



HAL
open science

La coéducation professionnalisée à l'épreuve des alliances éducatives. Étude d'un programme visant à soutenir la scolarité en Village d'enfants

Benjamin Denecheau, Marie-Pierre Mackiewicz

► To cite this version:

Benjamin Denecheau, Marie-Pierre Mackiewicz. La coéducation professionnalisée à l'épreuve des alliances éducatives. Étude d'un programme visant à soutenir la scolarité en Village d'enfants. *Revue Française de Pédagogie*, 2022, 215, pp.97-107. 10.4000/rfp.11828 . hal-03883397

HAL Id: hal-03883397

<https://hal.science/hal-03883397>

Submitted on 3 Dec 2022

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 coéducation professionnalisée à l'épreuve des alliances éducatives. Étude d'un programme visant à soutenir la scolarité en Village d'enfants

Professionalised coeducation tested by educational alliances. The study of a programme that aims to support schooling in a children's village

Benjamin Denecheau et Marie-Pierre Mackiewicz



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/11828>

DOI : 10.4000/rfp.11828

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2022

Pagination : 97-107

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



Référence électronique

Benjamin Denecheau et Marie-Pierre Mackiewicz, « La coéducation professionnalisée à l'épreuve des alliances éducatives. Étude d'un programme visant à soutenir la scolarité en Village d'enfants », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 215 | 2022, mis en ligne le 02 janvier 2026. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/11828> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.11828>



La coéducation professionnalisée à l'épreuve des alliances éducatives. Étude d'un programme visant à soutenir la scolarité en Village d'enfants

Benjamin Denecheau
Marie-Pierre Mackiewicz

À l'occasion d'une recherche menée dans des établissements de la Protection de l'enfance proposant un programme expérimental de soutien à la scolarité, nous questionnons la mise en place d'une alliance éducative dans le contexte d'une coéducation professionnalisée. Les données ont été recueillies sur deux terrains et sont constituées d'observations et de 50 entretiens individuels auprès des différents acteurs concernés. Dans un cadre commun, les tentatives de mise en alliances rendent compte de divisions du travail éducatif différentes au sein de chaque institution de suppléance, mais aussi dans leurs relations avec l'école. Initiée par les équipes de suppléants étudiées, la coéducation professionnalisée crée une relation asymétrique inattendue avec leurs partenaires scolaires. La recherche met au jour des visées communes mais également des tensions et limites qui viennent interroger la portée d'alliances éducatives qui effacent les frontières entre les espaces éducatifs.

Mots clés (TESE) : école, protection de l'enfance, relation parents-école, relation intergroupes

Introduction

Alors que les espaces éducatifs et scolaires se sont diversifiés, redessinant les frontières de l'école (Rayou, 2015), le partage et la division du travail éducatif

impliquent davantage d'acteurs différents dans l'école (Tardif & Levasseur, 2010), mais aussi hors l'école (Tardif, Marcel, Bagnoud *et al.*, 2017). Cela conduit à reconsidérer les rapports entre l'école et les familles et leur influence sur les parcours scolaires, comme à interroger

les partenariats, voire les alliances, plus ou moins explicites entre tous ces partenaires. Qu'en est-il lors de la mise en œuvre d'une suppléance familiale, définie comme une « 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)? Quels sont les effets sur les scolarités quand ces relations et interactions s'inscrivent dans le cadre de la Protection de l'enfance qui fait intervenir des professionnels en complément ou à la place des parents? La coéducation, d'ordinaire construite avec des parents d'élèves, s'élabore alors pour les enseignants avec des professionnels suppléants (Mackiewicz, 2014), ce qui nous amène à la qualifier de « professionnalisée ». Cette coéducation spécifique relève à la marge les profanes que sont ces parents, par ailleurs disqualifiés quand ils sont impliqués dans des mesures de la Protection de l'enfance (Mackiewicz, 1998). Cette suppléance n'en est pas plus connivente avec l'école, tant les spécialités se sont constituées en parallèle et à l'écart dans les évolutions de la division du travail éducatif (Chauvière & Fablet, 2001). Les professionnels de la Protection de l'enfance, non formés sur le champ scolaire, agissent en fonction de leur propre rapport à l'école, leur ethos et leurs représentations, mais aussi avec des moyens limités (Denecheau, 2013). Via ces dispositions et ressources, ils influencent la scolarité en complément des actes éducatifs parentaux, non sans aspérité (Denecheau, 2013). C'est l'une des pistes pour comprendre les difficultés scolaires plus marquées des enfants pris en charge par la Protection de l'enfance, se caractérisant par exemple par une plus grande propension à être en retard dans le parcours scolaire¹ (Mainaud, 2013), ou par des scolarisations en classes spécialisées plus fréquentes² (Denecheau & Blaya, 2013). Ces préoccupations sur leur scolarité émergent dès lors dans différents lieux de protection de l'enfance (Join-Lambert, Denecheau & Robin, 2019) et donnent lieu à des expérimentations, ponctuelles ou répétées. Ces expérimentations peuvent porter sur des soutiens au travail scolaire ou sur des recrutements de travailleurs sociaux en charge du suivi de la scolarité (Denecheau, 2013).

1 Seuls 33,9% des enfants de 11 ans hébergés dans un établissement de protection de l'enfance ne sont pas en retard, contre 79,6% en population générale.

2 7,3% en primaire, contre 1% en population générale, et 23,2% en secondaire, contre 3,4%, pour un échantillon de 219 enfants placés en famille d'accueil.

Notre recherche³ décrit une de ces expérimentations, celle de la mise en place d'un programme de soutien à la scolarité par l'association SOS Villages d'Enfants (France). Ce projet a été élaboré sur le diagnostic des difficultés scolaires des enfants pris en charge par cette association dans des Villages d'enfants⁴. Pour réduire ces difficultés, le programme se décline sur plusieurs pans de l'organisation et du travail éducatif de ces lieux de placement. Nous nous intéresserons au volet qui concerne le travail avec les établissements scolaires et sur ses capacités à faire converger le travail des professionnels des deux champs sur cet objectif de réduction des difficultés scolaires. Nous mobilisons le concept d'alliance éducative défini comme un ensemble d'actions convergentes issues de concertations entre différents partenaires, s'accordant explicitement pour résoudre un problème formellement identifié (Gilles, Potvin & Tièche Christinat, 2012). Ce concept questionnera dans la suite de l'article la concertation et la convergence des actions entre ces Villages et les établissements scolaires dans lesquels sont scolarisés les enfants, comme une nouvelle proposition d'alliances dans ce contexte de coéducation professionnalisée. Nous mobilisons pour cela les recherches en sociologie de l'éducation portant sur les espaces éducatifs, la division du travail éducatif et ses effets sur les scolarités. Nous croisons les perceptions des suppléants relayant la famille avec celles des enseignants confrontés, souvent de manière inattendue, à ce type de coéducation. Comment le travail éducatif se négocie-t-il dans les pratiques lorsque la Protection de l'enfance est impliquée? Comment se partage-t-il ou se divise-t-il dans et entre les équipes inscrites dans ces secteurs professionnels différents? Quelles alliances observe-t-on entre les écoles et les lieux de suppléance alors que l'institution scolaire n'a pas d'attention ni de proposition spécifique pour ce public? Après une présentation de l'enquête et de son contexte, nous relevons les stratégies constitutives d'alliances par les Villages puis leur réception au sein des écoles concernées. Enfin, nous abordons les limites de ces alliances dans cette situation de coéducation professionnalisée.

3 En 2015-2017 avec Hélène Join-Lambert, Pierrine Robin, Nathalie Savard et Manon Gasquet.

4 S'agissant d'une catégorie institutionnelle, la majuscule distinguera les Villages en tant que lieu de placement du nom commun « village », sans préciser à chaque fois « d'enfants » ni rappeler leur rattachement à leur structure SOS Villages d'Enfants. Nous précisons plus loin l'organisation de ces lieux de placement.

Enquêter en Village d'enfants

Parmi les lieux d'accueil en protection de l'enfance, les Villages d'enfants de l'association SOS Villages d'Enfants présentent plusieurs particularités. Chaque Village se compose de plusieurs maisons au sein desquelles une éducatrice familiale, relayée par une aide familiale⁵ lors de ses congés, s'occupe d'environ 6 enfants quotidiennement. Une « maison commune » regroupe des espaces de travail pour une équipe composée d'éducateurs et éducatrices spécialisés, d'un éducateur ou une éducatrice scolaire, d'un ou deux psychologues et de personnel d'administration et de direction. Soit une division du travail éducatif par fonction : les éducatrices familiales sont en charge du quotidien, les éducateurs spécialisés de questions éducatives individuelles et du lien avec l'Aide sociale à l'enfance et les familles, les psychologues d'un suivi ciblé, etc. Ce type d'accueil permet aux jeunes hébergés de disposer d'un cadre de vie s'assimilant en partie à un placement en famille d'accueil, tout en bénéficiant d'un travail d'équipe s'apparentant à celui proposé en foyer. La segmentation des charges supplémentaires vise à mieux suivre les enfants, en opérant à la fois un contrôle, un soutien et une décharge face aux tâches d'éducation qui incombent aux éducatrices familiales.

Les Villages d'enfants de cette association ont une politique d'accueil qui les distingue d'autres espaces de protection de l'enfance plus nombreux et connus, et davantage étudiés, tels que les foyers d'hébergement collectif (Denecheau, 2013) ou encore les familles d'accueil (Anton Philippon, 2017). Eux privilégient les accueils de fratries sur des périodes relativement longues, avec une moyenne constatée de sept années pour un placement. Sur un modèle unifié, ils possèdent de nombreux points communs dans leur structuration, notamment le recrutement des directions de chaque Village effectué par le siège, et des formations par fonction dispensées aux professionnels. Néanmoins, leur organisation peut différer, du fait de la composition des équipes, des caractéristiques du territoire et des profils des enfants et familles pris en charge.

Leur organisation dépend d'une fondation qui récolte des fonds auprès de donateurs, sources de financement complémentaire aux subventions locales

5 Nous utilisons ici le féminin, les postes d'éducatrices et aides familiales étant occupés par des femmes (à l'exception d'un poste d'aide familial).

ou nationales⁶. Ces fonds privés octroient une marge de manœuvre au niveau national comme local et permettent d'impulser ce programme expérimental, dans l'objectif qu'il soit reconnu par les institutions de tutelle. Le fait qu'il ait été déjà présenté à plusieurs instances gouvernementales⁷ ou associatives du secteur illustre la notoriété actuelle de l'association dans le champ de la Protection de l'enfance. L'association a récemment fait de la scolarité des enfants accueillis un axe prioritaire avec le programme expérimental appelé « *Pygmalion* », spécifique à la France. Après une concertation et une expérimentation, le programme a été déployé dans les 17 Villages d'enfants de l'association depuis septembre 2014. Il prône une « scolarité réussie » des enfants accueillis, en insistant sur leur potentiel scolaire et sur l'importance du soutien des équipes à leur persévérance (SOS Villages d'Enfants, 2014). Il vise à améliorer la concertation et la convergence des actions éducatives liées à la scolarité. Davantage de moyens sont accordés, parmi lesquels le développement de formations internes et le recrutement d'un éducateur scolaire sur chaque site. Sur le plan des moyens humains, un poste au siège de l'association est dédié au suivi du programme. Dans les Villages d'enfants SOS, le programme partage ou distribue l'attention portée sur la scolarité, opérant un renforcement de la division du travail supplétif. Il réorganise en interne la suppléance familiale et son travail sur la scolarité, et modifie les relations et les interactions avec les établissements scolaires. S'il se décline à travers un ensemble d'actions, nous nous focalisons dans ce texte sur la concertation renforcée avec les équipes enseignantes, et sur la convergence de leurs actions.

La recherche s'est déroulée pendant un an dans deux Villages, désignés par la direction comme étant à un stade avancé de la mise en œuvre du programme et présentant des similitudes : une soixantaine d'enfants accueillis, une composition d'équipe proche, une implantation depuis plus de trente ans en zone urbaine. Des différences liées aux contextes socio-économiques et à la dynamique propre à chaque

6 En France, il s'agit des financements des départements, entités chargées de la Protection de l'enfance depuis les lois de décentralisation des années 1980.

7 Ainsi, depuis 2019, des représentants de l'association ont participé à des auditions parlementaires, à un groupe de travail avec la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et à des présentations à la Convention nationale des associations de protection de l'enfant (CNAPE), auprès de l'Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE) ou encore de l'Observatoire national de l'action sociale (ODAS).

équipe se traduisent par exemple avec un poste d'éducatrice scolaire profilée très différemment, ou des familles plus ou moins précaires et accessibles. L'analyse porte sur vingt enfants âgés de 6 à 12 ans, avec autant de filles que de garçons, scolarisés, dont un seul en établissement spécialisé. Le corpus ici exploré et dont les verbatim sont extraits est tiré d'entretiens de trente-sept professionnels travaillant auprès d'eux, dont quatorze menés avec leurs enseignants (six dans la seule école du Village M⁸; huit dans les 4 du Village P). Ils se complètent d'observations dans les deux institutions et permettent de travailler sur le type d'alliances générées par le programme. Ce matériau qualitatif et encore exploratoire donne lieu à une description étayée d'extraits, organisée en fonction des observations sur les deux terrains. Elles suivent une dynamique progressive dans la constitution des alliances, commune ou différenciée, car à partir du même programme, les deux terrains ont des stratégies différentes pour la scolarisation. Nous avons parcouru les entretiens à l'aide d'une analyse thématique en croisant les informations référant aux pratiques professionnelles, aux perceptions sur les situations des enfants, notamment leur scolarité.

Initier et ajuster une proposition d'alliances

L'analyse du discours des suppléants familiaux et des équipes enseignantes permet d'étudier comment s'organise la coéducation entre professionnels à partir de la configuration de chaque Village. Dans les deux cas, la mise en œuvre du programme initie une alliance puisque le travail en commun dépasse les échanges habituels pour partager des analyses et viser une convergence sur certaines de leurs actions. Se distinguent néanmoins deux façons de recomposer le travail éducatif et d'entamer un partage commun sur le problème identifié. Ces distinctions s'illustrent particulièrement par le choix de l'établissement scolaire, la fonction de l'éducatrice scolaire et la place faite aux parents.

Le choix d'un ou plusieurs établissements scolaires

Les deux Villages enquêtés ont fait des choix différents sur ce paramètre, ce qui influence les modèles d'organisation des équipes concernées. Le Village M étant situé au cœur d'un quartier assez enclavé, borné par un petit groupe scolaire, le choix de l'équipe s'est porté sur une scolarisation de tous les enfants dans cette école. Leur argument est de pouvoir travailler mieux et plus régulièrement avec cet établissement et de prévenir les éventuelles difficultés en réduisant le nombre d'interlocuteurs. Le Village P est situé dans une zone pavillonnaire que la carte scolaire rattache à un groupe scolaire en REP+. Pour éviter que les enfants n'y soient tous inscrits, la mairie a accordé des dérogations et ils sont donc accompagnés chaque jour pour rejoindre quatre groupes scolaires différents, chaque fratrie étant inscrite dans la même école. La démultiplication du travail de concertation, contraint par le nombre d'écoles, est palliée par une répartition très précise des rôles et facilitée par la double stabilité des équipes (Village comme écoles).

La place révélatrice de l'éducatrice scolaire

La fonction d'éducatrice scolaire est nouvelle dans ce type d'institution et la place qui lui est accordée est significative du modèle adopté. Elle indique la division du travail éducatif au sein de chaque Village, incluant les interactions avec les établissements scolaires. Dans le Village M, l'éducatrice scolaire se charge à l'interne de la coordination des personnes en service civique et bénévoles, prévues en soutien scolaire. Elle peut également travailler ponctuellement avec un groupe d'enfants en rapport avec leurs curricula. Considérant que les enfants n'ont pas toujours les dispositions au travail scolaire, elle élabore des activités sur des pratiques (cuisine, bricolage) et prévoit ensuite de faire des liens – ou suppose qu'ils se feront – avec des notions et des compétences scolaires. À l'extérieur, le poste d'éducatrice scolaire est pensé comme le pilier de la concertation entre cette seule école et le Village. Faisant office de médiatrice, l'éducatrice scolaire passe le relais, diffuse et répartit les informations entre le Village et cette école. C'est elle qui sera présente dans les quelques rencontres avec certaines familles. Il s'agit là d'une nouvelle fonction professionnelle dans un lieu de suppléance. C'est pourquoi nous identifions pour ce Village une configuration polarisée (la fonc-

8 La majuscule utilisée pour distinguer les deux Villages renvoie aux deux modèles qu'ils illustrent : M pour médiatisé, P pour protocolaire.

tion concentre les questions ayant trait à la scolarité) et médiatisée.

À l'inverse, dans le Village P, la coéducation est très répartie et davantage banalisée. Elle dépend de chacune des éducatrices familiales ; ce sont elles qui sont au contact quotidien avec l'école. La direction ou les éducateurs ou éducatrices spécialisés interviennent en cas d'événements précis concernant la scolarité (gestion des désordres en particulier). Là, l'éducatrice scolaire ne sert jamais de relais, n'effectuant qu'en interne le suivi des apprentissages des enfants, avec lesquels elle travaille lors de sessions individuelles ou par petit groupe. La configuration s'établit de façon protocolaire, à partir d'une distribution des tâches liées à la scolarité, et maintient l'éducatrice scolaire dans un rôle de soutien scolaire au sein du Village. Si sa compétence y est très reconnue, elle reste en dehors de l'école et de toutes les réunions de concertation : « On peut dire que je suis la personne qui va le moins à l'école, je pense » (éducatrice scolaire, Village P). Dans ce Village, aucune des familles ne se rend dans l'école de ses enfants, sachant qu'elles sont aussi peu présentes dans le Village.

Un partage de valeurs sur la coéducation

Les deux terrains se distinguent sur un autre plan, qui touche plus directement la coéducation. Dans le Village M, la philosophie admise tant par l'éducatrice scolaire que par la directrice du groupe scolaire, suivie en cela par l'équipe enseignante, est à une ouverture de l'école aux parents et aux partenaires. Cette coéducation est située dans une perspective explicite de bientraitance. Ces valeurs partagées, avec une population de parents davantage présents et dans des situations moins précaires que dans le Village P, ont permis d'observer plus de contacts entre les parents et l'école, dans le cadre même du placement. Le Village P partage avec les écoles du secteur une vision plus traditionnelle de l'éducation, avec des fonctions davantage hiérarchisées, inscrites dans un rapport d'autorité. Les parents sont davantage tenus à distance d'autant que, vivant dans une très grande précarité, ils sont moins mobilisables face aux institutions. Cela conduit à une moindre référence à la coéducation. Aucun parent, dans les situations étudiées, n'a été en rapport direct avec l'équipe enseignante, ce sont les suppléants qui sont les seuls contacts.

Ces deux modèles donnent à voir des mises en œuvre de ce programme ajustées aux contextes

d'exercice, qu'il s'agisse de la dynamique propre de chaque établissement ou de son implantation, dans une région et sur un territoire donnés. Ainsi, dans le Village M, la médiatisation de l'éducatrice scolaire accapare les liens avec l'école et distancie d'autant les enseignants des éducatrices familiales. Dans le Village P, on observe une forme de coéducation relativement proche de celle constatée sans suppléance : c'est l'adulte en charge du quotidien des enfants (souvent le parent, ici l'éducatrice familiale) qui est en lien avec l'enseignant. Ce faisant, les établissements supplétifs prennent l'initiative du travail en commun sur la scolarité des enfants et visent à faciliter une concertation sur les situations des enfants et sur les actions envisagées. Ils initient l'institutionnalisation d'une coéducation professionnalisée, dans laquelle on peut se demander si des concertations davantage négociées apparaîtront.

Expérimenter les alliances

Si les écoles et les institutions supplétives ont tendance à être des milieux qui s'ignorent entre eux (Denecheau, 2013), ces interlocuteurs inhabituels apprennent d'abord à se repérer dans les deux cas étudiés. La multiplicité des intervenants fragmente les concertations et les convergences possibles, ce que compense la stratégie mise en place sur chaque terrain.

Un repérage progressif

La connaissance des différents professionnels et de leur institution s'avère capitale pour poser les bases d'une coéducation ajustée aux compétences de chacun. Les équipes enseignantes peuvent être déroutées par le nombre des suppléants et leur *turn-over* éventuel, qui fait obstacle à la coéducation :

Ça change souvent, c'est difficile ; pour certains enfants, on sait. Pour Niven⁹, c'est plus compliqué. Il ne rentre pas souvent avec la même personne. Au début, c'était madame F. Il y a eu un moment où ça a changé, après je n'ai plus suivi le fil (enseignant, terrain M).

Suite au prochain départ de sa fratrie, j'ai rencontré un monsieur dont j'ignore le nom. J'imagine que c'est le tuteur. Je sais pas comment ça se passe (enseignant, P).

⁹ Les prénoms ont été modifiés.

Le repérage des différents acteurs éducatifs se fait progressivement, au fur et à mesure des rencontres. Le programme mis en place tend à institutionnaliser ce repérage et les rapports entre les deux institutions. Dans le Village M, la médiation incarnée par l'éducatrice scolaire vise des explications plus précises et la connaissance entre institutions. Cette fonction médiatrice soutient les éducatrices et aides familiales qui se sentent mieux reconnues :

Elle a réussi à expliquer aux enseignants ce qu'on faisait au Village. Les écoles nous ont vues autrement que comme des « nounous » (éducatrice familiale, M).

Ainsi que la plupart des enseignants :

Ce recrutement-là a été très intéressant, dans la mesure où on rencontrait parfois des difficultés de communication avec les assistantes maternelles et les éducatrices familiales. Quelques fois, on se comprenait pas bien. Leïla fait l'intermédiaire. Elle est le point de passage pour tout ce qui concerne la scolarité (enseignante, M).

L'organisation du Village P requiert par contre de le faire connaître à plusieurs équipes scolaires et inversement, avec d'une part des échanges institutionnels, qui concernent les questions administratives, traitées par les directions, et d'autre part des échanges d'ordre éducatif, en lien avec le quotidien, gérés par les enseignants et les éducatrices familiales. Les directions, en position d'interface, distinguent les différents niveaux d'interlocuteurs pour faire face à la complexité de la suppléance. Les directeurs doivent à la fois faire découvrir et comprendre le fonctionnement de cette alliance à leur équipe, et préserver celle-ci d'une charge spécifique. Dans l'extrait suivant, on peut voir le fonctionnement d'un directeur face au modèle protocolaire du Village P, en correspondance avec le fonctionnement hiérarchisé de son école :

Les enseignants ont un rapport plutôt avec les éducatrices familiales. Pour des problèmes de discipline, c'est Monsieur T. [adjoint à la direction] qui va intervenir, les choses sont bien structurées (directeur, P).

De plus, le Village P formalise des rencontres par des réunions avec les quatre équipes enseignantes, comme lors de l'invitation annuelle à des Portes ouvertes. Si cette initiative est très appréciée des enseignants, tous ne peuvent pas bénéficier des rencontres formelles avec le Village, et celles-ci restent insuffisantes pour un repérage fin des interlocuteurs pour chaque enfant. Pour y pallier, on note le souci, dans les

deux Villages, de présenter tout nouvel intervenant auprès des écoles ; et réciproquement, l'importance du côté des écoles d'informer chaque nouveau collègue. Cette attention partagée à faciliter l'identification des rôles et compétences de chacun semble indiquer les préalables à l'élaboration concertée d'une alliance :

Tout ça, c'est compliqué, donc les nouveaux enseignants, je vais bien plus les briefer et tout de suite (directrice, M).

Quand il y a un nouvel enseignant, on lui explique ce qu'est le Village SOS parce que ce n'est pas dans toutes les écoles (directeur, P).

Quand, de part et d'autre, les professionnels sont stables dans leur fonction, des relations privilégiées peuvent se créer. Elles ne sont pas de même nature qu'avec des parents, mais permettent d'inventer des temps moins formels où la coéducation semble s'ajuster à la réalité de la suppléance et assurer la continuité du lien au niveau de chaque enfant, avec davantage de concertation entre équipes. Le programme opère une institutionnalisation de la coéducation en établissant des procédures et en instaurant des rencontres et des interactions qui organisent plus formellement le travail éducatif. Il permet de dépasser le niveau interpersonnel et inscrit la coéducation à l'échelle de la communauté éducative.

La fiabilité suppléante

Appuyés par les recommandations du programme qui sert d'appui à la réflexion et à la mise en œuvre de cette coéducation, les deux Villages visent à être reconnus comme des partenaires compétents, fiables et présents. Les enseignants interrogés plébiscitent la fiabilité et la rapidité de la réponse à leurs demandes par l'équipe de suppléants. Cette réactivité est mise en regard avec la souvent moindre réactivité des parents, ou opposée aux pratiques d'autres structures supplétives, jugées lentes ou absentes :

On est ravis de la relation qu'on a avec le Village parce qu'ils sont très réactifs et que dès qu'on a le moindre souci, il suffit d'envoyer un mail à Leïla [éducatrice scolaire]. Elle est très disponible, ce qui fait que tout incident est tout de suite pris en charge, et même plus vite qu'avec d'autres familles du quartier. Il y a vraiment cet effet positif d'un cadre qui est présent (enseignant, M).

L'éducatrice scolaire du Village M, interlocutrice privilégiée de l'équipe enseignante, le confirme. Sa

fonction la rend disponible pour intervenir avec une réactivité qui la fait passer de façon très fluide du Village à l'école :

Aujourd'hui, ce qui est bien, c'est que dès qu'il y a une difficulté, tout de suite, ils m'appellent et on intervient tout de suite (éducatrice scolaire, M).

Cette disponibilité et réactivité inhabituelles pour leurs interlocuteurs facilitent les échanges entre le Village P et les écoles. Chacun dispose d'informations plus précises pour ce qu'il considère comme étant son champ d'action, et se construit petit à petit l'image d'une coéducation efficace, toujours en comparaison de celle construite avec les parents.

Avec le temps, la concertation entre les institutions progresse et peut devenir telle que certains se surprennent à se considérer d'une même équipe. Les informations sont transmises entre les deux entités et une complémentarité jugée efficace s'installe entre les équipes :

Il n'y a aucune tension, au contraire... On respecte chacun notre rôle : moi je suis là pour instruire, enseigner, après je peux quand même être là pour écouter, quand on a du temps. Après il y a un travail psychologique, il y a un travail aussi d'éducation et je trouve que tout ça se complète et je trouve qu'on forme une équipe (enseignant, P).

Ce sentiment est renforcé par l'impression d'œuvrer dans le même sens, avec une convergence dans les valeurs visées, autour de l'éducation des enfants et à propos du scolaire. La convergence dans les règles éducatives énoncées par les professionnels du Village et par les enseignants, selon un mode traditionnel dans le Village P (séparation des sphères éducatives et autorité) ou le mode plus contemporain dans le Village M (coéducation et bienveillance), pose l'hypothèse d'un programme favorisé par une congruence entre professionnels des deux institutions :

Et je n'ai jamais entendu une éducatrice aller à l'encontre de ce qui avait été dit. C'est toujours conjointement, ça va toujours dans le sens et puis nous aussi, on va toujours dans le sens. De toute façon, c'est toujours dans le sens pour l'élève (enseignant, M).

Ce sentiment de faire équipe dans une coéducation fiable, réactive, ne pourrait-elle pas conduire à idéaliser la coéducation professionnalisée au détriment de celle vécue au jour le jour avec l'ensemble des parents ? Car ce qui pacifie cette coéducation, c'est précisément d'être le fait de professionnels qui, malgré

leurs ethos différents, ont suffisamment de proximité (cadre d'analyse, vocabulaire, pratiques professionnelles) pour faciliter la concertation, ce qui est loin d'être systématique avec des parents plus éloignés socialement. D'ailleurs, les enseignants interrogés accordent aux suppléants un statut d'expert non reconnu aux parents.

Le pouvoir de l'expertise

Les enseignants, découvrant souvent de façon aléatoire les situations de suppléance, ont des inquiétudes à l'égard des élèves des Villages concernant tant une histoire familiale perçue comme traumatique, qu'une scolarité mise à mal par les changements d'établissements et les suivis incertains. Cela peut donner lieu à des discriminations de leur part, tant positives que négatives (Denecheau, 2013). Sans appui au sein de leur propre institution, ils reconnaissent unanimement avoir de grandes attentes à l'égard des professionnels des Villages, potentiels recours pour penser et agir dans ces situations. Les professionnels chargés de la suppléance familiale vont être considérés comme les experts d'élèves minoritaires, au statut peu connu, apportant des connaissances, non seulement sur l'enfant, mais également sur la façon d'appréhender sa situation :

On n'a pas du tout de moment d'analyse de pratique et c'est vrai que ces rendez-vous formels ou pas d'eux permettent aussi de poser un peu les choses [...] et d'élargir notre horizon pour comprendre un peu pourquoi les enfants sont dans ces problématiques-là. Le contact, la relation avec les professionnels du Village c'est vraiment intéressant (enseignant, M).

Plusieurs interlocuteurs dans les écoles ont aussi évoqué l'appui qu'ils ont reçu par l'équipe du Village alors qu'ils éprouvaient des difficultés avec l'un de leurs élèves :

Et puis j'avais demandé quand même aussi un peu d'aide parce que c'est vrai que la relation avec Donato c'est compliqué, c'est un mélange d'affectif aussi. C'est vrai qu'on sait pas toujours comment réagir... Pour ça, les éducatrices du Village et la psychologue, ça m'a vraiment aidée, jusqu'à la porte en me soutenant, en me disant « attention à vous, préservez-vous », parce que j'étais un peu... Parce que c'est un enfant très attachant [silence] très attachant... (enseignante, P)

Ce soutien installe davantage les professionnels du Village dans la position d'experts légitimes, donnant des clés de lecture aux enseignants pour adapter leur

travail envers les élèves. Alors même que les suppléants n'ont pas d'expertise particulière sur la scolarité, le manque d'informations et les difficultés rencontrées par les enseignants inscrivent la coéducation professionnalisée dans une relation asymétrique. Cet effet est encore accentué par la maîtrise du partage des informations concernant la situation de l'enfant, du fait du secret professionnel conservé par les travailleurs sociaux (Garnier, 2020). Cela induit potentiellement un déséquilibre pour une alliance concertée.

Dans la coéducation observée, la concertation est davantage portée par les professionnels du Village mais semble répondre aux difficultés fonctionnelles rencontrées par les enseignants. Toutefois, si elle semble faciliter l'organisation du travail des enseignants et des professionnels du Village, permet-elle une convergence de leurs pratiques éducatives ? Pour le dire autrement, comment cette concertation se traduit-elle dans la scolarité des écoliers concernés ?

La convergence mise à l'épreuve

Dans cette coéducation professionnalisée, les deux Villages se distinguent dans la façon dont ils tentent d'établir des alliances, en tant que partage d'actions concertées. Le Village P et son modèle plus traditionnel la mettent peu en œuvre, tandis que, dans le Village M, des convergences sont reconnues par les acteurs sur la gestion des comportements dans l'école et la place donnée aux parents.

Une incursion négociée

En premier lieu, l'éducatrice de M est présente tous les jours dans l'espace scolaire¹⁰. Sa fonction a intégré progressivement des tâches ordinairement dévolues aux enseignants en partageant la gestion des désordres scolaires, identifiés par les acteurs comme étant de l'ordre du comportement et pas seulement de difficultés d'apprentissage. À son initiative, un dispositif a été mis en place pour certains élèves du Village d'enfants, qui passent des « contrats » avec l'école et le Village. Si cela s'envisageait pour tous les élèves, au final seuls ceux du Village d'enfants ont été concernés. Ainsi le décrit un enseignant :

Les difficultés de comportement étaient assez importantes, on a donc décidé de faire un contrat de comportement où il y avait une note quotidienne. Dans le détail, ça pouvait être des choses comme « je reste assis sur ma chaise pendant mon travail ». Ça pouvait aussi concerner le comportement : « je ne me bagarre pas ». On faisait ça sur 4 semaines. Première semaine, un objectif. Et chaque semaine, on rajoutait un objectif. En fin de journée, l'enfant devait mettre la couleur et dire ce qu'il en pensait par rapport à son objectif : trouvait-il qu'il avait réussi ? (enseignant, M)

La fonction de l'éducatrice scolaire se voit reconnaître une légitimité accrue auprès des enseignants, satisfaits d'une délégation qui les soulage :

Leïla [éducatrice scolaire] suivait vraiment ce système et elle est vraiment la figure d'autorité par rapport au comportement attendu à l'école pour les enfants du Village. Elle les suivait très attentivement. Elle nous déposait les contrats de comportement avant, on en discutait avec elle. C'était elle qui nous les faisait, c'était royal (enseignante, M).

L'éducatrice scolaire, agent de la suppléance, se voit donc attribuer une part de la gestion éducative des désordres scolaires. Les enseignants s'en déchargent pour se focaliser sur les tâches pédagogiques, opérant par là une différenciation par rapport aux autres élèves et leur famille, peu admis à donner un avis sur les actions éducatives de l'école, d'autant plus pour ceux qui en sont distants (Payet, 2017). L'incursion de la part de suppléants est acceptée, voire appréciée, rendant poreuses les frontières entre l'espace de suppléance et l'espace scolaire. La distinction des espaces et la confidentialité attribuée à des informations qui ordinairement ne sont pas transmises se réduisent. Les enfants du Village peuvent se trouver alors sous un contrôle permanent et partagé.

En second lieu, quelle place est faite aux parents ? Habituellement, la coéducation implique l'école et les parents. Les parents suppléés peuvent être écartés du fait des contraintes générées par le placement (démarches administratives, éloignement du domicile, etc.), d'autant que les professionnels prennent l'habitude de travailler ensemble. Au Village M, ces derniers se sont néanmoins mobilisés pour que la coéducation professionnalisée tente d'inclure les parents aux échanges avec les enseignants. Une première situation vécue est décrite comme un échec par la directrice de l'école :

Ce qu'on a mal vécu l'autre jour, c'est une remise de livret, les parents étaient là tous les deux et ils avaient un train à prendre, ils n'avaient pas vu leurs enfants.

10 Depuis la fin de la recherche, les pratiques ont changé : les enfants sont répartis sur au moins deux écoles et les interventions directes dans l'école ont été allégées.

Les trois enfants étaient accrochés à eux, à vouloir absolument profiter. Nous, on était là, on essayait de présenter le cahier de progrès, les parents écoutaient à moitié ce qu'on disait, en même temps, ils regardaient l'heure [...]. Quand ils sont partis, on s'est dit « c'est frustrant pour tout le monde ». Ça, il ne faut plus qu'on le fasse (directrice, M).

Une deuxième, décrite ci-dessous, est évaluée positivement, avec des rencontres où chaque partie était présente et lors de laquelle une issue a été trouvée :

On a vu le père en équipe éducative, mais le père au départ avait un discours « de toute façon, il attend de revenir à la maison ». Je suis sortie de là, à la psychologue scolaire « ce n'est pas possible, on va droit dans le mur ». On a revu ça avec l'éducatrice scolaire, on a revu les parents, on leur a dit « il faut arrêter de lui faire planer l'idée qu'il va revenir à la maison, lui faire partager vos problèmes d'adultes, il faut qu'il arrive à trouver sa place d'enfant et sa place d'élève » (directrice, M).

Cette coéducation instituée peut donc, à certaines conditions, se jouer avec les trois parties concernées. Mais elle demande aux professionnels de tenter une collaboration peu souvent expérimentée.

Les butées de la convergence

Dans cette coéducation professionnalisée, la convergence, si elle amène de la cohérence dans les pratiques éducatives portées par différents acteurs, n'est pas sans risque. On notera d'abord le déplacement de la responsabilité enseignante qui s'opère et qui peut jouer en défaveur des enfants : ils voient s'effacer les frontières habituelles entre les institutions et en viennent à être sous surveillance constante. Les propos d'enseignants ci-dessous indiquent que la marge de manœuvre des enfants des deux Villages s'amenuise, alors même que, pour certains, l'école est cet espace de socialisation espéré comme « neutre », où, traités comme les autres, ils échappent à leur statut (Robin, 2020) :

Forcément après on crée des liens. Quand ça se passe mal à la maison, on le sait (directeur, P).

D'une certaine façon, les enfants se sentent cernés, encadrés, aidés à grandir. Ils peuvent pas jouer sur deux tableaux... (enseignant, M)

Ensuite, cette attention plus focalisée et partagée amplifie les exigences des enseignants face aux suppléants. Face à des professionnels qualifiés, ils ne

peuvent plus admettre qu'un élève semble négligé tant sur le plan scolaire, matériel qu'affectif. Ainsi en témoigne une enseignante en colère : « Quand même, c'est son métier ! Elle remplace quand même ses parents ! » (enseignant, P).

Sur la professionnalité, certains heurts et malentendus persistent, voire s'accroissent, notamment sur ce qu'on peut comprendre du champ de compétence de l'autre et ce qu'on peut attendre de lui. Par exemple, l'équipe enseignante peut estimer que les professionnels du Village sont toujours disponibles puisqu'ils sont « en service », et devraient les décharger par exemple en gardant les enfants au Village lors des grèves. Une médiation est alors à opérer par les personnes interfaces (ici une directrice d'école) pour tenter de réduire les tensions :

Par exemple la cantine, c'est « pourquoi elles les mettent à la cantine, alors qu'elles sont payées pour s'en occuper ». J'ai dû batailler en début d'année parce que ça les arrangeait [que] certaines éducatrices [récupèrent les enfants] (directrice, M).

Les différentes contraintes institutionnelles entrent inévitablement en concurrence et les tensions générées sont d'autant plus fortes qu'il n'y a pas de ressources supplémentaires au sein de l'institution scolaire, alors que cette collaboration intensive démultiplie pour eux l'activité orientée vers la coéducation :

Ce que je voudrais dire à l'inspectrice, il ne faut pas négliger tout ce temps-là qu'on prend avec l'éducatrice pour parler de l'enfant [...]. Tout ça, il faut que ce soit reconnu sur notre école parce que c'est du temps en plus que donnent les enseignants. Ils le font tous de bon cœur, mais quand même, [...] c'est vraiment démultiplié (directrice, M).

Cette coéducation professionnalisée, vécue par les enseignants comme plus intensive qu'une coéducation « ordinaire », ne se fait pas sans un engagement qui peut s'essouffler, faisant écho au constat d'une lassitude et d'un besoin de reconnaissance des enseignants dans les ZEP (Moisan & Simon, 1997).

Si la concertation apporte un soutien aux enseignants, elle est mise à l'épreuve par la convergence quand il s'agit de traduire les accords dans les pratiques concrètes. Elle peut faire apparaître des malentendus dans les diagnostics (s'agit-il de soutenir la scolarité des enfants ou de gérer des désordres ?), ou dans le rôle de chacun dans les actions mises en œuvre (quand le professionnel du Village peut-il prendre en charge l'enfant sur le temps scolaire ?). La concertation

et la convergence montrent ici leurs limites à soutenir les scolarités quand elles reposent sur des diagnostics implicites et incomplets, et donnent lieu à des actions réduisant le temps scolaire ou générant des réponses différentes de celles données aux autres élèves.

Conclusion

Sur les deux terrains enquêtés, la coéducation professionnalisée est soutenue par le programme volontariste d'une institution de suppléance bénéficiant de fonds dédiés. De façon systématique, il opère des changements dans cette institution sur de nombreux plans (réorientation des moyens et des objectifs, formation interne, modifications des procédures de suivi et d'échange) pour soutenir la cohésion et la concertation du travail d'acteurs issus de plusieurs champs. La dynamique de ce programme sur la scolarité, portée dans les deux Villages par les mêmes injonctions et moyens institutionnels, les fait passer d'une stratégie de réaction (surtout si l'enfant rencontre des difficultés à l'école) à une stratégie proactive. L'institution supplétive prend les devants pour solliciter le partenaire scolaire, et l'inviter à établir des alliances. Mais malgré cette redistribution des ressources et une réorganisation pour appréhender différemment la scolarité, la collaboration ne va pas de soi. Elle demande à pouvoir connaître les autres acteurs et comprendre leurs compétences pour élaborer un travail commun, en fonction de ces dernières, ceci sans formation des uns comme des autres.

Les retours des professionnels, de l'école comme de la Protection de l'enfance, sont globalement positifs sur ces pratiques et donnent à voir une acculturation progressive à l'autre champ professionnel. L'injonction aux alliances et à travailler en commun peut amener à gagner en efficacité dans les pratiques, sans cependant porter la concertation sur les finalités de l'action, ni interroger le sens de la réussite éducative visée. Si les professionnels se sentent plus rapides, plus efficaces ou libérés de tâches contraignantes par d'autres, ils ne perçoivent pas les potentiels effets négatifs sur les situations et les scolarités des enfants.

Lorsque la collaboration vise une alliance éducative en ayant des objectifs communs, elle peut réduire les frontières, ici entre l'école et la suppléance. Cette continuité, si elle facilite le travail des professionnels, n'est pas sans poser problème lorsque les institutions homogénéisent leur point de vue et les connaissances qu'elles ont sur les enfants et opèrent des changements dans la distribution des attributs du travail édu-

catif. Si l'absence de convergence freine et empêche le travail commun, l'effacement des frontières entre les institutions peut amener l'enfant à naviguer dans des espaces où les informations à son sujet circulent. La stigmatisation augmente avec cet accompagnement qui le différencie alors davantage des autres enfants, dont l'ordinaire est constitué de plusieurs espaces ayant chacun leur propre seuil de confidentialité. L'effacement des frontières semble alors plus utile aux professionnels qu'aux enfants. Ainsi, une vigilance doit accompagner toute collaboration entre professionnels dans les institutions éducatives, car elle peut glisser vers un consensus trop systématique, excluant le double point de vue des élèves et des parents. Car si ces derniers restent difficilement mobilisables, leur place dans cette coéducation professionnalisée reste à garantir. Leur présence, dans une coéducation voulue comme tripartite, demande aux professionnels concernés un travail supplémentaire et spécifique comme sur l'expérimentation de nouvelles pratiques.

Les changements mis au jour viennent questionner le périmètre d'action de chaque acteur sur la (re)distribution du travail éducatif qui connaît de plus en plus d'exceptions, qu'il s'agisse par exemple d'apporter un soutien scolaire régulier et particulier (Oller, 2020), ou de donner « moins d'école » à des élèves qui en ont paradoxalement davantage besoin (Moignard & Rubi, 2013). Ici, les enseignants peuvent déléguer certaines tâches éducatives, allant dans l'un des Villages jusqu'à un partenariat engendrant une désappropriation et une délégitimation de certains aspects de leur rôle pédagogique. Ce point souligne l'importance d'appuyer l'élaboration des alliances éducatives sur des diagnostics mobilisant des connaissances scientifiques (Gilles, Potvin & Tièche Christinat, 2012), faute de quoi les objectifs ou les moyens mis en œuvre peuvent s'avérer sans effet ou contre-productifs sur la scolarité des enfants. Les tentatives d'alliances observées en coéducation professionnalisée facilitent le travail de chacun ainsi que les interactions entre les professionnels de différents secteurs. Toutefois, l'impact sur les scolarités des enfants (qui devrait être l'enjeu de ces alliances) reste un angle mort, tant dans les objectifs que dans les indicateurs d'efficacité de ce travail éducatif.

Cette expérimentation donne lieu à une certaine reconnaissance institutionnelle. Celle-ci s'incarne par exemple par l'institutionnalisation progressive des postes d'éducateur scolaire, progressivement financés par les départements. Reste à savoir quelle orientation de travail sera privilégiée pour appréhender ce pro-

blème public : s'agira-t-il de réduire les inégalités subies, ou de compenser d'éventuelles difficultés individuelles (par une approche par les besoins éducatifs particuliers par exemple)? De plus, la convergence initiée entre un espace de protection de l'enfance et les écoles montre ses limites lorsque les moyens restent restreints de part et d'autre. Les Villages d'enfants s'organisent avec un budget¹¹ qui ne permet pas de déployer davantage de ressources sur la scolarité, et les enseignants font avec la formation et le temps dont ils disposent, puisque leur institution ne propose ni ressource ni dispositif d'action particulier. Les deux institutions n'engageant pas au même niveau leurs

professionnels, on peut craindre que cela ne conduise, au lieu d'une réciprocité dans l'engagement, à une délégation d'une partie de la responsabilité scolaire pour ces élèves, pour lesquels la réussite serait davantage confiée aux structures externes et à leurs divers éducateurs. C'est pourtant un travail en concertation, certes, mais avec le soutien assuré des institutions de tutelles et un maintien du temps et des ressources scolaires, qui pourra effectivement réduire les inégalités vécues par ces enfants.

Benjamin Denecheau

Université Paris-Est-Créteil, LIRTES (UR 7313), OUIEP
benjamin.denecheau@u-pec.fr

Marie-Pierre Mackiewicz

Université Paris-Est-Créteil, LIRTES (UR 7313)
marie-pierre.mackiewicz@u-pec.fr

11 Avec une position plus favorable que la plupart des autres établissements mais des différences selon la politique du département d'implantation.

Bibliographie

- ANTON PHILIPPON A. (2017). *L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Côte d'Azur.
- CHAUVIÈRE M. & FABLET D. (2001). « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile ». *Revue française de pédagogie*, n° 134, p.71-85.
- DENECHÉAU B. (2013). *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 de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bordeaux Segalen.
- DENECHÉAU 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*, n° e-300, p.53-62.
- FABLET D. (2000). « La suppléance familiale : un domaine spécifique d'interventions socio-éducatives ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n° 33(4), p.109-134.
- GARNIER P. (2020). « La valse des partenaires : ajustements et conflits en éducation ». In S. Morel (dir.), *L'épreuve de l'autre. Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation*. Louvain-La-Neuve : Academia-L'Harmattan, p.66-90.
- GILLES J.-L., POTVIN P. & TIÈCHE CHRISTINAT C. (dir.) (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang.
- JOIN-LAMBERT H., DENECHÉAU B. & ROBIN P. (2019). « La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? ». *Éducation et sociétés*, n° 44(2), p.165-179.
- MACKIEWICZ M.-P. (1998). « Les précarités psycho-sociales, signes d'incapacité parentale ? Analyse de ce qu'en disent les parents d'enfants placés ». In M.-C. Vanbremeersch, *De l'autre côté du social*. Paris : L'Harmattan, p.259-280.
- MACKIEWICZ M.-P. (2014). « La pratique d'une médiation innovante : vers une perspective affiliatrice de la coéducation ». In A. Chauvenet, Y. Guillaud & F. Le Clère, *École, famille, cité. Pour une coéducation démocratique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.223-242.
- MAINAUD T. (2013). « Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance ». *Études et résultats*, n° 845.
- MOIGNARD B. & RUBI S. (2013). « Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collègues à l'heure de la sous-traitance ? ». *Carrefours de l'éducation*, n° 36(2), p.47-60.
- MOISAN C. & SIMON J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : La Documentation française.
- OLLER A.-C. (2020). *Le coaching scolaire*. Paris : PUF.
- PAYET J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. Bruxelles : De Boeck.
- RAYOU P. (2015). *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- ROBIN P. (2020). *L'enfant de personne. À l'épreuve du placement et de sa sortie*. Nîmes : Champs social.
- SOS VILLAGES D'ENFANTS (2014). *Pygmalion. Programme pour la réussite scolaire des enfants en village d'enfants SOS*. Paris : SOS Villages d'Enfants.
- TARDIF M. & LEVASSEUR L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.
- TARDIF M., MARCEL J.-F., BAGNOUD D. P. & PIOT T. (2017). *L'organisation du travail des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXI^e siècle*. Laval : Presses de l'Université Laval.