résultats scolaires, ni du projet professionnel du jeune. Nous étudierons dans cette partie la réussite des jeunes et les critères retenus par les acteurs pour définir cette notion. Nous analyserons la relation qu'il peut y avoir entre la conception de la réussite des éducateurs, l'élaboration du projet du jeune et l'orientation qui peut lui être conseillée. Enfin nous étudierons quels éléments supplémentaires peuvent influencer ces décisions et ces parcours.

2.1 L'objectif pour la fin du placement : l'orientation et l'autonomie en question

En nous intéressant aux parcours d'accrochage, aux processus qui mènent à un diplôme, à une qualification, nous sommes attentifs au projet du jeune et à la façon dont il est accompagné par les éducateurs. Ce projet évolue, et le jeune peut être influencé par des expériences, des individus qui le conseillent. L'aboutissement de ce projet est rarement atteint pendant la prise en charge, du moins pendant le placement en établissement. Les éducateurs participent cependant à son élaboration et peuvent aiguiller le jeune sur certains projets ou le dissuader de suivre des pistes particulières. À l'inverse, lorsqu'ils ne participent pas, ou très peu, à cette élaboration, cela peut fragiliser le parcours du jeune, ce dernier se retrouvant seul devant ces choix importants. Nous verrons que la question du projet de vie de l'enfant placé, et par conséquent de son projet professionnel, est fortement influencée par la forme de la prise en charge, mais surtout sa durée limitée, celle-ci contribuant au risque élevé de précarité à la sortie de la prise en charge. Nous relevons des différences importantes entre les deux pays sur l'accompagnement du projet professionnel. Son élaboration est accompagnée de façon hétérogène en France, tandis que c'est un sujet rarement abordé en Angleterre.

2.1.1 Le soutien hétérogène à l'élaboration du projet professionnel

Les éducateurs fixent – individuellement et collectivement – des objectifs variés pour chaque prise en charge. Les objectifs scolaires sont souvent vus à court terme, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas intégrés dans une vision plus globale intégrant la fin de la scolarité et le projet professionnel du jeune, ou du moins le domaine vers lequel il souhaiterait se diriger. Les questions relatives à la scolarité se limitent

le plus souvent à l'année scolaire en cours, l'année suivante étant envisagée au moment des décisions concernant l'orientation ou le passage au niveau supérieur. Ainsi le projet du jeune est abordé lorsque se posent les questions de s'orienter vers une spécialisation, de choisir des options, ou de s'engager sur un projet de formation. Dans les deux pays, la question du projet, la découverte des métiers, les envies du jeune sont donc rarement anticipées[491]. Les réunions d'équipe sont des moments privilégiés pour observer les décisions liées à l'orientation et à l'élaboration du projet : c'est là que les éducateurs échangent sur les orientations, discutent des avis de chacun (professionnels, parents, enseignants et enfants) et qu'ils se tiennent au courant des dernières évolutions du jeune. Dans les réunions françaises, ce sujet est récurrent, surtout pendant le deuxième semestre qui est la période pendant laquelle se décident les orientations. C'est pendant ces réunions que sont notamment discutés les stages de découverte professionnelle[492]. Les éducateurs anglais travaillent moins sur l'orientation des jeunes, c'est un sujet rarement évoqué en réunion. Plusieurs éléments permettent de comprendre cette spécificité par rapport au contexte français. Tout d'abord, le système anglais n'est pas constitué en filières délimitées, il y a donc moins de décisions à prendre sur l'orientation des élèves au cours de leur scolarité. Il s'agit davantage de choisir des spécialités et une combinaison de disciplines qui seront évaluées lors des examens de onzième année scolaire (les *GCSE*[493]). De plus les jeunes quittent plus tôt la prise en charge en établissement (16 ans) par rapport aux jeunes français (18 ans). Ensuite, les jeunes étant majoritairement en grandes difficultés scolaires, l'ensemble des éducateurs considèrent que le seul objectif est l'augmentation de l'assiduité scolaire, voire une légère progression des résultats scolaires, ils n'abordent pas le projet professionnel.

> ***Enquêteur : « Est-ce que vous travaillez sur leur projet, sur leurs envies ?***
> *Terry : Pas nécessairement... enfin, certains ont des ambitions, ils veulent aller à l'armée donc on fait des trucs avec eux, pour les impliquer. On a quelques filles qui sont scouts. » (Terry, éducateur, A1).*

> ***Enquêteur : « Vous travaillez sur leur projet ? Est-ce que vous pouvez les aider à trouver des idées pour ce projet professionnel ?***
> *Non, probablement pas. » (Gladys, éducatrice, A1).*

> *« Non, pour être honnête non. On ne le fait pas. Tu sais, on peut poser la question... s'il répond "je veux devenir ci, je veux devenir ça", […] donc on ne travaille pas vraiment sur ça pour être honnête. Et la vérité est qu'on le fait pas. Et peut-être que l'on devrait. La plupart des choses qu'ils disent vouloir devenir ne sont pas réalisables. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

491 Cette tendance est amplifiée par l'incertitude de la continuité de la prise en charge. Le placement peut être irrégulier, et un changement d'encadrement peut avoir lieu, ce qui ne facilite pas ce travail. Les éducateurs ne sont pas toujours assurés d'avoir le jeune l'année suivante et cela peut freiner un accompagnement visant le long terme. En France, si le jeune change de lieu de placement, il n'y a pas, ou très peu, de suivi entre les équipes. En Angleterre, le *PEP* permet cependant un suivi minimum et permet aux professionnels de connaître rapidement les éléments principaux de la situation du jeune.

492 Ces stages sont d'ailleurs un moyen pour aborder le projet professionnel du jeune, d'en discuter avec lui et de tenter des premières expériences professionnelles afin qu'il confronte son projet avec la réalité du terrain. Ainsi, ces stages incitent les professionnels à anticiper l'accompagnement du projet professionnel.

493 *General Certificate of Secondary Education*, *cf.* note n°8, p. 16.

« Je ne sais pas [quelles sont leurs ambitions, leurs projets]. Fynn n'en a aucune idée, de ce qu'il veut faire, Jacey n'en a aucune idée, il n'ont pas de projets. Beaucoup de jeunes, de toute façon, ne savent pas encore à 13 ou 14 ans, ils vont à l'école parce qu'ils doivent aller à l'école […]. Je pense que les écoles doivent avoir des conseillers pour le projet professionnel et qu'ils parlent aux jeunes quand ils le souhaitent, pour voir le sujet qu'ils veulent faire [pour leurs GCSE]. » (Flint, éducateur, A3).

Ainsi ils ne considèrent pas que cette question fasse partie de leur travail. Flint pense qu'il doit y avoir des professionnels qui s'en chargent à l'école, sans s'en être assuré. Nous constatons que, dans l'ensemble, les éducateurs anglais ne travaillent pas sur les projets des jeunes, mais ne s'assurent pas pour autant que d'autres adultes s'en chargent. La majorité des éducateurs ne savent d'ailleurs pas si les jeunes ont un projet particulier. Lorsqu'ils répondent à cette question, ils disent constater peu de projets et pas d'ambition de la part des jeunes. Les raisons invoquées sont d'ordre structurel ou social et ils estiment ne pas avoir d'influence sur ces éléments[494]. Cependant, puisque les prises en charge après le placement sont rares, les éducateurs anglais considèrent être la dernière prise en charge du jeune, le dernier « *suivi efficace que le jeune pourra avoir* » avant l'autonomie complète (Edouard). Effectivement, les éducateurs font peu confiance aux dispositifs dont les jeunes peuvent bénéficier en quittant l'établissement d'accueil, ils les considèrent peu efficaces. Pour Edouard, le *supportive lodging*[495] n'est pas équivalent à l'accompagnement qu'ils mettent en place, le soutien est « *beaucoup moins intensif et régulier* » alors que les jeunes auraient besoin de davantage. C'est un sentiment largement partagé.

« Des travailleurs sociaux s'assurent qu'ils sont en sécurité, ils sont suivis de temps en temps par une équipe […]. Mais c'est comme un Bed and Breakfast[496], ils ont le lit, le petit-déjeuner et les jeunes traînent dans les rues le reste du temps. » (Gladys, éducatrice, A1).

« Le modèle de l'hébergement de soutien ne fonctionne pas. Parce que ça casse trop rapidement […] le placement qu'ils peuvent avoir une fois sortis d'ici. Ceux qui gèrent ça sont pas des professionnels, on les entraîne, on leur donne une formation de "Mickey Mouse", on les paye très peu. […] Ils ont besoin d'éducateurs à temps-plein parce que le but ultime c'est qu'entre 18 et 21 ans le jeune soit socialement adapté, puisse sortir dans la société, avoir un travail, payer des impôts... » (Aaron, éducateur, A4).

Ainsi, si les éducateurs anglais ne travaillent pas sur le projet professionnel, ce n'est pas parce qu'ils comptent sur les professionnels qui vont prendre le relais pour travailler sur cette question. Ils expliquent cette absence par une conception « actionniste » sans prendre en compte, ni les difficultés rencontrées par ces jeunes, ni leur contexte, qui peuvent orienter ou contraindre les choix des acteurs :

494 Ce qui rejoint certaines estimations des difficultés scolaires qui attribuent aussi principalement des causes sociales, mais plutôt « *naturelles* » et « *irrémédiables* » (*cf. b La famille, entre cadre familial défaillant et destin social*, p. 253).

495 Le *Supportive Lodging* (hébergement de soutien) est géré par des particuliers qui reçoivent quelques heures de formation. Ils hébergent le jeune, le nourrissent et l'accompagnent dans sont acquisition de l'indépendance, notamment pour la cuisine, les tâches ménagères et la gestion d'un budget. Les jeunes peuvent également être suivis par un travailleur social.

496 Le *Bed and Breakfast* est l'équivalent d'une chambre ou une maison d'hôte.

pour eux, les jeunes choisissent ce qu'ils veulent faire et ils choisissent souvent de ne pas continuer les études.

> *« Ils peuvent aller à l'université s'ils le souhaitent. Mais la majorité de nos jeunes choisissent de ne pas faire ça […]. Parce que beaucoup d'entre eux pensent que l'école, si on leur donne le choix, doit s'arrêter à 16 ans. […] À cet âge la plupart des enfants choisissent de ne pas aller plus loin dans leur scolarité. Donc la majorité de nos jeunes cherchent du travail, ont un travail à temps partiel ou vont dans d'autres formations professionnelles. » (Terry, éducateur, A1).*

> *« Est-ce qu'ils ont des projets ? Généralement la réponse est non. […] Je ne pense pas qu'ils soient suffisamment exposés, au monde extérieur, pour avoir cette imagination, pour avoir des ambitions. » (Adam, éducateur, A3).*

Ces constats n'entraînent pas une remise en cause de leur encadrement : si ces jeunes « *ne sont pas suffisamment exposés au monde extérieur* », l'équipe ne va pas tenter d'y remédier. De même, si le jeune dit ne pas vouloir continuer, quelles qu'en soient ses raisons, ses croyances, ses craintes et ses contraintes, ils vont moins tenter de l'encourager que de le laisser se diriger vers la sortie du système éducatif. Par conséquent, seuls les jeunes qui ont un projet vont être accompagnés dans son élaboration. Dans l'établissement A3 seul Garett a un projet de métier : il veut devenir coiffeur. C'est le seul qui soit accompagné dans son projet : « [il a un projet] *donc oui, on l'a encouragé, on a nourri ce projet* » (Adam). Les discours des professionnels anglais relatent majoritairement une non-intervention sur ce projet, laissant le jeune seul sur cette question ou accompagné seulement de personnes extérieures à la prise en charge. Ce manque de soutien entretient ainsi les inégalités en n'accompagnant pas les jeunes les plus en difficultés et les plus démunis.

À l'inverse, les questions de l'élaboration du projet professionnel et de l'orientation sont fortement présentes en France, principalement parce que les jeunes arrivent à un moment de leur parcours scolaire qui nécessite de faire des choix d'orientation. Le but est le plus souvent d'atteindre une indépendance financière à la fin du placement ou peu de temps après. Dans tous les cas étudiés, la poursuite d'études n'est jamais conseillée. Le discours des éducateurs évoque l'objectif d'avoir un travail, un logement, un revenu pour pouvoir d'abord manger et se vêtir.

> *« On n'est libre que quand on gagne sa vie, qu'on a la capacité de vendre sa force de travail, même si c'est une forme d'aliénation, ça c'est clair. Mais on a le droit à la parole, au vote, à la liberté que quand on a la possibilité de se nourrir et de ne pas être assisté. » (Philippe, directeur adjoint, F2).*

> *« [Je leur dis et leur redis] combien c'est important l'école et que ça reste quand même une des solutions accessibles pour eux, pour construire un métier et pouvoir accéder à l'autonomie. C'est-à-dire que, aujourd'hui, quand je leur dis "c'est quoi l'autonomie", moi je travaille vraiment sur les 14/21 ans, je commence vraiment à être dans la voie du professionnel. […] C'est de pouvoir aller voir un propriétaire, qui possède des maisons, des appartements, d'aller le regarder droit dans les yeux, de lui montrer sa petite pile de contrats, de salaires où il est marqué CDI dessus et de lui dire "vous pouvez tout à fait me mettre à disposition et me louer un de vos appartements*

parce que je payerai mon loyer". C'est ça l'autonomie pour vous, c'est pas autre chose. » (Jean-François, directeur adjoint, F2).

« Donc du coup, pour elle, l'objectif se sera bah le même, tu vois que, bien sûr que Aziza l'idéal ce serait qu'elle parte avec ***un taf en poche****, ou* ***une formation****, un taf en poche, et avec dans l'idée, soit de... soit de faire des choses,* ***de monter d'échelon*** *là où elle est... […] l'idéal ce serait qu'elle puisse,* ***qu'elle puisse mettre un pied dans quelque chose où elle peut évoluer****. [...] Tu vois, c'est que la fin colle à peu près avec la personnalité des jeunes. et... avec ce à quoi aussi ils aspirent. Ils aspirent clairement. […] Cheldia c'est en fin de 3ème* ***décrocher un apprentissage dans un domaine dans lequel elle va pouvoir travailler de manière à pouvoir repartir vivre chez elle****. [...] Et ça ça sera réussi si, si ouais, si elle rentre chez elle avec, en tout cas six mois d'apprentissage derrière elle qui se passent plutôt pas mal quoi. Voilà. Maéva c'est* ***qu'elle arrive un jour à avoir son diplôme****, et que peut-être elle reste là où elle est. Où peut-être, du coup parce que... ça sera, elle sera peut-être plus en difficulté en entretien d'embauche, parce que c'est pas son tempérament tu vois ? [le téléphone l'interrompt]. ... Ouais donc c'est* ***des objectifs à hauteur de ce qu'elles sont****, et de ce qu'elles peuvent. [...] Et après c'est qu'elles puissent prendre un appart, c'est qu'elles puissent avoir un logement autonome, enfin tu vois, en tout cas... arriver à leur faire comprendre qu'on vit pas toute sa vie dans sa famille, ou dans la famille du copain, parce que c'est souvent ça hein... » (Virginie, éducatrice, F2).*

Cet objectif d'autonomie est avant tout un objectif d'émancipation plutôt que d'insertion. Virginie considère que la scolarité permet aux jeunes, particulièrement aux filles d'avoir une autonomie qui leur permet de ne pas dépendre ni de leurs parents, ni de leur conjoint :

« Avec mes collègues on est assez vigilant au fait, si tu veux, de dire... le travail comme porte de sortie. Une fille, et pour une femme quoi. Je veux dire que avoir un travail, c'est avoir de l'argent, avoir de l'argent c'est pouvoir dire non, c'est pouvoir dire stop, c'est pouvoir se barrer de ton mari. Quand on est en couple, que... même si on a un enfant, si ton mec te lève la main dessus, si... il est bourré tous les jours, si il se passe quoi que ce soit, c'est de pouvoir dire stop et pouvoir se barrer. Et ne pas rester à subir et ne pas revivre ce que les autres trouvent auparavant de vécu, dans ta famille, tu vois ? C'est un moment donné arrêter ça quoi, c'est-à-dire arrêter ce cercle vicieux. Et... pour les femmes, ça passe souvent par cette indépendance-là. Voilà, c'est dire qu'elles aient confiance, c'est une forme de liberté, ça. Et si en plus elle peut y prendre du plaisir dans leur boulot, c'est... c'est que mieux, voilà. » (Virginie, éducatrice, F2).

L'objectif des éducateurs est que le jeune élabore un projet solide, c'est-à-dire qu'il s'y tienne, qu'il soit « faisable » aux yeux des éducateurs, donc suivant les compétences qu'ils attribuent au jeune, et que le projet soit réalisable dans un délai relativement court (qui correspond à la fin de la prise en charge, ou peu de temps après). Cet objectif peut s'avérer difficile à atteindre et ce d'autant plus pour les jeunes qui sont placés lorsqu'ils sont relativement âgés : des prises en charge tardives peuvent effectivement présenter des situations compliquées pour lesquelles une orientation qualifiante reste difficile. Par conséquent, l'objectif est de préparer la sortie du jeune, pour qu'il ait la situation la plus stable possible quand il va quitter l'établissement. Le retour en famille n'étant pas toujours possible, le jeune doit souvent se construire un projet sans ce soutien. Cela peut être identifié par les jeunes que nous avons rencontrés : plusieurs conçoivent leur projet en excluant le milieu familial. Certains espèrent d'ailleurs pouvoir bénéficier des dispositifs de suivi après leur majorité et n'envisagent pas un retour en famille.

En France, les éducateurs disent être satisfaits lorsque le jeune part « *avec un bagage* » qui lui permettra d'atteindre cette indépendance :

> *« On a fixé deux, trois objectifs avec le jeune sur les un an et demi ou sur les deux ans qu'on a passés avec lui sur le placement et qu'on a pu atteindre par exemple à sa sortie l'objectif d'un CAP avec un permis de conduire par exemple, c'est déjà énorme. Donc là on peut dire qu'on est satisfait. Enfin en tout cas on peut avoir un sentiment de satisfaction quoi, parce qu'on sait que ce jeune, une fois qu'il sera parti de chez nous, il a quand même la base quoi, il a un CAP, il a un métier, donc il peut se présenter dans une boîte avec un diplôme comme un minimum et puis avec un permis qui permet d'avoir une autonomie... dans le travail après. Donc ça c'est une réelle satisfaction. » (Alexis, éducateur, F1).*

> *« On a l'urgence qu'ils aient quelque chose parce qu'on a peur pour eux financièrement, on a peur pour eux socialement. » (Magid, éducateur, F2).*

> *« C'est des mômes qui vont être obligés de choisir une orientation très rapidement. […] Parce qu'on se retrouve souvent coincés donc alors voilà, ça va être des hauts et des bas professionnels, des CAP, BEP, des apprentissages. » (Virginie, éducatrice, F2).*

Le projet est souvent élaboré par les éducateurs, sans toujours prendre en compte les envies du jeune. Basile a été orienté vers un CAPa[497] « service en milieu rural », bien qu'il ne soit pas particulièrement intéressé par la formation et les métiers auxquels elle prépare. Les éducateurs lui ont dit que cette formation correspondait à ses compétences et qu'il serait en échec dans une autre formation. Il ne s'est cependant pas posé la question de ce qu'il souhaitait faire, ni quelle autre formation il aurait pu entreprendre. La priorité étant une qualification rapide, les éducateurs ont tendance à exclure les parcours jugés difficiles et dont la réussite est plus incertaine, même si le jeune en a le projet. Cette attitude a donc l'effet de renforcer la difficulté d'insertion en orientant vers des filières professionnalisantes, parfois les plus « abordables », mais peu « porteuses » de débouchés. Ils choisissent parfois le minimum : telle Anouk qui cite les CAP délivrés par les MFR car ils sont les « *plus abordables, avec le niveau le plus bas* ». Elle pense que les jeunes scolarisés en MFR n'arriveraient pas à suivre dans un CAP ou BEP « *classique* ». À l'instar de l'estimation d'une *norme scolaire* pour cette population[498], les éducateurs considèrent une *norme d'orientation* et *de parcours* pour ces jeunes qui est « *raisonnable* » et « *acceptable* ». Ainsi l'orientation attendue est professionnelle, c'est le plus souvent la première piste envisagée avant celle de la poursuite d'études, cette dernière étant souvent laissée de côté. L'orientation en parcours professionnel peut devenir un automatisme, et être décidée avant de considérer précisément le niveau et les envies des jeunes.

> *« C'est malheureux, mais aujourd'hui pour les jeunes qu'on accueille, on pense pas uniquement école, on pense immédiatement professionnel, enfin on pense... il faut toujours regarder plus loin. » (Virginie, éducatrice, F2).*

497 CAP agricole.

498 *Cf. 1.3.1 La constitution des estimations sur la population à partir de situations inégales et non représentatives*, p. 241 ; et *1.3.2 La scolarité des enfants placés, selon les professionnels*, p. 246.

De plus cette orientation professionnelle comme première solution peut être envisagée très tôt dans la scolarité du jeune. Elle devient alors un « plan » à suivre. Philippe évoque un jeune qui est en fin de cm2 :

> *« L'objectif c'est pas qu'il fasse une 6ème, l'objectif c'est qu'il fasse un CAP. Je crois que cette précaution qu'on a continûment, elle apporte quand même la possibilité au gamin de s'en tirer, puis on leur lâche pas la grappe hein. » (Philippe, directeur adjoint, F2).*

Le projet n'est pas figé et peut évoluer. Cependant s'il est fixé dès le départ, ici le CAP est prévu alors que le jeune n'a pas encore atteint le collège, cela peut influencer les décisions des professionnels qui auront tendance à confirmer ce projet initial, ce qui réduira de fait le champ des possibles pour ce jeune. Cette détermination se retrouve également dans certains discours déterministes, ou culturalistes, tels qu'il peut y en avoir sur le sujet des difficultés scolaires[499]. Lorsque les éducateurs considèrent un « *destin familial* », ils ont tendance à traiter les questions d'orientation en fonction de cette prédiction. Pour Jean-François, directeur adjoint, les ambitions dépendent des caractéristiques sociales des familles :

> *« C'est les valeurs plus familiales que l'on reçoit et qu'on ne va pas forcément, nous, changer. […] On est dans une sorte d'inscription familiale, on se dit que pouvoir être apprenti, d'avoir un petit salaire assez rapidement, et que c'est des valeurs portées par la famille, donc ça fait partie de la réussite pour eux. » (Jean-François, directeur adjoint, F2).*

> *« C'est culturel [là d'où ils viennent] ils n'ont pas de réelle ambition […] beaucoup d'entre eux sont des survivants. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

> *« [Ils ne peuvent pas avoir d'ambitions car] ils ne vont pas à l'école, donc ils ne peuvent pas vraiment se procurer des informations sur les métiers. […] Leurs copains sont ceux qui traînent dans les rues, dans des endroits où il y a des toxicomanes, des prostituées, des maquereaux. Donc leurs ambitions sont d'avoir un paquet de cigarettes, un peu de tabac, de crédit sur leur téléphone, leurs ambitions sont limitées, vraiment, par le groupe social. » (Flint, éducateur, A3).*

Ces conceptions, si elles influencent les pratiques professionnelles, renforcent les inégalités déjà présentes dans le contexte familial. Plusieurs font part de leur sentiment d'impuissance face à cette « *culture* ». L'orientation privilégiée renforce un présumé « destin social » déterminé par les caractéristiques analysées par les professionnels. Les décisions prises pour ces jeunes vont alors renforcer les probabilités de suivre les parcours qu'on leur prédit.

> *« Les jeunes ici n'ont pas d'ambition. Et c'est parce qu'ils viennent, tu sais, de parents qui n'ont pas de projets eux-mêmes. Par exemple quand je ramène Garett chez lui, […] pour lui ça n'apparaît pas si mauvais, à ce niveau pourquoi tu aspirerais à plus ? […] Mon sentiment est que pour ces parents, ils ont une maison confortable, un bel écran plat, ils ont l'air de venir d'un milieu normal. Mais sa mère ne travaille pas, pour quelque raison de son choix, son partenaire ne travaille pas, ne fait aucun type de boulot, donc Garett voit ça, comment ils vivent et ils ont un ordinateur, ils ont une télé, et un lecteur DVD et du matériel comme ça... Son ambition est limitée alors parce que, il n'a jamais rien vu de différent et toutes ces choses sont fournies, […] quand*

499 *Cf. b La famille, entre cadre familial défaillant et destin social*, p. 253.

j'étais petit mon père avait une voiture, je le voyais revenir du boulot tous les jours et dans ton esprit, c'est comme ça que tu deviens un adulte, c'est normal, c'est la norme. Si un jeune placé qui passe du temps à la maison vois ses parents comme ça, et c'est leur choix, […] quelles seront ses ambitions ? » (Flint, éducateur, A3).

« On est dans une société ou, de toute façon, on ne va pas mourir. Parce qu'on trouvera toujours quelqu'un qui viendra nous assister, et ça viendra. Faudra aller demander à la bonne personne, mais y a pas d'effort à fournir pour ça. On a ça aussi, des profils un peu comme ça. Qu'on trouve plus vers le SIJM[500] des fois. Où cette accroche est compliquée, de dire qu'il y a un effort à fournir, et on sent bien les générations derrière, les personnes qui ont été dans un assistanat, et qui sont dans une certaine confiance que la société va pourvoir. Mais parce que l'empreinte familiale est comme ça. » (Jean-François, directeur adjoint, F2).

« Parce que ça c'est aussi un facteur important, si tu veux quand t'as jamais vu tes parents bosser, c'est quand même très compliqué de s'imaginer travailler, de se projeter. » (Virginie, éducatrice, F2).

L'idée ici est que les jeunes se contenteraient d'avoir une situation similaire à celle de leurs parents, identifiés comme travaillant peu et vivant des aides sociales. Certains éducateurs identifient ces importantes difficultés scolaires rencontrées par le jeune au début de son placement comme les prémisses d'un parcours qui déboucherait sur une reproduction familiale. Cette analyse risque d'orienter leurs pratiques vers cette reproduction, en délaissant le soutien scolaire et le travail sur un projet professionnel plus ambitieux, ce qui a pour conséquence de transformer l'analyse en une prédiction qui a de fortes probabilités de s'auto-révéler[501].

« Marine qui n'aimait pas l'école, beh elle se trouve très bien trois semaines en stage et une semaine à l'école. Ça n'a pas déclenché des envies de scolarité hein. Mais en tout cas l'année prochaine elle sait qu'elle a trouvé un patron, enfin un maître de stage, on va dire, et elle sait qu'elle va aller passer un CAP. Donc je pense que pour l'instant ça tient un petit peu. Parce qu'il faudra quand même qu'elle fasse un CFA, faudra quand même qu'elle aille une semaine à l'école par mois. Mais ça fera une bonne employée, ça fera une très bonne employée. » (Mireille, éducatrice scolaire, F2).

Mireille, éducatrice scolaire, n'évoque pas l'envie de Marine. Elle cherche à lui trouver un parcours lui permettant d'avoir une situation stable et indépendante. Les éducateurs estiment si le parcours est « réalisable » avant de soutenir le jeune ou de le dissuader. L'accompagnement, en se focalisant sur l'éloignement progressif de l'école et en favorisant la situation la plus « *facile* » pour le jeune, c'est-à-dire la plus *accessible* scolairement, opère un éloignement de la forme scolaire qui rend d'autant plus difficile les apprentissages scolaires. Les précautions prises par les éducateurs renforcent ainsi les difficultés scolaires et l'éloignement progressif d'un cursus général.

« Quelqu'un qui est en apprentissage, et bien on ne peut pas lui imposer ça non plus, c'est-à-dire qu'il a fait une journée de travail, il rentre comme un ouvrier lambda qui a donné, et qui est un

500 Le Service d'aide aux jeunes majeurs.

501 Ce qui rejoint nos analyses sur l'investissement pédagogique différencié des éducateurs (*cf.* p. 319, voir également *2.2.3 Le travail scolaire dans l'établissement : un nouveau facteur d'inégalités*, p. 345).

peu cassé physiquement et qui n'a pas forcément envie non plus de se mettre à… d'aller prendre un bouquin. » (Jean-François, directeur adjoint, F2).

« À partir du moment où on n'aime pas l'école, donc je leur dis que ça c'est pas, ça je peux comprendre. Mais qu'il faut continuer l'école. De toute façon, y a pas le choix. Mais qu'on peut essayer de leur proposer des aménagements pour que à la fin de cette école-là ils aient fait un choix professionnel, [...] ils font des essais, alors certes un peu compliqués parce que c'est vrai que les collèges sont pas toujours partants pour des stages, et ils sont très jeunes. » (Mireille, éducatrice scolaire, F2).

Les éducateurs, constatant une « *absence* » de motivation et d'intérêt des jeunes pour l'école, vont tenter de trouver une voie qui peut les intéresser, ils recherchent le plus souvent une voie professionnelle, une formation « *moins scolaire* », plus « *pratique* » ou « *manuelle* ». Ainsi, cette forme de remédiation au désintérêt consiste en un renforcement de l'idée que les savoirs scolaires sont « *inintéressants* », ou « *inappropriés* » pour ces jeunes. Ces discours peuvent s'accompagner d'un dénigrement des savoirs scolaires, considérés comme peu intéressants, mais surtout inutiles pour eux : pour Magid, l'intérêt est « *d'intégrer une filière concrète, loin des fonctions, de Pythagore* ». La motivation est, selon lui, à trouver dans le rapport au travail manuel, détaché le plus possible des savoirs et des connaissances académiques. Cette distance avec les savoirs scolaires et la filière générale est souvent associée à l'idée d'un intérêt retrouvé pour ces jeunes en difficulté :

« Souvent, quand ils passent sur le versant stage en entreprise, là de suite ça les re-dynamise. Là t'as un intérêt, t'as une envie. Là ils font des rencontres, ils... voilà, ils apprennent des choses, de façon concrète, ça leur va mieux. » (Françoise, éducatrice, F3).

Les éducateurs, plutôt que d'encourager les jeunes et de travailler sur des projets plus ambitieux, vont davantage tenter de les retenir jusqu'à atteindre l'âge où ils peuvent s'orienter vers un parcours moins scolaire. Certains éducateurs évoquent des situations ou « *tenir* » est le seul objectif.

« Alors il faut les traîner en 6ème, les traîner en 5ème, les traîner en 4ème et les traîner en 3ème quand on peut. À moins qu'ils explosent avant. Donc en général, effectivement, comme ils s'ennuient beaucoup ou autre, ils sont en refus de scolarité, c'est peut-être un des rôles qu'on a aussi, c'est-à-dire leur permettre de supporter, d'accepter l'école, et peut-être de l'investir que dans certains domaines. […] parce qu'en définitive, y a beaucoup d'enfants, où on rentre très vite dans quelque chose de l'ordre du professionnel. Enfin du pré-professionnel. Pour voir si ils accrochent là, si ça peut motiver une poursuite de scolarité, si ils pourront embrayer sur un CAP, un apprentissage, enfin quelque chose comme ça. » (Mireille, éducatrice scolaire, F2).

Ainsi l'orientation peut se décider suivant la situation du jeune au début du placement, c'est-à-dire que s'il arrive avec des difficultés scolaires, l'objectif est moins de les résorber que de leur faire correspondre une orientation, celle-ci aura alors tendance à être par défaut. Enfin il est intéressant de noter que l'orientation peut se faire suivant les partenariats de l'établissement d'accueil. L'établissement F1 fait partie d'un pôle géré par une association qui recouvre plusieurs services : deux établissements d'accueil de l'Aide sociale à l'enfance (MECS), un ITEP et un centre de formation qui comprend plusieurs classes de pré-apprentissage ainsi que trois filières CFA qui préparent aux CAP menuiserie

et peinture en bâtiment. Les adolescents qui sont accueillis dans l'établissement F1 suivent tous une scolarité dans le centre de formation de l'association. Si l'orientation dans un autre cursus n'est pas impossible, il sera de fait moins envisagé.

En définitive, la question du projet de vie de l'enfant placé, et par conséquent de son projet professionnel, est fortement influencée par la forme de la prise en charge, mais surtout par sa durée limitée. La fin du soutien humain et financier dont le jeune peut disposer est une échéance importante qui détermine le moment où il devra être indépendant. Le système de protection anglais ne prévoit généralement l'accueil du jeune que jusqu'à 16 ans[502]. Ils peuvent être accompagnés au-delà : jusqu'à 18 ans sous certaines conditions, puis jusqu'à 21 ans sous des conditions encore plus restrictives[503]. Le système français prévoit un accueil des jeunes jusqu'à leur majorité. Ensuite ils peuvent passer un contrat d'APJM[504] qui est un accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle[505]. Les jeunes majeurs doivent avoir un projet particulier de formation pour en bénéficier et les places sont peu nombreuses. Les jeunes doivent ainsi être autonomes à 18 ans, éventuellement à 21 ans pour ceux qui bénéficient de cette aide supplémentaire. Les dispositifs anglais et français d'accompagnement des jeunes majeurs sont moins complets qu'un placement, le suivi des travailleurs sociaux est plus espacé. De plus, ces aides ne sont pas systématiques et les jeunes ne sont pas assurés d'y avoir droit. S'ils ne sont pas acceptés, ils n'ont plus d'aide spécifique et peuvent prétendre aux aides prévues pour les adultes en difficulté financière. Par conséquent, ils ne sont pas assurés d'avoir une aide humaine et financière après la fin du placement. Dans les deux pays, les parents ont l'obligation d'entretien et d'éducation des enfants à proportion de leurs ressources. En France cette obligation se poursuit tant que l'enfant est en état de *besoin* et ne peut pas subvenir seul à ses propres dépenses (article 371-2 du code civil) tandis qu'en Angleterre cette obligation cesse à la majorité du jeune[506]. Cependant, les recherches françaises et anglaises relèvent, chez les jeunes majeurs qui quittent une prise en charge, la difficulté à trouver du soutien auprès de leurs parents : la famille en tant que pourvoyeuse de moyens leur fait souvent défaut (Stein, 2006). Les chercheurs constatent une absence de solidarité familiale qui contraint les anciens enfants placés à accéder précocement à une autonomie financière, et donc à entrer plus rapidement sur le marché de l'emploi par rapport aux autres jeunes (Frechon, 2004, 2005; Jackson & Cameron, 2012). Dans plusieurs pays européens[507] les jeunes qui quittent le placement ont un risque élevé d'exclusion sociale à l'âge adulte, ils connaissent plus souvent une situation sans logement, ni

502 Contrairement au système français, cette limite n'est pas exclusive, bien que les éducateurs interrogés confirment le nombre très limité de jeunes qui partent après leurs 16 ans.

503 *Cf.* note n°495, p. 394.

504 Accueil provisoire jeune majeur.

505 Les jeunes passent un contrat avec les travailleurs sociaux et le département. Ce contrat est soumis à un projet de formation ou de recherche d'emploi. Les jeunes reçoivent un suivi de la part des travailleurs sociaux, une aide financière mensuelle et un logement. Le contrat dure un an et peut être renouvelé jusqu'à leurs 21 ans.

506 Source : www.education.gov.uk

507 Notamment l'Angleterre, le Danemark, la Suède, l'Espagne, la Hongrie et la France. L'article de Jackson rend compte des premiers résultats du projet YiPPEE : des équipes de recherche issus des cinq premiers pays cités ont pour objectif d'identifier ce qui peut aider les enfants placés à suivre de plus longues études (2012).

travail, ni ressources financières (Gheorghiu et al., 2002; Jackson & Cameron, 2012). Cette émancipation forcée contraste avec le reste de la population, l'âge médian lors de l'émancipation de la famille s'élevant actuellement dans les deux pays à 22 ans pour les femmes et à environ 24 ans pour les hommes (Iacovou, 2011). Lorsqu'ils quittent la prise en charge, les jeunes ont peu de possibilités de financement permettant de suivre une formation ou des études. En France les jeunes ne peuvent bénéficier du RSA[508] qu'à partir de 25 ans, à l'exception de ceux qui ont déjà travaillé durant deux années. En Angleterre, les jeunes peuvent bénéficier d'une aide financière à partir de 16 ans sous certaines conditions et peuvent donc continuer leurs études en ayant une allocation[509]. Ces manques de ressources peuvent forcer des jeunes à retourner dans leur famille après une fin de placement, alors que ce milieu a été jugé maltraitant. Jackson note une prise en compte progressive de cette précarité par les services publics anglais, elle constate cependant un changement récent après les élections législatives de 2010 : les financements des différents services de soutien ont été réduits, ce qui remet en cause les progrès observés jusque-là (2012). L'accompagnement à l'élaboration d'un projet professionnel au cours d'un placement garde ce contexte en toile de fond, ce qui peut limiter les ambitions des jeunes et les attentes des éducateurs qui vont avoir tendance à viser une situation d'indépendance à la fin du placement ou peu de temps après.

Les éducateurs ont intégré la prégnance et la fréquence des difficultés scolaires des enfants placés[510]. Les mineurs pris en charge dans le cadre de la protection de l'enfance ayant une insertion incertaine et étant à risque élevé de précarité après le placement, les travailleurs sociaux considèrent, pour la grande majorité de ceux rencontrés, que ces jeunes doivent être proches de l'indépendance à la fin de la prise en charge. Le projet professionnel et l'orientation sont ainsi fortement soumis à cette limite : un jeune qui suit une formation après la fin de la prise en charge n'étant pas assuré d'un soutien financier et humain, la poursuite et la réussite de cette formation restent incertaines. Les faibles attentes des éducateurs sur la scolarité des jeunes[511] se retrouvent également dans l'estimation de leur projet professionnel. En ayant ces attentes peu ambitieuses, les éducateurs défendent l'idée d'être « *réalistes* », « *pragmatiques* » et d'aller vers ce qui leur est *probablement* accessible pour leur assurer une situation professionnelle quelle qu'elle soit. Ce discours se rapproche des processus d'intériorisation des destinées scolaires les plus probables pour une classe sociale identifiés par Bourdieu (1974). Il s'agit bien ici d'ajuster les attentes sur la scolarité et l'orientation scolaire à la mesure des « faibles chances » de réussir pour ces jeunes, notamment dans la voie générale et la poursuite des études, et en particulier dans le supérieur. Les éducateurs tendent ainsi à accompagner les jeunes vers une sortie rapide du système éducatif, afin d'atteindre une autonomie financière dès que

508 Le Revenu de Solidarité Active, qui a remplacé en 2008 le Revenu Minimum d'Insertion et d'autres allocations, telle que l'allocation de parent isolé.

509 Cette allocation (*income support*) peut se monter à un peu plus de 300 euros mensuels.

510 C'est d'ailleurs ce qu'ils retiennent comme parcours et comme difficultés, autant que les situations qu'ils oublient, qui participent à l'estimation d'une norme à partir de situations inégales et non représentatives (*cf*. p. 241).

511 *Cf. 1.3.4 Des attentes faibles de la part des professionnels*, p. 261.

possible après la prise en charge et par conséquent de privilégier un cursus professionnel court. Ces résultats permettent de confirmer, mais aussi de mieux comprendre les premiers résultats de Sellenet, qui constatait en 1999 que la norme de certification restait le CAP et le BEP[512]. Sur l'ensemble de l'échantillon, la plupart des travailleurs sociaux vont alors être « *stratégiques* » et évaluer les besoins minimum de ces jeunes et consacreront la prise en charge à l'atteinte de ces objectifs, tout en délaissant le reste. Par conséquent c'est l'objectif de « *limiter les risques* » qui prédomine. Ainsi Bianca dit qu'ils limitent l'ambition qu'ils peuvent avoir pour les jeunes plutôt que de les mettre davantage « *en risque* » avec un projet ambitieux. Lorsque nous lui demandons s'ils travaillent sur les projets des jeunes et s'ils abordent les choix d'orientation avec eux, Meredith nous répond :

> *« Oui, on les guide du mieux qu'on peut. Par rapport à leurs aptitudes. Si […] parfois ils ont des idées, mais on essaye d'être réaliste... avec eux. On ne les aide pas dans "ouais, tu peux être un brillant mathématicien" ». (Meredith, éducatrice, A1).*

Pour autant, bien que ces positions prennent le contre-pied des ambitions parentales élevées qui dominent en France (Poullaouec, 2010a) comme en Angleterre (Irwin & Elley, 2013), elles doivent être replacées dans les interactions qui se jouent entre les familles et les services sociaux et dans les échanges, les négociations, les souhaits, les positions et les décisions qui peuvent être en contradiction et entrer en concurrence, interactions que notre matériau ne nous permet pas d'analyser plus avant. C'est-à-dire que ce ne sont pas les seules attentes qui portent sur ces jeunes. Cependant, si nous constatons de fortes différences entre les attentes familiales (en général), et celles des éducateurs, notons que ces dernières se traduisent différemment lorsqu'il s'agit de se positionner sur les jugements scolaires. Car si ce sont surtout les classes dominantes qui résistent aux jugements de l'institution, tandis que les familles de milieu populaire ont davantage tendance à suivre et à dépendre des jugements scolaires (Poullaouec, 2011), nous constatons que les équipes socio-éducatives peuvent vouloir résister aux jugements scolaires, mais à l'inverse de ce qui est constaté dans les milieux favorisés, c'est-à-dire en anticipant davantage les difficultés scolaires et en tentant de réduire les exigences scolaires, et d'obtenir cette réduction de la part des enseignants[513].

Au sujet de la construction du projet professionnel et de l'orientation, deux discours émergent en France et en Angleterre et sont relativement différents dans les idées qui les constituent. En intégrant les différences scolaires, le discours dominant en France est de viser un parcours qualifiant dont la fin correspond à la fin probable de la prise en charge, le but est d'atteindre une indépendance financière pour le jeune, ou d'avoir le maximum de chance d'y arriver. À l'inverse, en Angleterre, le discours dominant évoque un échec annoncé : le décrochage scolaire est prédit et anticipé. La meilleure solution envisagée est alors de préparer le jeune à être indépendant par l'apprentissage d'une autonomie basique, c'est-à-dire savoir se débrouiller tout seul, sans viser une quelconque qualification.

512 Dans son échantillon constitué de jeunes placés en famille d'accueil, 66,7 % des jeunes en âge d'être scolarisés dans le secondaire supérieur suivaient un cursus professionnel (CAP, BEP ou apprentissage).

513 *Cf.* p. 369.

2.1.2 Le travail sur l'autonomie et le paradoxe de sa gestion en collectivité

Les éducateurs travaillent sur une autonomie progressive de certains adolescents en différenciant leur prise en charge par rapport au reste du groupe, ceci lorsque la situation d'un jeune le permet (il a la capacité d'être autonome dans certains domaines), ou l'impose (il est prévu que le jeune soit indépendant dans un avenir très proche). Cette différenciation est organisée différemment suivant les équipes, certaines ayant systématisé cette prise en charge tandis que d'autres la mettent en place de façon plus exceptionnelle. L'équipe de l'établissement F2 a mis en œuvre le dispositif le plus abouti afin de travailler sur une autonomie progressive des jeunes, il est systématiquement mobilisé pour les jeunes les plus âgés. Le bâtiment est composé de quatre zones. Les deux groupes d'adolescents (garçons et filles) vivent dans deux zones différentes, une troisième est réservée aux adolescents plus âgés qui sont plus autonomes. Chaque zone est composée de quelques chambres, un salon, une pièce cuisine/salle à manger et un bureau pour les éducateurs. Dans la troisième zone, les jeunes y sont moins nombreux et les éducateurs n'y sont pas toujours présents. Ils tiennent des permanences ponctuelles et des rendez-vous réguliers sont organisés avec les jeunes. Les adolescents sont plus libres d'aller et venir, ils gèrent leurs repas, leur temps-libre et leurs devoirs. Un stade suivant est prévu avec des logements situés dans la quatrième zone du bâtiment. Les jeunes sont quasiment autonomes : les rendez-vous sont moins réguliers, ils gèrent eux-mêmes leur emploi du temps. Si ces jeunes sont majeurs ou en passe de le devenir, ceux de la troisième zone ne le sont pas. Ce dispositif a pour but de faire progresser l'autonomie des jeunes et ainsi de les préparer à leur indépendance. C'est un espace de transition entre la vie collective gérée par les éducateurs et une vie autonome dans un logement individuel. Ainsi, ces jeunes se retrouvent progressivement autonomes avant leur majorité, il n'y a pas d'adulte quotidiennement avec eux. La transition entre les deux fonctionnements peut s'avérer difficile et plusieurs de ces jeunes passent souvent du temps dans les autres zones, pour être avec le groupe et côtoyer les éducateurs, cet entre-deux étant toléré par ces derniers. Ce travail sur l'autonomie est ici institué par un fonctionnement spécifique, ce qui n'est pas le cas dans les autres établissements français. Dans l'établissement F3, les jeunes sont répartis sur trois espaces différents suivant leur âge. Les plus âgés sont davantage laissés en autonomie, bien que cela reste une vie de groupe, gérée et supervisée par un éducateur[514]. L'établissement F1, qui accueille 5 jeunes, fonctionne de façon similaire et ne différencie pas l'autonomie des jeunes suivant leur âge. La vie collective est omniprésente et l'établissement, qui est une maison pavillonnaire, rend difficile la différenciation des accompagnements.

En Angleterre, seule l'équipe de l'établissement A1 a prévu un dispositif similaire à celui de l'établissement F2. Une aile du bâtiment dispose d'une cuisine pour permettre aux jeunes qui en ont la capacité de gérer leurs repas et leurs horaires. Cependant cet espace n'a pas servi pendant notre terrain

514 Les plus âgés sont davantage en autonomie par défaut : le nombre d'éducateurs étant limité (*cf. b L'encadrement et la faible disponibilité des éducateurs*, p. 315), l'équipe a décidé de fournir un taux d'encadrement plus élevé pour les plus jeunes. Ainsi, les dix jeunes les plus âgés sont encadrés par un seul éducateur.

de recherche[515]. Aucun jeune n'était encouragé à gérer sa vie quotidienne. L'établissement ne prévoit rien pour les jeunes qui approchent de leur majorité et l'équipe ne différencie pas le fonctionnement et les règles suivant l'âge des adolescents. Toutefois, les équipes peuvent adapter ponctuellement leur fonctionnement pour des situations particulières. Dans l'établissement A4, Eli doit quitter l'établissement en Août pour intégrer un logement indépendant[516], il recevra alors l'aide d'un travailleur social une à deux fois par semaine. Jusque-là il est traité de la même façon que les autres, c'est-à-dire qu'il participe aux courses avec le groupe et peut aider à faire la cuisine, la vie quotidienne est toutefois gérée par les éducateurs. Cependant, Eli doit devenir autonome assez rapidement du fait de son indépendance proche, c'est ce qui a été décidé par l'équipe. Afin de le préparer à « *gérer sa vie* », les professionnels ont institué un fonctionnement particulier : il doit faire ses courses (accompagné par un éducateur), s'occuper de son intendance, faire sa cuisine, ses lessives, etc. Les éducateurs ont des attitudes très hétérogènes et contradictoires vis-à-vis de ce suivi particulier. Si c'est un objectif partagé en théorie par tous, il n'est pas assuré avec la même assiduité : plusieurs éducateurs vont avoir tendance à limiter les contraintes données à Eli. Il est arrivé plusieurs fois pendant nos observations que les éducateurs dérogent au fonctionnement prévu pour lui, en préparant son repas, en gérant son linge, ou en faisant les courses à sa place en lui disant que ce n'était pas la peine qu'il le fasse lui-même : « *on va le faire pour toi, va* ». Ainsi l'accompagnement vers l'autonomie peut apparaître comme une contrainte qu'il est souhaitable d'alléger, bien que cela contredise l'objectif des éducateurs qui s'y tiennent. Parmi les éducateurs interrogés, seule Jeannine déclare ne pas être d'accord avec ces digressions et considère qu'elles desservent Eli.

Dans l'établissement A3, Sean regrette également un « *assistanat* » trop important de la part de ses collègues : ces derniers interviennent régulièrement dans le réveil et le lever des adolescents le matin, ils gèrent les repas et les heures de coucher, ce qui est « *trop* » selon Sean. Selon lui, ils sont trop présents pour des jeunes qui doivent apprendre à se débrouiller tout seuls et qui seront confrontés à cette indépendance dans un à trois ans. Parmi les exemples qu'il donne figure la tendance à conduire les plus âgés, Fynn et Garett, chez leurs parents à 45 kilomètres de l'établissement. Bien que lui-même et certains de ses collègues souhaiteraient qu'ils prennent le train pour se débrouiller tout seuls. D'autres insistent pour conduire les jeunes afin de leur éviter des contraintes : « *on peut bien leur faire ça* ». L'ensemble de l'équipe considère effectivement que ces jeunes ont les compétences pour se déplacer tout seuls (regarder les horaires, prendre un ticket, préparer leur budget, et s'orienter). En parallèle à cette tendance à réduire les contraintes immédiates[517], l'équipe de l'établissement A4 peut également présenter une tendance à la sur-protection des jeunes. Le cas se présente pour Eli et sa recherche de travail saisonnier pour l'été. C'est le seul jeune de l'établissement auquel il a été demandé

515 D'après les éducateurs, ils investissent très peu cet outil.

516 Le terrain de recherche en Angleterre se déroule de février à juillet.

517 Ce qui, paradoxalement, repousse les contraintes sur le long terme. Les jeunes seront plus en difficulté lorsqu'ils seront tous seuls et qu'ils n'y auront pas été préparés.

s'il souhaitait travailler durant l'été pour avoir une première expérience professionnelle. Là aussi les éducateurs peuvent avoir une attitude ambivalente dans leurs discours et leur soutien.

> *« Eli, l'autre jour a vu une annonce pour un boulot de ménage à temps partiel. On l'a encouragé à appeler afin de savoir en quoi consistait le boulot. Parce que c'est bien de l'encourager, c'est comme ça qu'il peut avoir des informations. Mais en même temps, on doit faire attention ici, parce que s'il a le boulot et qu'il veut travailler, il n'est pas capable. […] s'il l'a et qu'il échoue [pendant le travail] ce sera un renforcement négatif, et quelqu'un comme Eli, quand il a toutes ces choses négatives, elles restent avec lui. » (Aaron, éducateur, A4).*

Les professionnels donnent à voir des objectifs ambivalents : ils souhaitent qu'Eli ait des expériences professionnelles, qu'il apprenne à chercher du travail afin de préparer son autonomie, cependant ils souhaitent maîtriser au maximum ces expériences afin d'éviter celles qui pourraient être négatives. De plus ils considèrent qu'il peut être risqué pour l'adolescent d'avoir un travail, même à temps partiel, mais l'encouragent à prendre des informations auprès d'employeurs potentiels. Les éducateurs ont ainsi une attitude ambiguë : ils sont réticents à ce qu'il ait des expériences individuelles, alors qu'ils souhaitent le préparer à son indépendance prochaine (il sera autonome deux mois plus tard). Par conséquent, cet accompagnement à l'autonomie n'est pas non plus exempt de contradictions, entre les individus, mais également dans les pratiques d'un même individu qui sont plurielles et qui peuvent varier suivant la situation et le contexte (Lahire, 2005a).

Nous relevons ainsi quelques tentatives de la part de plusieurs équipes pour amener les jeunes à être, relativement, plus autonomes. Le travail sur cette autonomie est cependant paradoxal lorsque le cadre demeure une collectivité. Dans l'ensemble des établissements visités, les jeunes vivent en groupe : ils évoluent dans les mêmes pièces communes, ils font les courses ensemble, ont, pratiquement, les mêmes horaires (pour les repas, le coucher et le lever). Cette vie en collectivité est gérée et organisée par les éducateurs. Par conséquent les jeunes restent habitués à la vie de groupe jusqu'à la fin de la prise en charge. Le passage à une vie individuelle peut alors être brutal, parfois le changement s'opère en un jour. Ce changement peut être d'autant plus violent qu'il concerne une population déjà en difficulté et qui a rarement un soutien familial pour l'aider dans cette soudaine autonomie. Plusieurs éducateurs considèrent le passage entre le foyer et une situation plus autonome très difficile, sans toutefois considérer leur accompagnement comme trop protecteur ou trop cadrant. Certains constatent que « *c'est un choc culturel, quand ils quittent ici pour aller dans une situation semi-indépendante* » (Edouard). Cet accompagnement vers l'indépendance accentue la particularité d'être placé : lorsque le retour en famille n'est pas envisagé, ces jeunes sont pris en charge collectivement jusqu'à leur majorité. Le changement est alors brusque, il y rarement une période d'entre-deux pour un passage progressif de la vie en collectivité à l'indépendance totale, comme il peut y avoir pour le reste de la population. Cet entre-deux est rarement travaillé par les équipes. Certaines, notamment dans l'établissement F2, font en sorte d'effectuer un retrait progressif des éducateurs et du reste du groupe. Ainsi ces jeunes encore mineurs vivent progressivement tout seuls, gèrent petit-à-petit les différents éléments de leur vie. C'est

la seule équipe de l'échantillon qui travaille systématiquement sur ce passage entre la collectivité et l'indépendance. Cette particularité du passage brusque à l'autonomie marque une nouvelle différence entre les jeunes pris en charge pour leur protection et ceux qui sont toujours dans leur famille et s'ajoute à ce que nous avons déjà identifié, tel que la forte rationalisation de la gestion de la question scolaire et du projet professionnel en France, des objectifs minimaux en Angleterre qui n'impliquent pas de questions sur la carrière, ni sur le projet professionnel, ni sur l'indépendance financière du jeune. Ces objectifs, en France comme en Angleterre, étant nourris par une gestion et une projection *dépassionnées* de la vie de l'enfant. À notre sens, cela est notamment dû au fait que les éducateurs ne sont pas les parents des enfants dont ils ont la charge, ce qui pose une distance affective et autorise ce « pragmatisme » présent dans une majorité de discours. Nous n'avons, jusque-là, pas évoqué les parents dans l'élaboration de ces projets. Ils sont, dans ce type de placement, très souvent à l'écart et peu pris en compte.

2.1.3 La faible participation des parents aux décisions d'orientation

Pour la majorité des prises en charge, les parents conservent l'autorité parentale sur leur enfant, il leur revient donc normalement la décision finale pour ce qui concerne le jeune, notamment sa scolarité et son orientation. Cette autorité parentale n'est pourtant pas toujours respectée dans les faits. En France, la nécessité d'établir une collaboration avec la famille est pourtant affichée comme principe et incorporée à la législation par la loi du 4 juin 1970[518]. En Angleterre le concept de *corporate parenting*[519] indique clairement que les parents font partie de l'ensemble des individus qui s'occupent des enfants placés, ils doivent donc participer à la prise en charge et aux décisions. Dans les deux pays, les parents ont une position particulière lors de cette protection[520]. En ce qui concerne la scolarité, ils sont rarement impliqués par les éducateurs. En Angleterre, l'orientation est très peu abordée dans le travail des éducateurs, ils travaillent rarement avec les parents sur cette question et ne les prennent pas souvent en compte : pour les inscriptions dans un nouvel établissement scolaire, d'ailleurs, la majorité des éducateurs déclarent ne pas contacter les parents. En France, très peu d'éducateurs disent respecter les décisions des parents. Ils ont un avis mitigé sur la question :

> *« Oui, oui ça peut arriver [d'avoir un différend avec la famille sur l'orientation ou le projet professionnel], mais c'est la famille qui signe les orientations, pas nous. Donc, c'est eux qui voient. [...] Après y a des familles qui veulent absolument que leur enfant aille au lycée classique, et on sait qu'au niveau des notes c'est pas possible. Après on voit aussi avec les collèges, c'est eux qui font les orientations, qui proposent les orientations, qui rencontrent les parents aussi, qui leur disent, "bah nous on propose plutôt ça parce que, parce que..." mais c'est quand même les parents qui finissent par choisir et qui signent les orientations scolaires, c'est pas nous. […] malgré tout,*

518 Loi n°70-459 du 4 juin 1970 relative à l'autorité parentale.

519 *Cf. b Le corporate parenting*, p. 52.

520 Nous présentons plus haut comment se traduit la notion de *suppléance familiale* sur le terrain. La participation des parents est une dimension particulièrement complexe : ils peuvent avoir des difficultés à travailler avec les professionnels, mais ceux-ci peuvent également entretenir une distance avec les parents, qui ne permet pas à ces derniers d'exercer les attributs de l'autorité parentale qui leur reviennent (*cf.* p. 212).

tant que le jeune est mineur, c'est la famille qui décide de l'orientation scolaire. » (Anouk, éducatrice, F3).

« Ils décident eux de l'orientation scolaire de leurs gamins. Si, même si, malheureusement il y a des orientations qui sont absolument pas judicieuses, c'est les parents qui continuent à signer les documents, et à orienter la scolarité de leurs enfants, même si charge à nous de... d'aller leur dire que leur enfant est, est peut-être capable d'aller plus loin que ce qu'on envisagerait, mais bon, après là ça fait partie des contacts qu'on doit avoir avec eux, et du travail qu'on à faire dans ce sens-là. » (Paul, directeur, F3).

Ainsi ils respectent leurs décisions en signalant toutefois qu'elles peuvent être inappropriées. Dans plusieurs situations, les parents peuvent alors être fortement incités à revoir leurs décisions. Cependant, nous constatons une différence entre le discours spontané (ce que les éducateurs disent en premier), et le discours plus posé[521] : considérant les expériences passées, ils remettent en cause ce respect des décisions parentales et mentionnent la liberté qu'ils prennent vis-à-vis de l'autorité parentale, parfois en excluant la famille de ces décisions. Il est toutefois important de souligner que les éducateurs peuvent rencontrer des difficultés en essayant de recueillir l'avis des familles. Plusieurs éducateurs doutent que l'avis des parents soit réellement recherché et pris en compte :

« [La décision de l'orientation] c'est souvent en fonction de notre diagnostic à nous. L'avis de la famille... je suis pas sûr qu'il soit toujours pris en compte... ouais... (inaudible) quand on est d'accord avec la famille, tout se passe bien. On le prend en compte (rires), mais quand on est pas d'accord, en général, c'est nous qui avons raison. [...] Souvent on a affaire à des parents qui sont très démunis... donc... [...] où on les informe, et ils disent rien, donc ils sont d'accord. Voilà. Et en tout cas, on leur dit pas "voilà, votre enfant, il a pas d'école, est-ce que vous souhaitez qu'il soit scolarisé dans tel secteur, dans tel autre, telle orientation..." » (Christian, éducateur, F2).

Finalement, pour la plupart, il s'agit de négocier avec les parents, l'objectif étant de les convaincre et non d'entendre leur point de vue, comme le dit ironiquement Christian : « *c'est nous qui avons raison* ». Dans ces décisions d'orientation et de projet professionnel, les parents sont souvent mis à l'écart.

« En général on essaye de, naturellement on le fait pas pour faire chier les familles, on le fait... parce qu'on a travaillé cette question d'orientation etc. avec les professionnels scolaires, avec le jeune, avec naturellement les gens compétents, c'est-à-dire les professeurs. [...] Donc c'était en général l'institution qui gagnait la partie hein. Enfin si on peut parler, on peut parler de combat de lutte hein parfois. Bon actuellement y a la question de Pamela, les parents ont mis vraiment des bâtons dans les roues, et à chaque fois pour la question de l'orientation scolaire de Pamela. Et ils sont allés quand-même très fort. Mais... à ce jour Pamela quand-même est dans ce qu'elle souhaitait, c'est-à-dire dans une formation professionnelle autour de la restauration. Donc... quand je parle de lutte, on est, on a gagné. [...] Souvent, comme c'est un désaccord, je vais dire que c'est pas du tout, enfin que l'orientation scolaire ils en ont rien à foutre. Le problème il est ailleurs. Soit c'est emmerder leur monde, parce qu'ils l'ont emmerdé depuis le début jusqu'à la fin. Et c'est pas possible, ils vivent sur terre pour en baver ou parce que eux ils en ont bavé, je ne sais

521 Ce que les individus évoquent par la suite, au cours de leur réponse, revoyant leur position, donnant des exemples et faisant apparaître des modérations, des exceptions voire des contradictions à ce qui est évoqué en premier.

pas... y a des choses à régler, avec cet enfant. […] Ou ils ont des choses à régler avec l'institution, mais... C'est peu... c'est peu réfléchi autour de... capacité au nom de l'enfant, » (Martine, éducatrice, F2).

Les discussions que les professionnels entament avec les parents ne sont pas neutres, elles ont d'abord pour objectif de convaincre ces derniers plutôt que de discuter avec eux des différentes possibilités et de recueillir leur avis. Mireille, éducatrice scolaire nous indique par exemple que lorsqu'ils discutent de l'orientation avec les parents, ils expliquent le plus souvent pourquoi le choix des éducateurs est le meilleur pour le jeune. L'avis des parents n'est pas une opinion à prendre en compte, mais un obstacle à la prise de décision à propos du jeune. Véronique explique que pour les questions d'orientation, lorsqu'ils sont en désaccord avec la famille, elle et le directeur adjoint travaillent avec la famille dans le but les persuader d'accepter le choix de l'équipe socio-éducative, même si parfois la décision est déjà prise.

« Y en a où je fais le forcing quand même, des fois. La maman là qui est alcoolique, moi Adèle, on a imposé, même si elle était pas d'accord. … Voilà, mais après, quand il y a un souci, on s'appuie aussi sur l'inspectrice hein, et du... si c'est par exemple aussi une orientation importante, une demande... j'espère que je dis pas de bêtise, on a un appui du secteur, enfin de l'inspectrice. Même... (inaudible) qui appuie ce projet […]. Et les mères, et les parents évidemment qui quittent pas l'idéal que leurs enfants ils aillent au collège, au lycée, qu'ils passent le bac, et en même temps ils disent... ils voient bien les notes, ils voient bien comment leur enfant beh c'est compliqué entre le rêve et, qu'ils ont envers l'enfant et la réalité hein. Donc on s'y met à plusieurs là. » (Véronique, éducatrice famille, F2).

Les éducateurs essayent ainsi de mobiliser d'autres professionnels pour obtenir l'accord des parents. Si les parents en décident autrement, cela pose des problèmes. Selon Martine, le renforcement de la loi[522] rend encore plus difficile la mise à l'écart des parents, elle la vit comme « *une complication* » :

« Auparavant on passait outre [l'avis des parents]. Et maintenant... [interruption] Oui donc on signe quoi, et puis vogue la galère, ça passait, ça passait. Mais maintenant ça passe plus, ça passe plus. Mais c'est vraiment... c'est très très très embêtant. Parce que on a eu, pour … Pamela deux rentrées scolaires à la limite de la catastrophe. Elle n'était pas inscrite. Parce que, souligné en rouge, par la mère, non non. » (Martine, éducatrice, F2).

De plus il peut arriver que les parents ne soient tout simplement pas contactés pour ces décisions et ne sont donc pas toujours au courant des décisions prises au sujet de leur enfant. La décision peut avoir été actée par les éducateurs et les équipes scolaires avant la discussion avec les parents : « *on leur en parle, on leur demande leur avis, et la décision est déjà prise* » (Véronique). Les parents sont ainsi rarement intégrés au processus de décision. Ils sont peu soutenus par les services sociaux et restent en difficultés pour des procédures qu'ils ne maîtrisent pas. Christian reconnaît que « *les parents sont [souvent] très démunis, et n'osent pas défendre leur point de vue, ils se laissent guider* ». Il y a une violence symbolique dans la position des éducateurs : ces derniers ont la responsabilité quotidienne du

522 La loi 2007-293 du 5 mars 2007 relative à la protection de l'enfance rappelle que les parents sont les premiers protecteurs de leurs enfants et stipule que le lien avec eux doit être privilégié, la loi vise à « consolider la place des parents dans le dispositif de protection de l'enfance » (Dottori, 2010).

jeune par rapport aux parents, ils connaissent le système administratif, son vocabulaire et ses procédures. Ils n'accompagnent pas les parents et peuvent passer outre leurs décisions, ces derniers étant déjà fragilisés dans leur légitimé parentale par la procédure de placement qui intervient après qu'ils aient été déclarés « défaillants » ou « dangereux ». Cette position peut intimider les parents et augmenter leur difficulté à participer aux décisions et à défendre leur point de vue.

Les éducateurs se placent uniquement du côté des enfants. Lorsque Martine dit que « *souvent les parents s'en foutent. Des fois, comme Yolène, les enfants sont seuls face à leur orientation* », elle n'envisage pas d'accompagner les parents pour qu'ils puissent être plus actifs dans le suivi scolaire de leurs enfants, elle considère plutôt que leur avis n'est pas à prendre en compte, ou qu'il s'agit alors d'une simple formalité[523]. Ces résultats permettent d'analyser différemment les observations d'une enquête de l'ODEV[524] qui relève peu de conflits entre la famille et les éducateurs sur les questions d'orientation. Cette enquête[525] permet d'étudier un recueil d'entretien menés auprès de professionnels, le discours dominant sur les familles est assez similaire à celui que nous observons. Les professionnels interrogés qui exercent en MECS[526] déclarent que, « *dans la quasi-totalité des cas, les parents se "rallient" sans difficulté à l'avis émis par l'établissement, et valident la proposition faite* ». L'auteur, qui ne prend pas de recul par rapport aux discours des professionnels, et tend ainsi à légitimer leur domination, poursuit :

> *« Dans les rares cas où les parents sont réticents face à la proposition d'orientation faite, il s'agit alors, pour les professionnels des MECS, d'argumenter auprès d'eux du bien-fondé du projet. […] Si certains parents peuvent parfois sur-évaluer les compétences scolaires de leur enfant, d'autres peuvent les sous-évaluer. Et, par projection, certains parents ayant eux-mêmes quitté le système scolaire sans diplôme peuvent estimer que la poursuite d'études ne présente pas d'intérêt réel pour leur enfant, les professionnels de la MECS doivent alors s'employer à réhabiliter l'image de l'école auprès d'eux »* (ODEV, 2005).

Cette analyse représente bien, malgré elle, la place qui est laissée aux parents : ils « *sur-évaluent* » ou « *sous-évaluent* », et lorsqu'il y a des avis différents entre les professionnels et les parents, c'est aux premiers de convaincre les seconds, l'avis des parents est rarement pris en compte et toujours considéré comme étant dans l'erreur. Ainsi la situation que nous relevons est différente de celle observée dans le cadre des actions d'aide à la scolarité analysées par Thin. Il relève que les travailleurs sociaux cherchent à transformer les pratiques socialisatrices familiales afin qu'elles soient conformes aux attentes des enseignants et qu'elles se rapprochent des pratiques éducatives valorisées, prônées à l'école et dans les milieux éducatifs professionnels (1998). Nous constatons, pour notre échantillon,

523 Nous souhaitons préciser à nouveau que le suivi des parents est de la responsabilité d'autres travailleurs sociaux. Les éducateurs spécialisés sont responsables des jeunes et gardent seulement une liaison avec les parents, cette liaison dépend de leur conception de la suppléance familiale qui guide leur pratique et de ce qui les contraint (*cf.* p. 212). Les parents sont ainsi peu accompagnés pour le suivi scolaire et l'orientation de leurs enfants.

524 L'Observatoire départemental des Vosges.

525 Elle est effectuée par un chargé d'étude, la publication ne donne pas d'autres informations sur l'auteur.

526 Maison d'Enfants à Caractère Social.

que les éducateurs interviennent peu sur les pratiques socialisatrices des parents, lorsqu'ils les jugent défaillants ou ayant des pratiques inappropriées, ils maintiennent la distance entre les enfants et leurs parents, ces derniers n'ayant souvent pas les moyens de déchiffrer cette mise à l'écart. Seule l'équipe de l'établissement F2 intervient directement sur les pratiques socialisatrices des parents, au moyen des « éducateurs famille »[527]. Les objectifs de ces derniers sont d'obtenir la collaboration des parents avec l'école, notamment par leur participation aux rencontres organisées entre l'enseignant et le travailleur social, ces professionnels souhaitent également transformer les pratiques culturelles des parents en les incitant à fréquenter la bibliothèque municipale, à avoir des livres au domicile et les accompagner dans des activités de loisirs avec leur enfant[528]. En France comme en Angleterre, les travailleurs sociaux accompagnent le jeune et ne cherchent pas à transformer les pratiques parentales jugées « *défaillantes* », ils considèrent peu l'avis des familles et se permettent plutôt de passer outre l'autorité parentale. Ainsi la rationalité et la stratégie des éducateurs pour orienter le jeune vers une sortie rapide du système éducatif sont imposées aux parents qui ont peu de moyens pour faire entendre leurs ambitions et leurs attentes. Enfin, ne pas prendre en compte l'avis des parents ou aller contre, outre le non-respect de la loi, pose le problème de la fin de prise en charge. En ce qui concerne l'orientation, si le jeune revient dans son foyer familial avant sa majorité[529], il suivra une scolarité pour laquelle les parents auront peu donné leur avis. Cela peut fragiliser davantage leur rôle parental et peut compliquer leurs futures prises de décisions concernant l'orientation. Les parents étant le plus souvent mis à l'écart de ces décisions, c'est bien l'avis des travailleurs sociaux qui prévaut, l'avis des jeunes étant également secondaire. Parmi les jeunes interrogés, si certains indiquent que le salaire peut faire partie de leurs critères, aucun ne dira vouloir être autonome le plus rapidement possible. Pour eux il est plutôt question de suivre leurs intérêts, en fonction de ce qu'ils peuvent faire scolairement. S'ils ont un projet, celui-ci tend progressivement à se conformer aux critères défendus par les professionnels, les tensions générées par des avis divergents sur ce projet sont rares et se résolvent rapidement. Ainsi il semble qu'ils intègrent ce projet rationnel, sans en être conscients, et renoncent aux ambitions qui étaient les leurs auparavant.

527 Nous présentons cette fonction particulière p. 218.

528 Notre description se concentre sur l'intention des travailleurs sociaux. Plusieurs de ces tentatives, qui visent à modifier les pratiques socialisatrices des familles pour intégrer des pratiques qui sont plus légitimes du point de vue de l'école, ne sont pas assurées d'atteindre les objectifs qui leur sont fixés. Thin constate par exemple que des parents des familles populaires peuvent essayer de contribuer à la « réussite scolaire » de leurs enfants par l'achat d'outils coûteux, telles que des livres, des dictionnaires ou des encyclopédies qui sont censés favoriser l'acquisition des savoirs scolaires (1998, 152). Le chercheur confirme des recherches antérieures (Jackson, 1986) : ces outils constituent un « patrimoine culturel mort » (Lahire, 1995, 277) et ne sont pas utilisés ou très peu, « insuffisamment pour avoir un quelconque effet sur la scolarité des enfants » (Thin, 1998).

529 Nous le rappelons, le retour en famille est toujours le premier objectif, lorsque cela est considéré comme possible et sûr pour le jeune.

2.1.4 Conclusion

Les professionnels ont tendance à traiter la question de l'orientation dans un but utilitariste en optant pour la solution qui mène le plus rapidement à une qualification. Les jeunes sont donc orientés le plus souvent vers une filière courte qui les mènera rapidement à une indépendance le plus tôt possible après la prise en charge, ils sont dissuadés d'entretenir un projet de poursuite d'études. En France, les éducateurs spécialisés sont des acteurs de premier plan dans cette orientation : ils conseillent et guident les jeunes, ils tentent, souvent avec succès, de convaincre les parents de suivre leurs décisions. En Angleterre ce sont souvent les travailleurs sociaux qui accompagnent les jeunes après le placement en établissement qui encadrent cette orientation souvent vers une filière professionnelle (Jackson & Cameron, 2012). Les éducateurs disent clairement ne pas travailler sur l'insertion des jeunes, bien que ces derniers soient en difficulté et qu'ils devront rapidement prendre des décisions sur cette question. Peu de professionnels évoquent l'élaboration du projet professionnel avec les jeunes, sur cette question ils semblent répondre seulement aux initiatives des jeunes motivés. Ils constatent que les jeunes n'ont pas d'ambition ni de projet, cependant, ils ne tentent pas de les soutenir pour les faire évoluer sur ces questions. De plus il semble que les considérations, non majoritaires mais relativement présentes, d'une « *culture de l'assistanat* » et d'une reproduction sociale inévitable soient un frein supplémentaire à ce travail. Ces éducateurs sont plutôt désappointés : « *ils n'ont pas de projet […] ils n'ont pas d'ambition* ». En conséquence, le jeune anglais ne sera accompagné que très tardivement dans l'élaboration de son projet, ce qui ne lui permettra pas d'anticiper ses décisions et d'être aidé dans ses réflexions. Dans les deux pays, l'orientation n'est pas seulement fonction des résultats scolaires du jeune, mais d'abord de sa situation future, c'est-à-dire potentiellement précaire et sans soutien. La tendance générale est ainsi de réduire les attentes au minimum et de trouver un projet « *convenable* » qui pourra se concrétiser sur un temps relativement court. Ainsi nous n'observons pas de stratégies sur les choix d'établissements scolaires, ni sur les orientations, afin d'obtenir une scolarisation dans un établissement plus coté ou plus favorable à la réussite du jeune. Les stratégies des professionnels ont d'ailleurs souvent le but inverse, à savoir trouver un établissement et une classe avec de faibles exigences et/ou un programme réduit qui présenteront moins de contraintes immédiates pour le jeune, ses difficultés scolaires seront alors peu atténuées.

Cette orientation rapide, le plus souvent vers une formation professionnelle plutôt que vers une poursuite d'études plus longue, est commune aux deux pays et a été observée également dans d'autres pays européens (Jackson & Cameron, 2012). Jackson et Cameron attribuent ces décisions d'abord aux choix des jeunes : « ils semblent toujours motivés par un désir de devenir autonome le plus tôt possible, beaucoup plus tôt que leurs pairs ». Ce désir de la part des jeunes doit cependant être relativisé. Nous constatons, à partir de l'analyse de nos données, que ce désir est plutôt subi, et surtout incité depuis le début du placement. Les jeunes qui ont des projets professionnels différents semblent accepter rapidement le parcours scolaire envisagé par les adultes. Le point de vue des éducateurs s'impose aux enfants et a fortement tendance à s'imposer aux familles. De plus, ces choix

d'anticipation peuvent se faire contre l'avis des enseignants, parfois favorables à une poursuite d'études. Cette tendance à dissuader les jeunes placés de s'engager dans des études longues est moins forte dans des pays comme le Danemark ou la Suède où les jeunes peuvent raisonnablement espérer obtenir des bourses scolaires suffisantes pour permettre une poursuite d'études sereine (Jackson & Cameron, 2012)[530]. Cela laisse à penser qu'en France et en Angleterre la précarité future due à l'absence de soutien financier est un élément essentiel dans le choix de l'orientation. Par conséquent, cette gestion dépassionnée et rationnelle de la scolarité et de l'orientation se différencie de la gestion parentale qui est le plus souvent plus ambitieuse.

Les chercheurs observent une inégalité devant l'orientation : à résultats scolaires équivalents, les enfants d'ouvriers s'orientent davantage vers les filières technologiques que les enfants de père cadre/profession intermédiaire (Coinaud & Vivent, 2010). Une évolution est cependant constatée : les familles populaires ont tendance de plus en plus à privilégier les choix des enfants, ce qui est d'ailleurs commun à toutes les familles (Irwin & Elley, 2013; Poullaouec, 2010a). Il existe chez les familles populaires l'espoir de « s'élever un peu » grâce à l'école, Lahire constate que, le plus souvent, ils « expriment l'espoir de voir leurs enfants "s'en sortir" mieux qu'eux » (1995). Il y a une croyance, pour ces familles, en la possibilité d'émancipation et d'échapper à la condition des dominés (Poullaouec, 2010a; Thin, 1998, 134)[531], au moins que leurs enfants accèdent à une « meilleure » situation professionnelle (Irwin & Elley, 2013). C'est en partie sur cette espérance et cette confiance en l'école que l'encadrement des éducateurs diffère radicalement. Nous l'évoquions, ils n'ont pas cet espoir, ni cette ambition pour les jeunes. Ils considèrent que la formation doit être le plus souvent la plus courte possible, réduisant les projets des jeunes et les probabilités d'accrochage dans un parcours hautement qualifiant. Nous confirmons ainsi les résultats de Firth et Horrocks, qui constataient déjà en 1996 que les professionnels avaient des ambitions plus faibles que les parents[532]. Les éducateurs prônent le plus souvent une « orientation du moindre risque », seule solution pour que les jeunes puissent échapper à la précarité estimée. Cette vision paraît nourrie de leur formation et de leur connaissance du système éducatif : c'est parce qu'ils connaissent son fonctionnement qu'ils prévoient l'orientation à l'avance. Il s'agit alors d'utiliser le système pour garantir ce minimum au jeune[533]. Cette orientation minimale peut être indépendante des résultats scolaires puisqu'elle est d'abord pensée en fonction du risque futur de précarité. De plus, lorsque l'orientation est prévue depuis longtemps, et qu'elle est imprégnée d'une vision déterministe et culturaliste, cela inscrit les jeunes dans un destin social, ce qui leur est

530 Selon les auteurs, cette particularité est la raison principale évoquée par les jeunes et leurs encadrants pour expliquer la possibilité d'une poursuite d'études.

531 Poullaouec constate par exemple que neuf familles ouvrières sur dix, comme chez les cadres, souhaitent aujourd'hui que leurs enfants accèdent à l'enseignement supérieur (2010a).

532 Les auteurs constatent que les parents évoquent des scolarités élevées et universitaires, ils parlent également du développement de la carrière du jeune et du soutien nécessaire de la famille, tandis que les travailleurs sociaux parlent d'emploi, d'aides sociales et de logements indépendants.

533 Le fait que les jeunes ne soient pas leurs enfants est peut-être une des raisons de cette distanciation qui autorise des attentes minimales. La dimension affective est ici la principale différence entre les parents en général et les éducateurs.

dommageable. Ces attentes et les projets que les professionnels peuvent élaborer pour les jeunes permettent d'appréhender leur conception de la réussite pour ces parcours. L'analyse approfondie de ces conceptions nous permettra d'analyser les critères qu'ils retiennent pour identifier les jeunes *en réussite*.

2.2 La réussite, selon les professionnels

Lorsque nous avons présenté la recherche aux professionnels interrogés, nous avons spécifié que nous nous focalisions sur les parcours d'accrochage scolaire et sur les jeunes qui réussissent dans cet environnement. Nous précisions ensuite que nous nous intéressions par extension à la scolarité des enfants placés et à l'accompagnement initié par les éducateurs sur cette question. Les éducateurs abordent spontanément, sans exception, les difficultés scolaires constamment présentes au sein de cette population. Après une ou plusieurs relances de notre part sur les parcours paradoxaux et les exceptions, ils mentionnent les jeunes qui « *réussissent par rapport aux autres* ». Ils sont souvent surpris de trouver des situations positives, comme si le nombre important de situations scolairement difficiles occultait les autres, celles qui s'écartent de la norme. Plusieurs ajouteront « *tiens c'est vrai, je n'y avais pas pensé* »[534]. Néanmoins, quelques-uns n'ont pas d'exemple de telles situations. Lorsque les professionnels interrogés donnent des exemples de situations positives, elles sont rares : ils disent n'avoir connu que peu de situations de réussite. Ils ne s'en souviennent pas toujours précisément et n'ont ainsi pas toujours d'éléments exploitables dans le cadre de notre étude. Candice ne cite que deux jeunes, qui ne sont plus pris en charge, et qui « *se débrouillaient vraiment bien* ». Adam n'en a rencontré que deux en sept ans, Meredith pense en avoir rencontré trois dans toute sa carrière (13 ans), c'est le même chiffre avancé par Aurélie. Les éducateurs français parlent de quelques-uns, sans pouvoir évoquer de situations précises.

Nous étudions dans cette partie les situations identifiées comme « *positives* » ou « *réussies* » par les professionnels, et les éléments qui les constituent. Il n'y a pas toujours de consensus sur ces situations. Si quelques jeunes emportent l'unanimité, tels Luc et Cerise en France, Jim, Melody et Bessie en Angleterre, plusieurs jeunes sont cités par certains éducateurs comme étant en réussite tandis que d'autres les considèrent trop en difficulté pour considérer leur situation comme positive. Dans les établissements F1, F3, et A4, aucun jeune n'est cité par tous les professionnels. Nous constatons une différence importante dans la conception de la *réussite* entre les éducateurs anglais et les éducateurs français. Cela semble fortement lié aux différences des caractéristiques des enfants placés en établissement. En France il est davantage question de *potentiel d'insertion* : soit le jeune ne présente pas de difficulté scolaire et peut donc poursuivre en enseignement général, soit il a un projet

534 Nous faisons ici le lien avec le recul qu'ils ont sur les situations des jeunes dont ils ont la charge. Nous rappelons que les éducateurs n'ont pas de vue globale sur les jeunes et accordent davantage de significativité aux situations négatives (*cf. 1.3.1 La constitution des estimations sur la population à partir de situations inégales et non représentatives* p. 241).

professionnel jugé « réalisable » et il est en bonne voie pour l'atteindre. En Angleterre, il est davantage question de *stabilité* ou d'*évolution positive* dans la scolarité : le jeune est assidu à l'école ou bien il progresse « dans la norme » de son niveau scolaire, quelques soient les exigences. Nous verrons que ces différences, qui pourront être précisées par des différences intra-nationales, permettent de confirmer notre choix de considérer la réussite *relative*, *subjective* et *en contexte*.

2.2.1 La réussite scolaire : quels niveaux scolaires ? Quels progrès ?

Les jeunes les plus souvent cités sont ceux qui sont scolarisés en milieu ordinaire avec des résultats scolaires permettant le passage au niveau supérieur. Ils n'ont pas de problèmes particuliers : « *ils vont juste à l'école* ». Des éducateurs citent également des situations scolaires où les jeunes ont quelques difficultés, mais se situent « *dans la moyenne* » de leur classe, ou légèrement en dessous, et les professionnels s'accordent à dire que le jeune « *a les capacités* » pour finir avec un diplôme ou une qualification. Mireille parle d'une « *petite scolarité, une scolarité moyenne, ordinaire* ». Pour Meredith, les jeunes « en réussite » sont ceux qui n'ont pas de Besoins éducatifs particuliers, qui sont scolarisés en milieu ordinaire, « *contrairement à la majorité des enfants placés* ». Parmi les adolescents anglais, seules Melody et Bessie sont dans cette situation. Peu de jeunes placés obtiennent des résultats « suffisants » aux examens de onzième année (les *GCSE*)[535]. Ce sont ces examens qui conditionnent la poursuite d'études et l'orientation dans différentes filières qualifiantes. Obtenir quelques-uns de ces examens peut être considéré comme le niveau maximum atteignable pour ces jeunes. Bianca cite, comme résultats positifs, quelques jeunes ayant quitté la prise en charge avant la recherche et qui ont obtenu peu de *GCSE*, sans qu'elle sache s'ils ont pu poursuivre leurs études. La majorité des éducateurs anglais ont cependant tendance à attribuer l'étiquette « *réussite* » à des jeunes dont la situation progresse, ou se stabilise, sans atteindre un quelconque examen ou qualification. Le programme et l'emploi du temps sont souvent allégés et ils sont le plus souvent scolarisés en milieu spécialisé. La progression des apprentissages est positive, c'est-à-dire que les jeunes cités ont connu de plus grandes difficultés qu'actuellement ; l'absentéisme se réduit ou disparaît. Il n'y pas d'éléments qui permettent de penser que cette scolarité puisse les mener à une qualification, d'ailleurs les éducateurs n'abordent pas la question du projet professionnel avec ces jeunes, ce n'est pas une préoccupation pour eux. Nous observons toutefois de nombreux désaccords dans l'identification des situations « *en réussite* » ou « *satisfaisantes* » par les éducateurs : la nature et l'étendue des progrès qui déterminent le degré de réussite sont variables selon les individus, mais également selon les équipes. Lorsque nous la questionnons sur les jeunes en réussite, Cathleen, contrairement au reste de ses collègues, nous cite Pierce :

535 Le niveau « suffisant » communément admis (par les professionnels et l'ensemble de la littérature scientifique) est de cinq GCSE, lorsque les élèves en obtiennent moins, la poursuite d'étude est fortement compromise.

« Il cuisine, il est brillant scolairement, absolument brillant. Il y va tous les jours [à l'école], ne cause pas de problème à l'école, il est souvent dans le top-dix des élèves de l'école. […] Et il se débrouille très bien, il a plus de difficultés ici [au foyer]. » (Cathleen, éducatrice, A3).

Pierce souffre de déficiences intellectuelles, il est scolarisé en établissement spécialisé. Cathleen ne cite pas Bessie, qui est en milieu ordinaire, qui a des résultats au-dessus de la moyenne de sa classe, mais dont la situation a toujours été de cet ordre-là. Pourtant, la majorité de ses collègues considèrent Bessie comme étant celle qui réussit le mieux parmi les jeunes de l'établissement A3, et la citent en premier. Joey considère également une situation *en progrès* comme une réussite, celle d'Oliver, bien qu'il soit un des jeunes les plus en difficulté du groupe.

« Oliver par exemple […] avec la quantité d'exclusions qu'il avait, et le nombre de retenues qu'on lui a données... Ils nous ont déjà envoyé cinq ou six lettres en une semaine pour des retenues. Donc c'est une alarme pour moi, quelque chose ne va pas. Donc on a eu besoin d'aller à l'école, de leur parler de ça […] on a revu son emploi du temps. Puis ça s'est réduit, il n'a quasiment plus eu d'exclusions, quelques mises à l'écart[536]*. […] On a fait en sorte que ça soit plus gérable. Les choses se sont améliorées petit à petit, on a dû changer le sentiment par rapport à tout ça, faire que ça soit plus positif. Montrer qu'on donnait autant de soutien que l'on pouvait, qu'on était en train d'aider activement l'école autant que nous le pouvions, donc c'est être proactif et non réactif. Et avec de la chance éviter le problème. Maintenant Oliver a quelques problèmes à l'école, mais il y en a beaucoup moins qu'il y en a eu par le passé. Et on est confiant, on va y arriver jusqu'à la fin de l'année... Oliver a une expérience positive de la scolarité. […] Il fait quelques activités extérieures, et fait du travail, sans forcément aller à tous ses cours. Peut-être qu'il n'est pas capable de gérer ça encore. » (Joey, éducateur scolaire, A2).*

Dans l'établissement A1 Cassie est également une jeune citée par plusieurs éducateurs. C'est la seule citée par Gladys : elle « *travaille dur et elle va à l'école tous les jours* ». Cassie est placée depuis maintenant dix ans, elle a connu 24 placements différents, ce qui a entraîné de nombreux changements d'école.

« Elle est arrivée ici, elle venait de se faire exclure d'une école pour comportement perturbateur. Quand elle est arrivée ici, on l'a mise dans une école de milieu ordinaire, mais elle ne travaillait pas, elle refusait d'aller à l'école, ou elle y allait puis s'échappait […]. On a commencé à penser que ce n'était pas le bon établissement scolaire, donc on a cherché un placement alternatif. Elle est maintenant dans une école locale. » (Gloria, éducatrice, A1).

Sa scolarité s'améliore : « *elle a un emploi du temps depuis 8 mois, et elle se débrouille bien à l'école* ». Elle est maintenant *préfète*[537]. Les progrès reconnus par les éducateurs ne sont pas tous

536 Ces mises à l'écart sont nommées des « *seclusion* » c'est une alternative à l'exclusion : l'élève reste dans l'établissement scolaire et fait du travail scolaire. Cela permet d'éviter, ou de limiter, l'effet néfaste de l'exclusion qui procède à la mise à l'écart du jeune de la communauté scolaire et des apprentissages scolaires. En France le dispositif d'*exclusion/inclusion* est basé sur la même idée.

537 Ce titre est décerné à certains élèves, souvent parmi les plus âgés, qui ont alors la charge de s'assurer du respect des règles de la part de l'ensemble des élèves. Ces « préfets » sont choisis par les professionnels (administratifs et enseignants), et ce titre est le plus souvent considéré comme une reconnaissance et une récompense dans les écoles anglaises.

d'ordre scolaire. Ainsi, à notre question sur les jeunes en réussite scolaire, Cassie est citée en deuxième position par Gloria parce qu'elle progresse socialement :

> *« Je pense que ce qui est vraiment positif c'est qu'elle se fait des amis dans la communauté locale, donc elle sort, elle va au cinéma avec eux le week-end. […] Elle a du bon temps. […] Ce qui est positif. » (Gloria, éducatrice, A1).*

Gloria nous dira qu'elle considère que la scolarité de Cassie est moins importante que ses relations sociales. Ce point de vue s'appuie sur les potentialités qu'elle estime : Gloria pense que l'amélioration des performances de Cassie est très incertaine, tandis que la progression dans la construction de relations durables avec ses pairs paraît probable. Son avenir scolaire semble acté : « *elle ne passera pas de GCSEs, elle n'a pas les aptitudes, mais elle va juste avoir l'expérience d'un placement qui fonctionne* » (Gloria). Dans ces différents exemples, la situation du jeune est peu comparée à celle de ses pairs, elle est plutôt étudiée sur sa progression, c'est alors la comparaison diachronique de la situation du jeune qui détermine son degré de réussite. Pour cette évaluation, les éducateurs se basent sur les difficultés que le jeune a rencontrées, ainsi que son potentiel estimé. Ce dernier élément est déterminé par les éducateurs eux-mêmes en s'appuyant sur les avis des enseignants, cette estimation reste vague et incertaine. Nabila prend l'exemple d'Eli comme seule situation de réussite, elle nous déclare qu'il « *a probablement atteint son potentiel complet […] parce qu'il a des limites d'apprentissage* ». Eli est le jeune le plus cité par les éducateurs de l'établissement A4. Il a longtemps eu de grandes difficultés scolaires, a été scolarisé en milieu adapté et avait un taux d'absentéisme très élevé. Depuis l'année dernière l'équipe enseignante remarque de nets progrès scolaires. Eli est le jeune qui s'en sort le mieux depuis longtemps pour cette équipe, qui attend de lui qu'il progresse et qu'il atteigne « *son maximum* », si tant est qu'il puisse être mesuré. D'après Nabila, ils n'ont jamais accueilli de jeunes qui n'avaient pas beaucoup de difficultés scolaires. Nabila mentionnera une autre situation qu'elle considère comme étant une réussite. Il s'agit d'une fille qui allait très peu à l'école, ne suivait pas en cours et cumulait de nombreuses difficultés. Elle a pu progressivement suivre quelques leçons régulièrement. « *Et parfois c'est juste emmener le jeune vers un peu de scolarité. À partir de rien obtenir quelque chose* ». Beaucoup d'éducateurs anglais considèrent la réussite ainsi : « *avoir un emploi du temps quasi-complet* » pour Celyn, aller à l'école trois fois par semaine selon Cathleen. Ces situations sont davantage observées dans l'échantillon anglais, les situations d'Eli, Joel ou encore Charles sont particulièrement représentatives. Joel a une scolarité difficile selon son dossier scolaire. Il a manqué trois ans d'école pendant lesquels il a bénéficié d'un soutien scolaire assuré de façon irrégulière. Il a repris l'école progressivement en commençant par une heure par jour « *comme ça il n'avait pas de pression* » (Gloria). Il est prévu qu'il soit scolarisé dans un établissement spécialisé l'année prochaine à temps plein. Cet établissement est spécialisé dans l'apprentissage de la gestion du comportement. Les deux derniers mois de cette année scolaire, il a commencé à suivre un programme adapté dans cet établissement pour pouvoir intégrer une classe l'année prochaine.

Lorsque nous demandons aux éducateurs de l'établissement A1 de citer les jeunes ayant une situation positive, ou qui réussissent, certains peuvent citer Joel avant Melody, qui suit pourtant une scolarité sans difficultés particulières. Dans le discours de Gloria c'est surtout Joel, qui est « *celui qui réussit* ».

> *« Assurément Joel. Joel est là depuis un an, il a longtemps reçu un enseignement une heure par jour, de la part d'un assistant enseignant non qualifié. [...] Il est maintenant scolarisé à temps plein [dans un établissement spécialisé], il aime ça, il n'y a pas de problème de comportement. Je trouve que c'est frustrant avec Joel parce qu'il est scolairement brillant. Et je trouve qu'il n'a pas atteint son potentiel entier car il n'a pas été scolarisé pendant un moment. » (Gloria, éducatrice, A1).*

En France la progression est moins prise en compte. Les jeunes qui sont cités le sont, soit parce qu'ils suivent une filière générale et n'ont pas de problème particulier, soit parce qu'ils s'orientent vers une filière professionnelle qui paraît accessible du point de vue des éducateurs, c'est-à-dire que l'obtention du diplôme leur paraît probable. Charles en est un exemple. Ce jeune a d'importantes difficultés : il a été scolarisé en ITEP, à son entrée en 6ème il a deux ans de retard par rapport aux autres jeunes de la classe. La scolarité en collège est difficile pour lui, en 3ème il intègre une classe avec une option professionalisante[538] dans laquelle il a de bons résultats. Il s'oriente ensuite vers une filière professionnelle.

> *« Charles c'est un cas un peu à part, si je peux dire, contrairement aux autres où il y a beaucoup de souci dans la famille [...]. Mais par contre tu vois, il est dans un, dans une branche professionnelle, donc au lycée de (x) en 3ème là il passe en 2nde professionnelle, donc pour un bac pro éventuellement. Et voilà, donc il révise, il apprend régulièrement, c'est un travail régulier. Tu vois, quand il arrive Charles, il passe quoi, maximum 15 minutes dans sa chambre. Par contre je lui demande pas son cahier de liaison, parce que je sais que s'il a un souci, il vient de suite me voir, son cahier de... son bloc-notes, enfin pour noter ses devoirs, c'est lui qui vient me montrer. » (Nadya, éducatrice, F2).*

L'estimation du potentiel du jeune et l'appréciation de sa progression sont fortement soumis à la subjectivité des individus et leur façon de lire la problématique du jeune et les analyses des éducateurs sont très divergentes sur certaines situations. La situation de Fynn, dans l'établissement A3 est peut-être celle qui suscite le plus de divergences. Fynn est un garçon placé depuis 8 ans, il a eu des difficultés scolaires importantes, un taux d'absence très élevé et son dossier scolaire stipule qu'il a manqué un nombre « *significatif* » de cours, les enseignants expriment une forte inquiétude quant à son retard scolaire qui deviendrait « *critique* ». Il est actuellement scolarisé quatre heures par semaine, cette année il a été absent 38,04 % des jours scolaires. Une partie de l'équipe le cite pourtant comme jeune en réussite.

> *« Il n'a probablement pas été à l'école comme il le fallait, je veux dire qu'il a peut-être suivi 30 % de chaque année scolaire. [...] Il est venu ici, a essayé de s'engager dans un établissement secondaire. C'était juste obstacle après obstacle, après obstacle après obstacle. Il y a été trois*

538 Les enseignants ont un niveau d'exigence moins élevé pour cette classe qui regroupe les jeunes en difficulté envisageant une orientation vers une formation professionnelle.

jours, a adoré, et puis il a laissé tomber en essayant toutes sortes d'excuses : il voulait pas porter l'uniforme, il a coupé ses cheveux de façon extrêmement provocante donc l'école ne voulait plus de lui... […] Il ne voulait pas, je n'ai jamais vraiment su pourquoi […]. On l'a mis sur un emploi du temps allégé, en quelque sorte deux jours d'école, trois jours ici. Ça lui va, il aime bien, je pense qu'on a trouvé ce qui lui convenait. […] Il n'a probablement jamais fait une année scolaire en entier dans sa vie... […] Il ne va probablement jamais passer dix GCSE, mais il aura sans doute le minimum, il aura une qualification. C'est plutôt une histoire réussie. » (Celyn, travailleuse sociale, Angleterre).

« Je pense que Fynn se débrouille vraiment très bien. Parce qu'il n'a pas été à l'école pendant deux ans, et il y va trois jours par semaine maintenant. […] Et il a une faible estime de lui, ce côté émotionnel est une raison importante du fait qu'il ne veuille pas aller à l'école [...]. Il apprend, il n'aime pas ça, mais il le fait, donc c'est bien. » (Cathleen, éducatrice, A3).

D'autres professionnels le considèrent davantage comme un jeune en grande difficulté avec qui l'école, mais également le reste de leurs collègues, ne sont pas assez exigeants.

« Il aurait dû aller à l'école hier, deux heures hier, deux heures aujourd'hui. Ouais... c'est rien, c'est pathétique. Le minimum légal est 21 heures... par semaine. Et il en a quatre. Maintenant il a un tuteur en séance individuelle. […] Mais c'est très cher d'avoir un tuteur en séance individuelle. Pour le trajet, venir ici pour faire deux heures, et puis le jeune n'est pas là. Ou le jeune dit "dégage, je ne vais pas le faire". […] Ils sont sur des emplois du temps tellement réduits, c'est ridicule. Absolument ridicule. » (Sean, éducateur scolaire, A3).

« Fynn sait que l'on voudrait qu'il aille à l'école. Et Fynn, sait probablement qu'il devrait aller à l'école à temps complet. Mais ça ne lui fait aucune différence. Peut-être qu'il pense que, parce qu'il fait cet espèce de programme limité, que c'est suffisant. Et le message que je lui donne, personnellement, et je sais que d'autres collègues le font : "non, Fynn, ce n'est pas très bien, c'est mieux que rien, mais ce n'est pas assez, tu sais que ce n'est pas ce que tu devrais faire." » (Flint, éducateur, A3).

À partir de la même situation, les avis divergent suivant leurs critères de satisfaction et leur estimation des potentialités du jeune. Cathleen et Celyn se positionnent par rapport à la scolarité passée de Fynn, qui a été très hachée. À l'inverse Flint et Sean considèrent que malgré ça, il pourrait faire plus et que les exigences des services sociaux et de l'école sont plutôt faibles et ne « *poussent pas* » Fynn pour travailler. Une des conséquences, qu'ils soulignent d'ailleurs, est le message opposé qu'ils lui transmettent : d'un côté des professionnels lui disent qu'il se débrouille bien et que la situation est satisfaisante, tandis que d'autres lui disent que ce qu'il fait est très insuffisant, qu'il peut, et doit, travailler davantage et fréquenter plus assidûment l'école.

Ces observations nous amènent à penser que la conception relative de la *réussite* basée sur l'étude diachronique d'une situation est davantage utilisée lorsque les difficultés de l'ensemble des jeunes sont plus importantes, c'est pourquoi nous le constatons davantage sur notre échantillon anglais. Les jeunes qui maintiennent une scolarité en milieu ordinaire et qui ont des résultats scolaires permettant d'envisager l'obtention de suffisamment de GCSE pour une poursuite d'étude sont des exceptions dans les établissements anglais, ce sont donc d'abord eux qui sont considérés en réussite. Cependant, ces

situations sont suffisamment rares pour que ces jeunes soient considérés « *à part* », « *pas vraiment comme les autres* ». Ainsi, d'autres jeunes qui ont des caractéristiques scolaires et individuelles plus proches du groupe et donc de la norme vont alors être considérés en réussite parce qu'ils ont une situation tout de même jugée favorable par rapport au reste du groupe. Ils sont dans des parcours spécialisés ou adaptés et progressent suivant les exigences établies par les professionnels. Bien qu'elle n'apparaisse pas dans le discours, la comparaison entre les jeunes semble influencer cette réflexion. C'est parce que les jeunes ne peuvent progresser comme les autres, obtenir leurs examens et avoir des diplômes, que les éducateurs réduisent leurs critères d'analyse et réévaluent la norme en fonction du groupe. Les progrès cités peuvent être sur des compétences valorisées par l'école, telle que la lecture : si Joel est considéré en réussite par Edouard, c'est par ce qu'il « *est un lecteur avide... tu sais il lit tard le soir* ». Pour certains il s'agit d'autres compétences, choisies en fonction de difficultés individuelles rencontrées par le jeune, mais également celles qui sont considérées comme potentiellement évolutives[539]. Ce discours est relativement peu présent dans notre échantillon français. Les jeunes sont davantage dans des parcours ordinaires et se situent légèrement en dessous de la moyenne de leur classe, cette situation est alors moins considérée comme une réussite. Ainsi, les normes constatées et évaluées par les éducateurs n'étant pas les mêmes, les réussites ne seront pas identifiées selon les mêmes critères. En France, la réussite ou le caractère positif d'une situation sont majoritairement rattachés à la concrétisation d'un projet professionnel par une orientation vers une formation qualifiante pour les jeunes en difficulté, ou bien à des résultats scolaires « *dans la moyenne* » qui ne demandent pas de prise rapide de décision concernant l'orientation et le choix d'un parcours qualifiant.

2.2.2 Une formation qualifiante, l'obtention probable du diplôme

Une majorité de professionnels français intègrent dans leur discours le projet professionnel du jeune comme élément principal de la condition de réussite. Ainsi les jeunes cités comme ayant une situation positive par rapport aux autres sont, soit dans un cursus général sans difficulté, soit en difficulté mais sont engagés dans une orientation professionnelle qu'ils ont de « *bonnes chances* » de réussir, toujours d'après les professionnels. Les réussites peuvent être des insertions professionnelles, du moins potentielles :

> *« Essentiellement CAP et BEP. Beaucoup dans le bâtiment [ou] dans le domaine de l'aide à domicile pour les filles. » (Karine, éducatrice, F2).*

> *« Pour nous c'est une réussite. Un CAP un BEP, surtout un BEP c'est une réussite. » (Philippe, directeur adjoint, F2).*

Cette orientation peut être par défaut, c'est-à-dire que les insertions professionnelles sont considérées et projetées seulement pour les jeunes qui ne sont pas en cursus général, ou qui y sont en difficulté.

539 Pour Cassie, ce sont ses compétences sociales qui indiquent sa réussite, non ses résultats scolaires.

L'orientation professionnelle sera choisie en fonction de ce que le jeune est « *capable* » de faire. C'est par exemple ce qu'évoque Aurélie lorsqu'elle mentionne un jeune qui « *a réussi* » :

> *« C'est pas forcément des gamins qui vont avoir un bac et tout. C'est peut-être un CAP. Marie, quand elle est arrivée ici on avait un dossier comme ça, on s'est dit, quand on a survolé le dossier, en fait il faut pas le lire, parce que : on se dit putain mais c'est quoi ça encore ? Ou alors y a une situation merdique, elle est hyper violente, ça va, enfin ça va être chaud. Et puis en fait arrivée ici ça a pu se poser par rapport à sa famille ça s'est vachement posé, elle a investi à fond la scolarité, elle a eu un CAP pâtisserie là, vendeuse en pâtisserie, et elle s'en est sortie, elle est partie de là, elle a eu un contrat. » (Aurélie, éducatrice, F5).*

Les situations dont ils ont eu des nouvelles et qu'ils décrivent comme étant des réussites sont des jeunes qui ont un emploi, une situation qui peut être précaire, mais le jeune est indépendant financièrement. Virginie cite par exemple une fille qui a « *pas trop mal réussi dans... l'idée de résilience, tu vois, qui elle fait du soin aux personnes, qui... qu'a des petits boulots, des tafs de maîtresse de maison, des choses comme ça. Qui s'en sort pas mal du tout avec, par là où elle est passée à un moment elle s'en sort carrément bien. Après je sais pas, il me semble qu'elle a eu un bébé* ».

> *« On a quelques exemples de parcours sur lesquels on n'aurait pas parié un kopeck. Je pense à Hakim qui est au SIJM[540] actuellement et qui est en train de nous quitter et qui travaille à la sécurité à Auchan et qui a fait un parcours ici. Il est arrivé ici, donc il a un parcours très long. Échec scolaire, mais gravissime. Gravissime : il savait à peu près pas lire, aucune opération… L'un dans l'autre, il est allé quand même jusqu'en lycée professionnel, il est allé quand même faire un BEP sécurité… il a pas pu devenir pompier comme il l'espérait, mais c'était quand même… On n'aurait pas parié un kopeck. Donc un parcours extrêmement satisfaisant. » (Philippe, directeur adjoint, F2).*

En France, ces parcours en formation professionnelle sont réguliers, d'après l'ensemble des professionnels. Par contre, dans notre échantillon anglais, Garett est le seul qui suit un parcours professionnel. Il est engagé dans une formation de coiffure. Seul son éducateur référent, Adam, se montre enthousiaste face à cette orientation. Garett a été longtemps sans scolarité, « *il ne voulait pas y aller* ». Il ne sait pas pourquoi Garett travaille davantage maintenant, il espère que le fait d'avoir privilégié des séances de découverte éloignées des savoirs scolaires y est pour quelque chose et que cela lui a donné envie d'aller plus loin et de s'intéresser d'avantage aux contenus scolaires[541]. Garett « *ne voulait pas forcément aller à l'école. Donc il n'y allait pas. Mais maintenant il y va* » (Adam). Pour d'autres, c'est toujours un jeune qui cumule les difficultés et dont l'avenir scolaire reste incertain. Pour Celyn, il est toujours en échec : elle cite longuement ses difficultés de comportement (il a été évalué « *à risque* » et bénéficie d'un suivi particulier).

---

540 Le Service d'aide aux jeunes majeurs.

541 Nous l'évoquons plus en détails dans la partie *2.1.2 Des différences de définitions de l'éducation et de la scolarité qui annoncent une variation de l'accompagnement éducatif*, p. 283, et particulièrement p. 286.

En France, il y a davantage de jeunes qui suivent une formation professionnelle. Certains ont choisi leur formation par défaut, ils peuvent avoir été aiguillés vers une filière qui leur était favorable d'après les éducateurs[542]. Pour d'autres, l'orientation professionnelle est davantage un choix et ils suivent un projet qui leur tient à cœur, bien qu'ils aient quelques difficultés scolaires qui auraient rendu difficile une poursuite d'études générales. Gwenola est de ceux-là. Elle a des difficultés sociales et familiales importantes. Elle a longtemps vécu avec sa mère, qui a un handicap lourd, une maladie évolutive qui l'empêche de s'occuper de sa fille. Son père étant peu présent, c'est principalement sa sœur aînée qui s'occupe d'elle. Lorsqu'elle est placée, elle cumule les difficultés scolaires et de comportement. Elle a été scolarisée en CLIS[543], puis en SEGPA[544]. Elle s'investit dans son parcours et elle est décrite comme une élève volontaire et studieuse. Malgré ses difficultés importantes, la motivation qu'elle exprime et le travail qu'elle fournit sont reconnus par les éducateurs et les enseignants. Elle est décrite comme une enfant « *vive et sociable* ». Néanmoins sa motivation et son travail baissent en classe de 3ème SEGPA. Pendant l'année de notre recherche, elle est en première année de CAP « carrosserie ». C'est un projet qui lui plaît et qu'elle envisageait depuis « *quelques années* ». Son niveau est considéré comme « *juste* » mais « *suffisant* ».

Le diplôme ou la qualification ne sont pas systématiquement un gage de réussite. C'est le cas d'Amélia qui est une jeune diplômée, elle a un CAPa[545] « service en milieu rural », elle rencontre beaucoup de difficultés à trouver un emploi. Elle décide alors de passer une qualification qui lui donnerait « *plus de chances* » de trouver un travail. Elle est arrivée dans l'établissement F3 il y a trois ans (A-3)[546], son dossier indique des conflits importants entre elle et ses parents. Elle est scolarisée en 3ème SEGPA et est régulièrement exclue, principalement pour problèmes de comportement. Elle obtient ensuite le CFG[547] et souhaite s'orienter dans la petite enfance. Elle fait des stages en école maternelle et reçoit un bon retour de la part des professionnels. Parallèlement elle tente des stages dans la vente mais « *ne tient pas* », elle refuse de faire les tâches qu'elle n'aime pas. L'année suivante (A-2) elle rompt les relations avec son père, auteur principal des maltraitances qu'elle a subies. Elle continue à avoir des contacts avec sa mère, cette dernière est en lien régulier avec l'équipe de l'établissement d'accueil. Amélia intègre une MFR[548] pour un CAPa « service en milieu rural » en alternance. Dans son dossier scolaire, son travail est qualifié de « *régulier et sérieux, c'est une très bonne moyenne pour l'année* ». Elle présente toujours des problèmes de comportement en classe. Elle obtient son CAPa (diplôme de niveau V) puis s'inscrit en baccalauréat professionnel « service en milieu rural » (A-1), on lui a conseillé de continuer, principalement parce qu'elle ne trouvait pas de travail. Elle souhaite devenir auxiliaire de puériculture. À ses dix-huit ans elle souhaite bénéficier d'un accompagnement pour jeune

542 Comme Basile, *cf.* p. 397.
543 Classe pour l'Inclusion Scolaire.
544 Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.
545 CAP agricole.
546 L'année actuelle moins trois ans.
547 Certificat de Formation Générale.
548 Maison familiale rurale.

majeur (APJM) plutôt qu'un retour chez sa mère. L'année de notre enquête de terrain, elle est en deuxième année et prépare son baccalauréat professionnel. Les enseignements lui plaisent et ses résultats sont « *satisfaisants* » selon ses enseignants. Elle échoue à l'examen, et ne sait pas encore si elle le retentera l'année suivante, ses éducateurs en doutent.

Sa situation montre la relativité de la possession d'un diplôme dans certains cas, ici les bénéfices de son diplôme sont à modérer. Bien qu'étant titulaire d'un CAPa, elle poursuit sa formation, échoue à l'examen et se trouve dans une situation relativement similaire à d'autres jeunes qui n'ont pas de diplôme. Elle se trouve en situation d'échec, elle a beaucoup de difficultés à trouver un emploi avec son diplôme. En quittant la prise en charge elle sera en situation de précarité, notamment économique. La similarité reste relative car nous ne pouvons pas connaître sa situation future et rien ne nous permet de dire qu'elle aura autant de difficultés que si elle n'avait pas son diplôme. D'ailleurs, malgré ses difficultés, elle a trouvé un emploi à durée déterminée et à temps partiel (elle fait la vaisselle dans un restaurant). Ces difficultés posent également la question des différents diplômes et des compétences qu'ils développent. Selon l'avis général des éducateurs rencontrés, les diplômes de niveau V délivrés par les MFR peuvent être moins cotés que les autres diplômes du même niveau. En s'adaptant aux jeunes en difficulté, ces diplômes sont moins reconnus et rendent plus difficile l'insertion professionnelle. Nous supposons qu'en s'adaptant à un public en difficulté, ces formations peuvent avoir des objectifs, des attentes et donc des programmes et un rythme d'enseignement réduits, ce qui amenuise d'autant plus les progrès des élèves[549]. C'est d'ailleurs pour cette baisse d'exigence que les éducateurs sollicitent ces structures. Les éducateurs ont des avis divergents sur la situation d'Amélia et son avenir. Magdalena la décrit en échec avec un avenir incertain :

> *« Elle a pas le courage de le repasser l'an prochain en candidat libre. Parce que c'est trop. Parce qu'il faut, elle est majeure, elle sait pas si elle reste là ou pas, elle a pas d'avenir, elle sait pas où elle va crécher, elle sait pas, elle sait pas, elle est rebelle, elle va pas le repasser. Alors que, c'est une porte. Elle est pas loin. Mais c'est une porte en plus. Mais elle va peut-être se la fermer. » (Magdalena, éducatrice, F3).*

À l'inverse, sa situation peut être vue comme positive par d'autres éducateurs, ceux-là n'évoquent pas son insertion professionnelle. Ils mentionnent davantage sa progression par rapport à son comportement et ses capacités d'apprentissage :

> *« Amélia par exemple, moi je trouve que, compte-tenu de ce qu'on nous avait présenté de la jeune, avec un caractère heu... de violence, capable de passer à l'acte, de taper sur les adultes, je pense que, elle s'est vraiment posée ici, et on peut être satisfait de ce qu'on lui a offert, par exemple. Du fait qu'elle ait son CAP alors qu'elle avait été absente de l'école, mais maintes et maintes fois pour des hospitalisations en hôpital psychiatrique quand même, je pense qu'on peut être satisfait aussi, elle a réussi à intégrer un BAC, alors est-ce qu'elle l'aura, c'est pas sûr[550]... Mais elle a au moins passé sa première année de Bac, l'an prochain elle devrait aller vers l'examen sans Bac, mais peut*

549 Le Mouvement national des maisons familiales rurales, qui regroupe les sites de formation, ne dispose pas de données sur l'insertion des jeunes obtenant les diplômes qu'ils délivrent.

550 L'entretien se déroule avant le résultat, finalement elle n'aura pas son examen.

être qu'elle l'aura pas. Mais déjà qu'elle ait tenu une année, c'est satisfaisant. Ça veut dire aussi qu'elle s'est inscrite dans quelque chose pour elle, et qu'elle est en train de se forger un avenir entre guillemets. Par contre je sais que c'est fragile [...], peut-être c'est quand ils continuent à avoir une vie, un peu plus stable. Et à moins se détruire. Oui, là on... là je pense qu'on peut être satisfait de ce qu'on a fait avec eux. » (Anouk, éducatrice, F3).

Amélia est laissée libre dans ses choix. Cette situation est assez représentative du suivi des adolescents, voire des jeunes majeurs : le degré de soutien qui leur est proposé dépend de leur « motivation » et de leur « capacité » à demander de l'aide aux éducateurs (et donc à savoir l'aide dont ils ont besoin), comme nous l'observons pour l'aide aux devoirs[551]. Ainsi ceux qui sont plus en difficulté, qui expriment moins l'envie d'être aidés dans l'élaboration de leur projet le sont beaucoup moins que les autres, ils peuvent même être « *laissés tranquille* » par les éducateurs.

2.2.3 Conclusion : la relativité de la notion de réussite

La notion de réussite dépend fortement du contexte, de la population prise en référence et des conceptions de chacun. Ainsi, si les différences sont importantes entre la France et l'Angleterre, nous supposons que c'est tout d'abord parce que la constitution de la population des enfants placés en établissement est différente. Ce ne sont pas les mêmes jeunes dans les deux pays, or la conception de la réussite se construit en fonction des normes constituées notamment à partir des caractéristiques du groupe de jeunes. Les jeunes placés en Angleterre sont davantage en difficultés scolaires, et ceux qui réussissent dans le groupe sont souvent à des niveaux scolaires inférieurs à ceux de leurs équivalents en France. Toutefois les éducateurs anglais prennent également en considération la classe du jeune comme élément comparatif, ainsi ils sont plus nombreux qu'en France à déclarer ne pas avoir connu de jeunes en réussite, ou « *qui s'en sortent bien* ». Étant moins confrontés aux questions d'orientation et de qualification professionnelle, ils ont tendance à se baser sur la situation actuelle du jeune. Ce sont les jeunes qui n'ont pas de lacunes importantes qui seront identifiés en réussite, tandis que les éducateurs français se projettent davantage et vont citer des jeunes dont ils pensent qu'ils pourraient atteindre une qualification. En Angleterre les plus fortes progressions sont observées chez des jeunes qui arrivent déscolarisés et qui, progressivement, reprennent une scolarité adaptée, avec un emploi du temps très allégé, tels Fynn, Eli, Paula, Joel ou Cassie. Les professionnels estiment qu'ils n'obtiendront pas de diplôme. Ce sont sur ces situations que nous relevons le plus de points de vue contradictoires. Fynn, par exemple, peut être considéré comme un jeune qui s'en sort très bien pour certains, et comme un jeune qui travaille très peu et qui est en échec pour d'autres. En France les éducateurs se réfèrent davantage à une comparaison des performances scolaires *absolues*. C'est-à-dire que les jeunes scolarisés en milieu spécialisé seront plus rarement cités comme étant en réussite, par rapport aux autres qui sont sur une voie de professionnalisation réussie ou qui ont des résultats « *corrects* » en milieu ordinaire. C'est aussi vrai des jeunes qui s'orientent vers une voie professionnelle lorsque que la majorité du groupe est en cursus général, ce qui complexifie encore davantage l'étude des « réussites »

551 *Cf.* p. 345.

et qui montre encore une fois la nécessité de combiner les données, les points de vue et les méthodes de recueil de données. Par exemple, Pamela n'est citée par aucun des éducateurs comme jeune en réussite. Pourtant, elle est en 1ère professionnelle et prépare un BEP en « hôtellerie restauration ». Elle a eu beaucoup de difficultés scolaires, le redoublement a été envisagé plusieurs fois et ses résultats sont « *justes* » sur les trois dernières années, d'après les enseignants. Malgré ça, elle est dans une filière professionnelle et les enseignants estiment qu'elle est « *tout à fait capable d'obtenir son diplôme et d'aller vers un bac pro* ». Selon Pamela, cette année « *se passe bien* », ses résultats scolaires la placent 5ème sur 24 élèves. Elle dit qu'elle va « *réussir à l'aise* » son année, elle s'en sort « *pas trop mal* » et qu'elle aura son diplôme « *tranquille* » si elle « *fai[t] les mêmes moyennes* ». Elle dit qu'elle a le projet de travailler dans la cuisine ou la restauration depuis quatre ans, n'aime pas tous les cours qu'elle suit, mais apprécie la formation et s'estime pleinement en réussite. La situation d'Aziza est similaire, on l'oriente vers une filière professionnelle parce qu'elle est jugée « *trop juste* » pour la filière générale. Il est admis par l'équipe qu'elle « *devrait s'en sortir* », mais elle n'est pas non plus citée comme en réussite ou situation satisfaisante. Tout d'abord, ces situations traduisent bien l'écart qu'il peut y avoir entre les appréciations des individus, et notamment entre les adultes et le jeune. Sur notre échantillon, lorsqu'il y a un écart d'appréciation, les éducateurs et les enseignants ont toujours un avis soit similaire, soit plus réservé que celui du jeune. Enfin ces situations mettent en lumière l'influence du groupe au sein duquel le jeune est situé pour l'appréciation de réussite par les adultes. Aziza et Pamela ne sont pas identifiées comme réussite alors que l'acquisition d'un diplôme pour ces jeunes est jugé très probable par l'ensemble des individus (jeunes et professionnels). Ce n'est pas le cas d'autres jeunes, pourtant estimés en réussite par les éducateurs, alors qu'ils présentent des difficultés scolaires et individuelles plus importantes, que l'acquisition d'un diplôme ou d'une formation qualifiante est jugée incertaine. Cependant ces jeunes évoluent au sein d'un groupe encore plus en difficultés que celui d'Aziza et Pamela et leur situation apparaît *relativement* plus positive.

Par conséquent, une même situation sera considérée davantage *réussie* si elle est comparée à des situations scolaires plus en difficulté. Les variations observées à l'échelle intra-nationale vont dans ce sens. Ainsi Alexis, qui travaille avec des jeunes plus en difficulté que dans les établissements F2 et F3 considère être satisfait si deux jeunes, sur les cinq placés dans l'établissement F1, arrivent à atteindre « *un apprentissage [pour un], et puis l'autre son CAP et voire le permis* », tandis que les éducateurs des autres établissements français considèrent qu'ils seront satisfaits pour chaque situation si le jeune parvient à obtenir au moins un diplôme, de préférence accompagné d'une forte probabilité d'obtenir un emploi. À l'inverse, en Angleterre les jeunes placés en établissement ont beaucoup plus de difficultés. L'établissement A2 se démarque cependant des trois autres car il accueille des jeunes pour lesquels la scolarité est moins problématique[552]. Comme le spécifie Joey, leur objectif est qu'ils aient une

552 L'établissement accueille des enfants de 8 à 13 ans, ce qui est un premier élément qui peut expliquer l'absence de difficultés scolaires importantes. Parmi les enfants placés en établissement en Angleterre, les plus jeunes ont moins de difficultés scolaires, de comportement ou pour la gestion des émotions (Darker, 2008).

« *expérience positive de la scolarité* », dans le but de les « *accrocher* » pour la suite de leur scolarité. Ils visent une action proactive afin de prévenir la déscolarisation. La majorité des éducateurs de cet établissement considère qu'une situation est réussie lorsque le jeune présente un taux d'absentéisme proche de zéro. Dans les trois autres établissements, les jeunes ont davantage de difficultés et les objectifs de réussite sont plus bas. Nous observons davantage de variations dans les établissements anglais, où des jeunes scolarisés dans des établissements spécialisés sont cités avant ceux qui sont scolarisés en milieu ordinaire et dont les résultats sont au-dessus de la moyenne de leur classe. Dans l'établissement A3, Fynn peut être cité avant Bessie. Dans l'établissement A1, Paula, Joel, voire Cassie sont également davantage cités que Melody. La notion de réussite est subjective et, pour les professionnels rencontrés, sa définition est influencée par les jeunes qu'ils rencontrent, ainsi que par la représentativité qu'ils attribuent à leur niveau scolaire. Ainsi les parcours atypiques influencent l'ensemble de l'échantillon. Dans l'établissement F2, Luc est considéré en réussite par rapport au reste de sa classe, sa situation fait apparaître celle des autres plus en difficulté que s'ils étaient comparés entre eux. En Angleterre, les situations atypiques – c'est-à-dire les jeunes qui ne rencontrent pas, ou peu, de difficultés scolaires – sont davantage considérées « *à part* » et sont moins prises en compte, c'est pourquoi elles sont moins souvent citées que les autres. Ainsi, si « la réussite [est] tributaire des conditions sociales et de l'implication des familles, mais aussi de la représentation que la société dans son ensemble se fera à chaque époque de la normalité et du handicap, des niveaux de compétences requis à chaque étape scolaire » (Labbé, 2009, 234), elle est également tributaire du sous-groupe dans lequel le jeune évolue, ici, c'est bien le petit groupe de jeunes qui sont pris en charge, ou qui ont été pris en charge, qui influence les éducateurs dans l'évaluation des caractéristiques de *réussite*. Il est temps alors d'aborder ces « réussites » et d'analyser leurs similarités et leurs différences afin de comprendre ce qui peut constituer ces processus d'*accrochage scolaire*.

2.3 Les jeunes qui réussissent

Les jeunes qui réussissent, c'est-à-dire qui ont des appréciations scolaires positives, qui ne présentent pas de difficultés scolaires particulières et qui sont identifiés comme tels par les travailleurs sociaux, par les enseignants et par eux-mêmes, semblent être ceux qui étaient déjà dans cette situation avant le placement. Gabriella, Luc ou Bessie sont parmi les jeunes qui n'ont jamais eu de difficultés scolaires. Ainsi leur réussite, identifiée par la majorité des professionnels, est la suite d'un parcours non parasité ni par les maltraitances, ni par la prise en charge (ou très ponctuellement). La prise en charge de Gabriella a commencé par une aide à domicile (AEMO). Un an plus tard, elle absorbe des médicaments au collège. Elle est alors suivie par un centre psychiatrique et ne souhaite pas réintégrer le foyer familial. Elle est placée en famille d'accueil pendant un an, puis elle met un terme à l'accueil. Gabriella participera à un séjour de rupture et sera déscolarisée pendant cette période. Au retour de ce séjour elle est placée en foyer de l'enfance puis elle sera orientée dans l'établissement F3. Elle intègre alors une classe de seconde en sciences médico-sociales avec le projet de devenir éducatrice

spécialisée. Cette année, elle a de bons résultats scolaires, elle est décrite comme une élève studieuse et investie par ses professeurs. Elle est cependant très exigeante avec elle-même, son anxiété peut parfois gêner son travail. Elle dit qu'elle est peu gênée à l'école par sa situation personnelle. Malgré sa déscolarisation temporaire, elle n'a pas eu de difficultés d'apprentissages. Dès qu'elle a été placée en établissement, elle a repris sa scolarité avec le « *bon* » niveau qui la caractérisait avant cette période de rupture.

> *Gabriella : « Quand je vais à l'école, je laisse mes problèmes devant la porte. Et je les reprends le soir quand je rentre. Donc, ça m'a pas forcément gêné plus que ça. […] Ça m'a demandé beaucoup de travail. C'est dur de laisser ses problèmes de côté et tout.*
> ***Enquêteur : Et ça t'a pris combien de temps pour arriver à faire ça?***
> *Houlà, trois ans, au moins depuis que je suis placée. Et tous les jours j'essaye encore plus de les laisser, parce que des fois, j'ai beau les laisser devant la porte, des fois quand je suis en cours, et que ça me plaît pas ce qu'on fait, beh je vais y penser à mes problèmes. Même si ils sont devant la porte. Donc... ça m'arrive encore d'y penser, même si je les laisse devant ma porte. » (Gabriella, 17 ans, F3).*

Luc a été placé suite à la disparition de sa mère[553]. Ses parents ayant quitté la France, il n'a plus de représentant de l'autorité parentale sur le territoire. Le dossier ne contient aucune information scolaire. Il a été placé en établissement depuis qu'il est en CE2. Il n'est, lui non plus, pas gêné par sa situation.

> ***Enquêteur : « T'as subi plusieurs déménagements, t'as été placé assez longtemps là tu disais, t'étais dans un établissement pendant quatre ans où t'avais pas mal de changements, et c'est une situation où d'habitude les jeunes qui ont la même situation que toi ont pas mal de difficultés à l'école, tu vois pour la plupart, et toi non. Est-ce que tu saurais un peu d'où ça vient, expliquer ça, pourquoi, est-ce que t'as un avis là-dessus ?***
> *Luc : Bah ouais peut-être, parce que quand j'étais petit, enfin avant d'être placé en foyer, ma mère me disait ouais les études c'est super important, et moi bah j'étais petit donc moi j'ai travaillé (inaudible) et je pense que du coup l'habitude de... l'habitude, une sorte d'habitude de réviser, de travailler... après le fait d'être en foyer ça m'a pas beaucoup affecté... sur les notes ou, voilà. » (Luc, 14 ans, F2).*

Ces jeunes n'ont jamais eu de difficultés scolaires[554], c'est du moins ce qu'indique l'étude de leur dossier scolaire et les entretiens que nous avons menés. Parmi les jeunes identifiés en réussite par l'ensemble des professionnels, Melody est la seule qui a connu des difficultés dans l'établissement scolaire au moment de son placement. Il s'agissait principalement de difficultés de comportement. Ses résultats scolaires n'ont cependant jamais été réellement affectés. Elle a été placée très jeune dans une famille d'accueil et, d'après son dossier, son placement n'a pas fonctionné. « *Elle n'était tout simplement pas prête pour être dans une famille* » (Abigail). Elle a alors été placée dans l'établissement A1 à sa dixième année scolaire, c'est-à-dire l'année précédant les examens de onzième

553 Sa situation a été découverte un moment après la disparition de ses parents, Luc s'occupait de ses frères et sœurs et une baby-sitter se chargeait du transport scolaire, ce qui a retardé l'identification du danger par les services sociaux.

554 Ou alors des difficultés scolaires sont constatées sur des périodes très courtes, cela n'a pas eu d'effet sur le long terme. D'ailleurs dans ces situations, ce n'est pas à proprement parler des difficultés d'apprentissages : ce sont souvent des difficultés extérieures qui viennent gêner la scolarité sur un temps court.

année (les *GCSE*). Sa scolarité est considérée comme « *positive et réussie* », elle a été nommée *préfète*[555] par ses enseignants.

> *« Elle est venue avec un vrai bon dossier, et elle maintient ça. [...] Sa scolarité n'était pas... n'était pas un problème parce que elle se débrouille, ouais, vraiment bien. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

> *« [Avant d'arriver là, elle] refusait d'aller à l'école, elle a été absente. Elle a été placée dans l'établissement A1, maintenant son assiduité est remontée, elle va à l'école tous les jours. Elle s'est fait de nouveaux amis brillants, et elle n'est plus impliquée dans des comportements qu'elle pouvait avoir auparavant. » (Abigail, travailleuse sociale).*

> *« Melody est très très concentrée. Mais elle peut davantage s'engager scolairement, parce qu'elle est plus intelligente. Elle n'a pas les incapacités que les autres ont. Et elle se débrouille bien à l'école. » (Meredith, éducatrice, A1).*

Pour certains sa situation satisfaisante est due à ses capacités personnelles, son « *intelligence* » (Meredith)[556]. Les éducateurs évoquent des raisons individuelles et extérieures à la prise en charge. Pour d'autres situations, nous relevons des discours contradictoires de la part des éducateurs et, bien que les jeunes aient des résultats jugés satisfaisants, les professionnels modèrent leurs pronostics de réussite. Par exemple pour Gabriella, ils ne remettent pas en cause sa réussite scolaire, mais émettent des doutes sur sa réussite « *dans la vie* », sur son projet professionnel ou sur ses compétences sociales. Dans cette équipe, ces exceptions, telles Laura[557] et Gabriella, sont vues comme des échecs futurs « *elles ne tiendront pas* », alors que rien ne l'indique dans leur situation et dans leur dossier scolaire.

> *« Gabriella, mais... et encore. Enfin si quand même. Elle est au-dessus de tout le monde au niveau scolaire, mais parce qu'elle aime le scolaire, et qu'elle apprend et qu'elle bosse. Heu, je suis pas sûre que, puis aussi parce que c'est une porte de sortie pour elle par rapport à ses problèmes familiaux. Je suis pas sûre qu'elle le serait dans d'autres... dans un autre fonctionnement, je suis pas sûre qu'elle réussisse l'école. […] C'est une porte de sortie à tous ses problèmes. Elle se noie un peu là-dedans... » (Anouk, éducatrice, F3).*

Son succès scolaire est ainsi relativisé par sa situation individuelle. Nous ne constatons pas cette argumentation à propos des autres jeunes, qui ont pour la plupart des difficultés similaires, mais qui ont, en plus, des difficultés scolaires. Plusieurs éducateurs remettent en doute cette réussite, comme si elle était conditionnée à des difficultés sociales, ce qui la rendrait moins légitime.

---

555 *Cf.* note 537 p. 416.

556 Nous faisons ici le lien avec l'analyse des parcours scolaires de la part des éducateurs. Beaucoup considèrent des causes exogènes, notamment individuelles, familiales ou sociales (*cf. 1.3.3 Les estimations des causes des difficultés scolaires par les professionnels*, p. 251).

557 Laura à une situation similaire à Gabriella en termes de parcours et de réussite. Les éducateurs doutent également de sa réussite et plusieurs pensent qu'elle ne va pas continuer. Davantage parce qu'ils « *ne le sentent pas* » que parce qu'ils ont des indicateurs précis qui permettraient d'estimer cette réussite. Nous n'abordons pas sa situation plus précisément car elle a été placée à sa majorité, elle a donc une prise en charge différente.

> *« [Gabriella] existe réellement à travers la scolarité. Ça, c'est aussi un problème, parce que ça serait bien qu'elle existe autrement. [...] Elle a pas de maturité affective, voilà... même sociale, hein, c'est moyen. Et tout ça, c'est important que les, les gosses, effectivement ils soient prêt à, à être confrontés à la vie à un niveau professionnel, mais aussi social, affectif... tous ces axes de travail là, sont relativement pas atteints depuis quelques années, on n'y arrive plus. » (Françoise, éducatrice, F3).*

La situation de Bessie, reconnue en réussite, est également commentée différemment par rapport à ses pairs. Elle n'est pas considérée comme les autres, elle est « *un peu à part* », Adam nous dira par exemple qu'il la considère en dehors du groupe et qu'elle ne correspond pas aux jeunes qu'ils accueillent d'habitude. Lorsque nous lui demandons s'il connaît ou a connu un jeune sans grandes difficultés, il nous répond tout d'abord non : « *ils ne sont pas motivés. Garett, je pense qu'il a été chanceux […] je pense que ce n'est pas dans leur esprit...* ». Puis il conclut « *Si, Bessie... mais... elle ne fait pas vraiment partie du groupe* ». Cathleen dira, également après avoir cité les autres jeunes, « [… longue pause] *et la petite, elle y va tous les jours, mais bon, elle n'a pas de problèmes à l'école, non elle y va* ». Cette différenciation prend une tournure plus précise dans le discours de Flint :

> *« Une de nos jeunes dont on a la charge, Bessie, depuis le premier jour, elle va à l'école. Donc je suppose que sa scolarité était très stable avant qu'elle ne vienne. Parce qu'elle a changé plusieurs fois d'école et a continué d'aller à l'école. Et elle y va, régulièrement comme n'importe quel jeune qui n'est pas placé si tu veux. [...] C'est son bagage je pense, elle est plus habituée à aller à l'école.» (Flint, éducateur, A3).*

Ainsi, selon Flint, Bessie ne correspond pas au profil d'enfants placés observé habituellement, elle est « *comme les autres jeunes* ». Ce qui rejoint la remarque de Meredith et de Ron par rapport à Melody :

> *« [Melody] peut davantage s'engager scolairement, parce qu'elle est plus intelligente. Elle n'a pas les incapacités que les autres ont. Et elle se débrouille bien à l'école. Elle reste à l'école, on lui a trouvé une école, […] elle s'est fait des amis là-bas. Elle a plus une vie normale, sortir avec ses copains […] elle est toujours en retard, toujours en retard. C'est tellement typique des jeunes non ? Tu sais, mais elle mène ce que j'appellerais une vie normale, plus que quelqu'un qui est placé. Donc elle se débrouille bien. » (Meredith, éducatrice, A1).*

> *« [Melody] a eu des problèmes de comportement mais elle était, tu sais, comme les autres, comme les autres ados vraiment. Vraiment sa scolarité n'était pas... n'était pas un problème. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

Les situations atypiques sont ici considérées comme des exceptions, en Angleterre nous retrouvons l'idée qui voudrait que les enfants soient placés en établissement en partie parce qu'ils ont des difficultés scolaires, ou bien que les difficultés qu'ils rencontrent (individuelles, sociales et familiales) impliquent nécessairement des difficultés scolaires. Comme si ces dernières étaient inhérentes au placement et que le jeune qui n'en a pas n'est pas « *vraiment* » un enfant placé[558]. L'atypie de certaines caractéristiques (ici les résultats scolaires) peut occulter les caractéristiques de ces jeunes qui pourtant

558 Nous avons déjà évoqué cette association systématique entre le placement et les difficultés scolaires dans l'analyse des discours de certains professionnels sur l'identification des causes des difficultés scolaires et les possibilités d'y remédier (*cf.* p. 251).

les rendent similaires aux autres : ils sont placés parce que leurs situations familiale et individuelle ont été identifiées comme présentant un danger.

Les éducateurs ne savent pas pourquoi ces jeunes réussissent. Pour la plupart, ils ne se sont pas posé la question. « *Ces jeunes ont toujours été à l'école* » est la raison principale qu'ils mentionnent. Le plus souvent, c'est la seule explication qu'ils peuvent donner.

> *« Je ne sais pas [pourquoi Bessie s'en sort]. Elle a toujours su gérer. » (Flint, éducateur, A3).*

> *« Bessie a toujours été à l'école, et les autres jeunes non. » (Adam, éducateur, A3).*

> *« Il y en a qui travaillent dur, qui vont à l'école tous les jours. Et pourquoi ils y vont tous les jours ? Je ne sais pas […] comme Cassie, maintenant elle va à l'école tous les jours, ne s'ennuie pas, elle bosse et y va. » (Gladys, éducatrice, A1).*

Les éducateurs peuvent avancer des explications individuelles : les jeunes sont « *intelligents* », « *compétents* », voire « *résilients* ».

> *« [Bessie] s'est débrouillée phénoménalement bien pour rester à l'école. » (Bianca, directrice, A3).*

> *« [Les jeunes qui réussissent] à l'origine, c'était déjà dans des dispositions qui faisaient que … [Par exemple] Gabriella est arrivée en seconde, [...] il y avait déjà une certaine compétence pour, pour, au niveau de la scolarité. » (Paul, directeur, F3).*

> *Magdalena : « [Ceux qui accrochent] ce sont souvent des gamins qui sont heu... assez intelligents, assez matures, [...] ils sont capables de se saisir de leur placement. […] Et alors ceux justement qui, enfin qui vont réussir à accrocher à quelque chose, c'est qu'ils sont moins, ou ils arrivent à être moins parasités par leur situation...*
> *Nadège : c'est leurs ressources personnelles. […]*
> *Magdalena : C'est vraiment la niaque, la pulsion de vie je crois, et la ressource personnelle, et l'intelligence.» (Magdalena, Nadège, éducatrices, F3).*

> *« Ce sont ceux qui sont résilients […] je pense que plus l'enfant est intelligent, plus tu peux le raisonner. » (Moïra, coordinatrice, Angleterre).*

Les compétences citées sont présentes dès le début du placement et celui-ci ne les influencerait pas. L'évocation de *résilience* est souvent utilisée dans les discours comme une expression générique qui regroupe un ensemble de dispositions plus ou moins floues, mais qui permettent d'expliquer pourquoi des jeunes réussissent alors qu'ils sont, *a priori*, dans la même situation que les autres.

> *« Alors il y en a quelques-uns ils sont performants normaux, ils arrivent, ils font leurs trucs, ils continuent… Les difficultés personnelles, familiales n'atteignent pas forcément, systématiquement non plus la compétence scolaire. » (Philippe, directeur adjoint, F2).*

> *« C'est l'individu. C'est ce qui est là [elle montre son ventre pour signifier "ses tripes"]. » (Meredith, éducatrice, A1).*

« Je crois que quand le gosse a de la ressource, une ressource très propre à lui-même, si il est suffisamment résilient, ça sera cahin-caha, mais il mènera sa scolarité. » (Magdalena, éducatrice, F3).

« Oui, on peut avoir de bons résultats, lorsque […] si tu as un jeune qu'on appelle résilient, qui peut passer à travers tout ce qu'ils vivent, et qui reste, très positif, et très motivé, et très engagé. » (Holly, coordinatrice, Angleterre).

Les ressources personnelles du jeune, parce qu'elles sont considérées comme n'étant pas influencées par le placement et les pratiques professionnelles des éducateurs, ne pourraient être ni modifiées, ni encouragées. Ainsi les éducateurs ont tendance à naturaliser la réussite ou l'échec scolaire : le jeune qui a les capacités continuera à réussir, celui qui a des difficultés les conservera. Les éducateurs n'estiment pas avoir de responsabilités dans ces compétences et dans ces réussites, ils considèrent ainsi ne pas en avoir non plus dans les échecs scolaires. Ils peuvent également attribuer la responsabilité du parcours scolaire au jeune lui-même, selon l'idée que « les individus choisissent ce qu'ils font, en fonction de ce qu'ils savent », ainsi il ne dépendrait quasiment que des jeunes de vouloir s'en sortir et d'y arriver.

*« [Caroline] qui est en apprentissage et du coup qu'investit à fond l'apprentissage parce qu'elle **sait** certainement que c'est sa seule façon de s'en sortir pour avoir l'autonomie financière et matérielle. » (Aurélie, éducatrice, F5).*

*« [Le jeune cité comme en réussite] **avait fait le choix** de s'en sortir lui. Qu'**avait compris**, c'est pour ça je te dis, je le rattache toujours à une certaine forme d'intelligence, et de compréhension et de distanciation de son milieu familial. […] T'as des gamins qui essayent de s'accrocher aux branches de leur scolarité, qui restent pas... Tu vois, un gamin comme Mathis, qu'a pas le choix, il bosse. Il cravache comme un fou. Parce qu'il veut réussir. Il sait qu'il a que lui sur lequel il peut compter. [...] Il bosse et il se donne les moyens de bosser. […] Gabriella elle bosse, elle se donne les moyens de bosser. » (Magdalena, éducatrice, F3).*

*« Finalement c'est souvent quand c'est des histoires assez terribles. […] En tout cas c'est ceux qui se raccrochent le plus. Quand ils **savent** qu'ils ont plus, c'est quand ils savent qu'ils ont plus personne derrière. […] Il faut qu'ils s'en sortent par eux même, [...] c'est quasiment inconscient je pense dans leur tronche, mais... ils sont à fond dans l'école. » (Aurélie, éducatrice, F5).*

*« [Il y a une réussite] si **le jeune réalise** sa situation et veut s'en sortir, tu sais "je ne veux pas finir comme ça, je ne veux pas être enceinte à 16 ans et ne pas être capable d'avoir une carrière, un travail". » (Ron, éducateur, scolaire, A1).*

*« [Ceux qui réussissent scolairement] c'est parce qu'ils **savent** que c'est la bonne chose à faire. » (Daniel, directeur, A2).*

*« Laura, heu... elle a quand même des difficultés, mais largement moins que tous quoi. […] la scolarité a... **est un objectif** pour elle. » (Anouk, éducatrice, F3).*

*« Après y a des gamins qui **se prennent en main**, moi je pense à Audrey qui, quand elle était petite, ça allait pas du tout. Quand elle est arrivée sur le groupe des moyens, au niveau des devoirs elle s'est prise en main, on a plus jamais eu à intervenir. » (Magdalena, éducatrice, F3).*

Ainsi ce sont ceux qui « *ont la volonté* », qui « *veulent s'en sortir* », qui se prendraient en main et qui réussiraient. Cette volonté peut également être attribuée aux jeunes qui n'ont pas d'autre solution, en sous-entendant que s'ils ont la possibilité de vivre sans trop travailler ils suivent cette voie, ce qui tend à rejoindre les discours culturalistes qui considèrent que ces jeunes sont tentés de « *suivre* » la vie « *assistée* » de leurs parents[559]. Là encore ce discours laisse peu de place au travail des éducateurs et à leur influence sur ces situations. Ils attribuent cette situation d'abord à la volonté des jeunes. Enfin, certains éducateurs attribuent également la réussite de la situation à la famille, reléguant une fois de plus leur travail en second plan :

« Si les, bien sûr, les parents accordent de l'importance à l'école, et donc vont parler école vont véhiculer tout ce qu'il y a derrière l'école, (inaudible) etc. Je pense que ça peut avoir une bonne influence sur la réussite des enfants ou le fait qu'ils soient plus combatifs devant leur échec. » (Bruno, éducateur scolaire, F2).

« Gwenola ce qui à un moment donné va peut-être la sauver un peu par rapport au travail, c'est le rapport qu'a son père au travail, lui aussi. Tu vois, se dire que c'est, que c'est important de bosser. » (Virginie, éducatrice, F2).

« C'est l'intérêt que la famille porte à la réussite de l'enfant hein […]. Deux cas de sur-investissement scolaire, que ça soit Manon ou que ça soit Damien, heu... est né dans un contexte où, comme je disais tout à l'heure, où à la maison ça parlait d'école. » (Mireille, éducatrice scolaire, F2).

Parfois ces constats peuvent être contradictoires :

« Peut-être pour ceux... ceux qui s'en sortent le mieux, c'est ceux qui ont les familles les plus solides, même si ils sont carencés parce qu'ils ont été placés quoi. […] Les exemples que j'ai, c'est des gens qui ont réussi à mettre une croix sur leur famille. » (Françoise, éducatrice, F3).

Ces différentes conceptions de la réussite, mais surtout l'analyse, en privilégiant une attribution causale exogène, laissent entendre que les éducateurs n'ont pas le sentiment d'avoir la possibilité ou d'avoir les compétences professionnelles requises pour aider les jeunes dans leur scolarité. Cela peut tout d'abord avoir un effet sur les jeunes qui se voient attribuer la responsabilité de leur situation rendue difficile par des éléments qui leur sont pourtant extérieurs. Cela peut avoir un effet important sur leur estime de soi, leur confiance et ainsi rendre d'autant plus difficile la persévérance scolaire (Jimerson, et al., 2000). De plus l'action des professionnels sera plus discriminante en focalisant leur accompagnement sur les jeunes qu'ils estiment « *volontaires pour s'en sortir* » parce qu'eux « *ont compris* » que c'est la meilleure solution, laissant ainsi de côté les jeunes qui ont le plus de difficultés.

559 Nous y faisons référence p. 253 et p. 398.

Ces discours, qui ne sont pas prononcés par tous les éducateurs, laissent penser qu'ils orientent les pratiques vers une reproduction des inégalités, en favorisant les jeunes qui ont le moins de difficultés :

> *« Ça dépend de ce que le jeune veut bien faire, et ce qu'il peut faire potentiellement aussi. […] On peut toujours aider n'importe qui, mais si la personne accepte pas l'aide, elle reste telle quelle. Donc si ils acceptent pas l'aide scolaire qu'on peut leur apporter, même si c'est minime, y aura pas d'évolution. » (Anouk, éducatrice, F3).*

> *« Si un jeune veut être scolarisé, veut bien faire, on va alors s'assurer qu'il ait chaque opportunité possible, si c'est possible scolairement. » (Sean, éducateur scolaire, A3).*

Une grande majorité des professionnels rencontrés estiment donc que la situation individuelle du jeune et sa progression scolaire sont dus à un ensemble d'éléments externes à la prise en charge[560]. Ces éléments peuvent être dans la constitution de l'individu, ses compétences, ses choix, mais également sa famille. C'est-à-dire que ni la protection opérée par le placement, ni l'action des professionnels ne sont considérées comme des influences de ces situations, en positif comme en négatif. En n'ayant pas davantage d'explication sur ces situations, mais surtout en ne considérant que les causes exogènes à la prise en charge, la majorité des éducateurs ne peuvent s'appuyer sur leur analyse pour orienter leur pratique afin de traiter cette question scolaire et soutenir les jeunes les plus en difficulté. Enfin nous avons souligné que cette « impuissance ressentie » contribue à une modération de leur investissement pédagogique[561], nous pouvons supposer que cela contribue également à baisser leurs exigences pour l'élaboration et les choix relatifs à l'orientation professionnelle des jeunes.

Ces discours, bien que fortement présents, ne font pas l'unanimité auprès des professionnels. Nous avons identifié des professionnels qui étaient particulièrement motivés par la question scolaire[562]. Non seulement ils considèrent que la scolarité doit être un objectif principal et ils orientent leur pratique dans ce sens, mais ils tentent d'influencer le reste de l'équipe sur cette question. La place de la question scolaire dépend ainsi de celle qui lui est donnée dans les politiques nationales et régionales[563], mais elle dépend également des conceptions et de l'organisation de l'équipe de professionnels et des individus qui la compose. Ces différents éléments étudiés individuellement ne peuvent rendre compte de leur interrelation et de ce qui contribue aux processus qui mènent à un accrochage scolaire. D'autres éléments ont un impact sur la gestion de la question scolaire dans les établissements et ne peuvent être analysés indépendamment les uns des autres. Ces constats étant posés, ainsi que l'hétérogénéité et les fortes différences observées entre les établissements, nous sommes amenés à considérer un *climat de réussite scolaire* des établissements, qui permet de mieux étudier la place de la scolarité, l'accompagnement de cette scolarité et du projet professionnel ainsi que l'environnement de travail dans l'établissement.

560 Voir également la partie sur leurs estimations des causes des difficultés scolaires, p. 251.
561 *Cf. 2.2.2 L'investissement pédagogique des éducateurs*, p. 319.
562 *Cf.* p. 381.
563 *Cf.* p. 280.

3 Le climat de réussite scolaire des établissements

En développant le concept d'*institution partielle*[564] nous avons décrit l'établissement d'accueil comme un espace social semi-fermé, c'est-à-dire que très peu de personnes extérieures y ont accès. C'est un lieu de résidence quotidienne pour les jeunes qui y sont placés, ils passent beaucoup de temps dans cet espace de socialisation primaire (la nuit, une partie de la journée, souvent les week-ends). Cependant, ils fréquentent également d'autres espaces de socialisation, tels que l'école et les pairs lorsque ces derniers sont hors de l'établissement, et parfois la famille. Le cadre de l'établissement et ce qui le constitue ont une forte influence sur le jeune et sa scolarité, notamment parce qu'il est *instituant* : ce cadre consiste en un ensemble complexe de valeurs, de normes et d'usages partagés par les individus, c'est un espace fermé de socialisation, sans toutefois *enfermer* les individus qui y vivent. C'est dans cet espace qu'est constituée la suppléance familiale, donc la majorité des attributs d'éducation et de socialisation habituellement dévolus à la famille[565]. Nous avons identifié tout au long de cette recherche un ensemble d'éléments du placement en établissement qui ont une influence sur les parcours scolaires. Ces éléments multiples sont en interrelation et ne peuvent être étudiés sans une vision d'ensemble, c'est pourquoi nous considérons un *climat de réussite scolaire* que nous déterminons en nous inspirant du concept de *climat scolaire* utilisé pour aborder le climat général d'un établissement scolaire (Janosz, Pascal, & Galand, 2012), le *climat scolaire* est une entité multidimensionnelle « déterminée par tous ces facteurs physiques, éléments structurels, personnels, particularités de conditionnement et culturelles de l'institution qui intégrés de façon interactive dans un processus dynamique spécifique, confèrent un stèle particulier ou un ton spécifique à l'institution conditionnant à leur tour divers éléments éducatifs » (Diaz, 1994, 4 ; cité dans Blaya, 2007). Il s'agit « d'une construction sociologique qui est à la fois à l'origine des comportements des individus mais aussi le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif » (Blaya, 2006). Ce concept est notamment utilisé pour étudier l' « effet établissement » d'une école sur des phénomènes tels que la violence à l'école, le décrochage scolaire ou les comportements déviants (Blaya, 2001; Carra, 2009). Dans leurs enquêtes de victimation, Denise et Gary Gottfredson comparent les établissements en tant « qu'organisations sociales ayant des caractéristiques mesurables qui les distinguent des autres écoles » (1985 ; cité dans Carra, 2009).

Nous adaptons ce concept, non plus pour tenter d'analyser le climat de l'école, mais le climat de scolarité (c'est-à-dire sur la question scolaire et ce qui y est affèrent, comme le projet professionnel) dans un espace social tel que l'établissement d'accueil de l'Aide sociale à l'enfance. Ce climat peut favoriser la scolarité des jeunes ou au contraire lui être défavorable, ces effets étant différents suivant les individus. Ce concept, dans le cadre de l'étude de la scolarité dans une institution partielle, reste à compléter. Nous en proposons une première conceptualisation, en nous concentrant sur les liens que

564 *Cf. 2 Une nouvelle configuration sociale : la suppléance familiale dans une institution partielle*, p. 20.

565 *Cf. 1.3.1 Le remplacement de la famille sur les actes éducatifs. Deux conceptions différentes de prise en charge : la suppléance familiale et le corporate parenting*, p.50.

nous observons et en évitant les imputations causales. Le climat est considéré comme la résultante des logiques d'actions des acteurs pesant en retour sur elles, par des effets de socialisation. Ces logiques prennent place dans une institution qui les contraint et qui les oriente. Nous définissons ainsi un climat d'établissement qui est déterminé par les facteurs physiques, les éléments structurels et personnels, les particularités de conditionnement et culturelles de cette institution et qui peut être appréhendé notamment par : la place et les conditions du soutien scolaire, la proximité des pratiques des adultes encadrants avec les pratiques scolaires, les attentes et aspirations de ces mêmes adultes pour les jeunes, le climat de l'établissement propice au travail scolaire, un environnement riche et varié pour cette question, la diversité des activités qui ont un lien avec les apprentissages cognitifs, une dynamique scolaire positive du groupe de jeunes, telle qu'un faible taux d'absentéisme et d'exclusion. Ce climat multidimensionnel dépend ainsi des objectifs qui sont fixés nationalement et régionalement aux équipes d'éducateurs en charge de ces établissements, des moyens qui leur sont attribués, des professionnels, de leurs pratiques professionnelles, de leur formation, du groupe de jeunes et de leur situation individuelle, des politiques de gestion de cette population, etc. Ces éléments s'influencent entre eux et des changements (un nouveau membre d'équipe, l'arrivée ou le départ d'un jeune, des moyens supplémentaires, des changements de directives, un nouveau partenariat avec une école, ou d'autres encore que nos outils de recherche n'ont pas permis d'identifier) peuvent modifier ce climat de réussite scolaire. Ce climat est très différent entre les deux pays, mais nous constatons aussi des différences intra-nationales non négligeables qui permettent de mieux comprendre les liens entre ces éléments.

3.1 Ce qui constitue le climat de réussite scolaire

3.1.1 L'influence du groupe de jeunes, sa constitution

La politique de gestion de la population détermine les jeunes qui vont être placés dans ces établissements. En Angleterre, l'utilisation de ce type de placement comme un dernier recours constitue des populations de jeunes cumulant les difficultés, tandis qu'en France les groupes sont plus hétérogènes et certains jeunes n'ont pas de difficultés importantes. Les moyens apportés par l'État et les collectivités locales impactent également le climat de l'établissement : le fait que les établissements anglais reçoivent davantage de moyens permet de limiter la taille du groupe, et d'engager davantage de professionnels pour les encadrer. Ces moyens déterminent également le matériel qui peut être acheté, les loisirs dans et hors l'établissement, les activités culturelles, l'aménagement des pièces, notamment pour établir un espace propice au travail scolaire. Le groupe de jeunes, sa taille et les individus qui le composent ont une influence non négligeable sur le climat de réussite scolaire. Lorsqu'un jeune est placé, il est le plus souvent éloigné de son lieu d'habitation et donc de son groupe de pairs. Les enfants placés ont des relations sociales en dehors de l'établissement mais les jeunes qui sont placés dans le même établissement constitue un groupe social qui a une influence sur chacun d'eux : c'est un groupe

de pairs particuliers avec lesquels chaque jeune partage son quotidien, ils évoluent dans le même espace de socialisation primaire, sans qu'il s'agisse d'une fratrie. Les sociabilités juvéniles et le groupe de pairs occupent une place essentielle dans les processus de ruptures scolaires. L'importance des formes de loyauté du groupe de pairs « ne peut être dissociée du rapport à l'école plus ou moins négatif que les collégiens se forgent au fil des mois et des années scolaires » (Millet & Thin, 2005, 294). L'expérience scolaire du groupe social influençant celle de l'enfant (Sicot, 2011, 169), la cohabitation avec des jeunes en difficultés scolaires peut fragiliser la scolarité du jeune. Par ailleurs, « plus les difficultés scolaires des collégiens augmentent, plus la relation au groupe de pairs représente un rempart symbolique rassurant et recherché dont l'effet de socialisation exercé en retour sépare davantage encore les collégiens des normes et des règles scolaires comme de la scolarisation. […] La solidarité au groupe de pairs répond à la nécessité symbolique de mettre en place des contre-handicaps sociaux pour faire face tant bien que mal à l'accumulation des handicaps sociaux et scolaires qui les accablent » (Millet & Thin, 2005, 295). Le début de l'adolescence est en effet un moment particulièrement vulnérable à l'influence des pairs sur le développement social (Royer, 2005). Ainsi le regroupement de jeunes en difficultés scolaires participe à amplifier la détérioration du climat de réussite scolaire de l'établissement. En Angleterre, dans certains établissements, la non-scolarisation, ou la sous-scolarisation[566] est la norme du groupe. Les éducateurs se disent en grande difficulté pour conserver une dynamique positive et pour motiver les jeunes à aller à l'école lorsque l'absentéisme est très fréquent. À partir de notre échantillon, nous constatons que l'influence du groupe est plus forte lorsque les jeunes sont peu nombreux. L'accueil au sein d'un groupe de jeunes restreint, tel qu'il existe en Angleterre, rend la prise de distance plus difficile vis-à-vis du groupe. Ce dernier a davantage d'impact sur chaque individu, les jeunes s'en écartent rarement et ces écarts ponctuels restent temporaires. Nous constatons la prégnance d'une « culture dominante » : si l'ensemble du groupe a des difficultés, va peu à l'école et n'effectue pas les devoirs au domicile, il sera plus difficile pour un jeune plus assidu de conserver un fort investissement scolaire. L'influence peut être dans le sens inverse et un jeune qui cumule les absences pourra davantage progresser au sein d'un groupe de jeunes particulièrement impliqués dans leur scolarité. Dans les établissements qui concentrent davantage de jeunes en difficulté, la dynamique scolaire est plutôt faible, c'est-à-dire que les jeunes ont un absentéisme relativement fréquent et ils ont des emplois du temps très allégés. Les jeunes qui travaillent régulièrement et qui ont un parcours en milieu ordinaire considéré comme réussi se mettent à l'écart du groupe, tels Bessie, Eli, Joel ou Melody. Ils passent plus de temps dans leur chambre ou hors de l'établissement, ont davantage d'amis à l'extérieur. Ces jeunes disent ne pas avoir beaucoup d'affinités avec le groupe et préfèrent « *vivre leur vie* ».

566 Nous utilisons le terme de sous-scolarisation pour parler des scolarisations dont le programme et l'emploi du temps sont réduits. Sans délimiter précisément ces scolarisations, il est nécessaire de différencier les jeunes qui sont scolarisés quasiment à temps plein des autres, tel Fynn qui n'est à l'école que quelques heures par semaines. Cela permet de prendre en compte le fait que, bien que scolarisés, ils passent très peu de temps à l'école et davantage dans l'établissement.

« Joel est probablement le seul [qui ne soit pas influencé par la pression des pairs], vraiment il arrive à ignorer 99 % de la pression des autres, et il se concentre sur son travail. » (Ron, éducateur, scolaire, A1).

Au contraire, dans les établissements français, plusieurs groupes de jeunes se forment suivant leurs affinités et leur âge. L'appartenance des jeunes à un groupe en particulier est mouvante, les limites sont plus poreuses et des changements sont régulièrement constatés. Il n'y a pas une culture dominante et les investissements scolaires des jeunes peuvent être relativement différents et moins s'influencer les uns les autres. Que le nombre de jeunes soit restreint ou plus important, des changements dans la constitution du groupe, dans les interactions et les influences entre individus peuvent changer à chaque entrée et sortie d'un jeune de l'établissement. Enfin, le groupe de jeunes influence les éducateurs, notamment sur leur motivation à s'impliquer dans le suivi scolaire, mais également sur l'estimation qu'ils se font de la population et sur la constitution de leurs attentes et de leurs ambitions pour les jeunes qu'ils encadrent[567]. Dans l'établissement A4, les grandes difficultés rencontrées par les jeunes ont un impact fort sur la résignation de l'équipe.

3.1.2 L'implication des éducateurs dans la question scolaire

Les éducateurs, tout d'abord influencés par leur formation qui sélectionne et renforce plus ou moins certaines dispositions et certaines valeurs[568], sont de véritables éléments moteurs dans la construction de ce climat de réussite scolaire. La politique décidée par l'équipe pour traiter la question scolaire au foyer, les moyens qu'ils se donnent et l'ambition des objectifs fixés semblent avoir un impact fort sur l'accompagnement au quotidien et sur la régularité du soutien qui est fourni aux jeunes. La proximité de leurs pratiques professionnelles avec les pratiques scolaires, le degré de distance et de défiance qu'ils entretiennent avec l'école et la façon dont ils appréhendent la question scolaire, notamment par le choix des jeunes qui seront prioritaires pour recevoir leur soutien, sont autant d'élément qui influencent les parcours et qui participent à un renforcement des inégalités ou au contraire contribuent à un climat de réussite scolaire favorable. Bien que l'on constate des implications individuelles différentes, elles semblent avoir peu d'impact lorsqu'elles sont opposées à la culture générale de l'équipe sur la gestion de la question scolaire. Ceci est particulièrement dû au fait que les éducateurs ne restent pas longtemps dans l'établissement[569]. Ainsi ils ne peuvent avoir qu'une influence ponctuelle et limitée sur les jeunes et sur le fonctionnement de l'équipe dans son ensemble. C'est le cas d'Hassan et Christian en France ou de Fleming en Angleterre, ils regrettent que la question ne soit pas davantage investie de la part de leurs collègues et expriment plus une résignation qu'une réelle motivation, cette dernière semble s'être essoufflée. Les éducateurs identifiés plus haut comme ayant une forte

567 *Cf. 1.3 Les attentes des éducateurs, les potentialités des jeunes*, p. 240.

568 *Cf. 1.2.1 La formation*, p. 228.

569 En Angleterre ils travaillent un jour et sont de repos pendant trois à quatre jours. En France ils travaillent une demi-journée et sont de repos pendant environ un à deux jours.

motivation pour la question scolaire[570] n'ont de réelle influence qu'auprès d'une équipe qui valorise et investit cette question. L'accompagnement de la scolarité, le suivi des devoirs, le soutien par un travail non demandé par l'enseignant, les tentatives de motivation des jeunes varient suivant les individus, mais nous observons des dynamiques d'équipes, c'est-à-dire collectivement partagée. Ainsi les professionnels des établissements A1 et A2 sont collectivement impliqués dans l'accompagnement scolaire, ce qui fait défaut dans les autres établissements. Les partenariats développés et entretenus avec des professionnels extérieurs peuvent également renforcer ce travail d'équipe et le suivi scolaire des jeunes.

3.1.3 La direction et la politique d'établissement

Lorsque la question scolaire est un objectif collectif[571], le directeur est toujours un élément moteur de cette dynamique. Edouard (directeur de l'établissement A1) est particulièrement exigeant sur cette question, c'est un sujet récurrent dans son discours. Il estime que les jeunes doivent être fortement soutenus sur cette question et encourage ses éducateurs à agir dans ce sens. Il s'assure de la collaboration avec un réseau de professionnels, notamment avec plusieurs établissements scolaires de milieu ordinaire et spécialisé afin de pouvoir les solliciter lorsqu'un jeune peut en bénéficier. Daniel (A2) dirige moins l'implication de son équipe sur la scolarité des jeunes, cependant il soutient fortement l'éducateur scolaire (Joey), et l'appuie sur toutes les décisions qu'il prend, notamment sur le fonctionnement de l'équipe. Parmi les établissements anglais en difficulté, il y a une réelle différence entre la directrice de l'établissement A3, Bianca, qui travaille avec un réseau de professionnels, et la directrice de l'établissement A4, Nabila, qui se dit perdue sur cette question. En France, la scolarité n'est pas un objectif pour les membres de la direction que nous avons rencontrés. Ils n'insistent pas sur ce thème et s'assurent que seuls les objectifs imposés par leur hiérarchie sont atteints. La protection des jeunes et leur encadrement sont les principales tâches pour lesquelles ils ont des exigences. Les éducateurs de ces établissements reconnaissent qu'il est alors facile de passer à côté de la scolarité. Dans les équipes impliquées quotidiennement dans le soutien à la scolarité des jeunes, la direction est très souvent citée comme source de la dynamique de l'établissement : par sa façon de gérer l'établissement et l'équipe. Dans l'établissement A4, que nous identifions comme le plus en difficulté, les éducateurs n'évoquent jamais la directrice, ni la directrice adjointe, ni l'éducateur scolaire comme pouvant être une aide pour le travail sur la question scolaire. Ils n'évoquent que leur action personnelle et leur incapacité à gérer cette question, ils ne se sentent pas soutenus par leur direction.

3.1.4 La spécialisation de l'appréhension de la question scolaire

L'éducateur scolaire est souvent celui qui lance et assure la dynamique sur la question scolaire. Ce sont les éducateurs qui parlent le plus des dispositifs qui sont à leur disposition pour travailler sur la

570 *Cf.* p. 381.

571 C'est-à-dire lorsque c'est une tâche partagée, organisée par plusieurs professionnels qui se concertent.

question scolaire, ils les connaissent et sont régulièrement en lien avec les autres professionnels. En Angleterre, ils utilisent les outils et dispositifs créés à cet effet, tel le *PEP*[572] et les autres spécialistes, ces partenariats faisant partie de leurs missions[573]. Joey et Ron s'impliquent particulièrement sur cette question, ils mettent en place les différents suivis, ils insistent pendant les réunions d'équipe sur le programme scolaire et le suivi des devoirs. Nous avons abordé précédemment leur implication et leur conception du soutien scolaire : ils défendent un soutien qui doit être le plus proche possible des savoirs scolaires, seule solution selon eux pour permettre aux jeunes de progresser et de se familiariser avec le fonctionnement et les attendus de l'école[574]. Dans l'établissement A3, Sean est plutôt réticent à s'occuper de tout ce qui a trait au scolaire dans l'enceinte du foyer, la mise en place progressive d'un programme scolaire pour les élèves absents ou exclus se fait d'ailleurs sans lui, aucun éducateur ne s'implique particulièrement sur cette question au sein de son équipe. Dans l'établissement A4, Fleming a abandonné l'idée de travailler avec ses collègues et essaye de mettre en place un suivi auprès des jeunes, il trouve particulièrement difficile de les faire travailler, même sur des sessions courtes.

3.1.5 Le travail avec la famille

Comme nous l'avons déjà précisé, le travail avec la famille n'est pas une mission de travail des éducateurs[575]. Seulement, comme ils suppléent la famille et que l'autorité parentale est conservée par les parents, ils leur revient la responsabilité du partage des tâches qu'imposent les attributs de cette autorité. De plus, la prise en compte de la famille pour l'accompagnement du jeune a un impact sur la progression de sa situation et sur sa scolarité. Les chercheurs anglais ont constaté une forte association entre l'importance donnée à l'éducation par la famille d'origine et l'attitude de l'enfant plusieurs années après. Certains des jeunes se rappellent les conseils de leurs parents ou les ambitions que ces derniers avaient par rapport à leur éducation et leur projet de vie (Martin & Jackson, 2002), comme Luc pour qui les encouragements de sa mère ont encore une influence plus de cinq ans après. Ces résultats indiquent le besoin de travailler avec la famille, en particulier sur la scolarité du jeune et ses objectifs. Cette relation doit être prise en compte en tant que facteur « dormant » (Jackson & Martin, 1998). Il s'agit d'un facteur à retardement de l'attachement du jeune à un projet et de sa motivation pour l'atteindre, facteur qui peut prendre sa source avant le placement et tôt dans la vie de l'enfant. Les contacts réguliers avec les parents peuvent être rapportés comme positifs de la part des jeunes dans les

572 *Cf.* p. 355.

573 Nous évoquons en détail ces postes d'éducateurs scolaires et la traduction de ces fonctions dans les différents établissements de l'enquête dans la partie *2.1.4 La spécialisation de la gestion de la question scolaire : les éducateurs scolaires*, p. 299.

574 Outre la partie sur les éducateurs scolaires précédemment citée, nous invitons le lecteur à consulter les parties suivantes dans lesquelles nous étudions leur point de vue et leur conception de ce qui doit constituer leur investissement pédagogique : *c Anticiper les apprentissages académiques, limiter le retard scolaire : le travail non demandé par le personnel enseignant*, p. 329 ; *d L' « ouverture » culturelle et les loisirs*, p. 336 ; *3.3 Les professionnels qui valorisent l'éducation*, p. 381.

575 Les familles constituent le principal angle mort de notre étude. Nous avons prévu de ne pas rencontrer les parents, ce qui aurait multiplié les données à analyser. Une enquête auprès de cette population permettrait de compléter cette recherche.

entretiens que nous avons passés, confirmant ainsi les résultats de plusieurs recherches anglaises (*ibid*.). Ces contacts participent à maintenir une motivation dans des circonstances difficiles. Pour Jackson, c'est une preuve que le contact régulier avec la famille peut être un bon soutien, même si la famille ne pourra pas accueillir l'enfant par la suite (1994). À l'inverse, lorsque le jeune revient dans sa famille, ce qui est toujours l'objectif, le fait que celle-ci ait été prise en compte tout au long de la prise en charge facilite la nouvelle responsabilité de l'ensemble des attributs de l'autorité parentale qui revient alors aux parents, ce qui peut potentiellement réduire le risque de décrochage. Nous ne pouvons distinguer les effets de chaque structure – la famille et le placement – sur les parcours scolaires des jeunes. Les jeunes viennent d'un milieu familial souvent défavorisé, la famille est souvent un milieu défaillant en termes de sécurité, du moins il a été identifié comme tel. Les situations familiales sont cependant très hétérogènes et leur contribution aux parcours scolaires des enfants varie. La prise en charge ne change pas la situation sociale de la famille, mais elle peut toutefois participer à modifier le climat familial, bien que peu de moyens soient déployés pour cet objectif. Seul l'établissement F2 travaille sur le lien avec les familles et des professionnels sont détachés pour travailler uniquement avec les parents des enfants placés dans l'établissement. Nous avons montré que cela changeait la prise en compte de leur point de vue que cela avait tendance à déplacer les tensions, initialement constatées entre les professionnels et les parents, au sein de l'équipe, les professionnels étant en relation avec les familles ont alors un point de vue relativement différent par rapport au reste de l'équipe. L'avis des familles est alors davantage relayé et reconnu que dans les autres équipes.

3.1.6 La configuration des locaux, l'organisation spatiale et matérielle

La conception et l'architecture des bâtiments n'est sûrement pas ce qui influence le plus la vie du groupe et la scolarité des jeunes, mais elles ont un effet important. Comme nous l'avons vu précédemment, les établissements anglais sont plus petits et disposent de moyens plus importants. La taille des établissements et la surface disponible par enfant constituent un environnement particulier qui permet ou non aux jeunes d'être seuls lorsqu'ils le souhaitent. Cet environnement conditionne ainsi la possibilité d'avoir un lieu propice au travail scolaire. Nous avons abordé les différences entre les établissements et ce qui influence la qualité du climat de travail[576]. Cependant cet environnement n'est pas suffisant et dépend de son exploitation par l'équipe ; c'est ce qui fait défaut dans les établissements A3 et A4. Les établissements de notre échantillon anglais ont été pour la plupart conçus dans les années 1990, après que l'autorité locale ait limité la capacité des résidences à six places. Le fait qu'ils aient été conçus dans ce but leur confère des particularités qui les distinguent des établissements français visités qui sont d'anciens internats ou foyers religieux adaptés pour leur nouvelle fonction. En termes de sécurité tout d'abord, les fenêtres et les portes peuvent toutes être fermées à clé. Le fait qu'il y ait des verrous sur les portes des chambres et des couloirs donne au lieu un caractère particulier, c'est-à-dire différent d'un lieu familial ou d'un internat. D'ailleurs le climat de tension peut se sentir à la

576 *Cf. 2.2.1 Les conditions de travail dans l'établissement : les contraintes de l'internat*, p. 309.

proportion de portes fermées à clé dans l'établissement. En France, tous les bureaux administratifs (secrétariat et direction) ainsi que les bureaux du personnel sont toujours fermés à clé lorsqu'ils sont inoccupés, et sont ouverts lorsque des professionnels y travaillent. Les jeunes peuvent ainsi venir leur parler. Les portes peuvent toutefois rester fermées (mais pas à clé) lorsque la personne travaille ou lorsqu'elle reçoit quelqu'un en rendez-vous. En Angleterre, un seul établissement de notre échantillon connaît une situation similaire : il s'agit de l'établissement A2. L'équipe de l'établissement A1 laisse les bureaux administratifs ouverts et le bureau des éducateurs est le plus souvent ouvert également. Certaines portes, dans les couloirs qui mènent aux chambres, sont fermées[577]. Dans les trois établissements anglais qui accueillent des adolescents, il est arrivé que des jeunes soient en conflit violent avec d'autres jeunes ou des adultes. Si la crise est intense et que des coups sont donnés, les éducateurs peuvent fermer les portes, un ou deux éducateurs restent avec le jeune en attendant qu'il se calme. Les portes sont donc assez solides pour résister à des coups violents[578]. Dans l'établissement A3 les différentes portes sont souvent fermées, sauf lorsqu'il y a peu de jeunes sur le site. Dans l'établissement A4 les portes sont le plus souvent fermées, la porte du bureau des éducateurs l'est toujours, même si des personnes travaillent à l'intérieur. Certains jeunes, principalement Damian et Deward, viennent régulièrement regarder par la vitre (doublée), crient et cognent à la porte. Il arrive ainsi régulièrement que des jeunes soient dans l'établissement, souvent dans leur chambre, et que les éducateurs soient enfermés dans leur bureau, sans toujours travailler. Ainsi le fait que des professionnels puissent s'enfermer à clé dans les établissements A1, A3 et A4 indique que leurs consignes ne suffisent pas à dissuader les jeunes de venir les déranger. Le climat est particulier, moins « accueillant » ou chaleureux » lorsque les individus sont séparés par des portes fermées à clé, lorsque les portes sont fermées à clé pour aller dans les chambres, dans le salon ou dans la salle de billard. Le fait que, en tant qu'observateur, nous étions dans la même position que les jeunes car ne possédant pas de clé, permet de mieux considérer ce détail comme élément important du climat de l'établissement.

~

Les éléments que nous avons listés correspondent à une première décomposition de ce qui contribue au climat de réussite scolaire des établissements. Ce n'est donc pas un climat *éducatif*, c'est-à-dire qui se définirait par une estimation des actions éducatives en faveur des jeunes, mais bien d'un climat de réussite *scolaire*, c'est-à-dire qui mesure, entre autres, l'adéquation de l'environnement et de l'accompagnement des jeunes avec le mode scolaire de socialisation, ses normes ainsi que les valeurs et les pratiques qui sont légitimées et valorisées par l'école. Nous procédons à présent à un examen des différents climats rencontrés, afin de mieux appréhender leurs particularités et de mieux comprendre comment ces éléments interagissent.

577 Lorsque nous nous présentons devant l'établissement, il nous faut franchir cinq portes fermées à clé pour atteindre le bureau ou la salle à manger, utilisée comme pièce de vie principale (les couloirs empruntés mènent aux différentes pièces de vie et aux chambres).

578 Ce qui ne serait pas le cas dans les établissements français visités.

3.2 Le climat des établissements de l'enquête

L'établissement A2 est celui qui dispose du climat de réussite scolaire le plus favorable, celui-ci est radicalement différent des trois autres établissements anglais. Il apparaît que l'élément le plus déterminant ici est que le groupe de jeunes a des difficultés scolaires moins importantes que ceux des autres établissements[579]. Les jeunes vont tous à l'école et sont très peu absents. Ils sont intéressés par ce qu'ils y font, ils protestent peu pour faire leurs devoirs et effectuent un travail supplémentaire s'il est demandé par l'équipe. Daniel, le directeur, attend des éducateurs qu'ils soient des modèles positifs pour les jeunes, « *en promouvant l'école, et d'avoir de bons rapports avec les écoles* ». Une majorité d'éducateurs font part de l'importance de la scolarité, ils suivent les progrès scolaires des jeunes et les encouragent, ils suivent tous assidûment leurs devoirs et ne dérogent pas à la demi-heure de travail imposé après la classe, bien que plusieurs éducateurs ne soient pas complètement d'accord avec le maintien de ce temps lorsqu'il n'y a pas de devoirs. Par exemple Connie explique l'importance de « *promouvoir tous les aspects de la scolarité* » elle évoque un travail de tous les jours, qui consiste à discuter de manière informelle avec le jeune, de « *promouvoir [aussi] les différentes dimensions de l'école qui ne sont pas que celles de l'apprentissage* », elle cite ainsi les compétences sociales et la socialisation par les pairs. L'éducateur scolaire, Joey, est un des éducateurs les plus motivés que nous ayons rencontrés. Il nous fait part de l'évolution de l'équipe qui a adopté progressivement la scolarité comme objectif prioritaire, il constate que la scolarité est de plus en plus valorisée. Il y a une forte cohésion entre les professionnels[580], les réunions sont bi-mensuelles et de nombreuses décisions relatives aux jeunes et au fonctionnement de l'équipe sont prises. Toutes les semaines, quelques éducateurs se regroupent avec les jeunes pour tenir un « conseil ». Ils discutent des règles et de la vie du groupe, chaque jeune évoque des événements positifs qu'il a vécus pendant la semaine. Le climat est propice au travail scolaire : celui-ci est parfois fait dans les chambres, souvent dans la salle à manger. Lorsque des jeunes travaillent, le calme est respecté, les autres jeunes sont souvent dans d'autres pièces. L'établissement dispose de nombreux livres utilisés par les jeunes et les éducateurs. Le groupe participe régulièrement à des sorties et des activités, certaines peuvent être en lien avec le programme scolaire.

L'établissement A1 présente également un climat de réussite scolaire positif, bien que le groupe de jeunes cumule plus de difficultés : il y a davantage d'absentéisme, les jeunes sont plus en difficulté dans leurs apprentissages, la plupart sont en établissement spécialisé ou adapté. Il y a davantage de problèmes de comportement, certains ont été placés pendant de courtes périodes en établissement sécurisé. Certains comportements peuvent parfois gêner la vie du groupe, mais le travail scolaire n'est

579 C'est notamment dû à l'âge des enfants accueillis (8 à 13 ans). Darker constate en effet qu'en Angleterre, la séparation des enfants les plus jeunes avec ceux plus âgés protège les premiers, ils présentent des caractéristiques relativement différentes et rencontrent moins de difficultés, notamment pour leur scolarité et les problèmes de comportement (2008).

580 Cette cohésion s'observe notamment par la fréquence des discussions entre les éducateurs, des échanges sur leurs pratiques, de la capacité à s'entendre et à défendre les décisions du groupe avant leurs propres considérations.

pas souvent perturbé. Les jeunes vont dans leur chambre (individuelle) ou dans la pièce réservée aux activités pédagogiques. Cette salle est à l'écart des pièces de vie commune et les jeunes ne sont pas gênés par les bruits extérieurs. Cette pièce dispose de matériel pédagogique qui est utilisé par quelques jeunes. Nous observons plus de divergences dans l'équipe, certains se disent en difficulté à suivre la scolarité des jeunes, cependant la majorité des éducateurs rencontrés dans cet établissement sont conscients de l'intérêt de favoriser la représentation positive de l'école auprès des jeunes. Pour Gloria, par exemple :

> *« C'est important d'être un modèle positif à propos de la scolarité, d'encourager le jeune à aller à l'école, en espérant que ça soit dans un milieu scolaire, pas ici. Être sûrs que nous ayons des contacts avec l'école, aller aux soirées de rencontres entre les parents et les professeurs. Je pense que c'est important que nous leur montrions qu'on est là pour s'occuper d'eux [*to care*] et que nous sommes intéressés par leur scolarité. » (Gloria, éducatrice, A1).*

Gloria essaye d'avoir cette attitude positive dès le lever du jeune « *et je pense que c'est très important, lorsqu'ils reviennent de l'école, que nous ayons un temps pour discuter de comment s'est passée leur journée.* ». Ron, l'éducateur scolaire, et Edouard, le directeur, sont très impliqués sur cette question. Ils connaissent les établissements scolaires proches, ainsi que ceux qui sont géographiquement plus éloignés, mais pouvant être des partenaires privilégiés pour leurs enseignants ou la prise en charge qu'ils proposent. Ils insistent auprès de leur équipe, et c'est une source de tension, pour adopter des pratiques scolaires, travailler sur des leçons directement inspirées de ce que les jeunes abordent à l'école. Bien que le reste de l'équipe ne soit pas convaincu de cette forme de soutien scolaire (ils « *ne sont pas des enseignants* »), plusieurs insistent sur l'importance de la scolarité et ils vont soutenir les jeunes « *du mieux qu'ils peuvent* ». L'équipe a une cohésion très forte, les réunions sont régulières et plusieurs décisions y sont prises et respectées par la suite. De nombreuses activités sont organisées avec les jeunes, sans qu'elles aient de lien avec les apprentissages cognitifs. Ils essayent d'obtenir les budgets maximum pour proposer aux jeunes des activités extérieures. Ils organisent une à deux fois par mois un conseil avec les jeunes volontaires, avec un contenu similaire à celui de l'établissement A2.

Dans l'établissement A3 la directrice pense que « *ce qui est une force de [l']équipe, je pense que c'est qu'on priorise la scolarité ici, et on pense que c'est très important* », cependant elle mentionne des difficultés de son équipe à gérer la scolarité des jeunes, notamment par rapport à leurs apprentissages et à l'assiduité scolaire. C'est d'ailleurs difficile pour elle de « *motiver les éducateurs, et les garder motivés parce qu'ils peuvent être frustrés, parce que tout le monde est réticent [sur ce sujet] et les enfants ne prennent pas ce qu'on leur offre, c'est vraiment facile de se sentir rejeté par ça pour les éducateurs. Donc il faut insister pour qu'ils ne prennent pas ça personnellement* ». Les discours des éducateurs font part de difficultés récurrentes à travailler sur la scolarité. Ils sont nombreux à considérer les difficultés scolaires des jeunes comme importantes et impossibles à atténuer. Ils se disent également en difficulté pour suivre les devoirs et aider les jeunes pour revoir leurs leçons. Ils

ont des pratiques très éloignées des pratiques scolaires, leur objectif est de transmettre des savoirs pratiques afin de préparer une autonomie minimum. Beaucoup considèrent qu'ils ne peuvent pas influer sur les parcours scolaires, ils estiment que les difficultés sociales et familiales ne permettent pas aux jeunes de progresser davantage. Une pièce de l'établissement était initialement prévue au travail scolaire, elle n'est toutefois pas utilisée. Les quelques jeunes qui travaillent ne peuvent le faire que dans leur chambre. Il y a beaucoup de bruit et d'allers et venues dans les pièces de vie commune, travailler y est difficile. L'éducateur scolaire, Sean, refuse de travailler sur la scolarité. Pour lui ce n'est pas son travail et cela relève strictement des enseignants. Il refuse de participer à l'élaboration d'un programme scolaire dans l'établissement, alors que cette question commence à être abordée par ses collègues pendant les réunions. Les jeunes présents pendant l'enquête ont davantage de difficultés que les jeunes de l'établissement A1. Deux refusent d'aller à l'école, deux ont des emplois du temps allégés et ont des taux d'absentéisme élevés. La cohésion de l'équipe est plutôt forte, les réunions sont régulières (hebdomadaires) et les décisions sont prises collégialement. La directrice a le dernier mot sur certaines décisions et dirige les réunions, ses consignes sont suivies. Des activités sont parfois prévues à l'extérieur, bien que les éducateurs trouvent de plus en plus difficile de les organiser du fait des contraintes administratives et législatives.

L'établissement A4 est celui que nous identifions comme ayant le climat de réussite scolaire le plus dégradé, nous constatons un cumul important d'éléments difficiles. C'est le lieu de notre échantillon qui regroupe les jeunes les plus en difficulté. Seul un jeune est scolarisé et il avait un taux d'absentéisme important jusqu'à l'année dernière. Les autres vont très peu dans leur établissement scolaire, deux n'y vont pas du tout. La plupart ont de grandes difficultés d'apprentissages, quatre jeunes sur cinq ont des Besoins éducatifs particuliers identifiés dont trois qui ont des difficultés importantes de gestion du comportement et des émotions. Ces quatre jeunes fuguent souvent de l'établissement, certains éducateurs nous diront que c'est devenu une « *routine* ». La directrice exprime de grandes difficultés à travailler sur la scolarité, très peu d'éducateurs disent y accorder du temps. C'est la seule sur les quatre directeurs anglais à ne pas travailler avec un réseau de professionnels et d'écoles, à ne pas connaître les équipes enseignantes, pour elle ce travail est « *difficile* ». Ce groupe de jeune a été d'ailleurs reconnu difficile et la directrice a obtenu de l'autorité locale que la sixième place reste vacante afin de ne pas compliquer la situation[581]. Elle reconnaît que les jeunes « *devraient être à l'école* » mais se sent démunie pour traiter cette question. Elle estime qu'elle et son équipe ne font rien pour améliorer cette situation, elle mentionne que cela ne fait pas partie de leurs missions, « *on n'est pas enseignants* ». Les objectifs qu'elle fixe pour l'accompagnement de chaque jeune sont peu respectés par l'équipe. Elle remarque que « *le fait que les différents éducateurs ont des valeurs différentes, des visions différentes, des perceptions différentes* » complique le suivi des jeunes et la gestion de leur parcours scolaire, pour elle il n'y a pas un travail collectif dans son établissement. Aucune activité pédagogique, qui ait un lien avec les savoirs scolaires, n'est mise en place sur le site, à

581 Le budget de l'établissement n'en a pas été réduit.

part les tentatives de Fleming, l'éducateur scolaire. C'est le seul de l'équipe qui se dise intéressé pour travailler sur la scolarité[582]. Il exprime cependant une résignation très prononcée et ne compte que sur lui-même pour tenter d'impliquer les jeunes dans quelques apprentissages : « *les éducateurs ne font rien sur le site. […] le fait que l'éducation soit une option est accepté* » (Fleming). Il n'est en poste que depuis quelques mois et tente de mettre en place un programme scolaire de deux heures par jour qui n'est respecté ni par ses collègues, ni par les jeunes. Les éducateurs se disent impuissants et désabusés, ils ne savent pas ce que vont devenir les jeunes. Ils se contentent de discuter avec eux, et peuvent, avec quelques-uns, aborder des apprentissages sur l'autonomie. L'équipe est également en difficulté pour gérer le groupe de jeune. Nabila, nous dit par exemple qu'il est difficile pour eux « *de séparer le groupe, parce qu'ils ont une forte mentalité, et ils se sentent en confiance quand ils sont tous ensemble, mais si tu essayes de les séparer... pour faire différentes tâches, avec différentes personnes, ils ne sont pas très sympas avec ça* ». Ils travaillent difficilement sur les comportements des jeunes. Il semble y avoir une rupture entre le groupe de jeunes et les éducateurs, ces derniers se disent fatigués et ne pas savoir comment agir pour changer les choses. Il n'y a pas de cohérence entre les différents éducateurs et chacun met en place un travail qui n'est pas suivi par les autres. Pendant la journée, les éducateurs restent peu avec les jeunes, toutes les portes sont fermées à clé. Un des éléments les plus forts qui indiquent le niveau du climat est la réunion d'équipe qui se déroule une fois par mois. L'équipe a décidé de faire cette réunion dans un autre lieu que l'établissement d'accueil, sinon elle est « *trop parasitée par les jeunes* » : si les portes restaient ouvertes les jeunes venaient déranger la réunion, si les portes étaient fermées à clé les jeunes tapaient aux portes et aux fenêtres. Selon l'ensemble de l'équipe, ils n'avaient plus assez d'autorité pour obtenir le calme nécessaire pour pouvoir discuter. L'équipe loue ainsi une salle de la mairie et quelques éducateurs restent avec les jeunes pendant que les autres vont assister à la réunion. Les réunions sont rares en comparaison des autres établissements et les éducateurs sont très critiques sur celles-ci : elles ne serviraient à rien et le peu de décisions prises lors de ces rencontres ne seraient pas souvent appliquées. Dans cet établissement, il n'y a pas un climat qui permette un travail scolaire. Eli, le seul jeune de l'établissement qui travaille de temps en temps, ne peut le faire dans l'établissement et va travailler dans la bibliothèque municipale « *parce que c'est calme* ».

Dans les établissements français F1, F2 et F3, la question scolaire n'est pas abordée collectivement et les pratiques professionnelles individuelles sont plus variées. Comme nous l'avons longuement évoqué, la question scolaire n'est pas un objectif et la direction ne demande pas aux éducateurs de travailler sur celle-ci. Les éducateurs sont peu nombreux et doivent accomplir de nombreuses tâches en un temps limité, le plus souvent au détriment de la scolarité. L'établissement F1 accueille seulement cinq jeunes. Ce sont exclusivement des jeunes qui suivent la formation dispensée par le centre de formation administré par l'association qui gère également cette MECS. Ces jeunes ont des difficultés d'apprentissage, les formateurs doutent que la plupart obtiennent leur CAP. Les jeunes n'ont jamais de

582 Nous évoquons les difficultés qu'il rencontre p. 331.

travail scolaire à effectuer en dehors de la classe et les éducateurs ne mettent pas en place d'activités pédagogiques, l'environnement se prête peu au travail à domicile : les chambres sont collectives et ne disposent pas d'un bureau, la seule table disponible est dans la salle à manger, le lieu de vie principale où les jeunes passent le plus clair de leur temps. Les éducateurs ne travaillent pas sur les projets professionnels des jeunes et se contentent de « *gérer le quotidien* ». L'établissement F2 est le seul qui dispose d'un éducateur travaillant uniquement sur la scolarité des jeunes et sur le lien avec les établissements scolaires. D'après certains éducateurs, ce poste présente l'effet négatif de les détacher de cette question et ils disent moins suivre la scolarité des jeunes. Nous avons abordé plus haut la forte variation observée suivant le professionnel qui a cette charge[583]. L'équipe de direction a également décidé de détacher quelques professionnels pour le suivi des familles, ces dernières sont davantage écoutées et considérées dans la prise en charge par rapport aux autres équipes[584]. Le groupe de jeune est hétérogène, seuls deux jeunes sont en ruptures scolaires, ils ne sont plus scolarisés : Vincent cherche un apprentissage mais n'arrive pas à trouver un employeur, Ulrich n'est pas en formation et devrait également trouver un apprentissage, les éducateurs nous disent ne plus savoir quoi faire pour accompagner ces deux jeunes. Beaucoup de jeunes ont du travail scolaire à faire dans l'internat, mais il n'y a pas d'endroit propice à ce travail et celui-ci ne peut s'effectuer dans le calme. Le travail scolaire est parfois effectué dans les chambres (qui sont collectives) ou dans la pièce principale, ce qui présente de nombreux désagréments[585]. Quelques activités pédagogiques liées aux apprentissages scolaires sont organisées ponctuellement, telles les dictées pour réviser le brevet ou des sessions de lectures. Dans cette équipe, les éducateurs discutent avec les jeunes de leurs projets professionnels et les incitent à s'orienter vers un parcours professionnel court. Des activités extérieures sont régulièrement organisées, elles peuvent compléter des savoirs vus en cours (des sorties au musée) ou peuvent consister en divers loisirs. L'établissement F3 présente un climat relativement similaire à celui de l'établissement F2. L'environnement de travail est le même, bruyant, même si l'établissement dispose d'une pièce réservée au travail pédagogique, celle-ci est peu adaptée et n'est pas du tout utilisée. Bien qu'il n'y ait pas d'éducateur scolaire, les professionnels de cet établissement ne travaillent pas plus sur la question scolaire que les éducateurs de l'établissement F2. Il semble d'ailleurs qu'ils se distancient davantage de cette question : il y a très peu de sessions de travail en dehors du suivi des devoirs, qui reste irrégulier. À l'inverse de l'établissement F2, ces sessions sont uniquement individuelles et sont mises en place lorsqu'un jeune en a expressément besoin, souvent pour réviser un contrôle ou un examen. De plus, il y a davantage de stratégies d'évitement de la part des jeunes pour ne pas faire leurs devoirs. C'est dans cet établissement (le seul de l'échantillon français), que les jeunes et les éducateurs mentionnent un accord tacite pour ne pas faire le travail demandé par les enseignants. Les jeunes sont davantage dans des filières de relégation, souvent au sein de MFR.

583 *Cf. 2.1.4 La spécialisation de la gestion de la question scolaire : les éducateurs scolaires*, p. 299.

584 Nous abordons ce changement d'accompagnement vis-à-vis des parents au moyen de ce poste d'*éducateur famille* p. 223.

585 *Cf. 2.2.1 Les conditions de travail dans l'établissement : les contraintes de l'internat*, p. 309.

Dans ces établissements français, la collectivité s'impose devant l'individu : le nombre important de jeunes, le fait que les chambres soient collectives, la promiscuité (par le manque d'espace et d'isolation phonique) ne permettent pas aux jeunes de se mettre à l'écart de la collectivité. Tandis qu'en Angleterre, bien que le groupe s'impose davantage à chaque individu, il est possible pour les jeunes de s'isoler dans une pièce ou dans leur chambre. Cet élément, dépendant en premier lieu de l'environnement et des moyens attribués, est un élément fondamental du climat de réussite scolaire de l'établissement.

Le climat de réussite scolaire des établissements est une entité multidimensionnelle, constituée d'éléments qui participent à la gestion de la scolarité dans l'établissement. Il n'est pas possible de distinguer les causalités, si l'établissement A2 est celui qui présente le moins de problèmes, c'est tout d'abord parce que les jeunes qui y sont orientés sont plus jeunes et ont moins de difficultés. Cependant la dynamique instaurée par l'équipe autour de la scolarité participe également à soutenir les jeunes, d'autant que c'est l'établissement qui met en place des pratiques les plus proches du mode scolaire. Si la dynamique de l'équipe est sûrement influencée par le groupe de jeunes, ce n'est pas le seul élément qui y contribue. Ainsi les éléments s'influencent entre eux, ce qui est particulièrement visible en Angleterre lorsque nous comparons les établissements A1 et A2 avec l'établissement A4. Dans ces établissements, le groupe de jeunes, la cohésion de l'équipe, la valorisation de la scolarité, la qualité de l'environnement propice au travail scolaire, ces éléments sont soit tous dégradés (A4), soit positifs et sont alors favorables à la gestion de la scolarité (A1 et A2). Nous avons ici des exemples de climats opposés. Les autres établissements donnent à voir une situation plus tempérée, qui permet d'analyser davantage de variations dans ces différentes dimensions. En définitive, ce climat de réussite scolaire est bien à la fois la résultante et l'origine de multiples facteurs, notamment des comportements des individus, les pratiques professionnelles des éducateurs, mais aussi des comportements des jeunes vis-à-vis de l'école et des apprentissages.

4 Conclusion

L'accrochage scolaire reste au stade de la probabilité tant que le diplôme ou la qualification n'est pas obtenue. Nous avons fait le choix d'aborder ce concept en nous concentrant sur les réussites paradoxales et l'élaboration du projet professionnel[586]. Ces parcours atypiques le sont par rapport à la population de référence, c'est-à-dire les enfants placés en établissement, et particulièrement par rapport à l'ensemble de notre échantillon. Nous identifions ces atypies au moyen de différents indicateurs parmi lesquels les points de vue des acteurs occupent une place prépondérante. La réussite est donc relative, subjective et en contexte. Lorsqu'on interroge les individus, ils répondent à partir de leur estimation et de leur définition de ce qu'est la réussite, de leurs *a priori*, mais également à partir de la

586 *Cf. 3.3 Les réussites paradoxales*, p. 105.

population qui leur est donnée à voir et des informations qu'ils en retiennent[587]. Ceci explique en partie les différences que nous observons entre les deux pays, les deux gestions d'orientation des enfants placés dans les différents types de prise en charge participent à des constitutions relativement différentes de la population des enfants placés en établissement. Notre étude présente des limites quant aux données qui sont croisées. Il faut tout d'abord noter qu'il nous a été difficile d'interroger les jeunes sur la notion de réussite. Dans notre échantillon, la quasi-totalité des jeunes estiment ne pas être en difficulté et pouvoir atteindre leur projet. C'est le cas de jeunes déclarés en grande difficulté par tous : Vincent, qui pense intégrer les compagnons du devoir et ainsi poursuivre « *sans problème* » une formation professionalisante, alors que tous les professionnels en doutent. Si les professionnels ont des avis convergents sur sa situation, pour d'autres, qui ont également de grandes difficultés, les avis divergent. Fynn va à l'école seulement quatre heures par semaines, il pense que « *ça va tout à fait* » et qu'il pourra devenir mécanicien malgré les réserves émises par ses enseignants. Armand, qui cumule les échecs de stages, pense que ça ira pour le prochain et que cela lui permettra de trouver du travail. La plupart des jeunes ont un projet, mais beaucoup sont jugés irréalisables par l'ensemble des professionnels.

L'étude des discours des jeunes se heurte à certaines réticences de leur part, notamment celles, déjà identifiées par Millet et Thin (2005, 161), « à parler de leurs pratiques scolaires et les tactiques pour masquer leurs résultats scolaires dans une tentative de contrôle de l'information potentiellement stigmatisante [qui] montrent que les difficultés et les résultats scolaires ne laissent pas les collégiens indifférents ». Les auteurs constatent chez les jeunes en ruptures scolaires[588] que « les sanctions négatives de leurs productions scolaires et leurs faibles performances scolaires produisent des *effets de stigmatisation et de dévalorisation de soi* » (*op. cit.*, 159). Nous prenons l'exemple de Vincent, 16 ans, qui n'est plus scolarisé. Il a abandonné sa scolarité depuis la cinquième. L'objectif des éducateurs est de l'accompagner dans un cursus de préparation au CAP par alternance, donc de trouver une entreprise qui puisse l'embaucher. Son dossier scolaire stipule qu'il a des acquis de cm2/6ème. Il a eu plusieurs avertissements et sanctions disciplinaires au cours de ses années au collège (conseil de discipline, quelques exclusions temporaires et deux exclusions permanentes). Différents réaménagements de sa scolarité et de son projet d'insertion professionnelle ont échoué : il ne tient pas en classe et n'assiste pas à tous les cours, il est également absent en entreprise et n'a jamais tenu une semaine entière de stage. L'équipe socio-éducative est « *dans l'impasse* », d'après ce que les éducateurs ont écrit dans son dossier. Une *mise à pied* a été prononcée contre lui pour la troisième fois pour des problèmes de comportements importants et récurrents dans la résidence et il doit trouver un employeur sans quoi il devra changer de lieu de prise en charge. Vincent est un des deux jeunes participants qui ont refusé

587 *Cf. 1.3 Les attentes des éducateurs, les potentialités des jeunes*, p. 240.

588 Millet et Thin rendent compte dans l'ouvrage *Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale* d'une enquête auprès d'une vingtaine de collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires, « c'est-à-dire plus ou moins "déscolarisés" (développant un fort absentéisme et des pratiques quasi systématiques d'évitement des contraintes du jeu scolaire) ou dont les pratiques, antinomiques avec les exigences et les règles scolaires, constituent autant de perturbations de l'ordre scolaire » (2005).

que l'entretien soit enregistré. Il parle peu, donne des réponses courtes. Il dénie toute difficulté, nous dit que ses projets et sa scolarité « *se passent bien* ». Il pense trouver une formation chez les *compagnons du devoir* l'année suivante, pense que ça se passera bien également, le baccalauréat professionnel « *a l'air jouable* ». Il faut de nombreuses relances pour qu'il finisse par aborder quelques difficultés au collège. Nous y parvenons lorsque nous abordons ses changements d'établissement.

Enquêteur : « Tu es resté tout le temps dans le même collège ?
Vincent : Non.
Tu as changé combien de fois ?
Trois fois.
Pourquoi est-ce que tu as changé ?
Parce que je travaillais pas.
Pourquoi tu ne travaillais pas ?
On foutait le bordel avec des potes.
Dans les trois établissements ?
Ouais.
Et c'étaient les mêmes potes ?
Non, c'était d'autres. » (Vincent, 16 ans, F2)

Il pense qu'il travaillera chez les compagnons car il ne sera plus avec ses amis. Il ne pense pas qu'il aura besoin d'aide supplémentaire de la part des éducateurs ou d'autres professionnels : « *maintenant je vais travailler* ». Selon lui le placement se passe bien et rien n'a besoin d'être changé. Vincent est réticent à parler de sa scolarité et des nombreux problèmes qu'il rencontre.

Lors des entretiens, seuls les jeunes les plus âgés ont un regard réflexif sur leur parcours. Les plus jeunes répondent de manière très évasive lorsque nous les questionnons sur les années scolaires précédentes : « *ça allait* », « *ça se passait bien* » sans que l'on obtienne plus de détails. Les dossiers détenus par l'établissement d'accueil ou par l'autorité locale ne contiennent pas l'ensemble des documents relatifs à la scolarité, ce qui nous empêche de retracer le parcours scolaire précis des jeunes et ainsi d'estimer leur évolution. Une enquête longitudinale permettrait de préciser ces résultats en croisant les méthodes, et ainsi d'affiner la compréhension sur l'évolution de ces parcours et la reconfiguration des objectifs fixés par les acteurs suivant les événements scolaires ou les discussions qu'ils peuvent avoir entre eux.

En conclusion, l'accrochage scolaire semble ici se constituer le plus souvent sans l'influence des éducateurs. Ce sont les jeunes qui avaient des dispositions privilégiées par l'école avant la prise en charge qui vont avoir un parcours identifié comme étant *réussi*, c'est-à-dire conduisant le plus souvent à une qualification ou à une forte probabilité de celle-ci. Ces jeunes n'avaient pas, ou peu, de difficultés scolaires au premier placement, ou bien leurs difficultés scolaires ont pu se réduire par le seul éloignement du milieu maltraitant. Ils sont plus autonomes que les autres, ils font leur travail scolaire spontanément, ils ont besoin de peu de soutien, savent mieux l'aide dont ils ont besoin et sollicitent les éducateurs lorsqu'ils sont en difficulté. Les autres jeunes sont considérés comme ayant peu de chances de réussir, la persistance de leurs difficultés est considérée comme attendue, voire

comme « normale ». Les professionnels rendent compte de cette tendance d'une non-influence du placement, ils ont tendance à considérer les causes des difficultés scolaires des enfants placés, ainsi que celles des réussites scolaires, comme étant exogènes à la prise en charge : ils renvoient majoritairement les causes des difficultés scolaires soit à l'élève (difficultés cognitives, difficultés individuelles qui freinent les apprentissages), soit à sa famille (difficultés sociales, culture de l'assistanat). Il semble que ces discours et ces attributions causales traduisent des pratiques qui participent à maintenir ces inégalités et à renforcer les carrières scolaires dès le début du placement, notamment par une tendance à se décharger du soutien de la scolarité des jeunes. Un sentiment d'impuissance domine dans leur discours : les jeunes réussissent parce qu'ils n'avaient pas de difficultés au début de la prise en charge, ou parce qu'ils étaient soutenus par leurs parents. En considérant des causes externes à la prise en charge, ils ne tentent pas d'analyser ce qui permet à certains jeunes de mieux réussir que les autres et d'étudier ce qu'ils peuvent adapter dans la prise en charge et dans leurs pratiques pour mieux travailler cette question scolaire. Toutefois, les jeunes qui ont de grandes difficultés vont être traités différemment en France et en Angleterre. Dans le premier pays, ils vont être orientés vers des filières leur permettant d'être rapidement autonomes. En Angleterre les professionnels vont reconnaître leurs progrès sans avoir d'attentes ambitieuses et sans travailler sur un projet de qualification, laissant cet accompagnement aux travailleurs sociaux qui prendront en charge le jeune par la suite (s'il bénéficie d'une aide à sa majorité). En France comme en Angleterre, les jeunes les plus en difficulté sont ceux qui vont être le moins encouragés dans leurs apprentissages, justement parce qu'ils sont en difficulté et que les savoirs scolaires sont considérés comme une contrainte et une souffrance plutôt que comme un travail à privilégier et à soutenir, notamment pour augmenter leurs chances de ne pas être dans une situation précaire au sortir de la prise en charge. Ainsi, les éducateurs sont rarement des adultes qui soutiennent le processus d'accrochage scolaire. Le soutien des adultes encadrants est pourtant un élément important identifié par les recherches sur les réussites paradoxales : que la famille renforce l'incorporation de la culture bourgeoise, proche de l'école (Terrail, 1990), qu'elle renforce une disposition particulière à l'adaptation et au travail (Zeroulou, 1988), qu'elle conjugue toutes les ressources disponibles, symboliques et pratiques, permettant aux enfants de se maintenir le plus loin possible dans le système éducatif, ou encore qu'elle valorise quotidiennement les produits scolaires et qu'elle fasse une place symbolique et effective à l'écolier ou à l'enfant lettré au sein de la configuration familiale (Lahire, 1995).

Nos méthodes d'enquête privilégient l'analyse de la prise en charge et de l'accompagnement scolaire qu'elle permet, ce sont donc au sein de ces dimensions que nous identifions les principaux éléments qui permettent de mieux comprendre les parcours scolaires des jeunes. Cependant, l'école ne peut pas être écartée tant elle occupe une place majeure dans les processus d'accrochage scolaire (Blaya, et al., 2011). Elle peut être un vrai lieu de résilience (Cyrulnik, 2005; Gayet, 2007). Parmi les jeunes qui composent notre échantillon, nous constatons d'ailleurs que ceux qui sont identifiés en réussite, qui n'ont, pour la plupart, pas eu de difficulté scolaire, n'ont pas été orientés dans des structures en marge

du milieu ordinaire. Ils ont ainsi été à l'abri d'un étiquetage parfois délétère. Les jeunes en difficultés d'apprentissage ou de comportement qui composent nos échantillons sont très vite orientés pour des périodes plus ou moins longues dans ces structures séparatives. Ils peuvent alors subir un étiquetage qui s'ajoute à celui du placement. En France, ces parcours rendent plus difficile le retour en milieu ordinaire, ce qui semble entretenir les différences avec ceux qui ne quittent pas ce milieu-là.

CONCLUSION GÉNÉRALE

1 De la comparaison des réussites atypiques

Ce travail de recherche confirme l'intérêt d'étudier les réussites atypiques lorsque la population de la recherche cumule les difficultés. Dans le cadre d'une prise en charge socio-éducative par les services sociaux, les adultes, ici les éducateurs spécialisés, ont des attentes et des ambitions pour les jeunes qu'ils encadrent. Cette recherche a souligné ce qui peut influencer ces attentes. Parmi ces éléments figurent les représentations que les éducateurs ont de cette population et les estimations qu'ils ont de leurs capacités d'intervention. Celles-ci sont sensibles à des situations qu'ils retiennent, qui ne sont pas représentatives de l'ensemble des jeunes qu'ils ont suivis, mais les considèrent comme telles. Celles-ci reflétant des parcours marqués par des difficultés majeures, notamment scolaires, les éducateurs ont tendance à réduire leurs ambitions. Ainsi, une recherche qui se focalise sur les difficultés scolaires et sur les causes des échecs de ces jeunes risque de renforcer ces impressions. Comme nous l'avons mentionné, les professionnels ont souvent manifesté de la surprise quand nous leur avons demandé d'évoquer les jeunes en réussite. L'exercice de prendre du recul et de se concentrer sur les quelques parcours positifs qu'ils ont rencontrés a été apprécié par l'ensemble des individus interrogés et leur a fait se remémorer des situations oubliées. Si nous ne sommes pas sûrs de l'impact positif de la démarche, gageons qu'il n'y en ait pas de négatif. Dès lors, en conservant la thématique des ruptures scolaires et de la construction d'un projet professionnel, ainsi que ce qui contribue à l'acquisition d'un diplôme, mais en orientant la recherche sur une problématique considérée « positive » par les individus – l'accrochage scolaire – l'enquête ne risque pas d'avoir un effet préjudiciable pour les participants. Cela permet d'être en adéquation avec les standards éthiques préconisés ailleurs (Malouin & Sevigny, 2002; UNESCO, 1994). L'étude des réussites paradoxales implique que l'on détermine le niveau qui correspond à une réussite et les critères qui l'identifient. Plusieurs recherches sur les parcours de réussite scolaire de jeunes appartenant à des populations en difficulté, notamment sur les enfants placés, s'intéressent aux réussites selon les critères de la population générale. C'est-à-dire qu'elles s'intéressent aux jeunes qui se situent au-dessus de la moyenne de leur classe, voire qui poursuivent des études supérieures, parfois dans des universités prestigieuses (Connelly, 2012). Bien que fort intéressantes, notamment pour leurs apports scientifiques, ces études se concentrent sur des parcours très rares. Tandis que lorsque l'on se concentre sur des réussites relatives, ici par rapport à la population des enfants placés, et subjectives, on comprend mieux pourquoi certains accrochent là où d'autres n'y arrivent pas, car, à l'instar des élèves en ruptures scolaires (Millet & Thin, 2005), ces jeunes ne relèvent pas d'une catégorie distincte. L'étude de la réussite relative, c'est-à-dire par rapport à la population de référence (les enfants placés, ou ceux ayant des difficultés sociales et individuelles

comparables) permet de mieux comprendre ce « peu de chose » qui joue sur les ruptures ou sur les parcours d'accrochage, et ainsi pourquoi, dans des situations, des expériences et un environnement similaire, certains réussissent, en fonction de ce qu'ils projettent. Sachant que ce projet se base sur les désirs du jeune, mais qu'il est aussi construit socialement, influencé par l'intériorisation de certains jugements scolaires.

Les résultats de cette recherche comparative permettent de réaffirmer la nécessité d'être attentif aux différences intra-nationales, souvent réduites dans une telle approche (Dogan, 1994a). Celles que nous identifions sont parfois plus grandes que les différences inter-nationales. Pour ce qui est des climats de réussite scolaire des établissements, par exemple, il y a une plus forte variation entre les résidences en Angleterre. Dans certaines résidences anglaises, le climat se rapproche davantage de ceux observés dans des établissements français. Ces différences intra-nationales ne doivent pas être homogénéisées par une stricte comparaison entre la France et l'Angleterre, car cela risque de biaiser la recherche et d'amoindrir la perception des disparités nationales et locales[589]. Dès lors, c'est chaque élément, chaque contexte qui doit être observé à travers l'outil comparatif : les parcours, les perceptions, les actions, les contraintes, etc. C'est cette démarche comparative qui a accompagné cette recherche, de son élaboration jusqu'à cette conclusion. Cette approche qualitative permet également de participer au rééquilibrage des comparaisons internationales qui ont tendance à être abordées par une quantification excessive (Dogan, 1994b), ce qui est relativement fréquent dans le champ de l'éducation comparée et particulièrement pour l'étude des enfants placés. Nous avons replacé chaque parcours singulier dans ses différents contextes : celui de la prise en charge, de l'école, de la famille et des pairs, ceci afin de préciser et d'améliorer l'analyse de notre problématique (Lê Thành Khôi, 1981). L'approche qualitative, par les entretiens et l'observation participante, nous a permis de mieux percevoir les contrastes entre les différentes situations, perception qui rend sensible le caractère relatif de toute connaissance et permet de désenclaver le chercheur de son carcan culturel (Dogan & Pelassy, 1981). Nous avons tenté de prendre une distance permettant une certaine liberté dans le regard et le jugement, mais également de garder – ou d'atteindre – une proximité qui rend possible la compréhension (Vigour, 2005). À partir de problématiques similaires : la maltraitance et les négligences éducatives graves subies par les enfants, l'Angleterre et la France ont apporté des réponses variables pour prendre en charge ces jeunes et les préserver des dangers subis. Ces réponses présentent des similarités et des différences qui permettent, non seulement de mieux comprendre ce contexte, mais également les situations des jeunes et leurs parcours scolaires, ainsi que les actions des professionnels qui les encadrent.

589 Nous avons vu que la différence peut être importante entre deux établissements qui dépendent de la même instance régionale.

2 De la famille à la suppléance familiale : une population à risque élevé de décrochage scolaire

Les enfants placés, en France et en Angleterre, rencontrent davantage de difficultés scolaires que l'ensemble de la population. La comparaison et les configurations des contextes anglais et français imposent d'utiliser des indicateurs différents pour estimer l'état des lieux de la scolarité de cette population. Les difficultés scolaires sont nombreuses et importantes : en France les enfants placés redoublent plus fréquemment et sont davantage orientés vers des parcours spécialisés et professionnels. En Angleterre ils sont souvent absents des cours, ils sont plus fréquemment expulsés que les autres élèves, ils sont également davantage dans des structures séparatives transitoires où, bien qu'en restant scolarisés en milieu ordinaire, ils voient également leur programme scolaire drastiquement réduit. Ces scolarités moins exigeantes entretiennent alors le décalage en termes d'apprentissage par rapport aux autres élèves. Ainsi, outre les difficultés scolaires qu'ils rencontrent déjà, certains dispositifs peuvent participer à maintenir voire à aggraver ces difficultés. Le redoublement, les structures séparatives transitoires à plus ou moins long terme ou les réductions de programmes sont autant de dispositifs qui maintiennent les difficultés scolaires, réduisent l'estime de soi et la confiance en soi (Blaya, et al., 2011; Crahay, 2007; Millet & Thin, 2005), augmentant par là même les inégalités scolaires. De plus, comme le soulignent Millet et Thin « les faibles performances scolaires des collégiens et les revers à répétition dont ils font scolairement l'expérience produisent des effets de stigmatisation et de dévalorisation de soi importants » (2005, 293). Ces difficultés sont exacerbées par la situation particulière qui concerne notre population d'étude : ces stigmatisations s'ajoutent à celles qui s'appuient sur le placement ou sur les situations de maltraitance.

Deux dimensions caractérisent la population des enfants placés : la situation du jeune avant le placement, qui est identifiée comme « dangereuse », puis la prise en charge elle-même. Les situations sociales de ces jeunes sont donc particulières puisqu'elles sont influencées par ces deux composantes qui se complètent sur un temps donné. L'analyse de ces deux contextes fait apparaître de nombreux éléments qui ont été identifiés comme facteurs de risque de décrochage scolaire. Ainsi, la situation des enfants placés correspond à un cumul de facteurs qui augmente les probabilités de sorties du système éducatif sans diplôme, ou d'orientations subies. Cependant, l'étude minutieuse des parcours ne permet jamais de dégager des facteurs ou des causes qui seraient déterminants à eux seuls. L'approche compréhensive permet d'affiner l'analyse et donc les connaissances sur la population et les risques qu'elle cumule, et notamment de comprendre quel peut être l'impact du placement sur la scolarité de ces jeunes et pourquoi certains réussissent *malgré tout*. Le poids de la prise en charge dans leur accompagnement scolaire est multiple et doit être envisagé par une conception holiste. La situation des enfants placés et ce qui l'influence doivent être étudiés au regard d'éléments combinatoires ; les dimensions distinctes de la vie sociale, familiale et scolaire des jeunes s'imbriquent et s'influencent entre elles. C'est en analysant ces contextes, réseaux tramés par des formes sociales « plus ou moins

harmonieuses ou contradictoires » (Lahire, 1994), qu'il nous est possible de mieux comprendre les interrelations entre ces contextes et les parcours des jeunes. La compréhension de la plus forte fragilité scolaire de cette population n'est donc possible que par l'analyse de la complexité des parcours et de leurs étapes : la situation individuelle et familiale précédant le placement, la prise en charge et la situation qui suit la fin de celle-ci. L'étude de la constitution de cette population permet de comprendre en quoi ces jeunes constituent une population hétérogène qui ne peut donc être dissoute dans un même ensemble, mais qui rencontrent toutefois des difficultés communes et dont la situation suscite des préoccupations similaires de la part des agents des services sociaux et, par extension, de la société. Cependant les enfants placés ne constituent pas un groupe radicalement différent des autres élèves de leur âge qui connaissent également des difficultés scolaires et sociales. Cette hétérogénéité contribue à la principale limite de cette recherche : l'échantillon. La variabilité des parcours, des expériences individuelles, des mesures de placement font que cette population est très changeante au sein des établissements d'accueil. Nous l'avons évoqué en étudiant les données recueillies par les équipes anglaises, le groupe de jeunes dans chaque foyer peut radicalement changer d'une année sur l'autre, rendant plus difficile encore la tentative d'étudier les différents parcours et d'estimer leur représentativité à l'échelle régionale ou nationale. De plus les données françaises sont insuffisantes pour avoir une idée plus précise de la population des enfants placés dans son ensemble, notamment la durée des mesures et les raisons du placement. À cela s'ajoute notre choix d'adopter une approche qualitative en limitant le nombre d'établissements fréquentés. Nous avons ainsi un petit échantillon non significatif qui ne garantit pas d'approcher une quelconque représentativité de la population des enfants placés. Ces éléments nous imposent d'être prudent quant aux interprétations et aux généralisations que nous pouvons tirer de cette recherche. Comme nous le présentons dans ce travail, malgré l'hétérogénéité des jeunes, ces derniers ont la particularité d'être, à un moment donné, pris en charge par une suppléance familiale professionnelle et collective dans une institution partielle. Ce sont ces éléments qui les relient et qui constituent le cœur de ce travail. Enfin, et c'est une particularité de la comparaison, les échantillons anglais et français sont relativement différents, notamment du fait des choix d'orientation vers les différents dispositifs et de l'utilisation du placement en internat dans les deux pays. C'est pourquoi ce dispositif de placement est au centre de cette recherche et nous avons pris soin de l'étudier au moyen de la méthodologie comparative : comment est-il constitué dans les deux pays ? Qui sont les jeunes qui y sont placés ? Quels sont les professionnels qui sont garants de ce cadre ? Etc. Nous avons dû garder ces différences en mémoire pour l'analyse de nos données dans le souci de les étudier *en contexte* et pour relativiser certains résultats.

La famille constitue l'instance principale de socialisation : c'est dans le cadre du milieu familial que se forge le système de dispositions à partir duquel seront filtrées toutes les autres expériences de la vie sociale. Cette action prépondérante intervient dès le premier âge de la vie ; ensuite elle est particulièrement intense en raison des contacts quotidiens entre les enfants et leurs parents ; enfin elle se déroule dans un climat affectif qui rend l'enfant particulièrement réceptif aux apprentissages

nouveaux. Ainsi, quelles que soient les situations familiales, celles-ci ont toujours un impact important sur l'enfant, même pendant une prise en charge qui éloigne de fait sa famille. La population des enfants placés se caractérise par la situation sociale et familiale qui précède le placement et qui a été déclarée *à risque* : les juges et les travailleurs sociaux ont considéré que le cadre familial était défaillant en termes de protection et de minimum éducatif. La situation familiale constitue le plus souvent un cumul de difficultés qui fragilise la scolarité et augmente le risque de décrochage scolaire. Les effets de ces expériences se prolongent pendant la prise en charge. Le placement du jeune doit donc être considéré comme un symptôme de difficultés plus générales et plus profondes que le seul fait d'être placé. Ainsi, et ce n'est pas suffisamment pris en compte dans beaucoup de recherches, les enfants *placés* se caractérisent *d'abord* par la situation qui précède le placement. Celui-ci, séparant le jeune du milieu familial, permet difficilement aux parents d'avoir des attitudes conformes aux attendus des travailleurs sociaux d'une part, et de fournir un environnement protecteur d'autre part. Ils sont de fait mis à l'écart de l'éducation de leur enfant, leur autorité parentale est rarement respectée. Cela s'observe particulièrement sur les décisions concernant la scolarité de leur enfant et notamment sur les choix d'orientation pour lesquelles leur avis n'est pas toujours recherché et peut être un avis « à changer » plutôt qu' « à écouter », il peut également être ignoré. Les parents étant peu accompagnés au cours du placement dans leurs difficultés sociales, matérielles, éducatives, familiales ou d'insertion professionnelle, ces difficultés évoluent peu, la situation familiale reste donc souvent précaire à la fin de cette prise en charge, que le jeune soit mineur ou majeur. Il perdure ainsi un certain risque pour le jeune : s'il ne connaît plus « des conditions d'existence qui risquent de compromettre la santé, la sécurité, la moralité, l'éducation, le développement physique, intellectuel, social et affectif » qui ont déclenché le placement, il est toujours *à risque* de décrochage.

Nous l'avons signalé au cours de ce travail, les familles constituent le principal *angle mort* de notre étude. C'est-à-dire que nous n'avons pas intégré cet ensemble d'individus qui constitue une partie entière des acteurs concernés par le placement et qui interagissent avec les autres acteurs (principalement les enfants et les travailleurs sociaux). Nous avons fait le choix de ne pas les intégrer à notre échantillon pour nous concentrer sur la prise en charge en établissement et son contexte. Dès lors, nous sommes conscients que ce travail est partiel et que l'étude des processus qui mènent à un accrochage scolaire dans cette population reste incomplète. Il est important de garder à l'esprit que les parents font bien partie des acteurs principaux d'une telle prise en charge, car dans les lois la suppléance familiale n'est pas un remplacement *total*, l'autorité parentale étant conservée par les parents. Par ailleurs, lorsque les parents sont démis de leur autorité parentale, cela ne supprime pas pour autant les liens familiaux, ni n'efface le passé entre ces parents et leur enfant. L'étude des parcours scolaires de ces jeunes, de l'action éducative dont ils bénéficient, reste incomplète tant que les parents ne feront pas l'objet d'une recherche qui permettra de compléter ce travail. Ce sont des acteurs particulièrement importants sur ces parcours, que ce soit avant, pendant ou après le placement. Leurs actions, leur point de vue et leurs représentations doivent être étudiés pour mieux comprendre les

parcours des jeunes. Comment les parents interagissent-ils avec les professionnels ? Ces deux groupes évoluent-ils pendant le placement ? Quelle(s) évolution(s) est/sont attendu(es) par les différents acteurs ? Une recherche auprès des parents permettrait, de plus, de mieux comprendre comment s'établit l'action de *suppléance familiale* des éducateurs et quelles interrelations ont lieu entre eux et les parents. Comment cette suppléance familiale évolue-t-elle ? Quelle place est laissée aux parents ? Quelle place prennent-ils ? Quelles sont les variations observées suivant les parents, les éducateurs, les équipes ou les pays ? Ce sont quelques questions qui doivent faire l'objet d'un travail futur.

La prise en charge socio-éducative dans une institution partielle est un encadrement particulier et cette recherche permet de mieux comprendre sa complexité. Tout en n'étant pas une famille, le placement peut avoir un impact qui s'en approche. Cependant ce dernier est fortement variable suivant l'âge de l'enfant au premier placement, le contexte familial et les divers éléments qui composent la prise en charge. Nous l'avons vu, le placement est un lieu de socialisation primaire, qui peut être une resocialisation. Il se peut que ce soit dans ce cadre que se forge, du moins se reconfigure, le système de dispositions à partir duquel seront filtrées toutes les autres expériences de la vie sociale du jeune[590]. Cette action prépondérante peut être intense en raison des contacts quotidiens entre les enfants et les éducateurs ; enfin elle peut se dérouler dans un climat affectif qui rend l'enfant particulièrement réceptif aux apprentissages nouveaux. La prise en charge, par la suppléance familiale qu'elle opère, constitue un nouveau contexte particulier qui doit être étudié en tant que tel, notamment pour l'étude des parcours scolaires. Ce nouvel espace de socialisation a une forte influence sur la scolarité du jeune et sur sa vie, il peut favoriser le décrochage scolaire du jeune, ou, au contraire, l'en protéger. Nos travaux permettent d'en connaître davantage sur la complexité de cette prise en charge et sur les éléments qui la constituent : les acteurs (leurs pratiques, leur formation et les directives qu'ils reçoivent), les moyens qui sont attribués, le bâtiment d'accueil, sont autant d'éléments qui interagissent et influencent l'accompagnement de la scolarité des jeunes. Notre étude met au jour des éléments qui permettent de comprendre comment la prise en charge ne contribue pas toujours à la protection du décrochage scolaire et participe au maintien des inégalités scolaires entre ces jeunes et le reste de la population. Plusieurs éléments qui caractérisent le placement maintiennent des difficultés souvent importantes dès le début du placement et, s'ils n'aggravent pas le risque de décrochage, ne le résorbent pas non plus. Nous avons observé l'impact direct des politiques de gestion de ces populations et relevons que la concentration de jeunes qui rencontrent des difficultés importantes similaires présente toujours le risque élevé d'avoir un caractère pathogène[591]. Ainsi il semble que la première critique à apporter à ces dispositifs en Angleterre n'est pas le type de placement en lui-même – l'accueil collectif – mais bien cette concentration. Lorsqu'on les compare avec leurs équivalents français, les établissements anglais semblent d'ailleurs plus adaptés pour une prise en charge plus efficace du jeune,

590 En France comme en Angleterre, les jeunes enfants, souvent âgés de moins de huit ans, sont placés en famille d'accueil.

591 Cette particularité a maintenant été identifiée pour des situations différentes : pour les enfants placés (Hayden, 2010), mais également pour les jeunes qui ont commis des actes délictueux (Cusson, 2002) ou qui ont des problèmes de gestion du comportement (Royer, 2005).

parce que les moyens déployés semblent permettre un accompagnement individualisé et un climat plus serein[592]. Nous relativisons ainsi l'effet de l'établissement en tant qu'accueil, tant mis à mal par les décisions qui lui attribuent la fonction de « dernier recours », et qui l'utilisent comme tel. Car ce n'est pas la forme en elle-même de cette prise en charge – le collectif – mais son utilisation – le dernier recours – qui est la principale cause de ce climat délétère, et notamment d'un climat de réussite scolaire défavorable. À l'inverse, en France, la première faiblesse de ces établissements est le manque de moyens qui ne permet pas un climat favorable de réussite scolaire.

Les enfants bénéficiant d'une prise en charge sont donc à risque de décrochage scolaire de par leur situation de fragilité sociale, leur situation de maltraitance, mais également du fait du placement. L'environnement n'est pas toujours plus propice au soutien scolaire qu'au sein de familles en difficulté, et si la prise en charge protège, elle oscille entre risque et protection pour la question scolaire. Cette dernière est traitée par défaut et très difficilement par les éducateurs que ce soit en France ou en Angleterre ; les raisons sont cependant différentes. En Angleterre, c'est principalement la formation des éducateurs et le regroupement des jeunes en grandes difficultés qui fait que la question scolaire est peu traitée. Il est néanmoins important de souligner l'observation d'une évolution positive de la prise en compte de la scolarité dans ces placements : des professionnels *dans* et *hors* l'établissement suivent la scolarité du jeune, les professionnels des différents services travaillent davantage ensemble. La prise en charge française n'est pas pensée pour accompagner la scolarité des jeunes, ce n'est pas un objectif pour les professionnels. De plus la formation et la sélection des éducateurs participent à marginaliser cette question. Enfin les moyens financiers et humains rendent très difficile un suivi scolaire qui reste par conséquent irrégulier et défaillant. À partir de deux systèmes relativement similaires, les orientations prises participent à établir des contextes de prises en charge très différents.

Les éducateurs et leurs pratiques ont un impact sur la scolarité des enfants, comme peuvent l'avoir les parents. Les recherches ont régulièrement mis au jour des éléments qui entretiennent les inégalités des familles devant l'école[593]. Nous avons évoqué ce qui contraint les éducateurs, cependant l'hétérogénéité de leurs pratiques et de leurs actions, qui se basent sur des valeurs, des conceptions, mais aussi des parcours différents, indique la limite de ces contraintes et permet d'étudier les différences entre les individus. La démarche comparative permet ici d'éclairer nos observations dans chaque pays, les différences intra-nationales sont ici particulièrement mises en lumière. Les variations au niveau des équipes, mais également au niveau des individus, indiquent que la hiérarchisation des actions n'est ni fixe, ni unique. La protection, base de cette intervention, n'implique pas pour tous les éducateurs une distance ou un rejet de ce qui a trait au scolaire. Si ces pratiques et ces conceptions sont

592 Il semble par exemple que tous les moyens matériels sont disponibles pour garantir un suivi scolaire régulier et assidu. Les difficultés viennent alors principalement de la formation des professionnels et de la concentration de jeunes en grandes difficultés, même s'ils ne sont que 6 jeunes par établissements anglais, contre plus d'une vingtaine en France.

593 Citons, à titre d'exemple, le curriculum caché (Perrenoud, 1996), les malentendus et les implicites de l'école (Bautier, 2009), les différences de pratiques de socialisation (Thin, 1998), ou encore les pratiques scolaires d'apprentissage (Lahire, 1993).

très variées, elles n'en sont pas moins particulièrement importantes pour ces jeunes tant elles déterminent le cadre de leur accompagnement. Cette recherche permet d'avoir un meilleur aperçu et des pistes de compréhension de ce qui va constituer ces pratiques et, pour le sujet qui nous occupe particulièrement, la place de la scolarité accordée au sein de l'intervention socio-éducative. Les familles, de par leurs pratiques de socialisation et leur proximité avec le mode de socialisation scolaire, leur rapport au savoir, à l'écrit, influencent le jeune et sa scolarité, notamment par ce qui est rendu légitime et valorisé par l'école. Ici la suppléance familiale exercée par des professionnels a une influence similaire, toutes proportions gardées, vis-à-vis de cette scolarité et de cette familiarité à l'école. Les éducateurs et leurs pratiques professionnelles varient, notamment en fonction de leur formation, leurs expériences professionnelles et personnelles, leur milieu social d'origine, leur capital scolaire et culturel, mais également en fonction de leur direction et de l'équipe qu'ils ont intégrée. Les éducateurs spécialisés et le contexte qu'ils mettent en place présentent ainsi une position ambivalente face au mode scolaire. Nous avons vu que, lorsqu'ils souhaitent soutenir les apprentissages des jeunes, cela peut prendre la forme d'interventions contre-productives qui peuvent renforcer la distance du jeune avec l'école. Les éducateurs ont une influence majeure sur la scolarité mais également sur les questions d'orientation, principalement en France. Et c'est toute l'interprétation de leurs missions, mais également de l'*intérêt de l'enfant*, qui porte à débat, car lorsqu'il s'agit d'assurer le bien-être du jeune, s'agit-il de le soutenir dans son projet et de l'encourager vers des possibles lointains, qu'il n'est pas certain d'atteindre[594] ? Ou s'agit-il plutôt d'estimer tous les éléments qui sont à sa portée, afin de lui garantir un risque minimum ? La première démarche est pleine d'incertitudes, celles-là même qui peuvent dissuader des familles qui rencontrent des difficultés socio-économiques. La deuxième, aussi stratégique soit-elle, ferme l'horizon du jeune en calquant son projet et sa scolarité sur les soutiens prévus par l'État, c'est-à-dire en visant une indépendance à 18 ans, éventuellement à 21 ans.

Les lois de protection des mineurs et les politiques locales contraignent l'action des éducateurs, elles fixent les moyens alloués pour encadrer la vie et l'éducation des jeunes qu'elles protègent, mais également la durée de cette protection et la limite au-delà de laquelle elles « lâchent »[595] les jeunes. Nous observons alors, pour les professionnels qui s'emparent de la question du projet de vie et du projet professionnel, une tendance majoritaire à une évaluation du probable, voire à une rationalisation des contraintes socio-économiques qui « pèseront » sur les jeunes, il s'agit de privilégier une orientation *par le moindre risque*. C'est une différence forte avec les familles. Si ces professionnels sont plus familiarisés avec les pratiques scolaires et les enjeux de l'orientation, ils n'ont pas l'ambition des familles d'accompagner le jeune vers ses désirs, comme c'est observé par exemple par Lahire pour les familles populaires (2012, 397), ou par Poullaouec (2004, 2010b) ainsi que Irwin et Elley (2013) pour les familles ouvrières, vers une situation *meilleure* en termes de stabilité, de revenu ou de

594 D'ailleurs, lorsque les jeunes ont 13 ou 14 ans, on ne peut pas parler de *certitude* pour la réalisation d'un projet professionnel qui nécessite des années d'étude, mais bien de *probabilités* de l'atteindre.

595 Car il s'agit bien de ne plus accompagner les jeunes, du moins dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance ou du *Care system*, les jeunes peuvent alors bénéficier d'aides selon d'autres lois et d'autres dispositifs. Ces derniers sont malheureusement rares et ne permettent pas de pallier l'absence ou la défaillance de la famille.

pénibilité ou encore un « élargissement de l'horizon des choix de vie possibles » par rapport à la famille (Terrail, 1990). Dès lors, de par leur formation et leur rôle, ces professionnels ont une force de persuasion envers les familles (qui ne prennent pas toujours part à ces décisions), les jeunes, mais également les enseignants et ils peuvent insister pour convaincre les autres partenaires de cette rationalité et ainsi réduire le projet du jeune à son minimum. Par conséquent beaucoup de jeunes subissent leur scolarité et leur orientation, sont restreints et pressés dans leurs choix. En ce qui concerne leur projet, ils ont tendance à suivre les attentes des éducateurs. Dès lors, les jeunes qui sont placés avec des difficultés scolaires seront moins soutenus que les autres et seront orientés, du moins en France, vers une sortie rapide du système scolaire, mais en visant une qualification sûre. Nos données ne nous permettent pas d'étudier l'évolution de ces projets, ni leur réalisation. Certains jeunes continuent-ils au-delà de ce qui leur est conseillé ? D'autres échouent-ils au projet qui est élaboré pour eux ? Y a-t-il plus d'échec lorsque le projet est subi ? Ces questions pourraient être la base d'une recherche complémentaire afin d'avoir un suivi sur l'élaboration de ces projets, cette analyse permettrait de « dépasser » cette recherche (Weber, 1963) et de mieux comprendre ces parcours. D'après nos observations, le placement tend à confirmer et consolider les carrières scolaires des jeunes dès leur entrée dans la prise en charge. Le placement ne permettant que difficilement l'amélioration des résultats scolaires, les éducateurs vont, soit laisser évoluer la situation jusqu'au moment des prises de décisions, soit déterminer dès le départ ce qui est possible et probable pour le jeune et ainsi orienter l'accompagnement dans cette direction, même avant l'enseignement secondaire. Nous constatons, dès lors, des exigences revues à la baisse et une anticipation des difficultés d'abstraction, de raisonnement ou de réflexion telle que l'identifie Bonnéry pour certains enseignants (2007). Ici c'est également la future situation sociale qui est anticipée. Ces diverses anticipations contribuent à de nouvelles inégalités dans l'appropriation des savoirs. Ces premiers résultats, qui doivent être traités avec prudence, gagneraient à être mis en perspective par une étude longitudinale pour étudier cette évolution.

Le placement, de par sa structure et les individus qui le constituent, renforce ainsi les inégalités scolaires. L'environnement, lorsqu'il est peu propice au travail scolaire, favorise les jeunes capables de travailler en autonomie et dans un environnement parasité, et délaisse ceux qui ont plus de difficultés. Les éducateurs ont tendance à attribuer uniquement des causes exogènes à la prise en charge pour expliquer les difficultés scolaires, ou au contraire, les réussites. Très peu d'entre eux mentionnent le rôle de la prise en charge dans les parcours scolaires, que cette influence soit positive ou négative. Ainsi, la responsabilité est renvoyée aux familles, mais également aux jeunes, à « leur volonté », ou leurs « capacités individuelles » qui sont appréciées à partir d'éléments vagues et variables suivant les professionnels. Ces conceptions vont influencer les pratiques professionnelles. Parce qu'ils ont peu de temps en France, ou parce qu'ils ne se considèrent pas compétents et sont davantage éloignés des pratiques scolaires en Angleterre, les éducateurs « favorisent les favorisés » en répondant en premier lieu, parfois uniquement, aux jeunes qui sont demandeurs d'une aide quant à leur scolarité. La prise en

charge favorise doublement ceux qui ont le moins de difficultés scolaires, par la distance entretenue avec les pratiques de socialisation et les savoirs scolaires, mais aussi en ne disposant que d'un soutien scolaire défaillant et irrégulier. Dès lors, avec le peu de support et de soutien, les enfants qui réussissent sont ceux qui sont capables de travailler en autonomie, et qui sont également les plus familiers des attendus de l'école. Ceux-là n'avaient pas de difficultés scolaires importantes avant le placement. Ce sont ces jeunes qui peuvent réussir, et seulement eux, car ils ont moins besoin de soutien et savent mieux mobiliser les différentes aides non disponibles spontanément. Cette autonomie a d'ailleurs été acquise avant le placement, les éducateurs participent peu à son développement. La relative distance des éducateurs avec la scolarité contribue alors à cette différenciation entre les jeunes et à l'aggravation des inégalités, parce qu'ils n'identifient pas ceux qui ont le plus besoin de soutien, mais encore parce qu'ils ne savent pas comment les soutenir. Enfin, lorsqu'ils leur consacrent du temps, c'est avec des activités détournées des savoirs scolaires, qui ne permettent pas de remédier aux difficultés. C'est ainsi que les jeunes qui accrochent le font « malgré » le placement, ou grâce à la protection qui leur permet de limiter les effets des maltraitances ou des négligences, et de continuer leur scolarité.

3 Le soutien des processus d'accrochage scolaire : le *Corporate parenting* et les alliances éducatives

À partir d'une base similaire, les placements en France et en Angleterre sont relativement différents. Cependant, aucun ne permet un soutien et un suivi scolaires efficaces, ni d'envisager l'orientation et l'avenir de ces jeunes avec des aspirations élevées. Toutefois, nos résultats montrent que le soutien vers un accrochage est possible. Déjà, le fait de considérer la scolarité comme un objectif prioritaire en France permettrait sûrement d'améliorer la configuration de l'accompagnement scolaire. La situation anglaise, qui montre une implication sur la question scolaire, présente la complexité du soutien de la scolarité pour cette population, mais également pour ces professionnels. Dans ce pays, la situation est paradoxale dans le sens où l'augmentation des moyens donnés pour suivre et soutenir la scolarité s'accompagne d'un glissement de l'utilisation de ce dispositif vers une relégation, un *dernier recours* pour les jeunes qui présentent le plus de difficultés, le travail des professionnels n'est donc pas facilité. Ainsi notre recherche permet de mieux comprendre en quoi les dispositifs sont peu efficaces et quelles nouvelles pistes pourraient être suivies. Les ruptures scolaires, plus fréquentes chez les enfants placés, n'ont rien d'irrémédiable et la mise en place d'un système concentré sur cette question scolaire, par des professionnels formés et sensibilisés à cet accompagnement travaillant en partenariat, doit être le prochain challenge[596].

Au-delà d'une meilleure connaissance sur cette suppléance familiale et la scolarité des enfants placés en établissement, nos résultats indiquent qu'une prudence est de mise par rapport aux conclusions que

596 Au sens figuré, c'est-à-dire une entreprise dans laquelle on se lance pour réussir.

l'on peut tirer sur la faiblesse des attentes et du soutien des éducateurs sur cette scolarité. Depuis plus de vingt ans, la recherche anglaise met régulièrement en évidence les différences scolaires, sociales et individuelles entre les enfants placés et la population générale. Il est souvent admis que la plupart des enfants placés ont des difficultés d'apprentissage. La majorité des recherches anglo-saxonnes, mais également les publications (gouvernementales et de diverses organisations), comparent les résultats scolaires de cette population avec le reste des élèves[597], sans toutefois présenter les précautions que l'utilisation et la publication de telles données nécessitent. Les tableaux comparatifs omniprésents dans les publications ne tiennent pas compte des difficultés individuelles et sociales des jeunes. Les difficultés scolaires et les différences avec le reste de la population ne sont pas dues qu'au placement, comme ces tableaux le laissent entendre. Par cette recherche, nous mettons au jour l'effet pervers qui peut en résulter, notamment sur les difficultés des éducateurs et leur sentiment d'impuissance. Ces informations tendent à renforcer le *signal* des difficultés des jeunes, et cela influe sur les conceptions que les éducateurs se font des compétences et des capacités des jeunes. Or, ne pas prendre en compte les éléments sociaux et individuels pour la comparaison, c'est se fourvoyer sur cette analyse et son interprétation. Plusieurs recherches identifient le manque d'intérêt, de soutien, d'encouragements des éducateurs spécialisés et, de façon plus générale, des travailleurs sociaux pour la scolarité des enfants placés (Borland, et al., 1998; Harker, et al., 2003; Jackson & Martin, 1998; Lindsay & Foley, 1999). Des publications officielles, se joignant aux préconisations de ces recherches, enjoignent les professionnels d'avoir des attentes élevées pour les jeunes et de valoriser la scolarité[598] (DfES, 2006; SEU, 2003). Cependant ces injonctions n'ont pas les effets escomptés sur les professionnels et sont peu efficaces. Nous confirmons les résultats des recherches précédentes : nous constatons également des attentes et des ambitions très peu élevées. Nous proposons toutefois une piste de compréhension sur la constitution de ces attentes, et sur les raisons de cette stagnation[599]. Ces propos sur les attentes et le soutien des professionnels, reproduits dans nombre de recherches, illustrent une vision encore très répandue parmi les spécialistes anglais. Notre recherche, en mettant en perspective plusieurs éléments de la prise en charge et des pratiques des professionnels, permet de comprendre pourquoi cette vision est à reconsidérer. Il apparaît effectivement que ces injonctions ne sont pas appropriées, bien qu'elles soient efficacement entendues lorsqu'elles sont continuellement répétées sur différents médias[600]. Tout d'abord ces injonctions répétées entretiennent le décalage que nous soulignons entre la priorité expressément demandée aux éducateurs pour traiter la question scolaire et les moyens et le soutien qui

597 Nous évoquons ces comparaisons dans la partie *1.1 Les moyens de comparaison, les données disponibles*, p. 32 ; et leurs conséquences dans la partie *a Un malentendu en Angleterre*, p. 292.

598 Ce qui contraste avec certains guides anglais publiés dans les années 80 et destinés aux familles adoptives qui conseillaient de ne pas avoir de fortes attentes envers les jeunes (Jackson, 1987, 6).

599 La concentration progressive de jeunes les plus en difficulté est rarement perçue par les professionnels. De plus le manque de recul et l'estimation des potentialités des jeunes participent à constituer des *possibles* relativement bas pour cette population et explique la résignation fréquemment constatée dans les entretiens. Nous précisons ici qu'en France rien n'est demandé aux éducateurs sur cette question.

600 Au sens littéral, c'est-à-dire comme moyen de diffusion, de distribution ou de transmission de signaux porteurs de messages écrits, sonores, visuels (dictionnaire Le Petit Robert, 2009), c'est-à-dire les publications gouvernementales et locales, les lettres de ces mêmes organismes, les messages portés pendant la formation, pendant les réunions, etc.

leur sont fournis (la formation, les documents et les outils disponibles) pour traiter cette question. De plus, les attentes des éducateurs sont constituées, en partie, par les situations de jeunes qu'ils retiennent et l'analyse qu'ils en font, elles ne peuvent donc pas être modifiées seulement par des injonctions qu'ils estiment détachées de la réalité. Ces dernières ont plutôt pour effet d'alimenter le malentendu anglais entre ce qu'on leur demande et ce qu'ils pensent être capables de faire, voire ce qu'ils ne peuvent pas faire[601]. L'effet principal obtenu est donc un accroissement de leurs difficultés et de leur sentiment d'impuissance face aux objectifs scolaires. Si les attentes des familles à l'égard du système éducatif ont un lien avec les réussites scolaires des élèves (Duru-Bellat, 2002; Vallet, 1996), nous savons que ces attentes ne sont pas suffisantes (Lahire, 1995; Thin, 1998). Il ne suffit pas de savoir que « la scolarité est importante » ou qu'il faille « valoriser la scolarité » pour qu'elle s'améliore et ainsi garantir des parcours scolaires plus « réussis ». La complexité des éléments qui permettent d'expliquer les attentes des éducateurs ne peut être ignorée. Ainsi, en supposant que ces injonctions rehaussent effectivement ces attentes, le soutien ne serait pas assurément plus efficace. Il faut considérer ces difficultés et ces parcours comme étant combinatoires et le résultat d'une articulation entre les différentes dimensions de la vie sociale de ces jeunes. La modification d'un élément particulier – les attentes et les aspirations des éducateurs – ne peut avoir un impact sur l'ensemble de ces dimensions. Le projet de soutenir ces parcours doit prendre en compte ces dimensions et leurs interrelations sur l'accompagnement des jeunes. Enfin ces attentes auront sûrement peu d'effet sur les scolarités tant que les pratiques socialisatrices au sein de la prise en charge, parce qu'elles sont éloignées de la forme scolaire, ne permettront pas aux jeunes de se familiariser davantage avec les savoirs scolaires et les attendus de l'école.

Le concept de climat de réussite scolaire que nous développons permet d'appréhender les problématiques des ruptures scolaires ou de l'accrochage scolaire en prenant en compte de multiples éléments qui se combinent et qui interagissent entre eux. Plusieurs études indiquent que des jeunes ayant des parcours similaires peuvent progresser scolairement et « combler leur retard » en évoluant dans un milieu fortement soutenant. Des recherches ont démontré que des enfants issus d'un milieu à risque qui sont placés dans un milieu protecteur augmentent rapidement leur niveau scolaire (Seglow, Pringle & Wedge, 1972 ; Hackson, 1983, cité dans Jackson & McParlin, 1987, 7). Le cadre d'accueil du jeune est donc autant primordial que l'école ; de sa qualité, mais aussi de son adéquation avec les exigences scolaires, vont dépendre la résolution ou non des difficultés et de leurs effets négatifs. Cependant certains résultats indiquent qu'un environnement exempt de maltraitances et de négligences ne permet pas à lui seul de résorber les difficultés scolaires. En effet, Heath *et alli* constatent que même les enfants qui sont placés sur le long terme dans une famille d'accueil de classe moyenne ne parviennent pas à échapper aux désavantages scolaires (1994). Les auteurs en concluent qu'il faut plus qu'une vie familiale « normale » et qu'une parenté « normale » pour compenser une privation précoce.

601 Car c'est être dans l'erreur que de penser que les éducateurs peuvent résorber à eux seuls les difficultés sociales, individuelles et familiales rencontrées par les jeunes et leur permettre de rattraper leurs pairs en termes de performances scolaires.

Selon ces chercheurs, en donnant un environnement éducatif « moyen »[602] à des enfants qui sont en dessous de la moyenne scolaire de leurs pairs, il peut être compréhensible qu'ils ne fassent pas de progrès plus rapides que la majorité de leurs pairs, bien que ces progrès soient sans doute plus élevés que s'ils étaient restés dans le foyer familial (*ibid*.). Si l'objectif est d'atteindre des progressions et surtout des progressions « meilleures que la moyenne », il est alors nécessaire d'apporter des contributions « meilleures que la moyenne » auprès de ces enfants. C'est ainsi que les enfants placés ayant un cumul de désavantages, ont besoin de progresser plus que les autres enfants, et non autant, pour rattraper leur retard (Jackson, 1998a). Heath *et alli* comparent également les prises en charge avec des parcours d'adoption, où les jeunes changent aussi radicalement de milieu familial pour un cadre généralement plus protecteur (les jeunes ayant des situations relativement comparables en termes de risque et de milieu social). Les auteurs constatent une atténuation des effets des désavantages subis (Heath, et al., 1994). Ces résultats sont confirmés par les enquêtes de Duyme *et alli* qui ont identifié l'augmentation de performances intellectuelles d'enfants maltraités qui ont été adoptés dans un environnement jugé « stimulant ». L'équipe en conclut que « le handicap associé à la première enfance peut être considérablement diminué et qu'il existe une plasticité neurologique permettant aux enfants d'acquérir des compétences après une période pourtant considérée plus sensible » (Duyme, et al., 1999). Ce nouveau cadre est ainsi plus propice aux apprentissages d'un point de vue développemental. Ces améliorations sont attribuées au nouveau cadre hautement soutenant et débarrassé des difficultés sociales et économiques : les parents adoptifs « veillent à préciser les problèmes des enfants, mettent en place les prises en charge rééducatives nécessaires, assurent leur ouverture à la connaissance et à la culture dans la vie quotidienne, s'informent et informent les enseignants et effectuent la coordination entre les différents intervenants auprès de l'enfant »[603]. D'un point de vue sociologique, nous pouvons ajouter qu'il s'agit d'un encadrement propice aux apprentissages car les pratiques de socialisation sont légitimes et conformes au mode scolaire, les savoirs scolaires sont soutenus et valorisés. Les auteurs ajoutent qu'il revient au système scolaire et social de se coordonner pour aider la famille et l'enfant (Duyme & Capron, 2005). Bien que leurs enquêtes ne permettent pas de différencier l'impact des maltraitances ou des négligences avec celui des difficultés sociales et économiques, ces études permettent de constater l'effet d'un milieu très favorisé et stimulant dans les échanges avec des jeunes issus d'un milieu à risque. Ces résultats confirment, si cela était encore nécessaire, que les difficultés scolaires fréquemment constatées chez les enfants qui sont placés pendant un temps donné ne sont pas irrémédiables et que des prises en charge de haute qualité, qu'il s'agisse d'un accompagnement de la famille ou d'un placement, permettent de compenser les effets des nombreuses difficultés vécues.

À l'évidence, les établissements d'accueil ne produisent pas un cadre assez favorisé proposant un soutien suffisant pour résorber davantage les difficultés scolaires. Toutefois, ces difficultés ne peuvent

602 Non dans le sens de médiocre, mais par rapport à la moyenne.

603 Les auteurs soulignent, pour dissiper tout malentendu, qu'« en dehors de […] cas extrêmes, la vocation des enfants est de demeurer dans leurs familles biologiques qui leur procurent l'affection voulue ».

pas totalement disparaître, le dispositif de placement n'ayant pas prise sur l'ensemble des processus qui les génèrent. Citons notamment le fait que la plupart de ces familles font partie des fractions les plus dominés et les plus démunis des classes populaires, et que la question sociale reste une épreuve pour l'école (Millet & Thin, 2005). C'est-à-dire que, en France comme en Angleterre, cette école ne parvient pas à conformer les élèves en ruptures scolaires à ses exigences, mais également que tout ne peut être imputé à l'école « dont les réalités et les difficultés ne peuvent être raisonnées indépendamment des contradictions posées par l'accroissement du poids de la compétition et des classements scolaires dans les parcours des individus et par la perpétuation des inégalités sociales dans l'école d'un côté ; par l'aggravation de la précarisation et de la disqualification (économique et symbolique) de larges fractions des milieux populaires, d'un autre côté » (*op. cit.*, 297). C'est d'abord en travaillant sur l'amélioration du climat de réussite scolaire que l'on pourra agir sur les situations de ces jeunes. L'approfondissement des connaissances sur ce qui constitue ce climat et sur ses résultantes permettrait de comprendre ce qui peut, dans ce cadre, participer à soutenir la scolarité et favoriser les réussites. Enfin, un tel soutien ne peut exister qu'en envisageant l'établissement d'accueil au sein d'une communauté d'acteurs regroupant les professionnels et les parents. C'est le chemin qui semble avoir été choisi en Angleterre par le développement du concept de *corporate parents*. L'émergence d'*alliances éducatives* semble dès lors une voie particulièrement prometteuse pour ce type de prise en charge. Le travail collaboratif entre les différents professionnels qui encadrent les jeunes, et qui inclut les parents a été identifié comme particulièrement important dans les parcours d'accrochage scolaire (Blaya, et al., 2011). L'accompagnement scolaire est ainsi particulièrement efficace lorsque les multiples intervenants en viennent à travailler de concert. Dans ces alliances éducatives doivent être inclus l'ensemble des professionnels qui gravitent autour de l'enfant, en particulier l'école, ainsi que les parents. Le traitement du décrochage scolaire et des ruptures scolaires doit agir sur chaque facteur qui compose ces phénomènes. C'est l'idée du *corporate parenting* anglais, à ceci près qu'il inclut en plus la notion d'éducation et de responsabilité parentale, il s'agit alors d'une alliance éducative particulière. Cependant, si ces dispositifs anglais semblent améliorer la prise en charge des jeunes, ils doivent être évalués afin d'estimer leur réelle efficacité sur les objectifs pour lesquels ils ont été conçus. En Angleterre, ces évaluations sont absentes pour la plupart des dispositifs mis en place. Seules de telles évaluations permettent réellement d'estimer l'efficacité des interventions et les effets secondaires ou non souhaités qui peuvent en résulter et ainsi de savoir si elles participent à la prévention du décrochage scolaire.

Au final, c'est bien cette question de la protection et de la prise en charge des jeunes que la société estime *à risque* qui est centrale. Car, au-delà de l'objectif de préserver les mineurs de dangers physiques ou moraux, il s'agit, pour la société, de déterminer comment elle *se soucie*, comment elle *s'occupe*, comment elle *prend soin*, dans une perspective de *care*, de ces enfants. Quelles ambitions doivent guider cette prise en charge : est-ce l'assurance d'un minimum acceptable ? Ou s'agit-il d'élaborer des attentes élevées qui caractérisent fréquemment les parents en se donnant les moyens de

soutenir du mieux possible ces enfants et leur famille ? Si l'on s'en tient à la lecture des textes législatifs, ainsi qu'à la Convention internationale des droits de l'enfant qui, par sa ratification, a acquis une autorité supérieure à celle des lois, c'est bien la deuxième orientation, un soutien et des ambitions élevés, qui doit être adoptée. En définitive, si l'objectif d'agir dans l'*intérêt supérieur* de l'enfant est posé, il reste maintenant à l'atteindre, et ainsi garantir les droits de l'enfant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aldgate, J., Colton, M., Ghate, D., & Heath, A. (1992). Educational attainment and stability in long-term foster care. *Children and Society, 6*, 91-103.

Aldgate, J., & Hawley, D. (1986). *Recollections of Disruption: A study of Foster Home Breakdown*. London, National Foster Care Association.

Aldgate, J., & Jones, D. (2006). The place of attachment in children's development. In J. Aldgate, D. Jones, W. Rose & C. Jeffery (Dir.), *The developing World of the Child* (pp. 67-96). London, Jessica Kingsley Publishers.

Alexander, K., Entwisle, D., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education, 70*(2), 87-107.

Aloise-Young, P., & Chavez, E. (2002). Not all school dropouts are the same: Ethnic differences in the relation between reason for leaving school and adolescent substance use. *Psychology in the Schools, 39*(5), 539-547.

Audit Commission. (1994). *Seen but not heard: Coodinating child health social services for children in need*. London, HMSO.

Bachman, J. G., Green, S., & Wirtanen, I. D. (1971). *Youth in Transition. Volume III. Dropping Out. Problem or Symptom?* Michigan Univ.

Bailleau, G., & Trespeux, F. (2009). *Bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2008*. Paris, DREES.

Bain, D. (1988). Le redoublement, une mesure pédagogique, pour qui ? *La recherche au service de l'enseignement ?* (pp. 57-72). Genève, Centre de recherches psychopédagogiques.

Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice. In S. Tomlinson (Dir.), *Educational Reform and its Consequences*. London, IPPR/Rivers Oram Press.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.

Battin-Pearson, S., Newcomb, M., Abbott, R., Hill, K., Catalano, R., & Hawkins, J. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582.

Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours. *VEI enjeux, 132*, 30-45.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, 89-99.

Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, PUF.

Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieau & J.-P. Terrail (Dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 227-241). Paris, La Dispute.

Bebbington, A., & Miles, J. (1989). The background of children who enter local authority care. *British Journal of Social Work, 19*(1), 349.

Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P., & Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montreal, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente-Université du Québec à Montréal.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'AIS, 57*, 65-78.

Berger, P., & Luckmann, T. (1996/1966). *La construction sociale de la réalité*. Paris, Masson/Armand Colin.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control* (Vol. 1). London, Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1972). *Class, Codes and Control* (Vol. 2). London, Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control* (Vol. 3). London, Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control* (Vol. 4). London, Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (2007). Classe et pédagogies : visibles et invisibles. In J. Deauvieau & J.-P. Terrail (Dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris, La Dispute.

Berridge, D. (1985). *Children's Homes*. Oxford, Blackwell.

Berridge, D. (2006). Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children. *Child & Family Social Work, 12*(1), 1-10.

Berridge, D., & Brodie, I. (1998). *Children's Homes Revisited*. London, Jessica Kingsley.

Berridge, D., & Cleaver, H. (1987). *Foster Home Breakdown*. Oxford, Basil Blackwell.

Berridge, D., Dance, C., & Beecham, J. (2008). *Educating difficult adolescents: effective education for children in public care or with emotional and behavioural difficulties*. London, Jessica Kingsley Pub.

Berting, J. (1987). The significance of different types of cultural boundaries in international comparative and cooperative research in the social sciences. *Cross-National Research Papers, 1*(3), 1-13.

Bevort, A., & Trancart, D. (2003). Les comparaisons internationales dans les recherches et les débats sur les systèmes éducatifs. In M. Lallement & J. Spurk (Dir.), *Stratégies de la comparaison internationale* (pp. 121-133). Paris, CNRS Éditions.

Biehal, N., Clayden, J., & Stein, M. (1992). *Prepared for living? A survey of young people leaving the care of three local authorities*. Leeds, Leaving Care Research Project, Leeds University [in association with] National Children's Bureau.

Blackstone, T., & Mortimore, J. (1994). Cultural factors in child-rearing and attitudes to education. In B. Moon & A. S. Mayes (Dir.), *Teaching and Learning in the Secondary School*. London, Routledge.

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan.

Blaya, C. (2001). Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. In É. Debarbieux & C. Blaya (Dir.), *Violences à l'école et politiques publiques*. Paris, ESF.

Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Armand Colin.

Blaya, C. (2007). Contributions à une sociologie comparée de la jeunesse en difficulté : violences scolaires, absentéismes, décrochages et délinquance juvénile. HDR (travail non publié). Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*. Bruxelles, De Boeck.

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie, 39*(2), 227-249.

Blaya, C., & Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre* (Rapport remis à la Direction de la Programmation et du Développement - Ministère de l'Éducation Nationale) LARSEF, Observatoire Européen de la Violence Scolaire.

Blyth, E., & Milner, J. (1998). *Social Work with Children: the educational perspective*. London, Longman.

Bodin, R. (2009). Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés. *Actes de la recherche en sciences sociales, 178*(3), 80-87.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris, La Dispute/SNEDIT.

Bonniol, J., Caverni, J., & Noizet, G. (1972). Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent. *Cahiers de psychologie, 15*(12).

Borland, M. (2000). Educating accommodated children. In D. Iwaniec & M. Hill (Dir.), *Child Welfare, Policy and Practice* (pp. 165–183). London, Philadelphia, Jessica Kingsley.

Borland, M., Pearson, C., Hill, M., Tisdall, K., & Bloomfield, I. (1998). *Education and Care away from Home: A Review of Research, Policy and Practice. Using Reserach Series 19*. Edinburgh, SCRE Publication.

Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie, 15*(1), 3-42.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-P. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement. *Cahiers du centre de sociologie européenne, 24*, 21-58.

Bourne, J., Bridges, L., & Searle, C. (1994). *Outcast England - How Schools exclude Black Children*. London, Institute of Race Relations.

Bouteyre, É. (2008). *La résilience scolaire. De la maternelle à l'université*. Paris, Belin.

Boutin, G., & Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse, Privat.

Brammer, A. (2007). *Social work law* (2nd ed.). Harlow, Pearson Education.

Brayne, H., & Carr, H. (2006). *Law for Social Workers* (9th ed.). Oxford, Oxford University Press.

Brennan, T. (1987). Classification: An overview of selected methodological issues. In M. Gottfredson & M. Yonry (Dir.), *Prediction and classification* (Vol. 9, pp. 201-248). Chicago, University of Chicago Press.

Breuillard, M., & Cole, A. (2003). *L'école entre l'État et les collectivités locales. En Angleterre et en France*. Paris, L'Harmattan.

Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI enjeux, 122*, 36-47.

Broccolichi, S., & Larguèze, B. (1996). Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège. *Éducation et Formations, 48*, 81-102.

Brodie, I. (2000). children's homes and school exclusion: Redefining the problem. *Support for Learning, 15*(1), 25-29.

Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G., & Salzinger, S. (1998). A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: findings of a 17 year prospectives study of officially recorded and self-reported child abuse and neglect. *Child abuse and neglect, 22*(11), 1065-1078.

Brown, S. E. (1984). Social class, child maltreatment, and delinquent behaviour. *Criminology, 22*(2), 262.

Cairns, K. (2001). The effects of trauma on childhood learning. In S. Jackson (Dir.), *Nobody ever told us school matters: Raising the educational attainments of children in care* (pp. 191-205). London, British Agencies for Adoption and Fostering.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development, 60*, 1437-1452.

Cancias, F. M., & Oliker, S. Y. (2000). *Caring and Gender*. Thousands Oaks, Pine Forge Press.

Careil, Y. (2007). *L'experience des collégiens : ségrégations, médiations, tensions*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

CAREPS. (1998). *Etude descriptive de l'état général des enfants et adolescents confiés au service d'aide sociale à l'enfance de Paris*. Grenoble, CAREPS.

CAREPS. (2003). *Etude sur l'état général des enfants confiés au service de l'ASE de Paris*. Paris, Departement de Paris, Direction de l'action sociale, de l'enfance et de la santé.

CAREPS. (2009). *Etude sur les enfants confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance de Maine et Loire*. Grenoble, Conseil Général Département de Maine et Loire.

Carlen, P., Gleeson, D., & Wardhaugh, J. (1992). *Truancy: the politics of compulsory schooling*. Open Univ Pr.

Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'experience des élèves et des enseignants*. Paris, PUF.

Catterall, J. S. (1987). On the social costs of dropping out of school. *The High School Journal, 71*(1), 19-30.

Caverni, J., Fabre, J., & Noizet, G. (1975). Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures : études en situation simulée. *Le travail humain*, 213-222.

CEREQ. (2008). *Bref (248) : Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture.* Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

Chase, E., Jackson, S., & Simon, A. (2006). Introduction: Towards a positive perspective. In E. Chase, A. Simon & S. Jackson (Dir.), *In care and after: a positive perspective*. London, Routledge.

Chase, E., Simon, A., & Jackson, S. (2006). *In care and after: a positive perspective*. London, Routledge.

Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie, 134*, 71-85.

Clayson, D. E. (2005). Performance overconfidence: metacognitive effects or misplaced student expectations? *Journal of Marketing Education, 27*(2), 122-129.

Cleaver, H. (2002). Assessing children's needs and parents' responses'. In W. Rose & H. Ward (Dir.), *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*. London, Jessica Kingsley.

Cocker, C., & Allain, L. (2008). *Social work with looked after children*. Learning Matters.

Coinaud, C., & Vivent, C. (2010). Les orientations scolaires, entre tatônnement et réappropriation. *Formation Emploi, 109*, 71-84.

Colliot-Thélène, C. (2006). *La sociologie de Max Weber*. Paris, La découverte.

Colton, M., & Heath, A. (1994). Attainment and behaviour of children in care and at home. *Oxford Review of Education, 20*(3), 317-327.

Compas, B. E., Hinden, B. R., & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology, 46*, 265-293.

Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Dir.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago, University of Chicago Press.

Connelly, G. (2012, September 2012). *From Care to Harvard.* Communication présentée lors de: 'All our children'. Positive experiences, successful outcomes for looked after and other vulnerable children. 10th Eusarf International Conference, Glasgow, Scotland.

Cooper, W. H. (1981). Conceptual similarity as a source of illusory Halo in job performance ratings. *Journal of Applied Psychology, 66*(302-307).

Copans, J. (1999). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris, Nathan université/collection 128.

Corcuff, P., & de Singly, F. (1995). *Les nouvelles sociologies : constructions de la réalité sociale*. Paris, Nathan.

Courteix, M.-C. (2004). La scolarisation des élèves en situation de handicap : l'exemple français. *La nouvelle Revue de l'AIS, 27*, 178-184.

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3 ed.). Bruxelles, De Boeck Université.

Crawford, C., Duckworth, K., Vignoles, A., & Wyness, G. (2010). *Young people's education and labour market choices aged 16/17 to 18/19* (No. Research Report DFE-RR182). London, Department for Education - Centre for Analysis of Youth Transition.

Créoff, M. (2006). *Guide de la protection de l'enfance maltraitée : Définitions et organisation, Dispositif administratif et judiciaire, Procédures éducatives et réponses pénales* (2nd ed.). Paris, Dunod.

Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2003). *Mauvaises réputations*. Paris, Armand Colin.

Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. Oxon, Routledge.

Cusson, M. (2002). *Prévenir la délinquance. Les méthodes efficaces*. Paris, PUF.

Cyrulnik, B. (2001). *Les Vilains Petits Canards*. Paris, Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (Dir.). (2005). *Vivre devant soi : être résilient, et après ?* Paris, Les éditions du journal des psychologues.

Cyrulnik, B., & Pourtois, J.-P. (Dir.). (2007). *École et résilience*. Paris, Odile Jacob.

Daguerre, A. (1999). *La protection de l'enfance en France et en Angleterre. 1980-1989*. Paris, L'Harmattan.

Dardenne, B. (2008). Cognition sociale. In A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 66-70). Paris, PUF.

Darker, I., Ward, H., & Caulfield, L. (2008). An analysis of offending by young people looked after by local authorities. *Youth Justice, 8*(2), 134.

Darley, J. M., & Fazio, R. H. (1980). Expectancy-confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist, 35*, 867-881.

DCSF. (2008a). *The Children Act 1989. Guidance and Regulations*. London, TSO/Department for Children, Schools and Families.

DCSF. (2008b). *Children looked after in England (including adoption and care leavers) year ending 31 March 2008*. London, Department for Children, Schools and Families.

DCSF. (2008c). *Referrals, assessments and children and young people who are the subject of a child protection plan, England - year ending 31 march 2008*. London, Department for Children, Schools and Families.

DCSF. (2009a). *Outcomes indicators 2008*. London, Department for Children, Schools and Families.

DCSF. (2009b). *Permanent and fixed period exclusions from schools and exclusion appeals in England*. London, Department for Children, Schools and Families.

DCSF. (2009c). *Pupil absence - spring 2009 term report*. London, Department for Children, Schools and Families.

DCSF. (2010a). *Outcome indicators for Children looked after: twelvs months to 30 Seeptember 2009, England*. London, Department for Children, Schools and families.

DCSF. (2010b). *Promoting the educational achievement of Looked After Children*. London, Department for Children, Schools and Families.

De Ketele, J.-M. (Dir.). (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2006). Mais qu'évaluent donc les enquêtes internationales ? *Revue Internationale d'Éducation Sèvres, 43*, 141-157.

De Ketele, J.-M. (2010). Face visibles et cachées des classements internationaux. Une tentative de modélisation des tensions dans l'enseignement obligatoire. *Revue Internationale d'Éducation Sèvres, 54*, 39-49.

Debarbieux, É. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris, Odile Jacob.

DEP. (2004). *L'absentéisme des élèves dans le second degré en 2003-2004*. Paris, DEP - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Desquesnes, G. (2011). Pauvreté des familles et maltraitance à enfants : un état des lieux de la recherche, une question non tranchée. *Les Sciences de L'éducation. Pour l'ère nouvelle, 44*(3), 11-33.

Detienne, M. (2000). *Comparer l'incomparable*. Paris, Seuil.

DfE. (2008, 26/04/12). Exclusion Guidance. Department for Education. Consulté le 01/07/12, url http://www.education.gov.uk/schools/pupilsupport/behaviour/exclusion/a0076478/exclusion-guidance

DfE. (2009). *Budget Summary 2008-09*. London, Department for Education.

DfE. (2010). *Outcomes for Children Looked After by Local Authorities in England, as at 31 March 2010*. London, Department for Education.

DfE. (2011). *Children's Homes: National minimum standards*. London, Department for Education.

DfE. (2012). *Children looked after in England (including adoption and care leavers) year ending 31 March 2012*. London, Department for Education.

DfE. (2012, 26/04/12). Effective practice for local authorities and schools in managing and eliminating incidents of unofficial exclusion. Department for Education. Consulté le 01/07/12, url http://www.education.gov.uk/schools/pupilsupport/behaviour/exclusion/a0076496/effective-practice-for-local-authorities-and-schools-in-managing-and-eliminating-incidents-of-unofficial-exclusion

DfEE/DoH. (1994). *The education of children being looked after by local authorities*. London, Department for Education and Employment/Department of Health.

DfEE/DoH. (1999). *Draft guidance on the education of children looked after by local authorities*. London, Department for Education and Employment/Department of Health.

DfEE/DoH. (2000). *Education of young people in public care: guidance*. London, Department for Education and Employment/Department of Health.

DfES. (1981). *The Education Act*. London, HMSO.

DfES. (2004). *Every Child Matters: change for children*. London, Department for Education and Skills.

DfES. (2006). *Care matters: transforming the lives of children and young people in care*. London, Department for Education and Skills.

Dishion, T. H., Mccord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups, and problem behavior. *American Psychologist, 54*(9), 755-764.

Dogan, M. (1994a). L'analyse quantitative en Science Politique comparative : us et abus. *Revue Internationale de Politique Comparée, 1*, 37-60.

Dogan, M. (1994b). Use and Misuse of Statistics in Comparative Research. Limits to Quantification in Comparative Politics: The Gap between Substance and Method. In M. Dogan & A. Kazancigil (Dir.), *Comparing Nations: concepts, strategies, substance*. Oxford/Cambridge, Blackwell.

Dogan, M., & Pelassy, D. (1981). *Sociologie politique comparative - Problèmes et perspectives*. Paris, Economica.

DoH. (1995). *Child protection: messages from research*. London, The Stationary Office.

DoH. (1998). *Quality protects: Framework for action*. London, Department of Health, Social Care Group.

Donaldson, G. (2010). Les palmarès d'établissements et leur usage. Les différences entre l'Angleterre et l'Ecosse. *Revue Internationale d'Éducation Sèvres, 54*, 61-70.

Dottori, S., Grevot, A., Lesueur, D., & Sanchez, J.-L. (2010). *La place des parents dans la protection de l'enfance. Contribution à une meilleure adéquation entre les pratiques et le droit*. Paris, ODAS.

Douat, E. (2009). De l'amende à la cagnotte : "innovations" et lieux communs autour de l'absentéisme scolaire. *Savoir/Agir, 10*.

Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*. Paris, La Dispute/SNEDIT coll. L'enjeu scolaire.

Dubéchot, P. (2005). *La sociologie au service du travail social*. Paris, La Découverte.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétout, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie, 2*(1), 177-197.

Dubreuil, B. (2005). Processus d'inégalité sociale et déficience intellectuelle. *La nouvelle revue de l'AIS, 31*, 79-89.

Duckworth, K., Akerman, R., Gutman, L. M., & Vorhaus, J. (2009). *Influences and leverages on low levels of attainment: a review of literature and policy initiatives* (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Research report No. 31). London, Institute of Education, University of London.

Dumaret, A. C., & Coppel-Batsch, M. (1996). Evolution à l'âge adulte d'enfants placés en familles d'accueil. *La Psychiatrie de L'Enfant, 39*(2), 613-671.

Dumaret, A. C., & Ruffin, D. (1999). *Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial, comportements et perceptions des adultes*. Lyon, Convention de recherche SLEA - CERMES INSERM U.502.

Dupré, M., Jacob, A., Lallement, M., Lefèbvre, G., & Spurk, J. (2003). Les comparaisons internationales : intérêt et actualité d'une stratégie de recherche. In M. Lallement & J. Spurk (Dir.), *Stratégies de la comparaison internationale* (pp. 7-18). Paris, CNRS Éditions.

Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Elèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF, 51*, 3-24.

Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, F. Alcan.

Durning, P. (1986). *Éducation et suppléance familiale en internat*. Paris, PUF/CTNERHI.

Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris, PUF.

Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris, PUF.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège. 1) évaluation de la procédure. *Les cahiers de l'IREDU, 45*.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris, PUF.

Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.

Duyme, M., & Capron, C. (2005). Handicap, performances intellectuelles et inégalités sociales. *La nouvelle revue de l'AIS, 31*, 9-17.

Duyme, M., Dumaret, A. C., & Tomkiewicz, S. (1999). How can we boost IQs of "dull children" ?: A late adoption study. *Proc Natl Acad Sci USA, 96*(15), 8790-8794.

Eccles, J. S., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development, 53*, 310-321.

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drop out of high school and why? Findings of a national study. *Teachers College Records, 87*, 357-373.

Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris, Librairie Arthème Fayard.

Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* (Y. Hoffmann, Trad.). La Tour d'Aigues, éditions de l'aube.

Elliot, D. S., & Voss, H. L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, MA, Heath-Lexington.

Ensminger, M. E., Lamkin, R. P., & Jacobson, N. (1996). School leaving: A longitudinal perspective including neighbourhood effects. *Child Development, 67*, 2400-2416.

Erpicum, D., & Murray, Y. (1975). Le problème du drop-out scolaire dans le monde moderne. *Orientation professionnelle, 11*(1), 9-24.

Essen, J., Lambert, L., & Head, J. (1976). School attainment of children who have been in care. *Child: care, health and development, 2*, 339-351.

Esterle-Hedibel, M. (2004). Précarité, stratégies familiales et déscolarisation. In F. Œuvrard & D. Glasman (Dir.), *La déscolarisation* (pp. 201-218). Paris, La Dispute, SNEDIT.

Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P., & Roux, J.-P. (1997). *Dictionnaire de sociologie*. Paris, Hatier.

Fablet, D. (2000). La suppléance familiale : un domaine spécifique d'interventions socio-éducatives. *Les Sciences de L'éducation. Pour l'ère nouvelle, 33*(4), 109-134.

Fablet, D. (2004a). *Analyser les pratiques des professionnels de l'intervention socio-éducative.* Dossier pour la soutenance de l'HDR, Note de synthèse (travail non publié), Université de Paris X Nanterre, Département des Sciences de l'éducation, Paris.

Fablet, D. (2004b). Les relations entre parents et professionnels intervenant dans le champ de la suppléance familiale. Vers un partage de l'action éducative ? *Les Cahiers de l'Actif, 332-335*, 199-210.

Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes and correlates of male youth violence. In M. Tonry & M. H. Moore (Dir.), *Youth Violence* (pp. 421-475). Chicago, University of Chicago Press.

Félix, C., & Joshua, S. (2002). Le travail didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 89-97.

Felouzis, G. (1997). *L'Efficacité des enseignants*. Paris, PUF.

Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris, OCDE.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234.

Firth, H., & Horrocks, C. (1996). *No home, no school, no future: exclusions and children who are 'looked after'*. London, Routledge.

Fisher, B., & Tronto, J. (1990). Toward a feminist theory of caring. In E. K. Able & M. K. Nelson (Dir.), *Circles of care. Work and identity in women's life* (pp. 35-62). Albany, State University of New York Press.

Fletcher, B. (1993). *Not Just a Name The views of young people in foster and residential care*. London, National Consumer Council and Who Cares?

Fletcher-Campbell, F. (1997). *The education of children who are looked-after*. NFER, Slough.

Fletcher-Campbell, F., & Archer, T. (2003). *Achievement at Key Stage 4 of young people in public care*. Londont, Department for Education and Skills.

Fletcher-Campbell, F., & Hall, C. (1990). *Changing schools? Changing people? A study of the education of children in care*. London, National Foundation for Educational Research.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005a). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8*(2), 79-88.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005b). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. In Deblois (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (pp. 51-64). St-Nicolas, PUL.

Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(2), 359-374.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de decrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement, 36*(3), 219-231.

Francis, J. (2000). Investing in Children's futures: enhancing the educational arrangements of 'looked after' children and young people. *Child & Family Social Work, 5*, 23-33.

Franklin, C., McNeil, J. S., & Wright, R. (1991). The effectiveness of social work in an alternative school for high school dropouts. *Social Work with Group, 14*(59-73).

Franklin, C., & Streeter, C. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review, 17*(3), 433-448.

Frechon, I. (2001). Être placées à l'adolescence... et après ? Témoignages et devenirs de jeunes filles ayant vécu au foyer Le Caligo. *Etudes et Recherches, 4*.

Frechon, I. (2004). *Situation sociale et familiale de jeunes femmes après un placement au cours de leur adolescence.* Communication présentée lors de: Le devenir des enfants de familles défavorisées en France, Paris.

Frechon, I. (2005). Stratégies féminines d'entrée dans la vie adulte après un placement à l'adolescence. In E. Callu, J. P. Jurmand & A. Vulbeau (Dir.), *La place des jeunes dans la cité. Espaces de rue, espace de parole, 2* (pp. 215-232). Paris, L'Harmattan.

Frechon, I. (2013). *Typologie des parcours de prise en charge d'une cohorte d'enfants placés*. Communication présentée lors de: Séminaire de recherche ONED (24 mai 2013).

Frechon, I., & Dumaret, A. (2008). Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir adulte des enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 56*(3), 135-147.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Frendreis, J. P. (1983). Explanation of Variation and Detection of Covariation: The purpose and logic of comparative analysis. *Comparative Political Studies, 16*, 255-272.

Gallagher, B., Brannan, C., Jones, R., & Westwood, S. (2004). Good practice in the education of children in residential care. *British Journal of Social Work, 34*(8), 1133-1160.

Garfinkel, H. (2007/1967). *Recherches en ethnométhodologie* (M. Barthélémy, B. Dupret, J.-M. De Queiroz & L. Quéré, Trad.). Paris, PUF.

Garmezy, N. (1985). Stress Resistant Children: The search for protective factors. In J. Stevenson (Dir.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213-233). Oxford, Pergamon Press.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist, 34*(3), 416-430.

Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19 years perspective. *American Educational Research Journal, 34*(2), 395-419.

Gayet, D. (2007). Réussite et échec paradoxaux. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Dir.), *Ecole et résilience* (pp. 29-46). Paris, Odile Jacob.

Géry, C. (2004). Les représentations des enseignants de l'élémentaire par rapport au travail scolaire à la maison. Mémoire de Maîtrise, Science de l'éducation (travail non publié). Université Jean Monnet, St-Etienne.

Gheorghiu, M. D., Labache, L., Legrand, C., Quaglia, M., Rafanell i Orra, J., & Teixeira, M. (2002). *Rapport final de la recherche longitudinale sur le devenir des personnes sorties de l'ASE en Seine-Saint-Denis entre 1980 et 2000*. Bobigny, Mission de recherche 'Droit et Justice' du Ministère de la Justice, DGAS du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité.

Gil, D. G. (1971). Violence against children. *Journal of marriage and the family, 33*(4), 637-648.

Gilligan, R. (2008). Promoting resilience in young people in long-term care - the relevance of roles and relationships in the domains of recreation and work. *Journal of Social Work Practice, 22*(1), 37-50.

Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *VEI enjeux, 122*, 10-25.

Glasman, D. (2004). Qu'est-ce que la "déscolarisation" ? In F. Œuvrard & D. Glasman (Dir.), *La déscolarisation* (pp. 13–59). Paris, La Dispute, SNEDIT.

Glasman, D. (2012). *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*. Rennes, PUR.

Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris, Haut conseil de l'évaluation de l'école.

Glasman, D., & Douat, E. (2011). Conclusion. In F. Œuvrard & D. Glasman (Dir.), *La déscolarisation* (pp. 295-310). Paris, La Dispute.

Glatter, R., Woods, A., & Bagley, C. (1997). Diversity, differentiation and hierarchy: school choice and parental preferences. In R. Glatter, A. Woods & C. Bagley (Dir.), *Choice and diversity in schooling: perspectives and prospects*. London, Routledge.

Goddard, J. (2000). The education of looked after children. *Child and family social work, 5*, 79-86.

Goffman, E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris, Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmate* (A. Kihm, Trad.). Paris, Les éditions de minuit.

Grissom, J. B., & Shepard, L. (1990). Repearing and dropping out of school. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Dir.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 34-63). Briston, Flamer Press.

Guillet, L. (1945). Notice biographique : Georges Charpy. *Revue de la métallurgie, 11*, 369-370.

Guyavarch, E. (2008). *Une estimation du "chiffre noir" de l'enfance en danger par le biais des enquêtes de victimation*. Paris, ONED.

Halifax, J., & Villeneuve-Gokalp, J. (2005). L'adoption en France : qui sont les adoptés, qui sont les adoptants ? *Population & Sociétés, 417*.

Halsey, A., Heath, A., & Ridge, J. (1980). *Origins and destinations: family, class, and education in modern Britain*. Oxford, Clarendon Pr.

Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work, 3*(1), 69-80.

Hammack, F. M. (1986). Large school systems' dropout reports: An analysis of definitions, procedures, and findings. *Teachers College Records, 87*(3), 324-341.

Hans, N. (1949). *Comparative education: A study of educational factors and traditions*. London, Routledge & Kegan Paul.

Hantrais, L. (2009). *International comparative research: theory, methods and practice*. Palgrave Macmillan.

Hantrais, L., & Mangen, S. (1996). *Cross-national research methods in the social sciences*. London/New-York, Pinter/Cassels.

Haralambos, M., & Holborn, M. (2008). *Sociology. Themes and perspectives* (7 ed.). London, Collins.

Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Akhurst, S., Berridge, D., & Sinclair, R. (2004). Who Takes Care of Education 18 months on? A follow-up study of looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work, 9*(3), 273-284.

Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D., & Sinclair, R. (2003). Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work, 8*(2), 89-100.

Hayden, C. (2003). Responding to exclusion from school in England. *Journal of Educational Administration, 41*(6), 626-639.

Hayden, C. (2005). More than a piece of paper?: Personal education plans and "looked after" children in England. *Child & Family Social Work, 10*(4), 343-352.

Hayden, C. (2010). Offending behaviour in care: is children's residential care a 'criminogenic' environment? *Child & Family Social Work, 13*(4), 461-472.

Hayden, C., & Blaya, C. (2008). Lost in transition? A comparison of early 'drop out' from education and training in England and France. *The international Journal on School Disaffection, 6*(1), 19-24.

Hayden, C., & Dunne, S. (2001). *Outside, Looking In: Children and Families' Experiences of Exclusion form School*. London, The Children's Society.

Heath, A., Colton, M., & Aldgate, J. (1989). The educational progress of children in and out of care. *British Journal of Social Work, 19*(1), 447-460.

Heath, A., Colton, M., & Aldgate, J. (1994). Failure to escape: a longitudinal study of foster children's educational attainment. *British Journal of Social Work, 24*(3), 241-260.

Hess, G. A., & Lauber, D. (1985). *Dropouts from the Chicago Public Schools: An analysis of the classes of 1982, 1983, 1984*. Chicago, IL, Chicago Panel on Public School Finances.

HO. (2004). *Preventative approaches targeting young people in Local Authority care.* (Home Office Development and Practice report No. 14). London, Home Office.

Hodge, E. A. (1992). *Intervention for at-risk students at the secondary level*. Washington, ERIC Clearinghouse.

Hogan, D. (1998). Annotation: The psychological development and welfare of children of opiate and cocaine users: Review and research needs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(5), 609-620.

Holy, L. (1987). *Comparative anthropology*. Oxford/New York, Basil Blackwell.

Homes, C. T., & Matthewx, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 54*(2), 225-236.

Horwich, H. (1980). *Drop-out or stay-in ? The socio-cultural factors affecting the option* (Vol. 11). Québec, Faculté des sciences de l'éducation, université Laval et département de sociologie, université de Montréal.

Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postesecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal, 29*(2), 425-451.

Houssaye, J. (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Paris, Esf Editeur.

Howard, J. (2005). Partnership with parents: Making it happen. In H. Brown, E. Fry & J. Howard (Dir.), *Support Care: How family placement can keep children and families together*. Lyme Regis, Russel House.

Iacovou, M. (2011). *Leaving home: independence, togetherness and income in Europe* (No. UN/POP/EGM-AYD/2011/08). New York, United Nations.

Ionescu, S. (2004). Résilience(s) et résilience scolaire. *Journal des psychologues, 216*, 24.

IRSC, CRSNGC, & CRSHC. (2005). *Enoncé de politique des trois conseils : Ethique de la recherche avec des êtres humains*. Travaux publics et Services gouvernementaux, Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Irwin, S., & Elley, S. (2013). Parents' hopes and expectations for their children's future occupations. *The Sociological Review, 61*, 111-130.

Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français. In É. Plaisance (Dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris, éd. du CNRS.

Jackson, B., & Marsden, D. (1986). *Education and the working class*. Taylor & Francis.

Jackson, S. (1988). Residential care and education. *Children & Society, 2*(4), 335-350.

Jackson, S. (1994). Educating children in residential and foster care. *Oxford Review of Education, 20*(3), 267-279.

Jackson, S. (1998a). Educational success for looked-after children: The social worker's responsibility. *Practice, 10*(4), 47-56.

Jackson, S. (1998b). *High achievers: a study of young people who have been in residential or foster care*. Swansea, University of Wales.

Jackson, S. (2001). *Nobody Ever Told Us School Mattered: Raising The Educational Attainments of Children In Public Care*. London, British Agencies for Adoption & Fostering.

Jackson, S. (2006). Looking after children away from home. Past and present. In E. Chase, A. Simon & S. Jackson (Dir.), *In care and after: a positive perspective*. London, Routledge.

Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review, 34*, 1107-1114.

Jackson, S., & Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence, 21*(5), 569-583.

Jackson, S., & McParlin, P. (1987). *The education of children in care*. School of Applied Social Studies University of Bristol.

Jackson, S., & Sachdev, D. (2001). *Better education, better futures. Research, practice and the views of young people in public care*. Barnardo's.

Jaffe, P., Wolfe, D., & Wilson, S. (1990). *Children of battered women*. London, Sage.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI enjeux, 122*, 105-127.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21.

Janosz, M., Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171-190.

Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation, 25*, 61-68.

Janosz, M., & Le Blanc, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. In G. Brandibas & R. Fourasté (Dir.), *Les accidentés de l'école*. Paris, L'Harmattan.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(6), 733-762.

Janosz, M., Pascal, S., & Galand, B. (2012). Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. In B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (Dir.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 93-109). Paris, PUF.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549.

Join-Lambert Milova, H. (2004). *L'autonomie et les éducateurs de foyer : Pratiques professionnelles et évolutions du métier en France, en Russie et en Allemagne.* Thèse de Doctorat (travail non publié), Université Paris 8, Paris.

Jones, E. D., & McCurdy, K. (1992). The links between types of maltretment and demographic characteristics of children. *Child abuse and neglect, 16*, 201-215.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles, De Boeck.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation, 27*(2), 33-47.

Jullien, M.-A. (1817/1917). *Esquisse et vue préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Bureau international d'éducation.

Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: a reflection-construction model. *Psychological Review, 98*, 54-73.

Kakpo, s., & Rayou, P. (2008). *Lectures hors la classe*. Communication présentée lors de: Ce que l'école fait aux individus, Journées Scientifiques de l'Univeristé de Nantes.

Kakpo, s., & Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Éducation et didactique, 4*(2), 7-24.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, Éditions Nathan.

Kelly, G. (1992). Debates and trends in comparative education. In R. Arnove, P. Altbach & G. Kelly (Dir.), *Emergent issues in education: comparative perspectives*. Buffalo, State University of New York press.

Kronick, R., & Hargis, C. (1998). *Dropouts: Who Drops Out and Why. And the Recommended Action*. Charles C. Thomas, Publisher, Ltd., 2600 South First Street, Springfield, IL 62794-9265.

Labbé, Y. (2009). *La difficulté scolaire. Une maladie de l'écolier ?* Paris, L'Harmattan.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l' " échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon, PUL.

Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire. In G. Vincent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 73-106). Lyon, PUL.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Gallimard-Le Seuil.

Lahire, B. (1996). Des "réussites" scolaires mutliformes en milieux populaires. *Migrants-Formation, 104*.

Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-Ecole-Intégration, 114*, 104-109.

Lahire, B. (2005a). *L'homme pluriel*. París, Armand Collin.

Lahire, B. (2005b). *L'invention de l'«illettrisme». Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris, La Découverte.

Lahire, B. (2005c). La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi. *Mouvements, 37*, 151.

Lahire, B. (2012/1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (2 ed.). Paris, Le seuil.

Lahire, B. (a). SOCIALISATION, sociologie. *Encyclopaedia Universalis* [en ligne]. consulté le:23 septembre 2013. URL: http://www.universalis-edu.com.ezproxy.u-bordeaux2.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/

Lallement, M., & Spurk, J. (Dir.). (2003). *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris, CNRS Éditions.

Lambert, L., Essen, J., & Head, J. (1977). Variations in behaviour ratings of children who have been in care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 18*(4), 335-346.

Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*. Montréal, Les Éditions logiques.

Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New-York, Falmer Press.

Larrivee, B., & Bourque, M. (1991). The impact of several dropout prevention intervention strategies on at-risk students. *Education, 112*(1), 48-63.

Laugier, S. (2009). Le sujet du care : vulnérabilité et expression ordinaire. In P. Molinier, S. Laugier & P. Paperman (Dir.), *Qu'est-ce que le care ?* (pp. 159-200). Paris, Editions Payot & Rivages.

Le Blanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). L'abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. *Apprentissage et Socialisation, 16*(1-2), 43-64.

Lê Thành Khôi. (1981). *L'éducation comparée*. Paris, Armand Colin.

Lécuyer, B.-P. (2003). Institution. In R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui & B.-P. Lécuyer (Dir.), *Dictionnaire de Sociologie*. Paris, Larousse.

Lee, V., & Burkam, D. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal, 40*(2), 353.

Levy, A., & Kahan, B. (1991). *The pindown experience and the protection of children*. Stafford, Staffordshire County Council.

Lhuillier, J.-M. (2009). *Aide sociale à l'enfance : guide pratique*. Berger-Levrault.

Lindsay, M., & Foley, T. (1999). Getting them back to school—touchstones of good practice in the residential care of young people. *Children & Society, 13*(3), 192-202.

Little, M., & Kelly, S. (1995). *A life without problems?: the achievements of a therapeutic community*. Aldershot and Brookfield, Arena.

Lussault, M. (2010). Palmarès et classements : la formation et la recherche sous tension. *Revue Internationale d'Éducation Sèvres, 54*, 29-38.

Lynes, D., & Goddard, J. (1995). *The view from the front The user view of child-care in Norfolk*. Norfolk, England, County Council, Social services.

Ma, X. (2001). Participation in advanced mathematics: do expectation and influence of students, peers, teachers, and parents matter? *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 132-146.

Maginnis, E. (1993). *An inter-agency response to children with special needs: the Lothian experience-a Scottish perspective'*. London, Routledge.

Maïlat, M. (1999). Enfant de famille pauvre : l'épreuve du placement. *Informations Sociales, 79*, 56-63.

Malouin, E., & Sevigny, B. (2002). *L'éthique de la recherche sociale, consentement libre et éclairé, confidentialité et vie privée*. Québec, Orientation du Fond Québécois de la Recherche sur la société et la culture.

Maluccio, A., Abramczyk, L., & Thomlison, B. (1996). Family reunification of children in out-of-home care: Research perspectives. *Children and Youth Services Review, 18*(4-5), 287-305.

Mannoni, M. (1973). *Éducation impossible*. Paris, Seuil.

Marcotte, J., Lachance, M.-H., & Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérence et le raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation, 34*(4), 135-157.

Marks, G., Gresswell, J., & Ainley, J. (2006). Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The Role of Home and School Factors. *Educational Research and Evaluation, 12*(2), 105-128.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153-184.

Marsh, R., & Merton, R. (1967). *Comparative sociology: a codification of cross-societal analysis*. New York, Harcourt, Brace & World.

Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work, 7*(2), 121-130.

Masten, A.-S., Garmezy, N., Tellengen, A., Pellegrini, D.-S., Larkin, K., & Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: the moderating effects of individual and families qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 29*, 745-764.

Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris, Editions du Seuil.

McAuley, C. (2006). Outcomes of long term foster care: young people's views. In D. Iwaniec (Dir.), *Children's Care Pathways: Stability or Drift?* (pp. 81-98). London, John Wiley and Sons.

McAuley, C., & Davis, T. (2009). Emotional well-being and mental health of looked after children in England. *Child & Family Social Work, 14*, 147-155.

McKnight, A., Glennerster, H., & Lupton, R. (2005). Education, education, education ... : an assessment of Labour's success in tackling educational inequalities. In J. Hills & K. Stewart (Dir.), *A more equal society? New Labour, poverty, inequality and exclusion*. Bristol, Policy Press.

McMillen, M. M., Kaufman, P., Hausken, E. G., & Bradby, D. (1993). *Dropout rates in the United States: 1992*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office.

McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Force, 78*, 117-144.

McParlin, P. (1996). Children 'Looked after'(in Care)-Implications for Educational Psychologists. *Educational Psychology in Practice, 12*(2), 112-117.

MEN. (1992). *Le projet d'école*. Paris, CNDP-Hachette.

MEN. (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris, CNDP-Hachette.

MEN. (2012). La lutte contre le décrochage scolaire. Consulté le 01/01/12, 2012, url http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html

MEQ. (2000). *Bulletin statistique de l'éducation n°14*. Montréal, Direction des statistiques et des études quantitatives - Ministère de l'éducation.

Merle, P. (2005). Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves. Contribution à une sociolgie de l'expérience subjective. *Les Sciences de L'éducation. Pour l'ère nouvelle, 38*(2), 89-112.

MHF. (2002). *The mental health of looked after children - Bright futures: working with vulnerable young people*. London, Mental Health Foundation.

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, PUF.

Millham, S., Bullock, R., & Cherrett, P. (1975). *After grace, teeth: a comparative study of the residential experience of boys in approved schools*. Human Context Books.

Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie, 95*(1), 47-63.

MJL, & CG86. (2009). *Schéma départemental de protection de l'enfance 2010-2014*. Poitiers, Ministère de la Justice et des Libertés, Conseil Général de la Vienne.

Moirin, O. (1996). *Pour une véritable politique de l'enfance*. Paris, Rapport remis au Premier ministre, Assemblée Nationale.

Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ?* Paris, Editions Payot & Rivages.

Monteil, C., Bertrand, D., & Woitrain, E. (2003). *Les établissements et services pour enfants et adolescents en difficulté sociale. Activité, personnel et clientèle au 1er janvier 1998*. Paris, DREES.

Montmoulinet, E. (2008). Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés. *Sociétés et jeunesses en difficulté, 6*.

Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts. In G. Natriello (Dir.), *School deopouts, patterns and policies* (pp. 38-51). New York, Teachers College Press.

Muel-Dreyfus, F. (1980). L'initiative privée : le terrain de l'éducation spécialisée. *Actes de la recherche en sciences sociales, 32-33*.

Naves, P., & Cathala, B. (2000). *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents*. Paris, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Ministère de la justice (IGA/IGSI).

Naville, P. (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Gallimard.

Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). The halo effect: evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 250-256.

Nizet, J., & Rigaux, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris, La découverte.

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research, 41*, 198-215.

OCDE. (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, OCDE.

ODAS. (2001). *L'observation de l'enfance en danger : guide méthodologique*. Paris, ODAS Editeur.

ODAS. (2003). *La décentralisation et la protection de l'enfance, quelles réponses pour quels dangers ?* Paris, ODAS.

ODEV. (2005). *Les parents de mineurs accueillis en établissement : quelles modalités d'implication dans les décisions afférentes à leur enfant durant le placement ?* Gérardmer, Observatoire Départemental de l'enfance des Vosges.

Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal, 33*(1), 123-144.

ONED. (2005). *Premier rapport annuel au parlement et au gouvernement de l'observatoire national de l'enfance en danger*. Paris, GIP EM.

ONED. (2013). *La situation des Pupilles de l'Etat. Enquête au 31 décembre 2011*. Paris.

Osborn, M., Broadfoot, P., Planel, C., & Pollard, A. (1997). Social class, educational opportunity and equal entitlement: dilemmas of schooling in England and France. *Comparative Education Review, 33*(3), 375-393.

Øyen, E. (Dir.). (1990). *Comparative methodology: Theory and practice in international social research*. London, International Sociological Association/ISA.

Parsons, C. (1999). *Education, Exclusion and Citizenship*. London, Routledge.

Parsons, T. (1959). The social structure of the family. In R. N. Anshen (Dir.), *The family: Its functions and destiny*. New York, Harper & Row.

Parsons, T. (1965). The normal American family. In S. M. Farber (Dir.), *Man and Civilization: The family's search for survival*. New York, McGraw-Hill.

Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K. L., & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology, 10*(3), 531-547.

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys. A social learning approach: IV*. Eugene, OR, Castalia Publishing Compagny.

Paugam, S., Zoyem, J.-P., & Touahria-Gaillard, A. (2010). *Le placement durant l'enfance : quelle influence à l'âge adulte ?* (No. 200802). Paris, ONED - ERIS.

Pelton, L. H. (1978). Child abuse and neglect: the myth of classlessness. *American journal of orthopsychiatry, 48*(608-617).

Pennings, P., Keman, H., & Kleinnijenhuis, J. (1999). *Doing research in political science: An introduction to comparative methods and statistics*. London/Thousand Oaks, Sage.

Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.

Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction, 18*(3), 238-250.

Pieiller, E. (2010, septembre). Liberté, égalité... "care". *Le Monde diplomatique,* p. 3.

Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education, 24*(4), 441-453.

Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education, 18*(2), 132-149.

Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Economie et statistique, 371*, 3-22.

Poullaouec, T. (2010a). *Le diplôme, arme des faibles*. Paris, La Dispute.

Poullaouec, T. (2010b). Les habits neufs de l'auto-exclusion. Les souhaits d'orientation scolaire des familles ouvrières en fin de 3e. *VEI diversité, 163*(1-8).

Poullaouec, T. (2011). Choix du destin et destin du choix. *Revue française de pédagogie, 175*, 81-84.

Pourtois, J.-P., Bonacina, R., Delbecq, A., & Segard, M. (1978). Le niveau d'expectation de l'examinateur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ? *Revue française de pédagogie, 44*, 34-37.

Preiswerk, R., & Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et histoire : l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris, Anthropos.

Przeworski, A., & Teune, H. (1970). *The logic of comparative social inquiry*. New York/London, John Wiley & Sons.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.

Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, University of California Press.

Ramognino, N. (2000). La construction sociale de la catégorie de déscolarisation. *VEI Enjeux, 122*, 113-131.

Randall, C. V. (1966). *A study of early school leavers and significant causes*. Bloomington, MN, Bloomington Public Schools.

Rault, C. (2003). Besoins éducatifs particuliers : la définition d'un concept et ses incidences sur les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires. *La nouvelle revue de l'AIS, 22*, 19-32.

Raveaud, M. (2006). *De l'enfant au citoyen*. Paris, PUF.

Raveaud, M. (2007). L'éducation comparée : nouveaux débats pour des paradigmes bicentenaires. *Revue Internationale de Politique Comparée, 14*(3), 377-384.

Ravon, B., & Ion, J. (2012). *Les travailleurs sociaux* (8 ed.). Paris, La Découverte.

Rayou, P. (2008). *Logiques cognitives et logiques sociales du travail hors la classe*. Communication présentée lors de: Colloque international. Efficacité et équité en éducation.

Rayou, P., & Ripoche, L. (2008). Travail scolaire à la maison. In A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, PUUF.

Redfield, R., Linton, R., & Melville, J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist, 38*(1), 149-152.

Rees, J. (2001). Making residential care educational care. *Nobody Ever Told Us School Mattered*, 273–289.

Refalo, P. (2010). *Guide (très) pratique de l'aide sociale à l'enfance* (2 ed.). ASH.

Reyes, O., & Jason, L. A. (1991). An evaluation of a high school dropout prevention program. *Journal of Community Psychology, 19*, 221-230.

Rist, R. C. (1977). On understanding the Process of Schooling: The Contributions of Labelling Theory. In J. Karabel & A. H. Halsey (Dir.), *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford Univesity Press.

Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires : au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, PUR.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Rowlands, J., & Statham, J. (2009). Numbers of children looked after in England: a historical analysis. *Child and family social work, 14*, 79-89.

Royer, É. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise, ou comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. École et comportement.

Rubie-Davies, C., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., & Dixon, R. (2010). Expectations of achievement. *Research in Education, 83*, 36-53.

Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: the influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal, 20*, 199-220.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research, 57*(2), 101-121.

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*(3), 583.

Rumberger, R. W. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal, 42*(3), 3-42.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry, 57*(3), 316-331.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.-S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein & S. Weintraub (Dir.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychiatry*. Cambridge, Cambridge University Press.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals new York academy of sciences, 1094*, 1-12.

Sacker, A., & Schoon, I. (2007). Eudcational resilience in later life: resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research, 36*(3), 873-896.

Sartori, G. (1994). Bien comparer, mal comparer. *Revue Internationale de Politique Comparée, 1*(1), 19-36.

Schoon, I. (2010). Planning for the future: changing education expectations in three british cohorts. *Historical Social Research, 35*(2), 99-119.

Schultheis, F. (1989). Comme par raison - comparaison n'est pas toujours raison. Pour une critique sociologique de l'usage social de la comparaison inter-culturelle. *Droit et Société, 11-12*, 219-244.

Seibel, C. (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire. *Revue française de pédagogie, 67*, 7-28.

Seiler, D. L. (1994). Science politique, comparaison et universaux ou ce que comparer veut dire... *Revue Internationale de Politique Comparée, 1*(1), 91-110.

Sellenet, C. (1999). La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. *La nouvelle revue de l'AIS, 7*, 28-40.

Sellenet, C. (2011). L'art d'accommoder les parents. Dans la loi de 2007. *Les Cahiers Dynamiques, 49*, 86-96.

SEU. (1998). *Truancy and School Exclusion*. London, Social Exclusion Unit.

SEU. (2003). *A better education for children in care*. London, Social Exclusion Unit, Office of the Deputy Prime Minister.

Shaw, C. (1998). *Remember my messages*. London, Who Cares? Trust.

Shumer, R. D. (1993). *Community-based learning*. Communication présentée lors de: The Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Sicot, F. (2011). La scolarisation dans les dispositifs atypiques. In F. Œuvrard & D. Glasman (Dir.), *La déscolarisation* (pp. 163-180). Paris, La Dispute.

Sinclair, I., & Gibbs, I. (1999). Children's homes: A study in diversity. *Child and family social work, 4*, 259-265.

Slavin, R. E., & Maden, N. A. (1989). What works for students at-risk: A research synthesis. *Educational Leadership, 2*, 4-11.

Small, S. A., & Luster, T. (1994). An ecological, risk-factor approach to adolescent sexual activity. *Journal of Marriage and the Family, 56*(181-192).

Solomon, Y., Warin, J., & Lewis, C. (2002). Helping with homework? Homework as a site of tension for parents and teenagers. *British Educational Research Journal, 28*(4), 603-622.

SSI/OFSTED. (1995). *The education of children who are looked after by local authorities*. London, HMSO.

Stein, M. (1994). Leaving care, education and career trajectories. *Oxford Review of Education, 20*(3), 349-350.

Stein, M. (2006). Young People aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review, 28*, 422-434.

Stirling, M. (1992). How many pupils are being excluded? *British Journal of Special Education, 19*, 128-130.

Straus, P., Manciaux, M., & Deschamps, G. (1978). *Les jeunes enfants victimes de mauvais traitements (1972-1975)* (Vol. 2). Paris, CTNERHI, série recherches.

Tedesco, E., Manesse, D., & Vari, S. (1985). *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire.* (Rapports de recherche No. 2) INRP.

Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe*. Paris, PUF.

Terrail, J.-P. (2002a). *De l'inégalité scolaire*. Paris, La dispute/SNEDIT.

Terrail, J.-P. (2002b). Prologue. Décrochage scolaire et décrochage cognitif. In E. Bautier, S. Bonnéry, J.-P. Terrail, A. Bebi, S. Branca-Rosoff & B. Lesort (Dir.), *Décrochage scolaire : genése et logique des parcours*. Paris, Rapport de recherche pour la DPD / MEN.

Terrisse, B., & Lefebvre, M.-L. (2007). L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (pp. 47-84). Paris, Odile Jacob.

Thin, D. (1994). Travail social et travail pédagogique. Une mise en cause paradoxale de l'école. In G. Vincent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 51-72). Lyon, PUL.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon, PUL.

Thoburn, J. (2009). Le placement des enfants en Angleterre et en France. In B. Tillard & A. Rurka (Dir.), *Du placement à la suppléance familiale* (pp. 89-102). Paris, L'Harmattan.

Thomdike, E. L. (1920). Constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology, 4*, 25-29.

Toussignant, M., Bastien, M. F., & Hamel, S. (1993). *Famille, écologie sociale et comportements suicidaires à l'école secondaire*. Montréal, Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale, université du Québec à Montréal.

Triseliotis, J., & Russel, J. (1984). *Hard to place: The outcome of adoption and residential care*. London, Heinemann.

Tronto, J. (2009). *Care* démocratique et démocraties du *care* (B. Ambroise, Trad.). In P. Molinier, S. Laugier & P. Paperman (Dir.), *Qu'est-ce que le care ?* (pp. 35-55). Paris, Editions Payot & Rivages.

Trouilloud, D. O., & Sarrazin, P. G. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie, 145*, 89-119.

Trowler, P. (2003). *Education Policy* (2 ed.). London, Routledge.

UNESCO. (1994). *Ethical Guidelines for International Comparative social science research in the framework of MOST*. Paris, UNESCO.

Utting, W. (1997). *The Utting Report*. London, The House of the Parliament.

Vallet, L.-A. (1996). L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises. *Revue française de pédagogie, 117*, 7-27.

Vassigh, D. D. (1996). *Les relations adultes-enfants dans la seconde moitié du XIXe siècle (1850-1914). Etude discursive des écrits autobiographiques, éducatifs, juridiques et médico-légaux, relatifs à cette question.* Université Paris VII, Thèse pour le doctorat d'histoire sous la direction de M. Perrot. Paris.

Velleman, R. (1993). *Alcohol and the family*. London, Institute of Alcohol Studies.

Verdes-Leroux, J. (1978). *Le travail social*. Paris, Les éditions de minuit.

Verdier, P. (2004). *L'enfant en miettes, l'aide sociale à l'enfance : bilan et perspectives*. Paris, Dunod.

Verdier, P., & Noé, F. (2008). *Guide de l'aide sociale à l'enfance* (6th ed.). Paris, Dunod.

Vernon, J., & Sainclair, R. (1998). *Maintaining children in school: The contribution of social services departments*. London, National Children's Bureau/Joseph Rowntree Foundation.

Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales : pratiques et méthodes*. Paris, La Découverte.

Violette, M. (1991). *L'école - facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec, Ministère de l'éducation, Direction de la recherche.

Warwick, D. P., & Osherson, S. (1973). Comparative analysis in the social sciences. In D. P. Warwick & S. Osherson (Dir.), *Comparative Research Methods* (pp. 3-41). Englewood Cliffs, NJ, Prenctice-Hall.

Weber, M. (1963). *Le savant et le politique*. Paris, Éditions 10/18.

Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risks: Schools as communitites of support*. New York, Falmer Press.

Weng, L., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1988). Factors influencing noncompletion of high schools: A comparison of methodologies. *Educational Research Quaterly, 12*(2), 8-22.

Werner, E. E. (1988). Individual differences, universal needs. A 30-years study of resilient high-risk infants, 0 to 3. *Bulletin of National Center for Clinical Infant Programs, 8*, 1-5.

West, A. (2003). Comparer les systèmes éducatifs : débats et problèmes méthodologiques. In M. Lallement & J. Spurk (Dir.), *Stratégies de la comparaison internationale* (pp. 199-214). Paris, CNRS Éditions.

Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review, 22*(189-214).

Yates, S., & Payne, M. (2006). Not so NEET? A critique of the use of 'NEET' in setting targets for interventions with young people. *Journal of Youth Studies, 9*(3), 329-344.

Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control*. London, Collier-Macmillan.

Zaffran, J. (2010). Entrer en segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées. *Formation Emploi, 109*, 85-97.

Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie, 29*(3), 447-470.

Zuravin, S., & Greif, G. L. (1989). Normative and child-maltreating AFDC mothers. *Socil casework: The contemporary social work, 74*, 76-84.

Zweigert, K., & Kötz, H. (1998). *Introduction to comparative law* (T. Weir, Trad. 3 ed.). Oxford, Clarendon Press.

ANNEXES

1 Les sigles

AED : Aide éducative à domicile. C'est une mesure de protection administrative, l'enfant est régulièrement suivi dans son milieu familial.

AEMO : Action éducative en milieu ouvert. C'est une mesure de protection judiciaire, l'enfant est régulièrement suivi dans son milieu familial.

APJM : Accueil provisoire jeune majeur

ASE : Aide sociale à l'enfance. En France ce terme désigne la politique sociale et le service qui la met en place. Elle est dévolue aux Conseils généraux.

Bac. : Baccalauréat.

Bac. Pro : Baccalauréat professionnel.

BEP : Brevet d'études professionnelles. Diplôme français de niveau V.

BEPa : BEP agricole.

BT : Baccalauréat technologique.

BTS : Brevet de technicien supérieur.

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle. Diplôme français de niveau V.

CAPa : CAP agricole.

CASF : Code de l'action sociale et des familles.

CFA : Centre de formation d'apprentis.

CIPPA : Le Cycle d'insertion professionnelle par alternance accueille des jeunes non diplômés à partir de 16 ans pour préparer l'entrée dans un cursus de formation professionnelle ou d'insertion.

Classe relais : Les classes relais sont un dispositif d'accueil de collégiens qui présentent des difficultés importantes : « manquements graves et répétés au règlement intérieur, un absentéisme chronique non justifié, une démotivation profonde dans les apprentissages, voire une déscolarisation » (eduscol.education.fr).

CLIS : Classes d'intégration scolaire.

CMP : Centre médico-psychologique.

DNB : Diplôme national du brevet.

DSG *money* : Les équipes anglaises disposent d'environ 500 *livres sterling* par enfant placé chaque semestre qu'ils doivent utiliser pour un projet particulier (des séances avec un professionnel particulier, un soutien scolaire, etc.). Si la somme n'est pas utilisée elle est versée à l'école.

DUT : Diplôme universitaire de technologie.

EGPA : Enseignement général et professionnel adapté.

ÉREA : Établissements régionaux d'enseignement adapté.

ETS : Éducateur technique spécialisé.

FE : Foyer de l'enfance.

GCSE : *General certificate of secondary education*. Examens finaux lors de la onzième année de scolarisation.

IME : Institut médico-éducatif.

ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.

LAC : *Looked after children*.

MECS : Maison d'enfants à caractère social.

MFR : Maison familiale et rurale.

PRU : Les *Pupil Referral Unit* sont des établissements qui accueillent les jeunes diagnostiqués comme ne pouvant pas suivre un enseignement général ou spécialisé.

RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés.

RMI : Revenu minimum d'insertion.

RSA : Revenu de solidarité active.

SEGPA : Sections d'enseignement général et professionnel adapté. Enseignement de second degré adapté (collège).

2 Les établissements de l'enquête

Établissement	*Enquête*	*Accueil des jeunes*	*Nombre de jeunes*	*Sous-groupes*	*Âge*	*Nombre d'éducateurs minimum sur le site*
F1	Entretiens observation	long-terme	5	non	13-18	1
F2	Entretiens observation	long-terme	24	2 (12 garçons, 12 filles)	13-18	4
F3	Entretiens observation	long-terme	28	3 (7 plus jeunes, 7 moyens, 7 plus grands)	8-18	5
F5	Entretiens	Long-terme / court-terme	20	3	8-18	3
A1	Entretiens observation	long-terme	6	non	12-16	3
A2	Entretiens observation	long-terme	6	non	8-13	3
A3	Entretiens observation	long-terme	6	non	12-16	3
A4	Entretiens observation	long-terme	6	non	12-16	3

3 Légendes des extraits cités

Pour chaque extrait d'entretien, nous indiquons le nom de la personne citée (le nom a été changé), la fonction pour les professionnels, l'âge pour les jeunes, le nom anonymé de l'établissement ou le pays lorsque la personne n'est pas affectée à un établissement.

4 Liste des entretiens

4.1 France

4.1.1 Établissement F1

Nom	***Fonction / Catégorie***	***Âge (pour les jeunes)***	***N° d'entretien***
Alexis	Éducateur		107
Edgar	Psychologue		134
Erika	Psychologue		151
Armand	Adolescent	16	111

4.1.2 Établissement F2

Nom	***Fonction / Catégorie***	***Âge (pour les jeunes)***	***N° d'entretien***
Fatima	Éducatrice scolaire		103
Mireille	Éducatrice scolaire		104
Sylvie et Karine	Éducatrices auprès de jeunes majeurs		105
Nadya	Éducatrice		106
Julie	Éducatrice		108
Thomas	Éducateur		109
Serge	Psychologue		110
Chantal	Éducatrice famille		112
Martine	Éducatrice		113
Laure	Éducatrice		121
Véronique	Éducatrice famille		132
Virginie	Éducatrice		135
Magid	Éducateur		142
Patrick	Psychologue		144
Jean-François	Directeur-adjoint		152
Philippe	Directeur-adjoint		157
Christian	Éducateur		159
Pamela	Adolescente	16	114
Aurelianne	Adolescente	16	115
Aziza	Adolescente	16	116
Cheldia	Adolescente	15	117
Eliott	Adolescent	14	118

Jules	Adolescent	13	119
Nicolas	Adolescent	15	120
Clément	Adolescent	17	123
Sandrine	Adolescente	19	124
Cerise	Adolescente	15	125
Samira	Adolescente	17	126
Gwenola	Adolescente	16	127
Yolène	Adolescente	16	128
Vincent	Adolescent	16	129
Charles	Adolescent	17	133
Luc	Adolescent	14	137
Maëva	Adolescente	17	138
Christophe	Adolescent	16	139
Angeline	Adolescente	15	145

4.1.3 Établissement F3

Nom	***Fonction / Catégorie***	***Âge (pour les jeunes)***	***N° d'entretien***
Magdalena et Nadège	Éducatrices		153
Anouk	Éducatrice		154
Françoise	Éducatrice		155
Hassan	Éducateur		160
Paul	Directeur		162
Clémentine	Adolescente	18	136
Basil	Adolescent	17	143
Clovis	Adolescent	14	156
Gabriella	Adolescente	17	158
Amélia	Adolescente	18	161

4.1.4 Établissement F5

Nom	***Fonction / Catégorie***	***Âge (pour les jeunes)***	***N° d'entretien***
Aurélie	Éducatrice		101
Émilie	Éducatrice		102

4.1.5 Autres

Nom	***Fonction / Catégorie***	***Âge (pour les jeunes)***	***N° d'entretien***
Jean-Marc	Éducateur technique spécialisé		122
Étienne	Éducateur technique spécialisé		130
Blaise	Professeur 1er degré (encadre des classes de pré-apprentissage)		131
Rong	Jeune majeur		140
Célia	Jeune majeure		146
Diego	Jeune majeur		147
Anabelle	Jeune majeure		148
Anaëlle	Jeune majeure		149
Laura	Jeune majeure		150

4.2 Angleterre

4.2.1 Établissement A1

Nom	***Fonction / Catégorie***	***Âge (pour les jeunes)***	***N° d'entretien***
Candice	Éducatrice		206
Terry	Éducateur		211
Meredith	Éducatrice		216
Ron	Éducateur scolaire		219
Edouard	Directeur		226
Gladys	Éducatrice		231
Gloria	Éducatrice		237
Henry	Adolescent	13	203
Joel	Adolescent	13	204
Paula	Adolescente	15	205
Melody	Adolescente	15	230
Cassie	Adolescente	15	238

4.2.2 Établissement A2

Nom	Fonction / Catégorie	Âge (pour les jeunes)	N° d'entretien
Chris	Éducateur		210
Sydney	Éducatrice		212
Connie	Éducatrice		213
Daniel	Directeur		229
Joey	Éducateur scolaire		233
Oliver	Enfant	12	207
Iris	Enfant	13	208

4.2.3 Établissement A3

Nom	Fonction / Catégorie	Âge (pour les jeunes)	N° d'entretien
Sean	Éducateur scolaire		214
James	Éducateur		217
Cathleen	Éducatrice		223
Adam	Éducateur		227
Bianca	Directrice		228
Flint	Éducateur		232
Fynn	Adolescent	15	224

4.2.4 Établissement A4

Nom	Fonction / Catégorie	Âge (pour les jeunes)	N° d'entretien
Aaron	Éducateur		220
Jeanine	Éducatrice		221
Calvin	Éducateur		225
Fleming	Éducateur scolaire		235
Nabila	Directrice		239
Eli	Adolescent	17	236

4.2.5 Autres

Nom	***Fonction / Catégorie***	***Âge (pour les jeunes)***	***N° d'entretien***
Holly	Services sociaux, coordinatrice		201
Tanya	Assistante sociale		202
Abigail	Services sociaux, responsable de l'assiduité scolaire		209
Sandra	Établissement d'enseignement secondaire, responsable des enfants placés		215
Celyn	Services sociaux, responsable de l'assiduité scolaire		218
Mercedes	Services sociaux, responsable de l'assiduité scolaire		
Moïra	Services sociaux, coordinatrice		234
Tess	psychologue		240

5 Guides d'entretien

5.1 Guide pour les professionnels

Diplôme, projet professionnel, formation

Les enfants ont-ils un projet ? Comment émerge-t-il ? Comment évolue-t-il ?

Comment estimez-vous un projet réalisable ?

Comment ce projet (ou la recherche de projet s'il n'en a pas) est travaillé avec l'enfant ?

Distinguez-vous des éléments communs qui émergent suivant les parcours (diplôme ou décrochage) ?

Quels sont les éléments qui peuvent favoriser l'atteinte de ce projet ?

Quels sont les éléments qui peuvent freiner cette atteinte ?

Quels sont, selon vous, les effets du placement ?

Pouvez-vous me parler des jeunes qui ont obtenus un diplôme ?

Quels sont ceux qui ont quitté la prise en charge avec une situation satisfaisante ? Quels sont les différents points de vue ?

Scolarité

Quelles sont vos méthodes et moyens pour évaluer la situation scolaire de l'enfant et son évolution ?

Comment la scolarité des enfants peut-elle évoluer au cours du placement ?

Voyez-vous des éléments communs qui émergent suivant la scolarité des jeunes ?

Si l'enfant a des difficultés, à quoi peuvent-elles être dues ?

S'il n'en a pas, savez-vous à quoi cela peut-il être dû ?

Comment se déroule le soutien scolaire, les devoirs ?

Y'a-t-il des éléments à améliorer pour ce soutien ?

Accompagnement

En quoi consiste votre travail avec les enfants ? Quelles sont vos priorités ?

Avez-vous des méthodes/outils d'évaluation des différents besoins des enfants ?

Quand êtes-vous satisfait de votre travail avec un jeune ?

L'équipe

Y'a-t-il des freins à votre travail ?

Qu'est-ce qui pourrait améliorer votre travail ?

Travaillez-vous avec d'autres professionnels (autre que scolaire) ?

Comment se déroule le partenariat, qu'est-ce qui pourrait l'améliorer ?

L'école

- L'équipe pédagogique

Quels sont les contacts que vous avez avec le personnel scolaire (enseignants, administratifs, autres) ?

Comment travaillez-vous avec eux, quand les rencontrez-vous ?

Comment le projet de l'enfant est-il travaillé avec eux ?

- Changement d'établissement

Est-ce qu'il y a eu des changements importants dans l'établissement depuis que vous êtes arrivés ?

Trouvez-vous que ce changement a un impact sur la scolarité de l'enfant ?

Les parents

Quels sont les contacts que vous avez avec les parents ?

Pouvez-vous me parler de leur place dans la prise en charge ? Comment sont-ils impliqués ?

Comment le projet de l'enfant est-il travaillé avec eux ?

5.2 Guide pour les jeunes

Le projet

As-tu un projet pour plus tard (de métier, de formation) ?

Comment penses-tu y arriver ?

As-tu une idée de ce qui pourrait mieux t'aider ?

Jusqu'où souhaiterais-tu aller dans tes études ?

Et tes parents, jusqu'où souhaitent-ils que tu ailles ?

La scolarité

En quelle classe es-tu ?

- Le niveau scolaire

Quelles sont les matières qui t'intéressent le plus ? Et le moins ?

Est-ce que tu trouves que tu as des difficultés dans certaines matières ? Lesquelles ?

Est-ce que tu te considères en réussite ? Pourquoi ?

Est-ce que tu penses que ta situation s'améliore ?

As-tu déjà redoublé ? Quelle classe ? Sais-tu pourquoi ? Est-ce que ton redoublement s'est mieux déroulé, et cela t'as-t-il aidé ?

Es-tu satisfait de tes résultats ? Pourquoi ?

- En général

Est-ce qu'il y a des choses que tu apprends à l'école qui te semblent utiles ? Et inutiles ?

Est-ce que tu aimes aller à l'école ? Pourquoi ? Est-ce que tu t'y sens bien ?

Est-ce que certaines choses, certains problèmes t'empêchent de bien travailler à l'école ?

Comment sont tes relations avec les professeurs ?

Comment se déroulent les devoirs au foyer ?

Est-ce qu'il y a des choses à améliorer pour les devoirs ?

L'équipe éducative

Comment sont tes relations avec les éducateurs ?

Qu'est ce qui est positif pour toi dans leurs actions ou dans leur aide ?

Est-ce que tu penses pouvoir être mieux aidé ?

Questions supplémentaires selon les profils des jeunes

Les jeunes en formation

Comment, pourquoi as-tu choisi cette formation ?

Est-ce que tu penses y arriver ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui pourrai t'aider ?

Que penses-tu faire après ?

Les jeunes diplômés

Qu'est-ce qui, d'après toi, t'a aidé à atteindre ce projet ? Qu'est-ce qui t'as gêné, qu'est ce qui l'a rendu plus difficile à atteindre ?

Les jeunes qui ont décroché scolairement

Pourquoi n'es-tu plus scolarisé ?

Quels sont tes projets ?

Comment penses-tu que tu aurais pu atteindre ton projet ? Qu'est ce qui aurai pu t'aider ?

5.3 Guide pour les professionnels (anglais)

School path and children's characteristics

- Diploma, profession outlined, vocational education

Have children got a profession or a education outlined? How does it appear? How does it evolve?

How do you judge this outline realistic?

How the outline (or the research of an outline) is work with the child?

Are there common elements in school path for children who are school attached? And for children who dropout?

What are elements which can help to reach the child's project?

What are elements which can interfere it?

- Schooling

How do you evaluate children's schooling and it evolution?

If children have some difficulties, what could be the causes?

If children have not many difficulties, what could be the causes?

How could children's schooling situation be when the care begins?

How could children's schooling situation evolve within the care?

How do homework are organized?

Is there a school support for those who have got many difficulties?

What could be improve in homework's organization or school support?

Your work

How do you describe your work with children and what are your priorities?

- The rest of the team

How do your team work?
Are there any elements which could be improve in your work?

- Other partners
What are the other profession you work with? When do you meet each other?
What are the positive and the negative effects of this partnership?
What could be improve?

- Parents
What contacts do you have with parents?
How they interact with their child and his situation?
How the project is worked with them?

5.4 Guide pour les jeunes (anglais)

His project

Do you outline a profession?
How far did you have this project?
How do you plan to reach it?
What could help you? (future?)
How far do you want to study?
How far your parents want you to study?

Your schooling

In which year are you?
School level

What are your favorite disciplines?
Have you got some difficulties in some discipline?
Do you consider yourself in success?
How do you think your situation is evolving?
Do you have already repeated a year? Do the second year was better?
Are you satisfied by your school results?
In general

In this year, what do you think it is useful at school (academic disciplines) and what it is not?
Do you like work at school? Do you feel good at school?
Are there some things which disturb your work?
How are your relations with teachers?
How are your homework going?
So you need more than it is planned?
Have you experienced any exlusion?
Estimate your current educationalprogress : very well, average, very badly
Could you identify some factors for doing well or led to stability?

Impact of being looked after ?
Who support your educational progress?

The care

How long are you in care?
What do you think about the care?
How are your relations with carers?
What do help you in your situation? What do help you in your schooling and your profession outline?
What could be increased?

Questions according to the young's situation
In vocational education

How and why did you choose this vocational education?
Do you think reach it easily? How will you better helped?
What do you plan after?
Young with a diploma

What did help you to reach this diploma? What did bother (interfere?) you during this education?
Young who have dropout
Why have you dropout?
What (qu'est-ce qui aurait pu t'aider, qui aurait pu empêcher de décrocher)
What do you plan?

6 Les prises en charge administrative et judiciaire

Les deux systèmes de protection de l'enfance déclinent leur prise en charge en deux catégories, une administrative et une judiciaire. La procédure administrative concerne les enfants dits *à risque* et la procédure judiciaire les enfants *en danger*, bien que les textes confondent souvent ces deux termes. La première doit recueillir l'avis des parents, la deuxième fait intervenir la justice, le danger est alors considéré suffisamment grave pour que l'enfant soit retiré de sa famille.

La procédure administrative est dictée par la section 20 du *Children Act* 1989 pour l'Angleterre, et par les articles L. 222-5 et R. 221-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles [CASF] pour la France. Il s'agit d'un accord entre l'autorité locale[604] et la ou les personnes titulaires l'autorité parentale. Les parents conservent l'autorité parentale, ont le droit de rendre visite à leur enfant et peuvent rompre la prise en charge. L'autorité locale se doit d'être en liaison avec eux, elle doit les inclure dans le travail en partenariat ainsi que recueillir leur approbation pour toutes les décisions qui concernent l'enfant. Cette procédure peut être mise en place à la demande des parents, et/ou du jeune, elle peut être

604 La l*ocal authority* en Angleterre, et le Conseil Général en France.

conseillée ou encouragée par une équipe de travailleurs sociaux, le consentement des parents étant toujours obligatoire sous la forme d'un contrat passé entre le service social et la famille. Les parents peuvent avoir recours à cette mesure lorsqu'ils ont des difficultés à gérer l'éducation de leur enfant et qu'ils sont à la recherche d'un soutien et d'un hébergement extérieurs. Cette mesure a pour but d'intervenir sur une situation à risque potentiel, le but étant un placement court avant un retour du mineur dans un cadre familial sain et protecteur.

La protection judiciaire des mineurs identifiés *en danger* implique une décision prise par un tribunal. Cette procédure est régie par les sections 44, 38 et 31 du *Children Act* pour l'Angleterre, et l'article L. 22-5 du CASF ainsi que les articles 375-3, 375-5, 377, 377-1, 280 et 433 du Code civil pour la France. Le système anglais prévoit trois types d'ordonnances. L'ordonnance de protection d'urgence (section 44 du *Children Act*), l'ordonnance de prise en charge[605] par intérim (section 38) et l'ordonnance de prise en charge à temps complet (section 31). La protection judiciaire intervient lors de faits graves, lorsque l'enfant est considéré *en danger*. Une mesure judiciaire peut également se mettre en place lorsque la collaboration avec la famille est devenue impossible ou que des faits nouveaux justifient un niveau de protection plus contraignant pour les parents. Les lois anglaise et française donnent obligation aux autorités administratives de saisir l'autorité judiciaire dans les situations de maltraitance et de non coopération de la famille (art. 226-4 du CASF, section 31 du *Children Act*).

En Angleterre, cette procédure est mise en place lorsque l'enfant souffre ou semble souffrir de maltraitance (*significant harm*, comme nous l'avons évoqué plus haut). La procédure française répond à la définition même de l'autorité parentale : « protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité ». Elle intervient lorsque l'enfant n'est plus protégé et se trouve en danger, et plus précisément « si la santé, la sécurité, la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises » (article 375, Code Civil). La notion peut également prendre en compte le « développement physique, affectif, intellectuel et social » de l'enfant (Verdier & Noé, 2008). Cette mesure est de nature temporaire, il s'agit d'une assistance provisoire apportée à une autorité parentale défaillante, et non d'une procédure de substitution. Il se peut cependant que les mesures administratives se succèdent et rendent plus probable la décision de mettre en place un placement sur le long terme (Howard, 2005, 23). Comme le montre le tableau suivant, les proportions entre les mesures administratives et les mesures judiciaires sont différentes entre les deux pays, mais ne permettent pas d'en tirer une quelconque analyse.

605 Nous avons choisi cette traduction pour le terme « *care order* ».

Tableau 24: Répartition des mesures en France et en Angleterre

	Angleterre (DCSF, 2008b)		***France*** (Bailleau, 2009)	
	Nombre d'enfants	Pourcentage par rapport à la population des enfants placés	Nombre d'enfants	Pourcentage par rapport à la population des enfants placés
Mesures administratives	17260	32%	31329	22%
Mesures judiciaires	36890	68%	111075	78%[606]

606 En France cette catégorie est composé des mesures judiciaires et des placements directs

7 Personal Education Plan

Nous présentons ici la traduction du PEP de l'autorité locale de notre recherche. Nous avons choisi la version destinée aux jeunes âgés de 11 à 16 ans.

Nom :

Groupe d'âge :

Date du PEP :

Date de la révision :

7.1 Informations personnelles

Nom :		Date de naissance :	
		Groupe d'âge :	
Niveau scolaire :		Date du PEP :	
Adresse actuelle :		Adresse de l'école :	
Numéro de téléphone :		Numéro de téléphone :	

Est-ce que l'élève est scolarisé en dehors du département ?	Oui/Non
Si oui, quel est ce département ?	

7.2 Les personnes présents à cette rencontre pour l'élaboration ou la révision de ce PEP

Titre	*Nom et contact*	*Présent (O/N)*	*Représenté (O/N)*
Jeune			
Responsable de la formation / Enseignant responsable du suivi des enfants placés			
Assistant social			
Parent / Tuteur			
Éducateur / Responsable de l'accueil			
Professeur principal			
Coordinateur pour les Besoins éducatifs particuliers			

Date du précédent PEP	
Date de la prochaine révision de ce PEP	
Date de la prochaine révision de la prise en charge	

7.3 Section 1 : le point de vue du jeune sur l'école

Qu'est-ce que tu préfères à l'école ?

Quels sont tes points forts ?

Quels sont tes principaux soucis à propos de l'école ?

Est-ce qu'il y a un adulte particulier à qui tu peux parler si tu as un problème ?

Que fais tu pendant les pauses et pendant la pause de midi ?

Est-ce que tu as un meilleur ami ?

Est-ce que tu as des passe-temps ou des sports favoris ?

Les réussites, les buts atteints, les récompenses à l'école :

★
★
★
★
★
★

Autres points que tu aimerais ajouter :

7.4 Section 2 : le point de vue du parent, de l'éducateur ou de l'assistant familial à propos de l'école et de la scolarité du jeune

Problèmes et inquiétudes	***Pas de problème***	***Problèmes occasionnels***	***Problèmes fréquents***	***Commentaires***
Assiduité				
Lecture				
Écriture				
Travail écrit				
Orthographe				
Mathématiques				
Autres sujets				
Devoirs/travail à la maison				
Organisation personnelle				
Comportement				
Projets scolaires ou d'orientation				
Relations avec l'équipe / les adultes				
Relations avec les pairs				
Victime harcèlement entre pairs (*bullying*)				
Harcèle d'autres élèves				
L'uniforme				
L'équipement				
La communication et le passage d'information de l'école au foyer				
Trajet de et vers l'école				

Le jeune est-il adhérent de la bibliothèque locale ?	Oui/Non

Autres commentaires :

Nom du parent/éducateur/assistant familial :

Signature :

7.5 Section 3 : informations sur la prise en charge socio-éducative

Nom du travailleur social (équivalent de l'assistant social) :

Statut légal du jeune (à cocher)		***Type de placement (à cocher)***	
Accueil complet sur décision judiciaire (Section 31)		Avec les parents	
Accueil partiel sur décision judiciaire (Section 38)		Avec un assistant familial	
Accueil administratif (Section 20)		Avec un membre de la famille ou un tiers digne de confiance	
Autre, spécifier ci-dessous		En établissement	

Historique

Le placement

Date du premier placement à temps-plein	
Nombre de changements depuis la première prise en charge	
Nombre de changements dans les 12 derniers mois	
Commentaires additionnels	

Le travailleur social qui le suit

Nombre de changements depuis la première prise en charge	
Durée sans la désignation d'un travailleur social (dates)	
Soucis de santé passés ou présents (remplir avec les détails)	

Établissement(s) scolaire(s) fréquenté(s) (nombre d'établissements fréquentés, accompagnés des dates depuis la première prise en charge)

Nom de l'établissement scolaire	***Depuis (mois et année)***	***Jusqu'à (mois et année)***
Durée sans être inscrit ou en ayant un emploi du temps partiel (si la durée est supérieure à 20 jours)	Depuis (mois et année)	Jusqu'à (mois et année)
Est-ce que, actuellement, le jeune n'a pas un emploi du temps complet ?		Oui/Non
Si oui, spécifier depuis combien de temps		

Prise en charge séparative transitoire

Type de prise en charge	***Depuis (date)***	***Jusqu'à (date)***

Exclusions permanentes

École	***Date (mois et année)***

Rôles et responsabilités

Responsabilité	*Statut de la personne responsable*		*Commentaires*
Contact d'urgence pour l'école	Parent(s)	L'équipe socio-éducative	
	Travailleur social	Responsable du jeune	
	Assistant familial	Autre	
Recevoir et répondre aux communications quotidiennes de l'école	Parent(s)	L'équipe socio-éducative	
	Travailleur social	Responsable du jeune	
	Assistant familial	Autre	
Assister aux rencontres parents/professeurs, aux réunions et aux revues	Parent(s)	L'équipe socio-éducative	
	Travailleur social	Responsable du jeune	
	Assistant familial	Autre	
Donner l'autorisation pour les sorties	Parent(s)	L'équipe socio-éducative	
	Travailleur social	Responsable du jeune	
	Assistant familial	Autre	
Signer l'accord entre le foyer et l'école	Parent(s)	L'équipe socio-éducative	
	Travailleur social	Responsable du jeune	
	Assistant familial	Autre	
Signer le carnet des devoirs à faire à la maison	Parent(s)	L'équipe socio-éducative	
	Travailleur social	Responsable du jeune	
	Assistant familial	Autre	
Donner l'autorisation pour les interventions médicales	Parent(s)	L'équipe socio-éducative	
	Travailleur social	Responsable du jeune	
	Assistant familial	Autre	
Recevoir les rapports de l'école	Parent(s)	L'équipe socio-éducative	
	Travailleur social	Responsable du jeune	
	Assistant familial	Autre	
Est-ce qu'il y a des difficultés concernant la communication avec les parents ou autres ? Si oui, donner les détails indicatifs ci-dessous			Oui / Non

7.6 Section 4 : données scolaires

Prise en charge particulière (*Besoins éducatifs particuliers identifiés*)

Niveau									
Aucun		Intervention précoce		« School action »		« School action plus »		Identification	

Soutiens prévus

Soutien	***Oui/Non***	***Date***
Plan scolaire individuel		
Plan de soutien en tutorat		
Plan de soutien pour la gestion du comportement		
Autres programmes		

Réalisations (accomplissements)

Points forts		
« P » levels		
Anglais	Mathématiques	Développement personnel et social
Autres mesures de progrès à ce niveau		

Résultats aux évaluations « Key Stage 1 »

Lecture	***Compréhension écrite***	***Écriture***	***Orthographe***	***Mathématiques***

Résultats aux évaluations « Key Stage 2 »

Anglais	*Mathématiques*	*Sciences*

Résultats aux évaluations « Key Stage 3 & 4 »

Progrès actuels

Anglais	*Mathématiques*	*Sciences*

GCSE et autres examens

Sujet	*Récompense*	*Niveau visé*	*Niveau estimé*

Assiduité

	Commentaires / Détails
Pourcentage d'assiduité	
Absences autorisées	
Absences non-autorisées	
Ponctualité	
Exclusions fixes (nombre de jours)	
Justificatifs d'assiduité	Oui / Non

7.7 Section 5 : Projet scolaire

Projet à court terme

Informations, contextes et résumé des progrès depuis la dernière révision du PEP

Priorités scolaires

Assiduité / ponctualité
Curriculum
Besoins éducatifs particuliers
Soutien au travail scolaire
Culture / Religion
Apprentissage hors l'école
Développement personnel
Implication d'autres organisations

Actions scolaires à court terme (i.e. quels sont les besoins pour le prochain semestre?)

Action requise	***Par qui***	***Quand (date)***

Projets de long-terme

Action	*Par qui*
Problématique de transitions / choix d'option	
10ème et 11ème années scolaires, université / formation / expérience professionnelle	
Projet professionnel, carrière, cursus	

Qui discutera de ce PEP avec le jeune ? Quand ?

Ressources additionnelles nécessaires pour soutenir ce PEP (e.g. Financement, transport, équipement, etc.)

Action	*Par qui ?*

8 Configuration des systèmes éducatifs anglais et français

		France						*Angleterre*				
Années d'étude	Âges de référence	Degrés	Cycles / examens	Professionnel / Technologique	Général			Degrés	Programmes / examens	Général		
0			Cycle 1		Maternelle				Key Stage 1	Infant school	Primary school	First school
1	6	Premier degré	Cycle 2		Primaire préparatoire	CP		Premier degré				
2	7				Élémentaire	CE1						
3	8		Cycle 3			CE2			Key Stage 2	Junior school		
4	9				Moyen	CM1						
5	10					CM2						Middle school
6	11	Second degré			Collège	6ème						
7	12					5ème		Second degré	Key Stage 3	Secondary school	Secondary school with sixth form	
8	13					4ème						
9	14		DNB			3ème						Upper school
10	15			CAP/BEP	Lycée	2nde			Key Stage 4 GCSE			
11	16					1ère						
12	17		Bac.	BT / Bac Pro		Terminale		Supérieur	Sixth form A level	Sixth form college		
13	18	supérieur	Bac+3	DUT / BTS	Université	Licence						
14	19								Bachelor's degree	University		
15	20											
16	21		Bac+5			Master						
17	22								Master's degree			
18	23		bac+8			Doctorat			Doctorate			
19	24											
20	25											