



HAL
open science

La suppléance familiale française et le corporate parenting anglais en soutien à l'accrochage scolaire des enfants placés

Benjamin Denecheau

► **To cite this version:**

Benjamin Denecheau. La suppléance familiale française et le corporate parenting anglais en soutien à l'accrochage scolaire des enfants placés. Décrocher n'est pas une fatalité! le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire., LASALE, May 2014, Luxembourg, Luxembourg. hal-01230742

HAL Id: hal-01230742

<https://hal.science/hal-01230742>

Submitted on 18 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.

LA SUPPLEANCE FAMILIALE FRANÇAISE ET LE CORPORATE PARENTING ANGLAIS EN SOUTIEN A L'ACCROCHAGE SCOLAIRE DES ENFANTS PLACES : LE PARTENARIAT ENSEIGNANTS/EDUCATEURS SPECIALISES, ENTRE RESEAU LOCAL ET COLLABORATION INSTITUEE

Benjamin Denecheau*

* LACES (EA4140) – ERCEP3, Université Bordeaux Segalen, Benjamin.Denecheau@ijvs.org

Communication du 14 Mai 2015, Luxembourg

Mots-clés : *accrochage scolaire, enfants placés, suppléance familiale, collaboration*

Résumé. *Les littératures anglaise et française ont identifié des difficultés scolaires plus fréquentes et plus importantes chez les enfants placés par rapport à l'ensemble de la population scolaire (Denecheau & Blaya, 2013; Jackson, 1994). Cette communication traite de l'accompagnement scolaire des jeunes confiés par les services de l'Aide sociale à l'enfance à des équipes d'éducateurs spécialisés. Nous nous appuyons sur une approche comparative entre la France et l'Angleterre basée sur quatorze mois d'observations directes et indirectes, des analyses secondaires de données et des entretiens individuels semi-dirigés (N = 101) auprès de jeunes et de professionnels. Nous identifions des dispositifs ou des pratiques pédagogiques qui peuvent renforcer l'accrochage scolaire, ou au contraire qui peuvent aggraver le risque de décrochage. Nous constatons l'émergence de dispositifs mis en place en Angleterre qui engagent un partenariat qui fait toujours défaut en France.*

1. Introduction

Les littératures anglaise et française ont identifié des difficultés scolaires plus fréquentes et plus importantes chez les enfants placés par rapport à l'ensemble de la population scolaire (Denecheau & Blaya, 2013; Jackson, 1994). Cette population se caractérise par un placement, qui fait suite à l'identification par un magistrat ou des travailleurs sociaux d'un danger ou d'un risque de danger au sein du milieu familial. Le jeune est alors pris en charge hors de sa famille au sein d'une suppléance familiale : ce sont d'autres individus qui assument, souvent à titre temporaire, l'essentiel des tâches et des responsabilités ordinairement attribuées à la famille. Nous nous concentrons sur les prises en charge en établissement : la suppléance familiale est alors assurée par une équipe de professionnels. La littérature identifie de nombreux éléments au sein du milieu familial qui influencent la scolarité du jeune. Parmi ces éléments nous pouvons citer les pratiques de socialisation des parents, les attentes qu'ils ont pour leur enfant ainsi que leurs relations avec les enseignants (Rumberger, 1995; Thin, 1998). Qu'en est-il alors des éducateurs spécialisés ? Qu'implique cette suppléance dans les relations avec les enseignants ? Comment les différents professionnels travaillent-ils ensemble sur la situation du jeune ? En Angleterre, la recherche a régulièrement mis en exergue la difficulté de leur collaboration (Fletcher-Campbell & Hall, 1990; Jackson & Sachdev, 2001). En France, Chauvière et Fablet ont mis au jour la méconnaissance de chaque corps de métier sur les compétences et les objectifs de travail des autres professionnels (2001). Nous constatons une certaine distance entre la majorité des professionnels et l'école, cette distance augmentant les difficultés de collaboration avec les enseignants.

Cette communication traite de l'accompagnement scolaire de ces jeunes et de la collaboration entre les différents professionnels. Nous nous appuyons sur une recherche comparative entre la

France et l'Angleterre, développée dans une approche compréhensive qui permet d'appréhender la complexité des situations individuelles, au sein de différents contextes (Lahire, 1994).

Pour ces jeunes, la situation qui précède le placement est souvent constituée d'un cumul de difficultés sociales, familiales et individuelles ayant été identifiées par la littérature comme générant des difficultés scolaires (Blaya, 2010; Rumberger, 1995). Cependant, la prise en charge elle-même peut contribuer à cette vulnérabilité scolaire. Le placement des jeunes en établissement implique de nombreux changements qui sont autant de ruptures identifiées par la recherche comme rendant plus difficile les apprentissages (Millet & Thin, 2005). Parmi ces ruptures, le passage d'un milieu familial à une institution partielle encadrée par une suppléance familiale professionnelle, collective et temporaire est un élément majeur de cette nouvelle configuration sociale et familiale. Le placement met de fait les parents à l'écart du suivi du jeune et des relations avec l'équipe enseignante. Les éducateurs spécialisés ont alors une influence importante sur les jeunes et leur scolarité. Nous verrons que deux concepts différents régissent la prise en charge des jeunes dans le cadre d'un placement. La suppléance familiale en France et le *corporate parenting* présentent des différences qui impactent l'action des professionnels, mais également la collaboration entre les différents professionnels.

L'analyse croisée des observations et des entretiens dans les deux pays permet d'identifier des dispositifs ou des pratiques pédagogiques qui peuvent renforcer l'accrochage scolaire, ou au contraire qui peuvent aggraver le risque de décrochage. Nous étudions notamment les relations et le degré de collaboration entre les professionnels, principalement les éducateurs spécialisés, qui suppléent la famille, et les enseignants.

2. Méthodologie

Cette recherche s'appuie sur un corpus de données récoltées dans le cadre d'une recherche comparative entre la France et l'Angleterre. Nous nous sommes assurés pour cela de prendre les précautions nécessaires à une telle démarche, notamment pour minimiser le risque d'ethnocentrisme (Lê Thành Khôi, 1981). Notre échantillon est constitué de huit foyers d'accueils de long-terme pour enfants et adolescents. En France il s'agit de quatre Maisons d'Enfants à Caractère Social [MECS] qui accueillent des enfants de 8 à 18 ans (N = 57). En Angleterre il s'agit de quatre *Residential units*, une qui accueille des enfants de 8 à 13 ans et trois autres des jeunes de 12 à 16 ans (N = 24).

Nous avons mené une série d'entretiens individuels semi-dirigés dans le but de recueillir le témoignage des principaux individus concernés par cette suppléance familiale : les jeunes, les éducateurs spécialisés, les psychologues et les cadres de direction. Les entretiens, qui ont été complétés par des observations participantes, ont été effectués sur un échantillon qui se compose de 30 professionnels français (18 éducateurs spécialisés, 2 éducateurs scolaires, 4 psychologues, 3 enseignants et 3 cadres de direction) et de 31 professionnels anglais (20 éducateurs spécialisés, 1 personnel scolaire, 6 travailleurs sociaux et 4 directeurs d'établissement). Nous avons recueillis ce qu'ils retiennent des parcours socio-scolaires des jeunes et de leurs difficultés. Nous avons également interrogé les pratiques professionnelles des éducateurs, leur conception de la prise en charge, ce qui permet par ailleurs d'étudier les relations d'interdépendance entre ces pratiques et le contexte du placement, et notamment leur impact sur les parcours scolaires des jeunes. Le recueil de données de cette recherche respecte les critères éthiques recommandés par certains organismes internationaux¹. L'anonymat des participants est garanti.

¹ Voir par exemple les critères de l'UNESCO (1994).

3. Penser la collaboration : le *corporate parenting* et la suppléance familiale

Les différences en termes de collaboration peuvent s'analyser par les concepts qui sous-tendent la prise en charge des jeunes en danger dans chaque pays. En Angleterre, il s'agit du *corporate parenting*, il institue un partage des droits et des devoirs, ordinairement attribués aux parents, par l'ensemble des professionnels. Ce concept instaure une responsabilité collective, cependant, elle ne se traduit pas par des actions homogènes et coordonnées sur le terrain. En France, les éducateurs *suppléent* la famille (Durning, 1986), il s'agit également d'être responsable de tout ou partie des attributs constituant l'autorité parentale, ce partage étant déterminé par la mesure de placement.

La différence majeure est que le *corporate parenting* anglais inscrit le partage de cette responsabilité pour tous les professionnels (travailleurs sociaux, enseignants, élus...) mais également les parents. Nous verrons que ce partage se retrouve dans plusieurs dispositifs et différencie les prises en charge et le rapport entre les familles, les travailleurs sociaux et les enseignants sur les questions scolaires.

Nous abordons à présent 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.

3.1 En France, un partenariat inégal

En France, nous constatons une méconnaissance de la part des différents professionnels des domaines de compétences et des objectifs des autres professionnels. Le plus souvent, le travail avec les autres professionnels est décrit comme étant difficile et n'allant pas de soi. Plusieurs éducateurs français évoquent régulièrement au cours de l'entretien les conflits ou les mésententes qu'ils ont avec l'Education 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, éducatrice).

La collaboration entre les secteurs (Education nationale, Aide sociale à l'enfance, secteur médico-social) n'est pas institutionnalisée. Par conséquent, elle dépend beaucoup des réseaux locaux et des relations individuelles entre les différents professionnels. Des partenariats particuliers avec des établissements scolaires ont été mis en place par l'initiative d'un ou quelques individus au sein d'une équipe. Les collaborations citées par les professionnels sont basées sur des relations professionnelles privilégiées entre certains éducateurs et certains enseignants, qui peuvent se maintenir par affinités individuelles. Ces collaborations concernent un nombre restreint de professionnels, et ne se mettent pas en place au niveau des équipes. De ce fait, 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 reconstitution difficile de ce partenariat avec de nouvelles personnes.

Les collaborations se font en marge, parfois avec des organismes privés qui sont flexibles sur les emplois du temps des jeunes qu'ils scolarisent (les Maisons familiales rurales par exemple). Ces collaborations 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 au directeur d'un établissement étudié de négocier des aménagements « arrangés » d'emploi du temps. Les enseignants acceptent des réductions de programme non prévus par l'éducation nationale parce qu'ils connaissent les éducateurs et qu'ils décident de travailler avec eux. Un directeur adjoint d'un foyer d'accueil nous dira négocier des « déscolarisation ponctuelles » en acceptant que le jeune reste au foyer quelques jours ou n'assiste plus à certains cours, ceci afin d'obtenir son engagement ou celui de l'équipe pédagogique sur les autres enseignements.

3.2 En Angleterre, des dispositifs pour institutionnaliser les partenariats

En Angleterre des dispositifs et des postes particuliers ont été implémentés pour soutenir la scolarité des jeunes et son suivi. Nous abordons ceux qui ont été mis en place dans l'autorité locale ayant fait l'objet de notre enquête, et nous présentons l'impact qu'ils peuvent avoir sur la collaboration entre les professionnels.

Chaque établissement scolaire dispose d'un enseignant qui est responsable du suivi des enfants placés (*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. Il s'agit d'une prise en charge particulière des jeunes placés, c'est-à-dire en leur reconnaissant une particularité qui nécessite un suivi propre. Ce professionnel reçoit les jeunes lorsqu'ils rencontrent des difficultés individuelles (rencontrées chez eux ou dans l'établissement) ou des difficultés liées à la scolarité (des questions d'orientation, d'options, etc.). Il suit les jeunes et 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. Cette personne 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 des 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.

D'autres postes ont été créés pour superviser la scolarité des jeunes les plus en difficulté. Un poste a été créé pour suivre les jeunes en difficultés scolaires (*education welfare officer*). Ce travail consiste principalement en une veille des absences scolaires, ils interviennent alors auprès des jeunes dont les absences sont les plus fréquentes. 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, comme accompagner les jeunes dans la classe et rester pendant les enseignements. Ces professionnels ne travaillent pas spécifiquement avec les enfants placés mais sont amenés à travailler auprès d'eux. L'autorité locale anglaise dispose également d'un coordinateur qui est responsable de la scolarité dans la région. 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.

Chaque équipe des foyers d'accueil (*residential home*) est composée d'un professionnel qui a la responsabilité du suivi scolaire des jeunes. Il impulse une dynamique auprès de l'équipe et est sensible aux questions scolaires. Il est l'interlocuteur privilégié auprès des équipes pédagogiques. Cette spécialité et celle de l'enseignement responsable du suivi des enfants placés permettent à des professionnels d'être sensibilisés aux champs d'action des autres intervenants, aux contraintes qu'ils rencontrent. Ce sont également ces personnes qui sont privilégiées pour les rencontres et partenariats inter-professionnels, ce qui tend à réduire les tensions lors de ces échanges.

3.3 Les rencontres instituées

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 (Personal Educational Plan)*. 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 intervenants qui discutent des suivis à mettre en place par chacun, notamment en ce qui concerne la 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. Le jeune et ses parents sont enjoins à 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 scolaire des jeunes qui bénéficient de cet outil. Pour notre part, nous constatons une évolution 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.

Ce dispositif formalise les rencontres et, d'après les professionnels interrogés, renforce leur engagement sur celles-ci ainsi que sur le suivi scolaire. Un éducateur spécialisé responsable de la scolarité nous dira qu'il assiste à l'ensemble des rencontres, ceci afin de s'assurer de « *la bonne conduite* » des *PEP* et de « *la prise en compte de l'intérêt du jeune* ». 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.

3.4 Une évolution positive de la collaboration

Ces liens privilégiés, les sensibilisations de certains membres de chaque équipe, favorisent ainsi le travail en commun. Une personne responsable du suivi de l'assiduité des jeunes et du suivi des jeunes en difficultés scolaires 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.

Nous constatons une différence importante entre la France, où les professionnels évoquent des difficultés à travailler sur la question scolaire avec d'autres professionnels (principalement les enseignants) et les discours des éducateurs anglais. Ces derniers 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.

4. Les rapports entre les enseignants et les travailleurs sociaux

Les rapports entre les équipes pédagogiques (principalement les enseignants, ainsi que la vie scolaire en France) et les éducateurs spécialisés influencent la collaboration entre les professionnels et facilitent ou rendent plus difficile le travail autour de la scolarité des jeunes. Un des premiers sujets de tension, voire de conflits, entre les équipes est le partage d'information.

4.1 Les informations échangées

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.

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. Ces derniers peuvent être demandeurs de certaines informations concernant la situation des jeunes, les raisons de leur placement, les difficultés qu'ils rencontrent, etc. Les éducateurs sont souvent réticents à divulguer ces informations. Ils 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 : ces derniers « *n'ont pas à savoir* ». Plusieurs éducateurs font part de tentatives de la part des enseignants sans qu'elles ne soient professionnellement justifiées.

D'après les discours des éducateurs, il s'agirait d'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, éducateur). 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 décide de partager l'information.

En Angleterre, les équipes 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 (une éducatrice) est satisfaite du fait que seuls trois enseignants savent que la jeune dont elle est la référente 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 soit placé au cours d'une rencontre longtemps après l'arrivée du jeune dans l'établissement scolaire.

Au fil de l'étude des entretiens, nous avons constaté que les informations sont transmises par les travailleurs sociaux souvent dans un but précis : influencer et orienter l'action des enseignants. Les interventions des éducateurs peuvent avoir pour but d'obtenir, de la part des enseignants, une prise en compte des difficultés particulières rencontrées par un jeune ponctuellement ou de façon 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 ou des contacts avec sa famille. 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. Les éducateurs essaient ainsi de modifier le regard de l'enseignant et sa pratique sur le long terme.

Les informations sélectionnées et transmises ont pour but d'orienter le diagnostic des enseignants et d'obtenir des réactions différentes. Un éducateur anglais, Sean, évoque 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 d'autres éducateurs. 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.

4.2 *Quand les interventions des éducateurs vers les enseignants tendent vers l'injonction*

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. 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. 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. 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.

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. Cependant, les interventions des éducateurs auprès des enseignants sont loin d'être homogènes. 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 (directrice) 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.* ». Cette contradiction, relevée également chez d'autres professionnels, 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 notons que les membres de chaque équipe avaient des points de vue hétérogènes sur les objectifs scolaires à fixer pour chaque enfant. 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. 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 enfants. Pour ces éducateurs, cela handicaperait le jeune et ne serait pas aidant pour la suite.

4.3 *Des interventions qui se démarquent des initiatives parentales*

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 constateraient pas, 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, encore moins concernant cette population particulière, ils ne savent pas toujours comment s'adapter à ces jeunes peuvent modifier leurs pratiques avec un résultat contre-productifs (en baissant leurs exigences par exemple).

Notons que les éducateurs spécialisés ont, vis-à-vis des enseignants, une position particulière qui implique des rapports éloignés de ce que peuvent être ceux habituellement adoptés par les parents. Ayant de faibles attentes envers les jeunes, ils peuvent tenter d'influencer les pratiques des enseignants en les enjoignant à différencier leur enseignement, souvent pour obtenir une baisse des exigences scolaires. 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. 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 qu'ils ne sont pas les parents des enfants dont ils ont la charge. 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.

4.4 Une médiation entre les différentes professions

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* ». Elle fait de la médiation entre les deux parties, 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).

4.5 Les rencontres proactives ou réactives

En France, les rencontres sont le plus souvent organisées lorsqu'un problème émerge (des résultats scolaires très faibles ou un problème de discipline). Elles sont donc réactives et rares, par défaut et dans un but de gestion de problème, voire de conflit. Le plus souvent les échanges sont très courts et peu fréquents. Les décisions sont rarement prises en réunion autour d'une table, mais le plus souvent au téléphone, entre deux professionnels particuliers. 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 ». Elles initient ainsi davantage de tensions entre les équipes.

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. 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. Ici 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. 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.

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. D'ailleurs la collaboration et la régularité des rencontres entre professionnels sont recherchées. L'ensemble des professionnels 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.

5. Conclusion

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 sur lesquels s'appuie 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 peut générer des conflits.

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. 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. Une responsable du suivi des prises en charges scolaires des jeunes en difficulté 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. 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.

Cette recherche confirme l'évolution en Angleterre des pratiques professionnelles anglaises vers une collaboration plus fréquente et plus présente. Les rencontres et les contacts entre les professionnels sont proactifs, ils sont plus réguliers et la prise en charge peut être adaptée plus rapidement qu'en France. 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.

En revanche, en France les rencontres sont majoritairement réactives, et ont pour but de régler un problème existant. La première rencontre peut être décidée longtemps après le début du placement du jeune. De plus, le partenariat reste uniquement dépendant des professionnels et du réseau local qu'ils ont développé. Les éducateurs travaillent de façon privilégiée avec certains établissements qui sont flexibles sur les emplois du temps scolaires, parfois au dépend des exigences pédagogiques. Les collaborations citées sont basées sur des relations professionnelles privilégiées entre certains éducateurs et certains enseignants. Ces collaborations sont donc plus fragiles, étant dépendantes des individus initiateurs.

En définitive, la collaboration des différents professionnels ne prend pas la forme d'une alliance éducative (Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche Christinat, 2011), ils ne travaillent pas de concert et ne sont pas mobilisés sur la question scolaire. Des dispositifs mis en place en Angleterre engagent toutefois un partenariat qui fait défaut en France.

6. Références et bibliographie

- 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.
- 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.
- Denecheau, B., & Blaya, C. (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire. *Éducation & formation*, e-300, 53-62.
- Durning, P. (1986). *Éducation et suppléance familiale en internat*. Paris: PUF/CTNERHI.
- 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.
- 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.
- Jackson, S. (1994). Educating children in residential and foster care. *Oxford Review of Education*, 20(3), 267-279.
- Jackson, S., & Sachdev, D. (2001). *Better education, better futures. Research, practice and the views of young people in public care: Barnardo's*.
- Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 73-106). Lyon: PUL.
- Lê Thành Khôi. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.

Actes du 2^e colloque international du LASALE
Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire.

- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: PUF.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon: PUL.
- UNESCO. (1994). Ethical Guidelines for International Comparative social science research in the framework of MOST. Paris: UNESCO.