



HAL
open science

Représentations et soutien de la scolarité en villages d'enfants SOS

Benjamin Denecheau, Manon Gasquet, Hélène Join-Lambert, Marie-Pierre
Mackiewicz, Pierrine Robin, Nathalie Savard

► **To cite this version:**

Benjamin Denecheau, Manon Gasquet, Hélène Join-Lambert, Marie-Pierre Mackiewicz, Pierrine Robin, et al.. Représentations et soutien de la scolarité en villages d'enfants SOS. [Rapport de recherche] Université Paris Est Créteil; Université Paris Nanterre; SOS Villages d'Enfants France. 2017. halshs-01954381

HAL Id: halshs-01954381

<https://shs.hal.science/halshs-01954381v1>

Submitted on 13 Oct 2023

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.

Représentations et soutien de la scolarité en villages d'enfants SOS

RAPPORT FINAL



Pour que frères et sœurs partagent
la même enfance - www.sosve.org



Benjamin Denecheau

Manon Gasquet

Hélène Join-Lambert

Marie-Pierre Mackiewicz

Pierrine Robin

Nathalie Savard

Juillet 2017

Ce rapport rend compte d'une recherche réalisée par Benjamin Denecheau, Marie-Pierre Mackiewicz, Pierrine Robin et Nathalie Savard, chercheurs¹ au LIRTES, et, Hélène Join-Lambert, chercheuse au CREF, ainsi que trois étudiants en Master 2 de Sciences de l'éducation : Eva Lafage et Jimitry Annexile (parcours Intervention sociale, UPEC) et Manon Gasquet (Education familiale et Interventions socio-éducatives en Europe, UPN), et financée par l'association SOS Villages d'Enfants, commanditaire de cette recherche.

Nous sommes particulièrement reconnaissants à toutes les personnes qui se sont associées à notre accueil et à l'initiation des étudiants.

Nous adressons nos très sincères remerciements à la centaine de personnes qui nous ont reçus dans le cadre de cette étude, qui ont pris du temps et nous ont fait confiance pour évoquer avec le plus d'attention possible la scolarité des enfants des villages d'enfants SOS, et en particulier :

Les enfants et à leurs familles

Les professionnels et bénévoles des deux villages d'enfants enquêtés

Les enseignants et autres partenaires de ces villages

Nos remerciements s'adressent également à l'équipe de direction de SOS Villages d'Enfants qui a animé le comité de pilotage* de la recherche et assuré le lien entre les villages d'enfants et l'équipe de recherche, ainsi qu'à l'ensemble des directeurs et éducateurs scolaires qui nous ont accueilli dans leurs villages d'enfants.

Merci enfin aux personnes qui nous ont aidé techniquement à la bonne réalisation de cette étude et de son rapport.

*Composition du comité de pilotage :

- Pour SOS VILLAGES D'ENFANTS :

- Monsieur Gilles PAILLARD, Directeur général ;
- Madame Isabelle MORET, Directrice des activités ;
- Monsieur Hervé LAUD, Responsable du développement des activités à la direction des activités ;
- Mesdames Sandrine DOTTORI et Céline JUNG, Chargées de mission « études et innovation » à la direction des activités ;

- Pour l'UPEC :

- L'équipe de Recherche

Créteil, 2017

¹ Dans ce texte, l'usage du masculin comme neutre générique est choisi par commodité et confort d'écriture et de lecture. Cela ne gomme pas la réalité de rencontre avec des hommes et des femmes, dans des fonctions.

Table des matières

Glossaire.....	7
Introduction.....	8
1.1 Contexte de la recherche	8
1.2 Revue de littérature	10
Le rôle des parents dans la scolarité des enfants	10
La scolarité des enfants pris en charge dans le cadre de l’Aide sociale à l’enfance	15
Conclusion de la revue de littérature.....	24
1.3 Méthode et modélisation de l’enquête	24
Les deux villages d’enfants SOS étudiés.....	25
La sélection de 20 situations d’enfants.....	25
Présentation de l’échantillon des parents et proches des enfants.....	26
Les professionnels des villages d’enfants SOS.....	26
Présentation des écoles et des enseignants	27
Les indicateurs retenus	27
Proposition de modélisation des villages d’enfants SOS enquêtés	27
Écriture du rapport et respect de l’anonymat des enquêtés	28
2 Pygmalion, des représentations mises en travail.....	29
2.1 Perceptions de Pygmalion et de la scolarité dans les villages d’enfants SOS	29
L’appropriation du Programme Pygmalion	29
Perception par les enfants de leur scolarité.....	31
L’appréhension de la question scolaire par les professionnels.....	32
2.2 Les perceptions du Programme Pygmalion dans les écoles et collèges	35
Un Programme ignoré	35
Une dynamique remarquée	36
La meilleure connaissance de la fonction supplétive du village d’enfants SOS	36
Des temps de rencontres pour les équipes enseignantes.....	38
Conclusion de la deuxième partie	38
3 La mise en place de Pygmalion dans les équipes des villages d’enfants SOS	40
3.1 L’éducateur scolaire : une nouvelle fonction, de nouvelles pratiques	40
Les éducateurs scolaires et leurs pratiques	41
La perception de la fonction.....	42
3.2 L’attention portée au travail hors la classe	43
Des devoirs confiés d’abord aux éducatrices et aides familiales	43

Le point de vue des enfants sur l'organisation des devoirs	46
La segmentation du suivi des devoirs : bénévoles et services civiques	47
Le point de vue des enseignants sur le suivi du travail hors la classe.....	50
3.3 La coordination à propos du scolaire au sein du village d'enfants SOS.....	52
Les informations échangées.....	54
La division du travail éducatif.....	55
3.4 Les supports et outils du Programme Pygmalion.....	58
Les Projets personnalisés d'accompagnement scolaire [PPAS]	58
L'utilisation d'outils numériques.....	59
3.5 Relier les savoirs : à l'école, au village d'enfants SOS et ailleurs	61
Conclusion de la troisième partie.....	63
4 La concertation avec les équipes enseignantes	65
4.1 Les stratégies autour du choix des établissements scolaires.....	65
Soit une école unique (village A)	65
Soit une diversité d'écoles (village B).....	66
Éviter la seule scolarisation en REP	68
Admission et scolarisation.....	69
4.2 Au quotidien de l'école	70
Le rôle des éducatrices et aides familiales	70
Des rencontres à ajuster à la situation scolaire	71
Une place quasi parentale.....	72
4.3 Les relais par l'éducatrice scolaire (A) ou l'équipe (B)	72
Les contacts plus formels avec l'école	73
Des fonctions habituelles davantage réparties par le cadre supplétif.....	73
Des fonctions plus spécifiques à la suppléance	74
4.4 Des conditions pour la concertation entre villages d'enfants SOS et écoles	76
Désigner les interlocuteurs et préciser la répartition des tâches	76
La stabilité réciproque pour établir la confiance	76
Faire partie d'une « même communauté éducative » ?	77
Conclusion de la quatrième partie	79
5 Le Programme Pygmalion, une attention à porter aux enfants.....	80
5.1 L'école, autre espace de socialisation	80
Ne pas stigmatiser les enfants protégés.	80
Évocation de la situation de placement à l'école.....	82

L'importance de la fratrie.....	82
Effets d'un départ en cours d'année scolaire.....	83
5.2 L'espace scolaire : attachement et identifications.....	84
Connaître l'histoire de l'enfant	84
S'attacher aux enfants.....	86
L'équipe du village d'enfants SOS en soutien des enseignants.....	87
5.3 Encourager aux apprentissages à l'école	87
Une oscillation avec la sévérité	88
Par un maillage des soutiens.....	88
Le point de vue des enfants sur le soutien reçu.....	89
Le risque de trop grandes pressions ?.....	91
Conclusion de la cinquième partie	93
6 Pygmalion, un appui à la mobilisation parentale	95
6.1 La transmission d'informations sur la scolarité.....	95
6.2 Rencontres entre parents suppléés et enseignants.....	97
Le rôle de médiation du village d'enfants SOS.....	98
Des obstacles à l'investissement parental	99
6.3 Un soutien scolaire symbolique	101
6.4 Implication dans les prises de décision	103
Conclusion de la sixième partie.....	105
7 Le Programme Pygmalion dans les trajectoires scolaires	106
7.1 Repérages de types de périodes dans les trajectoires scolaires	107
Des périodes scolaires banalisées	107
Des trajectoires scolaires balisées d'incidents	107
Des trajectoires scolaires butant sur les apprentissages	108
Trajectoires mixtes	109
7.2 Pratiques face aux incidents et difficultés d'apprentissage	110
Exemple de « contrats » pour endiguer les incidents	110
Le soutien à la scolarité en cas de difficulté d'apprentissage	111
Deux exemples de prise en charge face à la difficulté scolaire.....	114
7.3 Remarques à partir d'une orientation spécialisée	117
Des difficultés psycho-cognitives précoces	118
Une école pas comme les autres.....	119
Les liens avec le village d'enfants SOS.....	120

Conclusion de la septième partie	122
8 Conclusion générale	124
8.1 Synthèse des résultats.....	124
Évolutions portées par le Programme.....	124
Nouveaux éléments.....	125
Évaluation et standardisation d'un programme	125
8.2 Recommandations.....	127
Analyser les nouvelles pratiques induites par la spécialisation autour du scolaire.....	127
Former l'ensemble des acteurs, au long de leur expérience en village d'enfants SOS.....	127
Mieux distinguer le soutien en fonction de certains critères.....	128
Travailler et stabiliser la coéducation en situation supplétive.....	128
Penser la prise en charge en fonction de la continuité pour les enfants.....	129
Bibliographie	130

Glossaire

AF : aide familiale

APS : accueil périscolaire

ASE : aide sociale à l'enfance

CMP : centre médico-psychologique

EF : éducatrice familiale

ESAT : établissement et service d'aide par le travail

IME : institut médico-éducatif

IMPro : institut médico-professionnel

RASED : réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

REP et **REP+** : réseau d'éducation prioritaire

SEGPA : sections d'enseignement général et professionnel adapté

Introduction

1.1 Contexte de la recherche

L'accueil en village d'enfant en protection de l'enfance comporte simultanément un caractère familial et collectif. En effet, les jeunes placés dans des maisons sont accompagnés au quotidien par des éducatrices et des aides familiales, en parallèle de l'accompagnement effectué par l'équipe pluridisciplinaire qui assure le suivi des jeunes et les relations partenariales (scolarité, santé, judiciaire). Ce type d'accueil permet aux jeunes placés de bénéficier d'un cadre de vie familiale dans le quotidien, s'assimilant en partie à un placement en famille d'accueil. Toutefois, alors que le placement en famille d'accueil s'effectue au sein de la famille de l'assistante familiale, le placement dans un village d'enfant offre un accueil soutenu par une organisation et des professionnels de l'éducation spécialisée, comme dans les accueils collectifs.

La spécificité de SOS Villages d'Enfants² réside dans l'accueil des fratries et la volonté de maintenir « le lien fraternel par le vivre-ensemble » (Poittevin, 2008, p.9). La recherche d'Aude Poittevin au sein de SOS Villages d'Enfants a permis de mettre en avant les aspects positifs de l'accueil des fratries dans le cadre de mesures de placement, à partir de l'étude du point de vue des enfants. Elle précise que les liens fraternels ne se définissent pas seulement au regard de la filiation, mais aussi par rapport au « vivre ensemble [et à] l'expérience partagée » (Poittevin, 2008, p. 12). Plus les jeunes sont amenés à vivre des expériences communes, plus leur relation fraternelle sera renforcée. Par ailleurs, la recherche montre que la présence d'un membre de la fratrie sur le même lieu de placement peut apporter une certaine sécurité « et [du] bien-être dans le vécu au jour le jour » (Poittevin, 2008, p. 13). Le placement des fratries dans un même lieu peut aussi s'avérer être positif pour les membres de la famille (parents et famille élargie). Effectivement, cela permet d'éviter la pluralité des lieux de placement, et de faciliter les différents déplacements que doivent effectuer les familles pour voir l'enfant et les professionnels. La recherche menée sur le dispositif Pygmalion s'est donc effectuée dans ce cadre particulier du placement de fratries dans l'association SOS Villages d'Enfants.

Cette association a fait de la scolarité des enfants qu'elle accueille dans ses établissements un de ces axes de développement. Au terme d'une phase de conception, suivie d'un plan d'expérimentation, le Programme « *Pygmalion* » a été déployé dans les 13 villages d'enfants SOS à la rentrée de septembre 2014.

Les résultats connus en sociologie de l'éducation concernant l'impact des relations entretenues par les parents vis-à-vis de la scolarité et du monde de l'école, ainsi que la scolarité des enfants placés en protection de l'enfance, rappellent en effet que la réussite scolaire des enfants placés est bien plus faible, en moyenne, que celle des enfants de population générale. Cet écart ne serait pas imputable uniquement aux expériences vécues avant le placement, mais aussi au contexte du placement lui-

² Dans ce texte, le terme village d'enfants ou village d'enfants SOS renverra à un village géré par l'association SOS Villages d'Enfants, par ailleurs, une majuscule au terme Programme indiquera qu'il s'agit du Programme Pygmalion, objet de cette étude.

même ; la revue de littérature abordée à la suite de cette partie permettra de présenter un état des lieux des connaissances sur cette question.

Afin de contrer ces effets négatifs du placement, SOS Villages d'Enfants s'est fixé l'objectif, par le Programme Pygmalion, de diffuser parmi ses intervenants une culture de l'encouragement à la réussite scolaire, à travers des pratiques concrètes telles qu'un cadre favorable aux apprentissages, aux devoirs, à la prise en compte des spécificités individuelles ; un projet personnalisé pour chaque enfant ; la mobilisation des parents ; une coopération régulière avec les équipes scolaires.

L'originalité principale de ce Programme réside dans son approche systémique. En effet, « *Pygmalion* » ne s'adresse pas aux seuls élèves, mais convoque l'ensemble de leur environnement quotidien à cet objectif de réussite : leurs parents, leurs enseignants, les équipes professionnelles des villages d'enfants SOS et plus généralement, l'ensemble des personnes qui collaborent à leur accompagnement scolaire.

La demande à laquelle a répondu notre équipe de recherche consistait à évaluer les effets d'un Programme qui se compose de plusieurs dispositifs et moyens afin de favoriser la réussite scolaire des enfants placés dans les villages d'enfants SOS. Le Programme étant déjà en cours d'implémentation lorsque l'équipe de recherche a été contactée, il n'était pas envisageable de mettre en place une évaluation qui aurait permis de comparer la situation avant et pendant la mise en œuvre du Programme Pygmalion. Nous avons donc proposé de travailler sur la perception des acteurs sur ce Programme et sur les pratiques autour de la scolarité des enfants.

Évaluer la perception des acteurs sur des changements nécessite d'identifier les autres sources potentielles d'évolution, ceci afin d'éviter d'attribuer au Programme des effets dus à d'autres causes. Au moment de la recherche et pendant les temps qui l'ont précédée, le Programme Pygmalion n'est pas la seule source des évolutions des pratiques en village d'enfants SOS. Le travail social, notamment la protection de l'enfance, connaît de multiples changements, à différentes échelles (locales ou nationales). Il nous a donc fallu être attentifs aux sources et caractéristiques des évolutions identifiées par les acteurs :

« [quand que je suis arrivée il y a 10 ans], le projet individuel n'était pas forcément présent. Il y avait plus ou moins une grille qui était mise en place par rapport aux habitudes de vie de chaque enfant, mais au fur et à mesure c'est quelque chose qui a été mis en place au niveau du département. » (Éducateur, B)

S'appuyant sur les nombreux témoignages recueillis auprès des différents acteurs de Pygmalion, le présent rapport a pour objet l'observation des actions, effectivement mises en œuvre en 2016-2017, dans deux villages d'enfants, leurs perceptions par les acteurs, ainsi que l'évolution du rapport à la scolarité et à l'école, des enfants, des parents, des éducateurs, aides et bénévoles.

La présente introduction sera complétée par une revue de littérature, puis par l'exposition de la démarche méthodologique adoptée en concertation entre les chercheurs et la direction de SOS Villages d'Enfants. Une deuxième partie analysera les représentations de la scolarité, de l'école, et du Programme Pygmalion lui-même, suite à son implantation. La troisième partie est consacrée aux modes d'implantation du Programme Pygmalion et aux variations observables entre les villages d'enfants. La quatrième partie s'intéresse spécifiquement à la coopération entre les professionnels

des villages d'enfants SOS et ceux des établissements scolaires, tandis que la cinquième partie présente l'attention portée aux enfants et l'expérience qu'ils font eux-mêmes du Programme Pygmalion. La sixième analyse la place des parents et leur implication dans la scolarité conformément aux objectifs du Programme. Enfin, la septième partie expose l'analyse des trajectoires scolaires de quelques enfants, qui sont apparues comme révélatrices des pratiques mises en place suite à Pygmalion pour faire face aux difficultés spécifiques. La conclusion de ce rapport reprend les principaux résultats et propose quelques pistes pour continuer à faire évoluer le soutien de la scolarité des enfants placés.

1.2 Revue de littérature

Sont synthétisés ici les principaux résultats des recherches existant d'une part, sur l'influence des parents dans la scolarité de leurs enfants et d'autre part, sur la scolarité des enfants placés en France et ailleurs.

Le rôle des parents dans la scolarité des enfants

Capital culturel et violence symbolique

En France, la sociologie de l'école est marquée par le paradigme de la domination culturelle depuis sa découverte par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1960. S'étant intéressés aux origines sociales des étudiants, ils ont mis en évidence le rôle déterminant des appartenances sociales dans les trajectoires scolaires, notamment le niveau d'études et le choix des filières universitaires des étudiants. Pour expliquer ce déterminisme qui conduit les individus à occuper les mêmes rangs que leurs parents dans l'échelle sociologique, Bourdieu et Passeron ont introduit le concept de capital culturel, en particulier celui de capital linguistique :

« Particulièrement manifeste dans les premières années de la scolarité où la compréhension et le maniement de la langue constituent le point d'application principal du jugement des maîtres, l'influence du capital linguistique ne cesse jamais de s'exercer : le style reste toujours pris en compte, implicitement ou explicitement, à tous les niveaux du cursus et, bien qu'à des degrés divers, dans toutes les carrières universitaires, même scientifiques. » (Bourdieu & Passeron, 1970, 92).

Les recherches de Bourdieu et Passeron montrent que l'école évalue les élèves en fonction de leurs performances mesurées à l'aune de la culture dominante. De ce fait, les élèves originaires des classes populaires, peu familiers de la culture véhiculée par l'école, s'y trouvent d'emblée dans une situation d'échec. Le système scolaire fonctionne ainsi comme un instrument de reproduction de l'ordre social, dans la mesure où il légitime exclusivement la culture des classes dominantes, phénomène qualifié de violence symbolique.

Ces observations ont été confirmées par plusieurs générations de sociologues, notamment Bernard Lahire qui s'est intéressé à la transmission du rapport à l'écrit dans les familles populaires. Il montre que les enfants « *entrent familialement dans l'écrit de différentes manières* ». Il peut s'agir d'incitations visant explicitement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (préparer des brouillons...); de participations à des pratiques du quotidien (liste de courses, itinéraires de vacances, recettes de cuisine, etc.) ; ou encore d'imprégnation indirecte (style de parole, discussions,

styles de raisonnement ou d'organisation domestique). Ainsi, dans certaines familles, « *l'écriture et la lecture sont des réalités familiales avant d'être éprouvées comme des réalités scolaires* » (Lahire, 2010).

Pour mieux comprendre la manière dont s'exercent les inégalités sociales face à l'école, de nombreuses recherches examinent plus précisément l'action des parents dans les familles en fonction de leur milieu social. Les facteurs ayant une influence sur la scolarité (les résultats et la carrière scolaires) peuvent être regroupés en trois axes principaux : l'accompagnement des devoirs, les relations avec l'école, les stratégies d'orientation.

Accompagnement des devoirs

Le travail assuré au quotidien pour soutenir et surveiller l'accomplissement des devoirs à la maison est un des aspects les plus prégnants de l'accompagnement de la scolarité par les parents. Ce travail n'est plus le privilège des familles les mieux dotées, car les familles populaires sont de plus en plus convaincues de l'importance de la réussite scolaire de leurs enfants et se mobilisent pour y contribuer (Poullaouec, 2010). Ainsi, les familles étudiées par Séverine Kapko ont « *pris conscience qu'elles étaient en capacité de peser sur leur destin scolaire et adoptent à cette fin des comportements qui relèvent d'un mode d'action stratégique*. ». D'après elle,

« L'accompagnement du travail scolaire des enfants est bien évidemment au cœur de la mobilisation scolaire de ces parents, qui ont toute foi en l'efficacité des devoirs et n'hésitent pas à engager des démarches auprès des enseignants pour rétablir le flux quand elles jugent que l'école ne joue plus pleinement son rôle de prescriptrice. » (Kapko, 2012, 184).

Cependant, les parents ne sont pas égaux devant les devoirs. En effet, l'observation de dispositifs d'aide aux devoirs et la consultation de cahiers de textes d'élèves de CE1 ont permis de mettre en évidence les incohérences des prescriptions. En particulier, les devoirs renvoient à des notions qui sont encore insuffisamment maîtrisées par les élèves, qui ne peuvent donc pas les réaliser sans aide extérieure. Les consignes sont souvent mal expliquées, ce qui implique là encore, une aide extérieure qualifiée pour venir à bout de ces travaux. Les enfants, mais aussi les parents, sont très inégaux face aux devoirs scolaires qui leur demandent du temps et des connaissances importantes (Kapko & Netter, 2013).

Dominique Glasman a mis en évidence l'importance du travail hors de l'école, qu'il s'agisse des devoirs accompagnés par les parents, des cours particuliers ou des dispositifs de soutien à la scolarité. Il rappelle la place centrale des devoirs à la maison dans les relations parents – enfants, et la source de tensions et de conflits qu'ils représentent. Il montre que c'est souvent pour éviter les conflits, en déléguant le suivi des devoirs à un tiers, que les parents ont recours à une aide extérieure, gratuite ou payante :

« De la sorte s'opère une relative pacification des relations intra-familiales, que l'économie actuelle de la scolarité, ses enjeux en termes d'insertion professionnelle ou de transmission du statut social, contribuent souvent à dégrader, entre parents et enfants. » (Glasman, 2013, 357).

Les aides aux devoirs sont sollicitées principalement dans le but d'améliorer les résultats scolaires, surtout à travers l'apprentissage d'une discipline et de méthodes de travail. Mais il s'agit également de donner un cadre clair et sécurisant à l'élève, afin qu'il apprenne à faire son travail de manière autonome.

Relations parents - école

Le deuxième axe qui apparaît comme central dans l'implication parentale sur le plan de la scolarité des enfants, est celui des relations entretenues avec l'école. Les parents ont diverses occasions d'être présents dans l'école : lors des remises de bulletins, lors de représentations et de spectacles, en tant qu'accompagnants bénévoles lors de sorties scolaires, etc. Les travaux de Rolande Deslandes montrent que les

« pratiques parentales reliées à la vie scolaire contribuent également à des attitudes plus positives à l'égard de l'école, un meilleur comportement et une plus grande présence en classe et à des échanges entre parent-jeune sur les programmes et les règlements scolaires. »

Les bénéfices de bonnes relations entre parents et enseignants pour les apprentissages de l'enfant sont indirects, mais pluriels :

« En se rendant à l'école ou en contactant les enseignants, les parents deviennent plus au courant des diverses manières d'engager leur enfant dans des activités d'apprentissage, et d'exercer un suivi de ses progrès et de ses difficultés. » (Deslandes, 2013, p. 318).

Tout comme le capital culturel des parents influence leur capacité à soutenir les enfants dans l'accomplissement des devoirs, il marque également leur rapport à l'institution scolaire et aux enseignants. Pierre Périer, dans son analyse des rapports entre les parents de milieux populaires et l'école, constate que le partenariat école/parents requis depuis la loi de 1989 est traduit dans les faits de manière unilatérale. En effet, pour mettre en place le partenariat avec les parents, les enseignants ont des méthodes bien définies, qui exigent des parents de se plier à leurs attentes, souvent implicites. Par exemple, les parents doivent faire acte de présence lors des réunions parents/professeurs, se présenter lorsque les enseignants leur fixent un rendez-vous, montrer leur intérêt pour la scolarité de leur enfant, mais sans devenir « invasifs ». Savoir trouver le bon équilibre relève des attentes qui sont implicitement adressées aux parents. Les parents qui sont culturellement éloignés de l'école ne savent pas nécessairement décoder les implicites, ont leurs propres représentations de la répartition des rôles entre école et parents, et se trouvent donc en décalage avec les exigences de l'institution. Dans de telles situations, la relation de partenariat n'est donc qu'un mot creux, tant les positions des « partenaires » sont asymétriques (Périer, 2005). Dans certains cas, les relations entre parents et enseignants peuvent escalader jusqu'au conflit.

Face à ces difficultés, des dispositifs se développent localement afin de promouvoir la participation des parents dans la vie scolaire. Sous forme d'actions menées dans les écoles avec l'implication de parents d'élèves (Pelt, 2014), des groupes de paroles (Monceau, 2008), de réseaux de soutien (Francis, 2013), les acteurs scolaires, associatifs, municipaux, tentent de rapprocher les parents les

plus éloignés de l'institution scolaire, afin de favoriser la socialisation et les apprentissages scolaires de leurs enfants.

Orientation scolaire

Autre facteur déterminant pour la trajectoire scolaire des élèves et fortement dépendant de la connaissance que les parents ont du système scolaire, l'orientation fait l'objet d'investigations importantes de la part des sociologues³. Le rôle des parents apparaît de nouveau clairement. Il a été montré maintes fois que les orientations ne dépendent pas uniquement des résultats scolaires, mais aussi de l'origine sociale.

« À chaque palier d'orientation, des élèves comparables, aux vues de leurs résultats scolaires et des possibilités qui y sont associées, n'accèdent pas aux mêmes filières selon le genre ou l'origine sociale » (Landrier, Nakhili, 2010).

L'influence de la famille s'exerce à plusieurs niveaux : d'une part, le milieu social influence, volontairement ou non, les aspirations scolaires des enfants. Ainsi les trajectoires scolaires des membres de l'entourage servent d'exemples (ou de contre-exemples), leurs commentaires et réactions face à des choix scolaires et professionnels des uns et des autres font que l'enfant

« intériorise progressivement les espérances subjectives de ses parents ou des adultes les plus significatifs de son entourage, espérances qui dépendent de leur propre position objective dans la hiérarchie des diplômes et de leur rapport au système scolaire. » (Lahire, 2010)

Cette intériorisation, dès le plus jeune âge, de l'horizon des possibles de l'enfant, va jouer sur ses ambitions scolaires et professionnelles tout au long de son parcours scolaire. Séverine Landrier et Nadia Nakhili (2010) parlent même « d'auto-sélection ».

« Or, quand les choix d'études semblent peu ambitieux par rapport aux possibilités scolaires, les conseils de classe entérinent ces choix plus souvent qu'ils ne proposent aux élèves une orientation plus en adéquation avec leurs possibilités. »

Au-delà de l'orientation effectuée par l'école, les choix scolaires dépendent largement de stratégies opérées par les parents à moyen et long terme. Selon François Dubet (2012), « *la naissance ne suffit pas à faire le succès des élèves, il faut aussi que les parents déploient des stratégies rationnelles et informées pour que leurs enfants réussissent.* »

Le choix des options est une de ces stratégies : au collège, les choix des options permettent d'inscrire les élèves dans des établissements ou des classes regroupant le même type d'élèves. Au lycée, les options permettent surtout d'orienter l'élève vers les séries de baccalauréat les plus valorisées (Landrier, Nakhili, 2010).

³ Notons cependant que celle-ci est surtout étudiée pour le secondaire.

Enfin, certaines catégories de parents font en sorte de choisir le bon établissement pour leur enfant, malgré l'existence de la carte scolaire censée favoriser la mixité sociale. Ce choix active

« des ressources culturelles dans la capacité à se procurer et à trier les informations sur les établissements, ainsi que des ressources économiques dans l'accès aux espaces résidentiels et scolaires les plus convoités » (Van Zanten, 2009).

Au-delà de la qualité de l'enseignement qui se distinguerait d'un établissement à l'autre, Agnès Van Zanten a mis en évidence les stratégies de ségrégation de nombreux parents qui contournent la carte scolaire afin de se retrouver, ainsi que leurs enfants, parmi leurs semblables. En effet, les parents considèrent que la qualité d'un établissement ne dépend pas seulement des enseignants, mais aussi largement des élèves (Van Zanten, 2009).

Les trajectoires paradoxales

Les résultats évoqués jusqu'ici s'appuient sur les statistiques qui montrent, à grande échelle, la reproduction sociale opérée par le système scolaire français (OCDE, 2015). Ces statistiques montrent également l'existence, dans une faible mesure, d'une mobilité sociale, ascendante ou descendante, à chaque génération. Les quelques recherches qui s'intéressent de manière qualitative à ces « trajectoires paradoxales », qui conduisent à l'échec ou à la réussite scolaire en dépit du contexte social, permettent de saisir plus finement les pratiques éducatives familiales favorables ou défavorables à la scolarité.

D'une part, des cas d'enfants issus de familles fortement dotées, mais en situation d'échec (caractérisé par un redoublement à l'école élémentaire), ont été étudiés par Gaëlle Henri-Panabière (2010), qui montre que la transmission des héritages culturels n'est pas automatique. Elle peut se heurter à des conditions défavorables, comme la non-rentabilité des diplômes parentaux sur le marché du travail, le faible investissement des parents dans la scolarité de l'enfant, l'expérience scolaire négative des parents eux-mêmes, etc.

À l'inverse, les réussites d'élèves issus de milieux populaires ont été rapportées à des pratiques familiales valorisant l'école et l'écolier :

« Même si ces parents ne comprennent pas tout ce que font leurs enfants à l'école et n'ont pas honte de dire qu'ils se sentent dépassés, ils les écoutent, prêtent attention à leur vie scolaire, en les interrogeant et indiquent, par une multitude de comportements quotidiens, l'intérêt et la valeur qu'ils prêtent à ces expériences scolaires. » (Lahire, 2012, 409).

La valorisation passe aussi par les demandes d'aide adressées à l'enfant qui progressivement, va maîtriser mieux que ses parents un certain nombre de compétences. Ainsi, des familles peu dotées en capital culturel peuvent permettre à leurs enfants des parcours scolaires ascendants.

Laure Mogueur et Emmanuelle Santelli ont analysé ce qui permettait à des enfants issus de familles nombreuses, populaires et immigrées de réussir à l'école, alors que

« les risques de redoublement précoce, d'orientation dans les filières professionnalisantes à l'issue du collège, d'échec au baccalauréat ou encore de sortie des études sans diplôme sont accrus pour les enfants d'immigrés ayant grandi dans une très grande famille (quatre enfants ou plus) » (Moguérou, Santelli, 2012, 85).

Le rôle potentiellement positif des aînés a été mis en évidence : bénéficiant souvent d'un investissement accru de la part de leurs parents, ils peuvent reproduire cet investissement sur les plus jeunes, en les encourageant et en les aidant. Alors qu'ils sont sollicités précocement par leurs parents pour les tâches administratives et pour contribuer financièrement aux besoins de la famille, ils créent des conditions plus favorables pour une scolarité plus longue de leurs cadets. Les aînés

« servent de modèles, en montrant la trajectoire à suivre ou en mettant à profit les enseignements de leurs erreurs pour guider leurs plus jeunes frères et sœurs. Au quotidien, ils peuvent aussi se substituer aux parents en apportant une aide scolaire (aide à la réalisation des devoirs, encouragement, surveillance du carnet de notes, etc.). » (Moguérou, Santelli, 2012, 88).

Les différents sociologues auteurs de ces recherches sur les trajectoires paradoxales soulignent unanimement que, malgré la mise en évidence de facteurs d'influence sur ces trajectoires, aucun de ces facteurs n'agit de manière isolée ni de manière systématique. Il s'agit, dans toutes les situations, de configurations familiales associant un ensemble de facteurs favorables ou défavorables à la réussite des enfants. Il est donc nécessaire, pour s'en saisir dans la pratique de suppléance familiale, de percevoir ces facteurs comme un ensemble, car aucun ne peut être efficace à lui seul. Dans le cadre d'une prise en charge extra-familiale, cette configuration familiale est bousculée, les interventions socio-éducatives viennent reconfigurer les espaces dans lesquels l'enfant évolue. Des recherches permettent de mieux comprendre quel peuvent être les effets de telles interventions sur la scolarité des enfants pris en charge. Nous introduirons cette littérature par un état des connaissances sur la scolarité de ces enfants.

La scolarité des enfants pris en charge dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance

Les travaux français : une littérature rare et inégale.

Les travaux sur cet objet restent relativement peu nombreux en France. Ils se répartissent selon deux démarches : une approche descriptive, d'une part, qui vise à un état des lieux de la scolarité, souvent sur un territoire restreint, et une approche compréhensive, d'autre part, qui, à partir d'un état des lieux similaire, vise à élaborer des pistes de compréhension des particularités observées.

Cette question de la scolarité des enfants pris en charge par l'ASE émerge dans les années 1990, avec un article de Catherine Sellenet (1994) qui fait état d'une recherche menée auprès des familles d'accueil d'un département sur 502 jeunes pris en charge. Elle constate des difficultés signalées dès la maternelle. Les premiers indicateurs retenus permettent d'identifier que 8,7% des enfants scolarisés en primaire sont en classe d'adaptation ou de perfectionnement, 20 jeunes ont eu des difficultés identifiées au collège qui ont conduit à une scolarisation en SEGPA ou au cursus 6ème/5ème en 3 ans. Parmi les enfants scolarisés en lycée, 24 sont en filière générale/technologique, 56 en filière professionnelle 49 sont inscrits dans des établissements « de

l'enfance inadaptée ». Enfin, un indicateur qui sera repris régulièrement par d'autres enquêtes, 65,6% des enfants de l'échantillon ont redoublé.

Plusieurs enquêtes et recherches scientifiques vont confirmer ces difficultés, avec des variations dans les méthodes et les résultats. Des tendances sont toutefois constatées sur plusieurs indicateurs.

Les différents indicateurs de difficultés scolaires

Si l'on s'intéresse aux différents indicateurs utilisés par les enquêtes, les plus fréquents sont le redoublement, le soutien scolaire spécifique, l'absentéisme, les scolarisations en classe spécialisée ou en classe médicalisée, puis en parcours technologique et professionnel, enfin l'absence d'inscription scolaire.

Sans toujours pouvoir le lier à un redoublement, un retard scolaire peut être identifié pour une partie importante de l'échantillon. Le retard d'un an concerne 45% des enfants de l'échantillon de Annick-Camille Dumaret et Daniel Ruffin (1999), et 37% pour Catherine Sellenet (1999). Le retard de deux ans est également élevé, soit respectivement 19% et 22.9%. Parfois le redoublement est clairement identifié. Jean-Pierre Ferley et Martine Charrel notent que plus de la moitié des 7-12 ans ont déjà redoublé, souvent à plusieurs reprises (Ferley et Charrel, 1998)⁴.

L'absentéisme peut être relevé par l'estimation des professionnels : d'après les éducateurs en établissements et les assistants en placement familial auxquels Jean-Pierre Ferley et Martine Charrel ont demandé d'estimer l'absentéisme scolaire des jeunes dont ils ont la charge, ce phénomène concernerait davantage les 13-17 ans (32,8%) plutôt que les 7-12 ans (7,0%). Quelques enquêtes font également état d'une déscolarisation, Thierry Mainaud (2013) identifie par exemple 2.3% des jeunes en âge de scolarité obligatoire qui sont déscolarisés. Cette situation est plus fréquente en début de placement, cela peut s'expliquer par l'identification d'une déscolarisation par les travailleurs sociaux, suivi par un retour à l'école, ou par le changement d'établissement scolaire suite au placement qui peut prendre du temps. À la fin de l'obligation scolaire, la sortie du système éducatif est plus rapide que pour l'ensemble de la population. Thierry Mainaud constate qu'à 16 ans, 15.8% des jeunes placés en établissement ne sont plus scolarisés (5.8% pour l'ensemble des jeunes du même âge), ce pourcentage monte à 22% à 17 ans (9.6% pour l'ensemble de la population). La sortie du système éducatif ne s'accompagne pas d'une situation stable avec emploi. Cette même enquête met au jour la situation des 16-17 ans placés dans un établissement et ayant quitté l'école : près de la moitié (47%) restent sans activité alternative, 34% s'engagent dans un stage ou une formation professionnelle, 3% trouvent un emploi et 16% en cherchent un.

Dans l'enquête de Annick-Camille Dumaret et Daniel Ruffin, 3% des enfants sont en classe spécialisée, 8% en médicalisé. 8.7% des 149 enfants scolarisés en primaire dans l'échantillon de Catherine Sellenet sont scolarisés dans des classes d'adaptation ou de perfectionnement, tandis qu'au collège, si 77 enfants sont en circuit ordinaire, 20 sont en SEGPA ou dans un dispositif de 6ème/5ème en trois ans (Sellenet, 1999). Emilie Potin (2012) souligne l'écart entre son petit échantillon et l'ensemble de la population : 11 des 56 enfants âgés de 11 à 15 ans sont scolarisés en

⁴ Notons à ce propos que l'usage du redoublement s'est fortement réduit ces dernières années (DEPP 2016). Ce n'est donc pas un indicateur qui peut être utilisé pour comparer l'évolution des parcours scolaires.

SEGPA (3.4% des enfants de 11 à 15 ans en 2006). Ces indicateurs semblent être plus fréquents avec l'âge.

À la fin du collège se dessinent davantage les inégalités scolaires du fait des orientations qui se profilent entre général, technologique et professionnel, ces filières étant hiérarchisées par le monde scolaire et les parents. Le cycle professionnel représente 15.13% (CAP et BEP) dans la recherche menée par Catherine Sellenet. Emilie Potin constate dans son échantillon que le nombre de mineurs ou jeunes majeurs inscrits dans un second cycle professionnel est près de quatre fois plus au regard des chiffres concernant le second cycle (général et technologique). Les constats sont plus clivants sur l'ensemble des jeunes placés en établissement : à 15 ans, ils sont 5.3% à être scolarisés dans un second cycle général ou technologique (49% pour l'ensemble des jeunes de 15 ans). En faisant abstraction des jeunes déscolarisés ou en retard scolaire, tous âges confondus, 78% des enfants de l'ASE en établissement suivent un enseignement professionnel, contre 33 % de l'ensemble des jeunes en second cycle (Mainaud, 2013). Ces tendances sont confirmées par la première vague de l'enquête ELAP (Fréchon, Marquet, 2016).

Les indicateurs de réussite utilisés sont fréquemment des indicateurs subjectifs. Jean-Pierre Ferley et Martine Charrel relèvent que 25% des jeunes sont considérés par les professionnels interrogés comme « *marchant bien à l'école* », trouvent intéressants les cours et envisagent de poursuivre leurs études après le bac (1998). Ils utilisent des indicateurs similaires en 2003 pour souligner que 60% des enfants « *maitrisent bien la lecture* » selon les professionnels qui les ont en charge, ou que 56% des enfants interrogés considèrent la filière qu'ils suivent comme étant tout à fait adaptée à leurs capacités. Sans renoncer à l'apport du point de vue des acteurs, ces renseignements s'appuyant sur peu de questions (comme dans l'étude de Charrel et al., 2009) ne permettent pas de contextualiser les points de vue et d'identifier les éventuelles intériorisations des discours entendus.

Des difficultés spécifiques à la population des enfants pris en charge ?

La convergence de ces recherches ne permet cependant pas de conclure à un simple lien de causalité entre la situation de ces enfants et leur scolarité. Quelques biais sont à souligner. En premier lieu, ces données sur les enfants pris en charge sont rarement comparées avec l'ensemble de la population. Les rares comparaisons permettent d'identifier des difficultés qui s'aggravent pour les plus âgés, Annick-Camille Dumaret et Daniel Ruffin soulignent par exemple que le nombre d'enfants « à l'heure » baisse plus vite au fil des années pour les enfants en placement familial par rapport à la population générale.

Par ailleurs, le fait de ne pas comparer l'échantillon comparable (sur les indicateurs sociaux notamment) nous empêche d'isoler le fait « d'être placé » des autres éléments constitutifs de la situation de l'enfant. Or, les enfants placés sont significativement plus souvent issus de familles socialement et économiquement défavorisées. La démarche revient donc à comparer une population ayant un risque élevé de décrochage scolaire, en partie du fait de difficultés sociales, à la population générale. Il est donc attendu de trouver une différence importante, étant donné la propension de l'école française à transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires.

À l'étranger, des recherches ont abordé cette question. Matthew Colton et Anthony Health rendent compte d'une étude longitudinale sur les progrès scolaires et les comportements d'un groupe d'enfants placés sur le long terme en famille d'accueil et d'un groupe témoin d'enfants, qui sont

équivalents sur des critères sociaux, ces derniers reçoivent un soutien des services sociaux, sans pour autant être placés en dehors de leur famille (Colton et Heath, 1994). Les progrès scolaires des enfants qui sont ou qui ont été pris en charge restent significativement en dessous du groupe contrôle. Jane Aldgate *et al.* obtiennent des résultats légèrement différents : les jeunes placés en famille d'accueil obtiennent approximativement les mêmes résultats que leurs pairs sur des critères socio-économiques identiques (Aldgate et al., 1992). Si les résultats restent similaires à la population contrôle, malgré une situation initiale difficile et traumatisante, Jim Goddard y voit l'impact du soutien de ces familles compensant les traumatismes vécus par l'enfant (Goddard, 2000). La prise en charge permettrait donc de contrer les effets négatifs des traumatismes, sans pour autant atténuer les difficultés sociales du jeune, c'est-à-dire sans correspondre aux caractéristiques sociales de son nouvel environnement. Pour Matthew Colton (1997), l'explication doit être à rechercher dans les désavantages sociaux et les expériences de traumatismes vécus par les enfants placés avant la prise en charge, les gênes et ruptures dans leur scolarité, ou le stress continu associé au placement. Cependant, ces recherches constituent leurs échantillons tests à partir des jeunes placés en famille d'accueil sur le long terme et sans changement de placement.

Ensuite la synthèse des travaux présentés jusque-là met au jour des variations importantes entre les recherches. Il y a tout d'abord une très forte hétérogénéité des individus qui composent cette population : les enfants sont différents de par leurs expériences, leur parcours, leurs relations sociales, leur situation familiale, etc. (Frechon, 2001 ; Maïlat, 1999). Les mauvais traitements subis sont multiples et hétérogènes dans leur nature, leur intensité, leur fréquence ou leur durée.

Enfin les prises en charge sont variées par leur nature et leur durée. Un placement peut être très court (quelques semaines) ou peut durer plusieurs années. La prise en charge peut consister en un placement unique, en plusieurs placements contigus ou espacés dans le temps. Le dispositif peut être un foyer familial composé de membres de la famille élargie, d'une famille d'accueil ou d'un établissement collectif recueillant plusieurs enfants. Par ailleurs, il peut y avoir des différences d'une région à l'autre compte tenu des pratiques des différentes équipes, de la politique, des objectifs et des moyens de la région ou de chaque institution : deux situations identiques peuvent par conséquent se voir attribuer des prises en charge différentes (le lieu, la durée et le type de placement, les différentes interventions des professionnels, la participation de la famille). Par conséquent, les prises en charge sont plurielles et doivent être étudiées comme telles pour l'analyse et la comparaison des parcours socio-scolaires des mineurs protégés par une prise en charge socio-éducative. Enfin la configuration du nouvel espace de socialisation peut entretenir, réduire ou augmenter des distances avec le monde scolaire, des ruptures génératrices de difficultés, etc.

Les recherches internationales : une scolarité marquée par les difficultés, des analyses très variées

La comparaison internationale se révèle être une approche particulièrement riche et intéressante pour compléter les connaissances présentées plus haut. Les premières recherches sur le sujet peuvent être relativement anciennes, comme au Royaume-Uni où l'objet est travaillé dès la fin des années 70 (Essen et al., 1976), ce qui marque le début d'un corpus dense. D'autres ont rejoint ces constats beaucoup plus récemment : c'est le cas en Suède (Hojer et al., 2008), aux États-Unis et au Canada (Hynn, Dudding & Barber, 1998) ou encore en Australie (Cashmore, Paxman & Townsend, 2007). Si les recherches convergent sur certains points, leur comparaison est à opérer à l'aune des contextes nationaux et locaux. Les publics concernés, les politiques et les prises en charge mises en

œuvre dans les différents pays varient suffisamment pour rester prudents quant aux tentatives de généralisation.

Il est établi par la majorité du corpus de recherches qu'un jeune placé présente davantage de difficultés scolaires sous leurs différentes formes et que cela risque d'impacter son orientation par rapport aux autres jeunes ayant des caractéristiques sociales similaires, et ce quel que soit son âge, la raison du placement ou la durée de ce dernier (Berridge et al., 2008 ; Biehal et al., 1992 ; Chase et al., 2006). L'étude de la population des enfants placés doit considérer deux moments prédominants et distincts. La situation qui précède le placement, tout d'abord, qui est un cumul de difficultés considéré comme un danger suffisamment important pour déclencher une protection hors de la famille. Cette situation peut s'étudier en distinguant les contextes social, familial et individuel des jeunes. Puis le placement, contexte à part entière.

Une population qui cumule les difficultés avant le placement

La population des enfants placés apparaît marquée par un cumul de difficultés individuelles, familiales et sociales. Leur environnement familial a été caractérisé par les travailleurs sociaux ou les magistrats comme étant « à risque », ne pouvant plus garantir la sécurité de l'enfant. La littérature sur le décrochage scolaire indique que les histoires précoces des enfants avant qu'ils ne soient pris en charge peuvent avoir un effet important sur leurs résultats scolaires. Par conséquent, les caractéristiques qui vont provoquer le placement sont autant de facteurs de risque de ruptures et de décrochages scolaires.

Un contexte social défavorisé

Les enfants placés sont le plus souvent issus d'un environnement socialement défavorisé et le milieu familial cumule les difficultés. Des recherches pointent la sur-représentation des situations professionnelles précaires, d'handicaps identifiés (Dumaret & Ruffin, 1999 ; MHF, 2002 ; ODAS, 2003 ; Durning, 1995), de situations précaires, au niveau du logement, du lieu d'habitation, de l'emploi, et des soucis financiers chroniques (Bebbington et Miles, 1989 ; Esterle-Hedibel, 2004 ; ODAS, 2003). Comme montré précédemment, les difficultés sociales fragilisent la scolarité, les facteurs socio-économiques influencent l'élève via sa famille et peuvent avoir une forte influence sur les processus de décrochage ou de diplomation. Étant donné que le climat familial et le soutien des parents peuvent être fortement dégradés du fait des maltraitances, ce cadre maltraitant favorise le risque de décrochage scolaire, tout comme le peu de soutien affectif, la faible supervision parentale en général, la mauvaise qualité des interactions enfant/parents et des soins dispensés à l'enfant (Alexander et al., 1997 ; Fortin et al., 2005 ; Janosz et al., 1997 ; Jimerson et al., 2000). Ainsi, le fait que les jeunes aient déjà connu des relations conflictuelles ou déstabilisantes avec les adultes, les expériences passées de maltraitance et de négligences peuvent expliquer certains mauvais résultats ou des difficultés scolaires.

Un cumul de difficultés individuelles

Les jeunes pris en charge dans le cadre de la protection de l'enfance sont fréquemment concernés par un certain nombre des facteurs individuels identifiés comme favorisant les difficultés scolaires. Tout d'abord, ils rencontrent davantage de problèmes de santé ou des troubles psychologiques. Les maltraitances subies et le placement qui implique une séparation du jeune avec sa famille sont vecteurs de traumatismes et génèrent des difficultés et des souffrances individuelles. La littérature

indique que les enfants et les jeunes pris en charge ont plus souvent connu des attachements faibles ou désorganisés (Aldgate et Jones, 2006). La persistance des négligences peut avoir des conséquences importantes et durables pour le développement de l'enfant, notamment des difficultés neuro-développementales, et cela peut gêner le développement émotionnel, celui des habiletés cognitives et des compétences sociales, réduisant ainsi les performances scolaires (McAuley et Davis, 2009). L'étude du CAREPS en 2003 observe une anxiété présente pour une majorité de ces enfants (58 % de l'échantillon). Une seconde enquête constate que beaucoup d'enfants présentent des troubles de l'anxiété (66 %), une instabilité (57 %) ou des troubles de la conduite alimentaire (36 %) (Charrel et al., 2009).

La situation avant le placement est ainsi souvent marquée par un cumul de difficultés, la littérature sur les facteurs de risque attribuant un risque plus élevé lorsque ces facteurs sont nombreux, le risque de décrochage semble ici particulièrement aigu. Ces difficultés, même si le danger est écarté par un placement, ont un effet de longue durée sur les jeunes. Shane Jimerson a mis en évidence le fait que des éléments qui interviennent dès les premières années de la vie du jeune peuvent avoir une influence sur le long terme et aggravent fortement le risque d'un décrochage scolaire au niveau du secondaire. De plus les difficultés scolaires sont plus difficiles à réduire lorsqu'elles apparaissent tôt dans la vie du jeune (Jimerson et al., 2000 ; Mingat, 1991). Reste à étudier le placement et son impact sur la scolarité.

Un espace à distance du monde scolaire

L'autrui significatif et la socialisation primaire

La socialisation primaire est la socialisation du premier cercle, particulier présent au cours des premières années d'existence des individus. Comme le précise Muriel Darmon dans sa synthèse⁵, pendant cette première période on observe une force formatrice, notamment par l'éducation parentale, qui a d'autant plus de poids que les influences socialisatrices sont de fait imposées à l'enfant et que cette contrainte particulière s'accompagne d'un « contexte affectif qui donne sa tonalité particulière, et partant son efficacité, à la socialisation primaire » (Peter Berger et Thomas Luckmann)⁶. Par ailleurs ces premières expériences vont constituer les filtres par lesquels l'individu va ultérieurement percevoir le monde extérieur. L'« autrui significatif » est une personne qui entoure concrètement, spatialement et affectivement, l'enfant : c'est un « autrui qui compte » dans le processus de socialisation. Muriel Darmon précise que les relations entre l'enfant et ses autrui significatifs le marquent durablement, dans la mesure où il ne se perçoit d'abord qu'à travers leurs points de vue et leurs actions. Dans le cadre d'un placement, certains suppléants familiaux participent à une socialisation forte et rémanente. C'est souvent le cas pour les familles d'accueil, des éducateurs spécialisés et les éducatrices et assistantes familiales dans les villages d'enfants SOS.

L'origine sociale des enfants pris en charge a son importance dans la compréhension de leur scolarité. Le système éducatif français étant l'un des plus inégalitaires au monde (OCDE, 2016), le poids de l'origine sociale pèse beaucoup sur les résultats scolaires, l'école restant en difficulté pour enseigner aux élèves qui lui sont socialement distants⁷. Les enfants de milieux populaires sont ceux

⁵ Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Collection 128. Paris : Armand Colin.

⁶ Berger, P., Luckman, T. (1996 [1966]). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson/Armand Colin.

⁷ Nous l'avons abordé dans la première partie de la revue de littérature.

qui sont les plus en difficulté et ils sont davantage orientés dans les dispositifs et les filières de relégation scolaire.

Les parcours scolaires des enfants placés sont donc d'abord à analyser à l'aune de ces inégalités. Cependant, si une partie des inégalités scolaires sont dues aux distances sociales entre la famille et l'école, la situation change radicalement avec la prise en charge, qui opère une reconfiguration sociale de l'encadrement de l'enfant. Ainsi le nouveau milieu social au sein duquel l'enfant évolue a lui aussi un impact sur la scolarité du jeune : il peut être proche ou distant des normes scolaires de socialisation et peut favoriser les apprentissages – comme l'école peut l'attendre des parents – ou ne pas les soutenir.

L'environnement n'est pas toujours plus propice au soutien scolaire qu'au sein de familles en difficulté, et si la prise en charge protège, elle oscille entre risque et protection pour la question scolaire. Lorsqu'ils ont en charge des enfants ou des adolescents scolarisés, les professionnels ont un rapport quotidien avec le monde scolaire. Ils doivent alors s'occuper de ce qui est ordinairement attendu des parents, tels que faire le lien avec l'école et ses agents ou le suivi de la scolarité et du travail hors la classe. Des recherches se focalisant sur des travailleurs sociaux ont identifié les variations de familiarités avec l'école, ses attendus et ses normes (Denecheau, 2015; Denecheau & Blaya, 2014), telles qu'elles ont été identifiées au sein des familles. Nous pouvons ainsi mieux comprendre ce que les ethos et les pratiques des professionnels ont de différent ou de commun avec les pratiques de socialisation familiales par rapport à l'école, éclairant alors les distances plus ou moins prononcées et leurs effets potentiels sur les trajectoires scolaires des enfants dont ils ont temporairement la charge.

Les ethos professionnels : la sélection et la formation des suppléants familiaux

L'éthos professionnel

L'éthos professionnel est entendu comme un ensemble de manières plus ou moins durables de voir, de sentir et d'agir⁸. L'éthos permet d'appréhender les « dispositions acquises, par expérience et relatives à ce qui vaut plus ou moins sur toute dimension (épistémique, esthétique, sociale, etc.) pertinente dans l'exercice d'un métier. [... l'éthos consiste à] apprendre non seulement ce qu'il convient de faire pour respecter les règles non écrites de son art, mais encore comment échanger avec ses confrères et les juger en tant que professionnels : ce qui fait qu'on les admire, qu'on les estime ou qu'on les méprise »⁹. L'éthos professionnel est constitué de l'expérience des individus, et donc de leur parcours social, mais également de leur formation et de leur socialisation professionnelle.

Appréhender le rapport au monde scolaire des éducateurs spécialisés implique de se pencher sur leur ethos professionnel, en tant qu'il permet de réfléchir « la profession à partir de ce qu'elle "fait" à ses membres ». En 1999, Catherine Sellenet s'interrogeait sur la qualification des familles et son effet sur le soutien scolaire. Dans son échantillon, 47.4% des assistantes maternelles n'ont aucun diplôme ou un certificat d'études, 31% sont titulaires d'un CAP ou BPE et 21.5% ont un niveau

⁸ N. Elias, *La société de cours*, 1985, Paris, Flammarion

⁹ B. Zarca, « L'éthos professionnel des mathématiciens », *Revue française de sociologie*, 2009, vol. 50, no 2, p. 351-384, cité dans B. Fusulier, « Le concept d'éthos. De ses usages classiques à un usage renouvelé », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2011, vol. 42, no 1, p. 97-109

baccalauréat ou plus. La sélection et la formation des suppléants familiaux a ici son importance sur son degré de familiarité avec le monde scolaire et sa capacité à appréhender la question scolaire. L'étude de la sélection des candidats au métier d'éducateur a mis en évidence la tendance à privilégier les candidats qui présentent un rapport distant avec la question scolaire et les dispositions habituellement présentes chez les diplômés du supérieur (Bodin, 2009). De plus, la formation a la particularité de véhiculer un « *modèle professionnel davantage axé sur la prégnance d'un savoir-être que sur [la] transmission et appropriation de savoirs théoriques* » (Montmoulinet, 2008). La question scolaire est mise de côté, voire dévalorisée, ce qui nous permet de mieux comprendre la distance entretenue par les éducateurs avec tout ce qui a trait à l'école et ses savoirs. Ainsi, bien que les éducateurs français aient été longuement socialisés à travers une scolarisation qui inclut souvent des études supérieures au baccalauréat (ils sont sélectionnés à niveau IV, diplômés à niveau III), leur ethos professionnel est marqué par une distance forte avec le monde scolaire, distance qui peut d'ailleurs prendre la forme d'une défiance. Cette question a été aussi étudiée du côté des assistants familiaux et des familles d'accueil. Selon la proximité de la famille d'accueil avec le milieu scolaire et la configuration du placement, le soutien à la scolarité observé est différent (Potin, 2013). À l'international, cette piste a été peu suivie, laissant dans l'ombre toute une dimension de la constitution des inégalités scolaires subies par les enfants placés (Berridge, 2007).

Toutefois, la prise en charge et les acteurs qui la mettent en œuvre ne constituent pas le seul système ayant un effet sur la scolarité. L'école, outre son effet de reproduction des inégalités, peut également alimenter les difficultés rencontrées par ce public. En France, la difficulté de collaboration entre l'école et les interventions socio-éducatives a été identifiée et développée par Dominique Fablet et Michel Chauvière (Chauvière & Fablet, 2001). Ce constat est malheureusement partagé à l'international et souligne encore plus le besoin d'œuvrer à une meilleure collaboration entre les professionnels (Jackson & Cameron, 2012).

Comme pour celles que l'on peut observer chez les parents, les représentations qu'ont les suppléants familiaux sur la scolarité des enfants placés peuvent contribuer à la faiblesse des attentes et des aspirations pour les enfants : qu'ils considèrent leurs situations scolaires comme allant de soi, en évoquant un discours psychologisant ou sociologisant, ou qu'ils œuvrent pour un ralentissement scolaire (avec moins d'exigences ou vers une orientation au curriculum réduit) (Jackson & Cameron, 2012 ; Denecheau, 2013). Selon les politiques nationales, locales et par établissements de prise en charge, on peut observer des climats positifs et soutenant la scolarité et d'autres qui mettent de côté cette question.

À ces représentations s'ajoute l'appréhension de la fin du placement. C'est un constat partagé à l'international, la fin du suivi et de différentes aides (matérielles, humaines et financières) qui le constituent sont un marqueur fort d'inégalité avec le reste de la population (Jackson & Cameron, 2012). Les suppléants familiaux peuvent prendre en compte cette forte incertitude, avec une tendance à une évaluation du probable, voire à une rationalisation des contraintes socio-économiques qui « pèseront » sur les jeunes, et à privilégier une orientation par le moindre risque (Denecheau, 2013). Si ces professionnels sont plus familiarisés avec les pratiques scolaires et les enjeux de l'orientation, ils n'ont pas l'ambition d'accompagner le jeune vers ses désirs, comme c'est observé pour certaines familles populaires (Lahire, 1995) ou ouvrières (Poullaouec, 2004, Irwin & Elley, 2013), ou vers une situation meilleure en termes de stabilité, de revenu ou de pénibilité ou

encore un « *élargissement de l'horizon des choix de vie possibles* » par rapport à la famille (Terrail, 1990).

La prise en charge et le soutien à la scolarité des enfants placés

Plusieurs éléments constitutifs de la prise en charge ont été identifiés par la littérature internationale comme permettant d'atténuer les difficultés scolaires voire de soutenir la scolarité des enfants pris en charge.

La configuration de la prise en charge

Lorsqu'un jeune est placé, il est le plus souvent éloigné de son lieu d'habitation initial et donc de son groupe de pairs. Les enfants placés intègrent alors de nouveaux groupes, en dehors du lieu de placement, mais également en son sein : c'est un groupe de pairs particuliers avec lesquels chaque jeune partage son quotidien, ils évoluent dans le même espace de socialisation primaire, sans qu'il s'agisse d'une unique fratrie. Les sociabilités juvéniles et le groupe de pairs occupent une place importante dans les processus de ruptures scolaires. L'expérience scolaire du groupe social influençant celle de l'enfant (Sicot, 2011), la cohabitation avec des jeunes en difficultés scolaires peut fragiliser la scolarité du jeune.

La stabilité du placement

La stabilité du placement – en tant que continuité, non-changement des éléments de la vie de l'enfant (de son environnement, des adultes qui l'encadrent et de sa scolarité) – a été identifiée comme favorisant le développement de l'enfant, son intégration sociale et professionnelle, ainsi que son état de santé (Dumaret & Coppel-Batsch, 1996). L'instabilité des placements (le cumul des ruptures) et le défaut de permanence sont régulièrement pointés par les recherches britanniques comme entretenant les difficultés rencontrées par les enfants, et notamment les difficultés scolaires (Aldgate & Hawley, 1986 ; McAuley & Davis, 2009).

La formation des professionnels

Si de faibles attentes ont été identifiées, parfois depuis longtemps (Jackson & Martin, 1998), plusieurs tentatives visant à les augmenter par la persuasion n'ont pas démontré leur efficacité (Denecheau, 2013 ; Harker et al., 2003), et peuvent même se montrer contre-productives quand on enjoint des acteurs à avoir des attentes plus élevées sans pour autant infléchir les causes de ces faibles attentes, et notamment les moyens qui sont attribués pour cette suppléance. Pour autant, ce sont les pays qui incluent ces questions dans leur formation qui montrent un engagement et un soutien plus efficace sur la question scolaire, comme au Danemark (Bryderup & Trentel, 2010, Jackson & Cameron, 2012). Ce soutien est d'autant plus efficace qu'il est partagé par une part importante de l'équipe, et ne constitue pas l'apanage d'un seul de ses membres.

La réduction des inégalités en réduisant les incertitudes financières

Ainsi, des dispositifs efficaces sont ceux qui réduisent les inégalités entre les enfants placés et le reste de la population. Face à la difficulté de projection due à l'arrêt de l'accompagnement à un âge précis (18 et 21 ans en France), des initiatives d'Europe du Nord attribuent des bourses et des prêts financiers permettant de poursuivre des études pour les jeunes qui n'en ont pas les moyens (Jackson & Cameron, 2012).

Conclusion de la revue de littérature

Les villages d'enfants SOS sont une configuration sociale particulière de prise en charge extra-familiale : un premier cercle est la « maison », constitué le plus souvent de l'éducatrice familiale, relayée par l'aide familiale, et d'un collectif d'enfants (cinq à six). Ces enfants sont issus de fratries différentes, l'âge pouvant s'échelonner de la naissance jusqu'à dix-huit ans (Poittevin, 2008). D'autres professionnels interviennent à des régularités différentes : l'éducateur scolaire pour les devoirs, les questions d'orientation, l'éducateur spécialisé, le psychologue, etc. L'éducateur scolaire intervient sur une soixantaine de situations, le psychologue est dans une situation relativement similaire, l'éducateur a en référence une quinzaine d'enfants. La socialisation est donc principalement du fait de l'éducatrice familiale – pilier principal de cette nouvelle instance de socialisation – influencée par la structure de placement (la configuration du village d'enfants, les pratiques de l'équipe, la politique de la direction du village d'enfants et celle de l'association, etc.), puis quelques professionnels qui gravitent autour de l'enfant avec une fréquence moins élevée. Il est à noter la situation particulière des parents, peu présents physiquement, mais avec une influence passée et présente – en tant qu'instance principale de la socialisation primaire – toujours importante. Du fait de la diversité des intervenants, la question du rapport au monde scolaire, évoquée dans la littérature, est plus complexe en village d'enfants SOS, puisque chaque intervenant se situe plus ou moins à distance du monde scolaire selon sa fonction et sa trajectoire biographique. C'est ce que mettent en lumière la mise en œuvre du Programme Pygmalion et l'analyse que nous allons en proposer.

1.3 Méthode et modélisation de l'enquête

Pour comprendre l'impact que peut avoir le Programme Pygmalion sur la scolarité des enfants placés, nous avons donc mis en œuvre une recherche qui a été constituée de trois phases.

La première (phase I) a consisté en une enquête préparatoire visant à recueillir et à analyser les différentes informations pour adapter au mieux le protocole d'enquête au terrain et à son contexte. Elle a permis une connaissance des différents terrains, des différentes pratiques et de l'association SOS Villages d'Enfants, association initiatrice du Programme Pygmalion, et tutelle des villages d'enfants SOS. Elle s'est déroulée d'octobre 2015 à mars 2016, comprenant deux rencontres avec les éducatrices et éducateurs scolaires des 13 villages d'enfants, une rencontre avec les directeurs de ces villages d'enfants et une dizaine de réunions de copilotage. Elle a donné lieu à un premier rapport, en février 2016, auquel nous nous référerons au cours de ce texte (Rapport 2016).

La phase principale (phase II), d'avril 2016 à janvier 2017, était une enquête qualitative sur un échantillon restreint de villages d'enfants SOS, afin de croiser les méthodes d'enquêtes (entretiens, observations, études secondaires de données) et de prendre en compte le point de vue de l'ensemble des acteurs qui travaillent sur la question scolaire auprès des enfants (ainsi que les enfants eux-mêmes). Au total, 96 entretiens ont été enregistrés et retranscrits, dont 20 auprès d'enfants, 8 auprès de parents, et 66 auprès d'intervenant-e-s dans les deux villages d'enfants SOS et les écoles.

La phase finale (phase III), de février à juillet 2017, est celle de l'analyse des données et de la production du rapport, avec la restitution aux directeurs et éducateurs scolaires programmée en octobre 2017, et début 2018 sur les terrains étudiés.

Les deux villages d'enfants SOS étudiés

Deux villages d'enfants (que nous appellerons A et B) ont été retenus par l'association. Ce sont deux villages d'enfants typiques par le nombre d'enfants accueillis, la composition des équipes, tous deux sur une implantation urbaine¹⁰. Il était établi d'emblée que l'implémentation du Programme Pygmalion y était déjà avancée, ce qui a permis une exploration de même nature de part et d'autre, tous les interlocuteurs étant en mesure (relativement à leur position), de se l'être approprié ou d'en percevoir certains effets. En revanche, il est apparu que les deux villages d'enfants diffèrent sur certains points : le poste d'éducateur scolaire¹¹, la concertation avec une seule ou plusieurs écoles, la coopération avec les parents. Ces trois aspects sont traités dans les parties 3, 4 et 6 du présent rapport.

La sélection de 20 situations d'enfants

À partir des informations recueillies et après une première série d'entretiens sur le terrain, nous avons constitué l'échantillon de 20 enfants. Nous avons pu intégrer 10 enfants sur chaque site de l'enquête. L'âge moyen des enfants est de 9,3 ans. L'âge médian est de 10 ans. L'échantillon est équilibré en termes de sexe : il compte 10 garçons et 10 filles, par ailleurs répartis équitablement sur les deux sites. Dans le village d'enfants A, les 10 enfants correspondent à 7 fratries. Lors de la constitution de l'échantillon (mai 2016), ils étaient répartis sur six maisons. Cependant, il y a eu des modifications dans la configuration de l'hébergement dans le village d'enfants, et à la rentrée 2016, ces fratries se répartissaient alors sur quatre maisons. Sur le village B, les 10 enfants constituent 4 fratries, et sont répartis sur 4 maisons.

Nous avons veillé à inclure des enfants qui représentaient des situations scolaires variées, ce point ayant été soulevé lors des réunions préparatoires avec les directeurs et éducateurs scolaires (Rapport 2016). L'enquête étant à cheval sur deux années scolaires, trois enfants (1 dans le village A, 2 dans le village B) sont entrés au collège en septembre 2016. Pour les 17 enfants scolarisés en primaire, la grande majorité est en milieu ordinaire. Il ne se trouvait que dans le village A un garçon scolarisé en établissement spécialisé, et nous avons considéré comme une priorité de l'inclure, avec sa fratrie, dans l'échantillon.

Tableau 1 : Échantillon constitué de 20 enfants (situation de l'année scolaire 2015-2016)

Sexe	Village	Âge	Classe	Redoublement	Suivi
Fille	A	7	CP-CE1	Oui, CP	Éducatrice scolaire, service civique, orthophonie, psychomotricité
Fille	A	9	CE2	Non	Service civique
Fille	A	10	CE2	Oui	Service civique, orthophonie
Fille	A	10	CM1	Non	Service civique + éducatrice scolaire

¹⁰ Nous étions sensibilisés à la question de l'éloignement de certains villages d'enfants SOS (rapport 2016), mais le fait de ne pas contraster ce critère laissait prévoir une comparaison plus aisée des fonctionnements.

¹¹ Nous renouvelons nos remerciements à leur attention : particulièrement sollicitées dans le cadre de cette étude, elles n'ignoraient pas le risque qu'elles prenaient en exprimant un point de vue plus « repérable » que d'autres. Nous nous sommes efforcés de ne trahir ni leurs propos, ni leur confiance. Nous espérons que ce travail rende hommage à leur remarquable engagement.

Fille	A	11	CM2	Non	Service civique
Garçon	A	7	CP	Non	
Garçon	A	9	IME	Orientation	
Garçon	A	9	CE2	Non	
Garçon	A	10	CM1	Non	
Garçon	A	10	CM1	Non	Service civique + suivi CMPP
Fille	B	6	GS	Maintien CP	RASED (psychomotricité)
Fille	B	7	CP	Non	
Fille	B	9	CE2	Non	Suivi extérieur
Fille	B	10	CM1	Non	1 bénévole
Fille	B	11	CM2	Non	1 bénévole
Garçon	B	9	CE2	Oui, CE2	1 bénévole 2-3 fois par mois
Garçon	B	10	CM1	Non	1 bénévole
Garçon	B	11	CM1	Oui	1 bénévole
Garçon	B	11	CM2	Oui, CM2	Suivi orthophonie
Garçon	B	11	CM2	Non	1 bénévole

Présentation de l'échantillon des parents et proches des enfants

Les entretiens menés auprès des proches des enfants ont permis d'échanger avec des parents et des membres de la famille élargie (grands-parents, fratrie, tante). Parmi les contacts qui nous ont été transmis, 8 membres de la famille ont contribué à la recherche et 9 n'ont pas pu être rencontrés.

En ce qui concerne les personnes qui n'ont pas participé, 5 ont pu être jointes après de multiples tentatives, mais 3 d'entre elles n'ont pas souhaité participer à la recherche et 2 n'ont pas pu être rencontrées malgré leur approbation (un rendez-vous pris non honoré par la personne et une impossibilité à convenir d'un rendez-vous). Enfin, 4 personnes étaient injoignables du fait de numéro de téléphone erroné ou de non-réponses (numéro sur répondeur). Lorsque cela était possible, nous avons laissé plusieurs messages vocaux ou textuels, sans retour de leur part.

Les entretiens menés auprès des huit membres de la famille se sont faits en face à face (trois entretiens) ou par téléphone (cinq entretiens). Cela s'est organisé selon les préférences des membres de la famille et au regard de la distance géographique pour certains.

Les professionnels des villages d'enfants SOS

Entre octobre 2015 et janvier 2017, des entretiens approfondis ont été menés avec les éducateurs scolaires des deux villages d'enfants, et complétés par deux séances collectives réunissant les éducateurs scolaires des 13 villages d'enfants SOS.

Pour les 20 enfants de l'échantillon, onze entretiens ont été menés avec les éducatrices familiales (EF), dont quatre dans le village B et sept dans le village A. 12 entretiens ont été réalisés avec des aides familiales (AF), qui épaulent les éducatrices familiales dans les différents temps d'accompagnement de l'enfant. Les directeurs, un cadre, 4 éducateurs spécialisés, une éducatrice de jeunes enfants, un psychologue, des bénévoles et des jeunes en service civique ont également été interviewés.

Présentation des écoles et des enseignants

Entre avril et octobre 2016, pour les 20 enfants de l'échantillon, 14 entretiens ont été menés avec des enseignants, dont 8 pour le village B et 6 pour celui de A. Parmi eux, 1 directeur et 1 directrice d'école, et 2 principaux de collège. S'y ajoute un entretien avec 2 personnes de la mairie dont dépend le village B. Les questions posées portaient sur leur propre parcours, sur la scolarité des enfants de l'échantillon qui étaient sous leur responsabilité, et sur leurs perceptions du Programme Pygmalion.

Il est à noter que le recueil a été contrasté sur les deux terrains puisque dans le village A, 9 enfants sont scolarisés dans la même école et le 10^{ème} en IME, alors que sur le terrain B, les 10 enfants se répartissaient dans 4 écoles (et 2 collèges). Soit des modalités de contact et de déroulement des entretiens tout à fait différentes : concentrées dans le premier cas, très dispersées et plus aléatoires dans le second. Trois entretiens ont été menés avec deux interlocuteurs, à leur demande et sans que cela n'entrave la qualité des échanges.

Les indicateurs retenus

Afin d'analyser la mise en place du Programme Pygmalion sur les deux terrains étudiés, l'ensemble des 96 entretiens a été analysé avec pour grille de lecture principale les grands principes de Pygmalion : rapport des personnes à l'école et à la scolarité, relations entre le village d'enfants SOS et les équipes scolaires, activités quotidiennes autour des apprentissages et des devoirs au sein des villages d'enfants SOS, implication des parents dans la scolarité et les apprentissages de leurs enfants.

D'autres catégories sont apparues à l'issue de cette analyse : le rôle des fratries dans les apprentissages et la scolarité des enfants, la place des familles élargies, et l'impact de Pygmalion sur les enfants les plus fragiles scolairement.

Proposition de modélisation des villages d'enfants SOS enquêtés

Cette étude permet de voir comment, en fonction d'une implantation territoriale différente et avec une dynamique d'établissement singulière, deux villages d'enfants s'approprient l'esprit du Programme (soutenir la scolarité des enfants), et mettent en œuvre un ensemble de pratiques pour y parvenir.

Pour cela, nous considérerons que chaque village d'enfants étudié répond à un type de mise en œuvre, caractérisé ici par deux modèles, un premier modèle « polarisé » vs un modèle « distribué ». Le modèle « polarisé » (village A), se caractérise par la présence d'une éducatrice scolaire incarnant la référence au Programme Pygmalion. En primaire, elle opère une médiation avec la plupart des interlocuteurs (dans et hors village d'enfants). Dans les discours des parents et des partenaires, elle est davantage citée. Dans le modèle davantage « distribué » (village B), un ensemble d'intervenants (professionnels ou non), se répartit la vigilance quant aux questions scolaires, le Programme fédérant davantage un « état d'esprit » et un pari sur des pratiques de collaboration (dans et hors village d'enfants).

Au fil des chapitres, nous verrons se décliner la différence entre ces deux modèles, mais aussi des résultats qui sont transversaux aux deux villages d'enfants SOS étudiés. De plus, ces différences d'organisation ne sont pas figées, elles peuvent s'infléchir que ce soit à l'occasion d'un suivi scolaire

particulier, d'un changement d'acteur, de nouvelles dispositions dans un dispositif ou un autre (dans ou hors village d'enfants). L'intérêt de cette modélisation est de repérer le lien entre un Programme prescriptif, et son appropriation par les acteurs, créant des ajustements singuliers aux contextes et dynamiques de leur propre lieu d'exercice.

Écriture du rapport et respect de l'anonymat des enquêtés

Lors de cette recherche, l'ensemble des personnes enquêtées ont été informés de la recherche avant de pouvoir donner leur accord. Nous les avons informées de la garantie de l'anonymat et de la confidentialité des données recueillies. Les échanges ont été enregistrés puis retranscrits intégralement afin d'en faire une analyse synthétique, puis de pouvoir y revenir dans le présent rapport. Les propos des personnes enquêtées ont donc été anonymisés (prénoms, noms fictifs attribués aux enfants et aux principaux acteurs, initiales pour les moins nommés). Parfois, le fait d'occuper un poste unique dans un village d'enfants SOS (éducateur scolaire, directeur) permet d'identifier facilement la personne qui énonce un discours, même après avoir anonymé le propos. C'est pourquoi, au risque de moindre précision dans la présentation des *verbatim*, des informations peuvent ne pas être spécifiées (le village d'enfants par exemple) lorsqu'elles permettent d'identifier la personne. Pour les mêmes raisons, tous les éléments concernant la situation des enfants ne sont pas repris, et certains peuvent être modifiés, afin de rendre leur identification moins immédiate.

Lors du recueil, la plupart des interlocuteurs, acceptant de donner un point de vue pour une recherche menée dans le cadre des villages d'enfants SOS, ont eu à cœur de montrer que l'expérience ou le partenariat avec le village d'enfants qu'ils connaissaient, se passaient au mieux. Bien que nous ayons ressenti une grande sincérité dans leurs propos, il est possible que l'on ait là un léger « biais de désirabilité », les personnes rencontrées ayant le souci et de convaincre qu'elles exerçaient aux mieux leur propre fonction, et de ne pas mettre le village d'enfants SOS, en tant qu'objet de l'étude, en difficulté.

2 Pygmalion, des représentations mises en travail

Un premier élément de l'analyse du Programme Pygmalion vise à appréhender sa connaissance par les différents acteurs du dispositif. Nous faisons l'hypothèse que plus les individus occupent une position élevée dans la hiérarchie des villages d'enfants SOS, plus ils ont une connaissance aiguisée du Programme. Néanmoins, le fait de connaître le Programme – ou de ne pas le connaître – ne dit rien de sa mise en application, un professionnel peut très bien mettre en œuvre des pratiques d'accompagnement à la scolarité sans avoir nécessairement conscience que celles-ci sont référencées dans le Programme Pygmalion. Inversement une bonne connaissance du Programme ne garantit pas une application plus aisée.

Un élément qui nous paraît *a contrario* particulièrement structurant des pratiques d'accompagnement à la scolarité est la représentation que les acteurs se font de la scolarité des enfants placés. La revue de littérature indique que c'est un point central dans le suivi et le soutien de la scolarité par la famille ou la suppléance familiale. C'est en fonction de ces représentations, de la conscience plus ou moins grande des inégalités ou des possibilités d'évolution ou non de ces enfants que les acteurs vont se positionner. Nous faisons l'hypothèse que le parcours de vie et le propre rapport à l'école influent sur les représentations que les acteurs se font de la scolarité des enfants confiés et de la possibilité de construire ou non des parcours ascendants.

Cette première partie s'appuie principalement sur les entretiens avec les enfants, les parents, les éducatrices et aides familiales et les professionnels de l'école.

2.1 Perceptions de Pygmalion et de la scolarité dans les villages d'enfants SOS

L'appropriation du Programme Pygmalion

Les enfants n'ont pas connaissance du Programme Pygmalion et indiquent unanimement ne pas avoir constaté de changement spécifique dans leur accompagnement à la scolarité ces dernières années. Néanmoins, les différentes informations recueillies à travers leur discours concernant leur scolarité sont le reflet de l'accompagnement mis en place à travers le Programme Pygmalion. Leurs dires permettent d'identifier la place et le rôle de chacun des professionnels qui gravitent autour d'eux et leur implication dans leur scolarité de leur propre point de vue.

Le Programme Pygmalion en tant que tel n'est pas un élément connu des familles. Cependant, les entretiens menés auprès des membres de la famille montrent que de manière générale, les parents sont avertis de l'accompagnement des enfants, sur le plan scolaire, par les professionnels du village d'enfants. La plupart évoquent le soutien scolaire ou l'aide aux devoirs qui seraient mis en place, sans savoir plus précisément comment et quand cela est réalisé au sein du village d'enfants. Néanmoins, ils font référence à l'éducateur scolaire de l'enfant pour parler de ce soutien, interlocuteur privilégié après les éducateurs spécialisés référents. Cette représentation des parents semble s'éloigner des réelles fonctions des éducateurs scolaires. Effectivement, la grande majorité de ces professionnels affirme ne pas faire de soutien scolaire, faute de temps, cette tâche étant souvent accomplie par des bénévoles, selon les villages d'enfants SOS. Bien que l'intitulé d'éducateur scolaire

laisse sous-entendre qu'il puisse s'agir d'un éducateur spécialisé pour le soutien à la scolarité, cette méprise de la part des parents montre qu'ils ne sont pas au fait de la façon dont l'accompagnement à la scolarité est mis en place.

Interrogées sur le Programme Pygmalion, toutes les éducatrices familiales (EF) de l'échantillon disent en avoir eu connaissance. « *On a eu une journée de formation vraiment sur le Programme Pygmalion [...] et puis une brochure* » (Professionnel, A). La brochure est un document qui peut servir de référence pour certaines : « *On peut s'en servir, il faut l'avoir sous le coude. Il faut regarder un peu, moi j'ai regardé les premières pages, après je connaissais un peu et j'ai regardé la fin aussi.* » (Professionnel, B).

Au-delà de l'existence du Programme, les professionnels ont aussi des représentations sur son contenu. Une EF résume ainsi les enjeux de Pygmalion : « *est ce qu'ils ne réussissent pas de par leur histoire ou de la qualité de la prise en charge qui n'est pas à la hauteur ?* » (Professionnel, B). Elles en nomment spontanément ce qui à leurs yeux est l'objectif principal : soutenir les apprentissages scolaires des enfants. D'une part, cela doit se faire, d'après elles, par le biais d'activités spécifiques, afin de compenser leurs difficultés liées au placement. D'autre part, il s'agit d'encourager les enfants dans leur scolarité : « *Ce qui est important c'est qu'il faut que l'enfant prenne confiance en lui pour avancer* » (Professionnel, B).

En ce qui concerne le ressenti quant aux effets du Programme sur leurs pratiques et leur travail, certains retours sont mitigés, sans constater d'effets particulièrement convaincants :

« Pour moi professionnellement, je ne pense pas que ça change la donne, la scolarité a toujours été importante pour moi vis-à-vis des enfants. [...] On a chacun notre vécu et notre expérience par rapport à la scolarité et nos envies. Je ne suis pas persuadée que le Programme Pygmalion change quelque chose. » (Éducateur spécialisé, B)

L'absence d'identification d'effets positifs ne suffit pas pour autant à conclure qu'il n'y en a pas. En croisant les discours et les observations, nous constatons des évolutions qui peuvent parfois être visibles ou peu perceptibles, modificatrices de l'ensemble des pratiques ou de pratiques à la marge. L'éducatrice citée ci-dessus n'identifiant pas directement d'évolution liée au Programme constate par ailleurs un allègement de son travail *via* la mise en œuvre du poste d'éducateur scolaire.

Chez les aides familiales (AF), le Programme Pygmalion semble moins connu, mais là encore cela ne signifie pas qu'elles participent moins à sa mise en œuvre. Quelques AF se disent non informées du Programme dont elles ont appris l'existence par les enquêteurs et ne perçoivent pas de changement :

« Le Programme Pygmalion j'en ai été informée (réflexion) quand je vous ai rencontré y a trois semaines de ça je crois... J'en étais pas informée, mais en même temps je participe pas à toutes les réunions parce que je suis pas là tout le temps et généralement dans les temps de relais avec les éducatrices y a tellement d'informations qui passent entre les, entre les enfants, les rendez-vous... (...) Moi je sais pas, j'attends de voir, je verrais peut-être un changement par la suite, pour l'instant j'en vois pas particulièrement.» (Professionnel, A).

Pour d'autres, le Programme peu connu est décrit comme très abstrait et peu lié au quotidien (Professionnel, B). Par la majeure partie des AF en revanche, le Programme Pygmalion est décrit comme amenant des changements positifs, même si cette vision positive n'implique pas nécessairement une connaissance par les enquêtés des termes exacts du Programme, de son nom ou de son périmètre.

« C'est le mot Pygmalion qui ne me parlait pas, mais l'éducatrice scolaire, le PPAS et tout ça, je connais. C'est ce qui englobe. » (Professionnel, B)

Le soutien aux devoirs sous la forme d'une étude collective est souvent cité comme le premier apport du Programme, notamment en comparaison avec l'absence de moyens attribués à la scolarité dans d'autres formes d'accueil :

« Je dirais qu'ici, on est beaucoup plus épaulés que lorsqu'on fait notre travail à la maison où là, c'est vraiment la famille qui accueille qui se débrouille entre guillemets avec le ou les enfants, tandis qu'ici, on est épaulés. Il y a un suivi de la part des collègues. J'ai ce sentiment perso pour l'avoir vécu petite, je n'ai jamais vu de collègue de ma mère qui soit venue pour aider dans la scolarité, non. Alors qu'ici, oui. Il y a une différence. » (Professionnel, B)

Cet aspect du Programme apparaît aussi comme un soulagement pour les aides familiales qui peuvent se centrer sur d'autres tâches avec les enfants (la cuisine, les loisirs), tout en intégrant des apprentissages dans ces activités :

« Ce qui est intéressant, c'est l'étude. Un soir par semaine, il y a une étude 6e. Les 6e vont faire leurs devoirs ensemble, autour d'une table, entourés d'un éducateur. Cette année, nous sommes aussi conviés à participer à ces études. C'est intéressant parce qu'ils sont tous entre eux, donc ils peuvent "s'auto-analyser", être stimulés les uns par les autres, et en même temps voir l'éducateur, ou l'AF ou l'EF dans un autre positionnement, un autre environnement. » (Professionnel, A)

Cette notion de soulagement, provoqué par l'intervention d'un tiers dans l'accompagnement aux devoirs, fait écho aux recherches de Glasman (2013) sur les bénéfices des accompagnements aux devoirs, vus par les parents.

Perception par les enfants de leur scolarité

Avant d'évoquer la perception que possède l'enfant du milieu scolaire, il est important de préciser que l'ensemble des enfants ont indiqué se sentir bien au sein de leur village d'enfants et de leur maison. Si quelques difficultés ont pu être soulevées par rapport à de petites mésententes au sein des fratries, les enfants s'estiment heureux de pouvoir être avec leur frère et sœur et ne relèvent pas de difficultés particulières concernant leur vécu au sein des villages d'enfants SOS.

Le lieu des apprentissages

De manière générale, les enfants apprécient l'école qui est perçue pour la majorité d'entre eux comme un lieu permettant les apprentissages et la préparation à un métier :

« C'est pour ton futur métier, pour apprendre des choses sur la vie. Par exemple, pour être architecte, il faut être fort en calcul et en géométrie » (Enfant, A).

L'un des enfants explique qu'il n'aime pas l'école de par la lourdeur du travail imposé :

« Parce que je trouve qu'on travaille trop... Et que... Je trouve qu'on a d'autres choses à faire que travailler » (Enfant, B)

en faisant néanmoins référence à des activités appréciées pourtant pratiquées à l'école :

« J'aime pas travailler... Je préfère la cour de récréation et faire de l'art visuel » (Enfant, A)

Les enfants sont en majorité satisfaits de leurs résultats scolaires, même ceux pour lesquels des difficultés ont été rapportées par les éducateurs. Un seul enfant, en situation de redoublement, évoque son insatisfaction face à ses résultats scolaires :

*« Chercheur : est-ce que tu trouves que tu as de bons résultats scolaires ?
Ben si je redouble, c'est que... » (Enfant, B)*

Cependant, dans la relation de face-à-face instaurée par le cadre de l'entretien et confronté à des personnes qu'il ne connaît pas, il peut paraître difficile pour un enfant de révéler les difficultés relatives à ses résultats scolaires et les éventuelles insatisfactions qu'elles peuvent engendrer. Ces résultats auraient peut-être été différents dans le cadre d'une enquête par questionnaire qui ne se serait pas déroulée dans une relation duelle avec l'enquêteur.

L'appréhension de la question scolaire par les professionnels

Le Programme vise un changement des représentations au sujet des enfants confiés, de leurs difficultés scolaires et de leurs possibilités de réussites. Or il semble que c'est le point le plus sensible à transformer, car les représentations des difficultés des enfants, mais aussi de leurs possibilités d'évolution semblent très liées aux trajectoires biographiques des aides et éducatrices familiales. À la manière des assistantes sociales analysées par Delphine Serre (2009), les professionnels qui ont connu un parcours ascendant auront l'impression que les enfants accueillis peuvent évoluer scolairement et professionnellement, même en situation d'adversité. Il suffit pour se faire de leur donner envie, de les encourager (21APR). À l'inverse celles qui ont connu des parcours de déclassement ou des situations d'échec scolaire prôneront des filières courtes et une insertion rapide et invitent à ne « pas trop les pousser » :

« On les pousse alors que maintenant, il y a des contrats d'apprentissage, ça commence à se développer. Je pense que ce sont des enfants qui sont mieux sur le terrain. [...] Je travaille depuis que j'ai 18 ans et je n'ai jamais arrêté de travailler, donc c'est bien ce qu'il me fallait "être dans le monde de travail et pas à l'école" et je m'en sors très bien dans ma vie, je suis bien. Donc ça on l'oublie un peu. Donc je donne des petites idées ». (Professionnel, B)

Cet exemple montre bien le lien entre l'expérience scolaire de l'AF et le discours qu'elle tient auprès des enfants, comme relevé dans la littérature (Denecheau, 2015).

Par ailleurs, les représentations des possibilités de réussites individuelles des enfants confiés sont liées à l'appréhension statistique du phénomène de la scolarité des enfants placés. Certains s'interrogent sur le bien-fondé de la stimulation scolaire alors que ces enfants « finiront tous ouvriers » (Jackson & Cameron, 2012). D'autres questionnent cette attention importante portée sur la scolarité pendant l'accueil, alors même que l'horizon temporel se restreint très vite à 18 ans sans que ces enfants puissent commencer ou terminer des études (Denecheau, 2013). Les aspirations scolaires pour les enfants confiés peuvent être réduites par l'anticipation des professionnels de la sortie et de la fin de l'aide et par un regard sombre porté sur les trajectoires des jeunes déjà sortis :

*« Ils sont bien, ils sont à l'école, mais ils partent et ils ne font rien, ils n'ont plus rien. »
(Professionnel, A)*

Néanmoins, les professionnels rencontrés font part d'une préoccupation grandissante autour de la scolarité. Aujourd'hui, pour la plupart des éducatrices familiales, la scolarité est perçue comme une priorité et elles tentent de mobiliser les enfants dans cette dynamique :

« Je lui dis " tu ne peux pas tout faire, la priorité c'est l'école, tu as une chance de tout remettre à niveau, tu as des capacités, il faut les exploiter" » (Professionnel, B)

Pendant la nécessité de relativiser l'importance de la scolarité, en fonction des autres aspects de la vie des enfants, est également soulignée par plusieurs éducatrices familiales. Elles ont exprimé leurs doutes sur le fait que la scolarité puisse être systématiquement prioritaire pour des enfants qui vivent des périodes de perturbations profondes : « la scolarité a son importance, après il ne faut pas non plus en faire des enfants traumatisés de l'école. » (Professionnel, B). En effet, les éducatrices soulignent à plusieurs reprises les ruptures vécues par les enfants, que ce soit au moment de leur arrivée au village d'enfants - qui peut se faire juste quelques jours avant la rentrée des classes – ou lors de séparations ou de décès des parents :

« On nous le dit en formation, on travaille avec des psychologues qui nous le disent, qu'on pourrait mettre l'école à côté... par exemple "Mettons l'école de côté, pour le moment travaillons avec l'enfant qui est dans un actuel, qui quitte ses parents, qui s'arrache de ses parents, qui a des sentiments d'abandon" et en plus on lui demande de rentrer dans une école avec des copains, etc, d'être bon et d'être performant, de faire attention à ses cahiers. » (Professionnel, A).

Dans de telles circonstances, les éducatrices constatent que les enfants ne sont pas en mesure de se concentrer sur leur scolarité, et que le soutien dont ils ont besoin est alors d'une autre nature. Le risque d'une sur-stimulation des enfants autour de la scolarité par de multiples intervenants est également évoqué par les aides familiales :

« Il ne faut pas que ça soit une corvée, sinon il travaillera pas. (...) Le soir, quand ils sont fatigués et qu'ils ont leur journée sur le dos, c'est parfois difficile de retourner à un

atelier. Ils sont quand même bien sollicités. Parfois, ils y vont de bon gré, parfois en traînant des pieds. Quand ils y sont, ils y sont, et quand ils reviennent, ils sont contents de raconter ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont travaillé, ce qu'ils ont lu ou écouté. » (Professionnel, A)

Ainsi, les difficultés scolaires sont souvent appréhendées en raison de causes externes à l'établissement. Certaines aides familiales soulignent que les enfants arrivent déjà avec du retard. D'autres attribuent les problèmes de comportements des enfants dans les maisons ou à l'école à l'absence ou la reprise de contacts avec les parents ou à des événements familiaux ou judiciaires qui viennent perturber l'accueil et la scolarité :

« Et les parents ont refait surface parce que ça allait mieux, ils sont plus présents et ben du coup dans le... dans le caractère ou dans le changement de situation de Nour elle a été peut-être perturbée et ça l'a ralenti dans son... au quotidien ». (Professionnel, B)

« Qu'elle est toujours dans la lune. Je pense que c'est une enfant très intelligente, alors peut-être que je me trompe, mais par rapport à ses réactions, à sa façon d'écrire, mais elle est très tête en l'air et ça pose énormément de problème à l'école, de son histoire certainement parce qu'il y a eu un rebondissement, je ne sais pas si on doit vous parler de tout ça ou pas, parce que les parents vont être jugés au mois de septembre. » (Professionnel, A).

Dans d'autres entretiens, c'est le rejet des enfants par l'équipe enseignante qui est évoqué et l'on verra en partie 3, que se joue en miroir entre école et village d'enfants SOS, surtout pour les professionnels les moins qualifiés, ce renvoi à une représentation parentale de la fonction supplétive :

« La petite Emeline l'année dernière, ils ne la prenaient à aucune sortie. Je peux comprendre parce qu'elle est compliquée. Si je n'accompagnais pas ou l'éducatrice, elle n'allait pas aux sorties. Un enfant lambda d'une mère normale, on ne lui dit pas ça, parce que nous, ils se disent que c'est notre boulot et qu'on est payé pour ça, donc on doit être là, sinon on garde l'enfant. » (Professionnel, A)

Les difficultés scolaires sont également évoquées en lien avec des altérations des capacités cognitives des enfants ou leur manque d'intérêt pour la scolarité :

« Ce sont des enfants intelligents, ce n'est pas le problème, mais lui a vraiment ce truc où il veut tellement faire vite. Il n'aime pas l'école, il n'aime pas les devoirs. Je ne sais pas comment lui, le voit, mais il va tout confondre et il va se tromper et quand on essaie de lui expliquer, il est réticent. Cette année, en faisant la même classe, on espère que ça ira mieux ». (Professionnel, A)

La question scolaire est donc vue par les professionnels des villages d'enfants SOS comme complexe, dépendant largement de chaque cas individuel et pouvant varier suivant les moments. Alors que certains considèrent, comme souvent en protection de l'enfance, que les enfants placés ne sont pas destinés à faire des études, beaucoup semblent convaincus de l'importance de la scolarité pour chaque enfant. La question de l'intensité du soutien scolaire se pose néanmoins, car il s'agit de ne pas mettre trop de pression scolaire sur un enfant qui pourrait ne pas y faire face.

2.2 Les perceptions du Programme Pygmalion dans les écoles et collèges

Un Programme ignoré

Dans les écoles et collèges enquêtés, le Programme Pygmalion, en tant que tel, est la plupart du temps ignoré. La question désoriente parfois, créant alors une gêne ou des confusions, les enseignants craignant d'être pris en défaut d'une information importante. Ils indiquent dans ce moment-là aussi, ce qu'ils ont pu saisir partiellement d'une politique des villages d'enfants SOS : par morceaux, comme dans un puzzle dont ils n'ont pas la vision d'ensemble, ce que précisément les visites leur permettent de construire. La référence plus générique à l'effet Pygmalion reste rare.

« Chercheur : Est-ce que vous avez entendu parler, de la part du village, du Programme Pygmalion qu'ils ont mis en place ?

Non.

Chercheur : Non ?

Je connais bien l'effet Pygmalion [sourire]. J'insiste souvent dessus auprès de certains enseignants qui semblent un peu l'ignorer [sourire]... » (Principal, B)

Le Programme est davantage ignoré lorsque le nombre d'interlocuteurs se démultiplie. C'est le cas avec le village B, qui est en contact avec de nombreux établissements scolaires. On note que c'est une information à mémoriser parmi beaucoup d'autres :

« Chercheur : Au village d'enfants, ils ont mis en place un Programme qui s'appelle Pygmalion. Est-ce que vous en avez entendu parler ?

Non. Non. Non.

Chercheur : Non ?

Non.

Chercheur : C'est un Programme de soutien et d'aide à la scolarité des enfants, justement.

D'accord. OK. Alors, peut-être qu'on n'en entend pas parler parce que, justement, ici, il y a beaucoup de choses. [Court silence]. » (Enseignant, B)

L'évocation du Programme entraîne des confusions, se superposant avec d'autres informations, même si les enquêtés tentent de le placer dans la catégorie la plus pertinente possible.

« J'en ai entendu parler, mais pas dans les détails.

Chercheur : Vous en avez entendu parler ici ou dans votre école ?

Certainement entre les collègues ou à la TV, enfin je ne sais pas, quelque chose...ou des informations, mais je ne peux pas dire exactement.

Chercheur : C'est un Programme qui a été mis en place pour tous les villages et qui vise justement le soutien à la scolarité.

Oui je l'ai entendu, mais c'est à la radio. Il me semble que je l'ai entendu, il n'y pas longtemps. » (Enseignant, B)

Une dynamique remarquée

Mais cette ignorance de l'existence du Programme dans les écoles et collèges enquêtés contraste avec l'affirmation d'un véritable investissement des villages d'enfants SOS sur la question scolaire : bien que dans des situations très variées, tous les interlocuteurs vont, à une exception près, en rendre compte. Cet écart est important et montre que c'est surtout en interne que le Programme Pygmalion mobilise explicitement. Toutefois, il aurait des effets significatifs en dehors de son périmètre. L'intérêt porté à la scolarisation par les villages d'enfants SOS est en effet noté de façon très nette dans les écoles et collèges, et s'il n'est pas connu « à la lettre », l'esprit en est largement perçu, ce qui est probablement le plus important.

« Enquêtée 1 : Je pense malgré tout que ce sont des enfants qui récupèrent de bonnes bases quand ils arrivent dans ce village. En tout cas, le village fait tout pour que leur scolarité se passe bien.

Enquêtée 2 : C'est sûr qu'ils sont vraiment concernés et investis, parce qu'ils sont toujours disponibles au moindre souci, ils demandent parfois à nous voir...

Chercheur : Avez-vous entendu parler du Programme Pygmalion dans le village ?

Enquêtées 1 et 2 : Non.

Enquêtée 1 : Si ça date de deux ans, c'est quand tu es arrivée. Je suis là depuis trois ans donc on n'a peut-être pas assez d'ancienneté dans l'école pour avoir ressenti la différence. La scolarité est suivie, il y a aucun problème. » (Enseignants, B)

Sauf ce témoignage à rebours, celui de la seule enseignante en colère rencontrée :

« Chercheur : Est-ce que vous avez entendu parler de leur côté d'un Programme mis en place pour le soutien de la scolarité qui s'appelle « Le Programme Pygmalion » ?

Non, ça a été mis en place chez eux ?

Chercheur : Oui.

Voyez par exemple, ils pourraient nous en parler. [Silence]. Donc il y participe Woody, vous ne savez pas ?

Chercheur : Normalement, ça concerne tous les enfants.

Ah oui ? [Rires]. Et même si ça a été mis en place, moi je ne constate rien, pas d'évolution au niveau des devoirs ni des leçons, même parfois il ne sait pas ses leçons. » (Enseignant, B)

La meilleure connaissance de la fonction supplétive du village d'enfants SOS

Une des évolutions introduites par le Programme Pygmalion, d'après l'ensemble des EF interrogées dans notre enquête, concerne la communication avec les enseignants et plus largement avec le personnel scolaire. Les éducatrices scolaires auraient investi leur mission de dialogue avec les écoles, permettant ainsi aux éducatrices familiales d'être mieux reconnues dans leurs fonctions :

« Il y a un vrai dialogue avec l'école, il y a une meilleure compréhension de notre poste, de ce qu'on fait auprès des enfants, des enseignants » (Professionnel, A).

Cette meilleure compréhension concernerait également la situation des enfants placés dans les villages d'enfants SOS, en particulier dans le modèle polarisé :

« Elle a réussi à expliquer aux enseignants ce qu'on faisait au village. Les écoles nous ont vues autrement que comme des "nounous", que des "nounous" ... Avant cet épisode-là, ils étaient souvent dans l'accusation. Les enfants portaient souvent une étiquette, "ben oui enfant placé donc tu as un mauvais comportement c'est normal" et puis en même temps "Qu'est-ce qu'on va faire de toi ?" ... Maintenant ça va être un travail sur les compétences scolaires, mais aussi sur "comment on peut t'aider en comportement, de par ton vécu". » (Professionnel, A).

En effet, la confrontation entre professionnels du village d'enfants SOS et des écoles ne se fait pas sans heurt, comme déjà évoqué. Dans l'échange qui suit, une directrice indique la tension générée par rapport à l'inscription à la cantine, ou plus exceptionnellement, au moment de grèves, entre les catégories professionnelles travaillant au quotidien au plus près des enfants les plus jeunes, où cette injonction est probablement amplifiée par le statut de chaque acteur concerné (adultes comme enfants).

« 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 un peu en début d'année parce que ça les arrangeait de récupérer les enfants après la cantine pour certaines éducatrices et les ATSEM n'étaient pas du tout.... Alors j'ai demandé "est-ce que ça vous dérange dans votre organisation, parce que si ça vous ne dérange pas et que la mairie est d'accord et que ça les arrange, parce qu'elles ont des réunions, pourquoi ne pas le faire !" Donc il y a eu des réticences au début, mais ça s'est mis en place. » (Directrice, A)

A cet exemple qui tire la fonction des éducatrices familiales du côté de la professionnalité suppléante, succède l'inverse, c'est-à-dire au contraire un rapprochement avec un statut de parent.

« Pour les jours de grève, chez nous, il n'y en a pas trop, mais elles estimaient que les éducatrices pouvaient garder les enfants, alors, je leur ai dit "comme pour les parents, on leur demande s'ils veulent bien, mais ce n'est pas une obligation et elles peuvent avoir des contraintes comme des mamans" Elles peuvent ne pas pouvoir garder les enfants et on ne peut pas leur en vouloir pour ça. Voilà, dès que je sens qu'il y a un peu de réticence, je suis exigeante là-dessus. » (Directrice, A)

La médiation de l'éducatrice scolaire, en soutien des positions de la directrice dans cette école, est bénéfique à une meilleure compréhension, entre tous les acteurs, ce dont une des enseignantes témoigne :

« Ce recrutement-là a été très intéressant, même 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. C'est vrai que Leïla fait l'intermédiaire. Il y en a certaines qu'on voit indépendamment de Leïla, mais c'est vrai qu'elle est le point de passage pour tout ce qui concerne la scolarité. » (Enseignante, A)

Des temps de rencontres pour les équipes enseignantes

Il a été raconté avec beaucoup d'intérêt, par plusieurs partenaires des deux villages d'enfants SOS, les moments d'invitation au village d'enfants SOS qui leur permettent de mieux en comprendre le fonctionnement et de découvrir la réalité du milieu de vie de ces élèves. La modalité peut être celle d'une réunion regroupant les enseignants de plusieurs écoles, mais une fête dans le village peut aussi être l'occasion de rapporter ce mode de vie inconnu à du familier. Cette découverte est très appréciée, bien que pas toujours possible. Les enseignants par exemple détaillent ce qui les a surpris et intéressés. La découverte d'un fonctionnement proche de celui d'une famille ordinaire fait l'unanimité.

« La première année où j'ai travaillé dans cette école, j'ai pu aller visiter le village SOS. Il nous sollicite tous les ans, et les enseignants volontaires peuvent aller voir les locaux dans lesquels les enfants évoluent, et le directeur nous présente la structure. C'est l'occasion de poser des questions et de voir comment se passe la vie des enfants là-bas.

Chercheur : Ça vous a intéressée ?

Oui, c'était très intéressant, parce que quand on nous dit "vous avez des enfants du village SOS"... En y allant directement, on se rend compte des petites maisons où ils vivent, des lieux communs... Ça permet aussi d'avoir des retours sur des élèves qu'on n'a plus, qui sont partis au collège, donc c'est l'occasion d'avoir des nouvelles puisqu'ils vivent encore là-bas. » (Enseignante, B)

Et parfois, des temps moins formels permettent de se retrouver, dans ou hors école, dont les enfants, sensibles aux liens qui se nouent autour d'eux, semblent beaucoup se réjouir.

« J'apprécie, même si les assistantes maternelles ne sont pas des collègues, chacun son rôle. Il y en a certaines que je connais depuis longtemps, Monique B., Corinne N., etc. Corinne par exemple qui s'occupe de JULIE. JULIE quitte l'école, donc on va faire un petit pot. C'est une étape ! (Enseignante, A)

« La dernière fois, il y avait un cross, beaucoup d'enseignants y participaient et eux étaient là parce que Monsieur C. [directeur village d'enfants SOS] y participait. Aussitôt, ils nous appellent et ils nous font un grand signe. Ils étaient tout fou, parce qu'ils nous avaient vus courir. On fait partie de leur vie. » (Enseignante, B)

Cela ouvre à une réflexion sur l'implantation du village d'enfants SOS dans son environnement et réciproquement, des écoles sur le leur avec des professionnels actifs par ailleurs dans un espace social où il soit possible de croiser les partenaires. Ces échanges informels, plus conviviaux, génèrent le sentiment de partager une même communauté, ce qui influence probablement les rapports tels qu'ils se déroulent ensuite dans les partenariats.

Conclusion de la deuxième partie

Au terme de cette seconde partie, on remarquera que plus les acteurs sont proches du village d'enfants SOS et avec un poste élevé dans la hiérarchie, plus le Programme Pygmalion leur est connu. Néanmoins la connaissance ou la non-connaissance du Programme ne dit rien de sa mise en œuvre, de nombreux acteurs peuvent faire « du Pygmalion » sans le savoir. Un des éléments les plus structurants des pratiques d'accompagnement scolaire est la représentation que les différents

acteurs se font de la scolarité des enfants confiés, de leur possibilité d'ascension sociale ou non. Or cette représentation est bien entendu liée à la dynamique de coopération entre acteurs, au projet d'établissement, au Programme Pygmalion, mais elle est aussi liée à la prise en compte par les acteurs du contexte social (et aux statistiques de réussites), et à des effets d'anticipation de la sortie de placement. Plus fondamentalement, ces représentations sont aussi liées au propre parcours des intervenants et à leur expérience personnelle d'avoir connu une trajectoire ascendante et de déclassement. Enfin, on notera que les difficultés des enfants sont souvent rapportées par les professionnels du village d'enfants à des causes externes à l'accompagnement proposé (comme le retard accumulé avant l'arrivée, la reprise d'un contact avec un parent, l'interférence d'un projet judiciaire, la stigmatisation de l'enfant à l'école.)

3 La mise en place de Pygmalion dans les équipes des villages d'enfants SOS

Nous l'avons indiqué en introduction, le Programme Pygmalion s'est traduit en plusieurs formules, s'adaptant au contexte local de chaque village d'enfants SOS. Dans cette partie, nous allons revenir sur la façon dont le Programme a été mis en œuvre, sur quelles temporalités, avec quelles contraintes, quelles difficultés et facilités.

Pour cette partie, nous nous appuyerons sur les entretiens et les temps de travail collectif qui ont été menés auprès de l'ensemble des éducateurs des villages d'enfants SOS¹², ainsi que les entretiens individuels semi-dirigés menés auprès des professionnels des deux villages d'enfants SOS enquêtés de manière approfondie.

Nous commencerons par étudier l'implémentation de la fonction d'éducateur scolaire. Nous aborderons ensuite l'attention renforcée sur le travail hors-la classe, c'est un des axes principaux du Programme et une dimension fortement visible dans les villages d'enfants SOS. Au-delà de ce travail spécifique, c'est la coordination au sein du village d'enfants SOS qui est questionnée et remodelée, avec quelques contraintes et difficultés tant cela peut venir se confronter à un fonctionnement bien ancré. Après avoir discuté des outils et supports introduits par le Programme, nous discuterons du travail opéré sur les savoirs et la culture par l'ensemble des personnes qui interviennent auprès des enfants des villages d'enfants SOS.

3.1 L'éducateur scolaire : une nouvelle fonction, de nouvelles pratiques

Au sein de l'association SOS Villages d'Enfants, la fonction d'éducateur ou éducatrice scolaire a été initiée d'abord dans un village d'enfants SOS, celui de Calais en 2004. Ce village d'enfants se distingue ainsi des autres villages du fait de la longévité de la fonction (12 ans) et de l'ancienneté de la personne qui a été la seule à occuper ce poste dans ce village d'enfants. D'abord pensée comme « répétitrice scolaire », plutôt centrée sur les devoirs et des ateliers pédagogiques, la fonction s'est transformée, principalement avec le Programme Pygmalion et la mue du poste en « éducateur scolaire », pour recueillir des tâches d'administration et de coordination. Une partie du travail pédagogique et l'accompagnement des enfants ont alors été en partie délégués à d'autres (éducateurs et bénévoles).

Le Programme Pygmalion a systématisé la fonction de l'éducateur scolaire, en l'instaurant au sein de chaque équipe. Cette fonction est peu présente dans le champ de la protection de l'enfance et les quelques implémentations déjà étudiées donnent à voir des configurations et des fonctions très différentes (Denecheau, 2013). Si les fonctions des éducateurs scolaires au sein des villages d'enfants SOS sont sensiblement les mêmes sur le papier, du fait de son initiation par l'association,

¹² Cf. la partie présentant la méthodologie employée pour cette recherche. Il ne nous a pas été possible de faire passer une enquête permettant de recueillir des informations plus précises sur les parcours des individus occupant la fonction d'éducateur scolaire, et leurs perceptions et représentations sur l'école et la scolarité des enfants qu'ils suivent, les entretiens individuels et collectifs constituent donc le matériau principal sur lequel s'appuie l'analyse présentée dans cette partie.

l'implémentation de cette fonction et son adaptation à l'équipe et au territoire a généré des configurations fortement différentes.

Cette fonction, récente, prescrite dans le Programme Pygmalion, opère une redistribution des attributs dans la division du travail éducatif. Que ce soit dans un modèle très polarisé ou au contraire distributif, la fonction d'éducateur scolaire a pu être pensée comme un appui ou un complément à celle de l'éducatrice familiale :

« Avec les maisons, mais elles font leur partie, moi j'ai ma partie. C'est plus complémentaire. Je ne vais pas leur demander "est ce que je peux faire ça, est ce que vous trouvez ça bien pour l'enfant". Quand j'estime que c'est bien, je fais et après je leur faire part. "J'ai trouvé que c'était bien de faire ça" et après on échange. Comme elles, elles font des choses pour l'aide aux devoirs, je ne me permettrais jamais de dire que ce n'est pas la bonne technique. C'est plus, si elle me demande des conseils, je leur donne. Pour moi, l'éducateur scolaire est en plus ! C'est comme ça que je perçois mon poste. Je suis en plus, je ne suis pas là pour leur dire comment elles doivent faire, si elles le font bien ou pas ou pour me permettre, moi je sais faire. Moi, je leur dis "je suis en plus, si vous avez des difficultés, n'hésitez pas à nous interpeller" » (Éducatrice scolaire, A).

L'implémentation de la fonction a revêtu plusieurs formes, suivant la configuration du village d'enfants, aux habitudes et aux pratiques déjà instituées, et aux moyens qui sont différents dans le temps et leur échelle entre les villages d'enfants SOS. Nous observons ainsi différentes divisions des tâches liées à la scolarité. Des éducateurs scolaires peuvent privilégier le travail avec les enfants plus âgés sur les questions relatives à l'indépendance. Peuvent être abordés la gestion d'un budget et de tout ce qui relève d'un « accompagnement vers la vie d'adulte et professionnelle ». Il peut aussi se charger des questions d'orientation, en accompagnant les jeunes à des formes présentant des formations ou des métiers, travailler sur les curricula vitae et lettres de motivation. Nous aborderons précisément ce qui a trait au primaire.

Dans certains villages d'enfants SOS, c'est l'éducateur scolaire qui a la charge des devoirs, tandis que dans d'autres villages d'enfants SOS il assure une coordination d'intervenants recrutés pour assurer cette tâche (employés ou bénévoles). Le suivi des devoirs peut également être partagé : l'éducateur scolaire se réserve un jour tandis que d'autres intervenants sont chargés des autres jours de la semaine. La fonction peut, dans certains villages d'enfants, demander de se renseigner sur les devoirs à faire, ou les accompagnements scolaires à assurer, pour quelques enfants en particulier. Nous verrons plus précisément dans les parties 4 et 7, respectivement consacrées à la concertation avec les équipes enseignantes et aux scolarités orientées vers le spécialisé, que l'éducateur scolaire est diversement mobilisé.

Les éducateurs scolaires et leurs pratiques

Les individus recrutés comme éducateur scolaire ont des parcours variés. Ils peuvent venir du travail social (éducateur spécialisé), de l'éducation nationale, etc. Ainsi leur formation diffère sur le rapport au savoir, à l'école et à ses pratiques. Ces éléments sont importants pour comprendre la configuration de leur ethos professionnel, leur rapport à l'école et au savoir et comprendre comment cela impacte leurs pratiques. À partir des données que nous avons recueillies auprès de l'ensemble des éducateurs scolaires, nous retenons des rapports relativement différents. Certains évoquent une expérience scolaire positive – certains ont d'ailleurs travaillé comme enseignants, professionnels

hybrides entre le travail social et l'école, ce sont ceux qui sont les plus familiers du monde scolaire – ces parcours, souvent plus longs, permettent davantage de disposer des ressources culturelles reconnues par l'école, appuyées par une connaissance du système éducatif et de ses attendus.

Toutefois le regard de l'éducateur scolaire sur l'école n'est pas toujours positif, c'est-à-dire qu'il peut marquer une défiance vis-à-vis de l'institution scolaire. Lors du temps de travail que nous avons eu avec l'ensemble des éducateurs scolaires, des points de vue critiques ont été émis, renvoyant à l'école sa nature déterministe et accordant peu d'espoir aux jeunes en difficulté dont ils ont la charge : « *parfois je me dis qu'il faut peut-être les retirer de l'école, quand c'est trop compliqué* » (éducateur scolaire). Cette distance peut rejoindre celle identifiée chez les éducateurs spécialisés (Bodin 2009 ; Denecheau 2013) et peser sur les pratiques, en étant méfiant, par exemple, du discours des équipes enseignantes en négociant contre leurs préconisations (qu'elles soient des propositions allant vers moins ou plus d'école pour l'enfant) ou en relativisant l'intérêt d'une présence régulière à l'école ou dans une filière ordinaire. Parmi les interventions de l'éducateur scolaire à l'école sur les enseignements et les programmes ou orientations prévus, nous en relevons certaines qui visent à réduire les exigences pour le jeune, voire à obtenir un redoublement ou des retours ponctuels au niveau inférieur contre l'avis de l'enseignant voire de l'équipe pédagogique. Cette observation sera nuancée dans l'analyse concernant les témoignages de professionnels hors village d'enfants, en particulier ceux d'enseignants.

La nature des interventions dans l'école, la prise de contact avec les enseignants pourront être de nature différente suivant les conceptions éducatives de l'éducateur scolaire, ce qu'il considère comme étant positif pour l'enfant et sa scolarité, et l'état des relations avec les équipes pédagogiques.

La perception de la fonction

Dans les deux villages d'enfants SOS étudiés, la fonction est connue et reconnue par les professionnels enquêtés. Les personnes qui occupent cette fonction semblent repérées pour des compétences différentes par les aides familiales.

L'une est décrite dans un rôle de gestion des contacts et des conflits avec l'école :

« Alors déjà bon on va le savoir par l'enfant s'il se passe un truc, s'il a une difficulté voilà s'il y a un truc à l'école. Euh ben premièrement on va essayer de voir avec l'enfant et puis souvent on fait appel à Leïla, notre éducatrice scolaire du village. Voilà donc souvent c'est elle qui gère un peu tous les problèmes et les conflits qu'il peut y avoir. Bon elle est pas, c'est pas elle le centre du monde, mais je veux dire qu'on fait souvent appel. » (Professionnel, A)

Tandis que l'autre est appréhendée dans son rôle de supervision professionnelle de l'accompagnement à la scolarité :

« C'est elle qui supervise toute l'aide à la scolarité, qui organise des ateliers pédagogiques ou de renforcement sur la scolarité. C'est une aide précieuse. Elle a un rapport différent avec les enfants parce qu'elle est dans un bureau professionnel, donc c'est beaucoup plus « officiel » que quand vous êtes à la maison. C'est pas du tout le

même climat. La maison reste la maison. L'enfant n'a pas le même comportement, pas forcément la même attention à la maison que dans un contexte plus fermé, plus calme, donc c'est intéressant. En général, les enfants aiment beaucoup tout ce qu'ils font avec [elle]. Elle a une façon de faire très douce, très calme, qui marche très bien. Même pour les collégiens, elle est quasiment indispensable. Ils savent trouver ressource auprès d'elle. C'est tout un ensemble. Toute seule, on pourrait pas tout faire non plus, pas avec 4 ou 5 enfants, donc c'est très bien réparti et partagé comme ça. » (Professionnel, B)

Lorsque l'implémentation inclut le lien avec les établissements scolaires, la fonction est un changement apprécié des équipes enseignantes :

« Depuis deux ans, il y a une éducatrice scolaire qui a été nommée et ça permet aussi un autre regard. Je trouve que c'est intéressant » (Enseignant, A)

En définitive, la fonction d'éducateur scolaire dépend beaucoup de la personne qui a été recrutée sur ce poste, de son profil, mais aussi de son autre travail le cas échéant lorsqu'elle est à temps partiel. Cette variation est en partie due au petit nombre de postes à pourvoir (il n'y a pas de formation longue qui prépare à la fonction comme peuvent en avoir les éducateurs spécialisés) et au fait qu'il n'y a qu'une personne par village d'enfants SOS qui occupe cette fonction. Les personnes recrutées ont donc des parcours variés (éducatrice spécialisée à A, et enseignante à B) et des pratiques différentes, et cela impacte l'organisation du village d'enfants, nous allons le voir au sujet du travail hors la classe.

3.2 L'attention portée au travail hors la classe

À l'heure actuelle, l'une des charges incombant à toute famille est le suivi de la scolarité, le plus souvent symbolisé par le suivi des dits « devoirs » (Glasman, 2013). Le Programme Pygmalion y porte une attention importante et l'étude montre comment, dans les deux villages d'enfants SOS enquêtés, se décline cette charge de travail. Après une attention aux propos des professionnels du village d'enfants, le point de vue des enfants, des parents, puis celui des enseignants seront donnés en contrepoint.

Des devoirs confiés d'abord aux éducatrices et aides familiales

Avec le Programme Pygmalion, une évolution importante est relevée, aussi bien pour les enfants que pour les éducatrices familiales qui gèrent la vie quotidienne en dehors de l'école. Dans les villages d'enfants SOS enquêtés, le suivi des devoirs est globalement estimé comme étant cohérent et accessible pour les enfants qui en ont besoin. En effet, plusieurs EF constatent un réel changement :

« On avait beaucoup moins d'aide, dans l'aide aux devoirs qui nous était apportée dans les maisons. » (Professionnel, A)

Le Programme Pygmalion a opéré des changements dans les pratiques et les attributions pour les devoirs. Avant le Programme, les devoirs pouvaient être à la charge de l'éducatrice familiale avec l'appui d'un éducateur spécialisé. La fonction d'éducateur scolaire, créée par le Programme, a redistribué le suivi des devoirs :

« Le problème c'est que comme je suis arrivée avec Pygmalion, je n'ai pas ce recul-là [sur la situation de l'organisation des devoirs avant la prise de poste]. Je sais qu'avant, elles faisaient les devoirs, je sais que les éducateurs du village faisaient les devoirs et je sais d'après ce que j'ai compris que c'était une charge. Les éducateurs spécialisés devaient faire récupérer des devoirs des fois parce que c'est compliqué, que les éducatrices familiales avaient beaucoup à faire surtout quand il y a des petits de deux ans, trois ans, quatre ans, cinq ans, six ans, c'est très compliqué de trouver du temps pour un enfant de CP à faire ses devoirs. » (Éducatrice scolaire, A)

Ce qui semble apprécié par les professionnels ainsi déchargés :

« Je pense qu'aujourd'hui, elles ont un réel soulagement parce que je vois bien que dès que les services civiques ne sont pas là, c'est « pourquoi ils ne sont pas là », donc je pense que c'est un réel soulagement. Elles ont vu une différence. Après, on essaie de faire au mieux et comme je leur dis, je prends toutes les critiques. Ce que je veux, c'est qu'elles puissent s'y retrouver, que les enfants puissent s'y retrouver. Je n'ai pas ce recul-là par rapport à avant. Je pense que les anciennes pourront vous dire. » (Éducatrice Scolaire, A)

Cette aide est d'autant plus appréciée que les EF ne se sentent pas toujours en capacité d'aider les enfants :

« Tout ce qui est soutien scolaire c'est quand même pas négligeable, de pouvoir se reposer sur quelqu'un [...] je suis démunie parfois... » (Professionnel, A)

Ces limites ressenties peuvent naître ou augmenter à l'entrée au collège qui opère un changement de niveau et qui aborde des connaissances et savoir-faire qui sont plus complexes et qui n'ont parfois pas été vus par les éducatrices familiales lors de leur propre scolarité :

« Si une accueillante sent que au-delà de la 6ème ça ne va plus être possible, elle sait qu'il y a l'équipe qui sera là pour prendre le relais, étayer derrière par un éducateur scolaire et il y a du soutien scolaire ... Avant on était un petit peu dans du bricolage c'est-à-dire que si on, je suppose, si une accueillante sentait qu'elle était un petit peu dépassée, peut-être qu'elle envoyait l'enfant sur un autre pavillon pour travailler avec un tel, qui était dans la même classe, enfin je ne sais pas. » (Professionnel, A).

De plus, l'aide aux devoirs organisée désormais dans les villages d'enfants SOS apporte un soulagement physique aux EF qui ont des enfants d'âges différents à surveiller en même temps dans leur maison. Nombreuses sont celles qui nous ont fait part de leur difficulté à gérer seule le moment des devoirs au quotidien avec des enfants d'âge et aux besoins différents :

« Six enfants ou cinq enfants à s'occuper c'est vrai que c'est ... et qui ne sont pas forcément intéressés par l'école ou qui ont des difficultés, c'est vrai que ça demande une vigilance de tous les jours. » (Professionnel, A)

En dehors de la protection de l'enfance, qu'il s'agisse de cours particuliers payants ou de dispositifs de soutien scolaire gratuits, le recours au soutien extérieur pour les devoirs renvoie à une habitude

répandue largement au sein des familles. Une des raisons est les fortes tensions provoquées par la question de la scolarité : pour de nombreux parents, faire faire leurs devoirs aux enfants implique des conflits tels, qu'ils préfèrent déléguer cette tâche à un tiers afin de préserver leurs relations avec leur enfant (Glasman, 2013). On comprend donc le bénéfice que peuvent tirer aussi bien les éducatrices familiales, que les enfants, de ce système de soutien aux devoirs mis en place par les villages d'enfants SOS. Ces changements semblent avoir été adoptés : les bénévoles et services civiques sont décrits comme des soutiens supplémentaires pouvant apporter de la complémentarité.

Au-delà de sa connaissance et des représentations qui lui sont associées, le Programme est mis en œuvre de manière très différente selon les maisons. Certaines perçoivent que leur accompagnement à la scolarité a été remplacé du fait du Programme, d'autres se situent dans une position de subsidiarité en proposant des actions en continuité avec le Programme, d'autres montrent encore que le Programme n'a pas modifié leur pratique.

La configuration dans les deux villages d'enfants SOS étudiés laisse une marge de manœuvre importante aux éducatrices familiales sur cette tâche. En fonction des configurations des maisons, des différents âges des enfants pris en charge, de l'entente entre les éducatrices familiales et les aides familiales, de leur rapport à la scolarité et de leur représentation des besoins des enfants, les pratiques d'accompagnement des devoirs dans les maisons sont très différentes. Des éducatrices familiales ont décidé de demander aux enfants de faire leurs devoirs dans leur chambre, l'adulte va alors de chambre en chambre pour suivre, accompagner et vérifier les devoirs. D'autres ont institué un lieu unique, la salle à manger, qui permet de regrouper tous les enfants de la maison et pouvoir effectuer un accompagnement « volant » d'un enfant à l'autre. D'autres encore, ayant des petits à la maison envoient les enfants plus grands faire leurs devoirs sur une autre maison.

De même, certaines aides familiales ne font pas les devoirs avec les enfants (pour rester dans la ligne mise en place par l'éducatrice familiale) et du fait de la présence de nombreux enfants en bas âge. Les plus grands sont envoyés dans d'autres maisons pour faire leurs devoirs ou au soutien scolaire :

« En fait c'est pas déchargée, je m'en occupe pas particulièrement ça veut dire que... à moins qu'elles [les enfants] me demandent de l'aide, je sais qu'elles vont au soutien pour les devoirs donc c'est vrai qu'à part si certains documents ou faire répéter une poésie par exemple ou un texte qu'elles devaient apprendre... C'est vrai que je vais pas dire que je m'y intéresse pas parce que je leur demande, mais d'elles-mêmes elles vont se diriger vers les personnes qui les aident régulièrement. Donc il y a Leïla [l'éducatrice scolaire]. ou au [pavillon 1] où c'est... que ce soit l'aide familial du [pavillon 1] ou l'éducateur familial du [pavillon 1], eux sont plus impliqués au niveau des devoirs, avec... ah je sais plus, c'est Nuria je crois... non Estelle qui a 9 ans aussi et Sophie va régulièrement au [pavillon 1] pour faire ses devoirs justement là-bas parce qu'ils ont plus le temps, ils ont que des grands à côté donc ils peuvent plus s'impliquer avec un enfant ou deux (...) Ici c'est vraiment pas possible pour les devoirs, y a Driss, y a Fatia et Nouridine qui a 3 ans, ils sont toujours en demande d'attention donc c'est... j'ai essayé au début quand je suis arrivée ici. (...) Je pourrais euh je pourrais faire à ma sauce entre guillemets, mais c'est pas le but, le but c'est aussi qu'ils aient une continuité des enfants, dès qu'ils vont changer entre l'aide et l'éducatrice y a une totale différence dans la façon de travailler, même pour eux ça doit être perturbant donc j'essaye de garder un lien quoi. » (Professionnel, A)

D'autres cherchent à faire les devoirs avec les enfants sauf en cas de réunion ou lorsque l'éducatrice scolaire ne peut pas s'en charger. Elles demandent aux enfants de commencer seuls et vérifient. Elles inscrivent leur action dans l'objectif d'une continuité avec l'équipe éducative :

"Nous" ben c'est les éducatrices familiales ou les aides familiales qui sont sur le pavillon, on les aide aussi dans la scolarité. Par exemple, s'il y a une annulation parce que Leïla [éducatrice scolaire] est sur un autre projet ou quoi que ce soit, c'est nous qui faisons les devoirs avec les enfants. » (Professionnel, B)

« Odette [éducatrice scolaire] a mis en place un classeur avec tout ce qu'elle a fait avec les enfants dans la demi-heure ou dans l'heure, tout dépend combien de temps, elle garde les enfants ; comme ça quand l'enfant rentre, on vérifie ce qui a été fait de ce que nous devons continuer de faire ou pas au niveau des devoirs. » (Professionnel, B)

D'autres encore valorisent le fait de faire les devoirs avec les enfants dans un espace partagé :

« Woody si on reste à côté de lui, il ne fait rien ou alors, il fait tout dans la contradiction, il n'y a rien qui va, il ne sait pas faire, en fait il veut qu'on fasse à sa place. Par contre si on le met à part ou souvent, on le met dans la cuisine et sa sœur dans la salle à manger, nous on est là et on reste dispo pour les deux et si on lui dit "tu fais ça et tu viens nous revoir quand tu as fini", par exemple ce sont des solutions qu'on a trouvées avec Céline [éducatrice familiale] et bien il fait ses devoirs tranquille ». (Professionnel, B)

D'autres soulignent la difficulté d'un travail individuel avec les enfants et demandent à chaque enfant de commencer dans sa chambre ses devoirs avant de vérifier :

« On essaie de donner un temps à l'un et à l'autre. Ce qu'on essaie de faire, c'est qu'on voit ensemble les énoncés. On les voit ou on ne les voit pas, on leur demande chacun de travailler dans leur chambre et de redescendre une fois que c'est terminé et ensuite on voit avec l'enfant seul pour les corrections, pour les explications et tout ça. Je dis « on essaie » parce que ce n'est pas facile pour eux d'aller travailler seuls. » (Professionnel, B)

« Si on les écoute, ils ont besoin d'une attention permanente. On leur a accordé au début, mais là, on essaie maintenant parce qu'il va y avoir deux autres enfants très, très prochainement à la rentrée sur le pavillon. Donc il y a aura quatre enfants scolarisés et on ne pourra pas se permettre, après tout dépend des devoirs qu'ils auront tous les jours, mais pour chaque enfant, trois ou quatre exercices plus une ou deux leçons, vous imaginez bien que ce n'est pas gérable, donc on essaie de faire encore qu'ils se prennent en charge pour au moins dans un premier temps travailler tout seuls et ensuite travailler avec eux s'il y a un problème. » (Professionnel, B)

Le point de vue des enfants sur l'organisation des devoirs

Ces différents éléments concernant le rôle des éducatrices et aides familiales autour de la question des devoirs scolaires se retrouvent aussi dans le discours des enfants. Elles sont en effet les personnes le plus souvent citées par les enfants pour l'accompagnement scolaire au village d'enfants SOS. Il est effectivement plus aisé pour eux de faire appel à la personne qui se trouve le plus à proximité d'eux le soir au moment des devoirs. L'éducatrice familiale est en effet la personne la plus

présente et de manière régulière auprès des enfants pour le soutien aux devoirs. Parfois à la question « avec qui fais-tu tes devoirs ? », l'enfant répond simplement « l'adulte », comme si les personnes autour de lui étaient interchangeables et seule la fonction comptait :

« Je vais dans ma chambre, j'ai un bureau. Je révise et après je descends pour qu'elle me fasse réciter et si je sais, je peux arrêter mes devoirs et jouer » (Enfant, B).

De manière générale, les enfants indiquent travailler seuls dans leur chambre et demander de l'aide lorsqu'ils ne comprennent pas un exercice ou lorsqu'ils doivent réciter une leçon :

« Quand j'ai du mal à travailler, je demande de l'aide » (Enfant, B).

Certains enfants semblent avoir conscience du fait que l'éducatrice familiale s'occupe des devoirs de l'ensemble de la fratrie, ce qui n'est pas toujours aisé. L'un d'entre eux nous indique par exemple, spontanément, devoir devenir rapidement autonome pour ses devoirs de façon à ce que son éducatrice familiale puisse consacrer plus de temps au dernier membre de la fratrie qui fait son entrée en CP :

« Il faut qu'on soit un petit peu plus autonome parce que Loane passe en CP et ça va être plus compliqué, du coup on va se faire un petit moins aider parce qu'elle va devoir passer un peu plus de temps avec Loane, ça va être un peu plus compliqué, mais sinon, ça va. Je pense que ça va aller » (Enfant, B).

Sur l'un des deux villages d'enfants, quelques enfants expliquent aussi que c'est l'éducatrice familiale qui se déplace lors des rencontres avec les enseignants. Ainsi, l'ensemble des devoirs n'est pas externalisé par les agents missionnés sur ce travail (éducateurs scolaires, services civiques, bénévoles). Il s'agit d'un partage de ce suivi, partage hétérogène qui diffère selon les enfants : certains sont entièrement suivis par leur éducatrice familiale (suppléée par l'aide familiale), d'autres sont accompagnés certains jours dans la semaine par un autre intervenant.

La segmentation du suivi des devoirs : bénévoles et services civiques

Le fait que le soutien aux devoirs et le soutien scolaire (qui se détache de la commande de l'enseignant) soient organisés et partagés entre plusieurs individus est une évolution importante aussi bien pour les enfants que pour les éducatrices familiales qui gèrent la vie quotidienne en dehors de l'école. L'éducateur scolaire a souvent un rôle de coordination et peut soit assurer directement une partie de ce suivi, ou le délègue à d'autres qui peuvent être stagiaires, bénévoles ou en service civique.

« Ça dépend vraiment du service civique. Je leur dis ces enfants ont telle difficulté, il y a des enfants qui ne vont pas ensemble, ce sont des copains. Je leur dis "si vous arrivez à mettre un cadre, vous pouvez les prendre", c'est propre à eux. En général, il y a en a qui ont des grands parce qu'ils accompagnent les grands aux mathématiques et qu'ils sont autonomes, donc ils peuvent se permettre de prendre un petit en lecture. » (Éducatrice scolaire, A)

La coordination peut consister à répartir les suivis :

« Ce qui marche le mieux, c'est d'avoir un CP qui a besoin d'attention et un grand parce que si on met deux CP ensemble, c'est très compliqué, parce que les deux vont avoir besoin du côté individuel de l'adulte et donc ça ne marchera pas. Donc en général, ils ont toujours un autonome et un moins autonome comme ça on travaille l'autonomie. On continue de travailler l'autonomie avec l'autre et pour celui qui a vraiment besoin d'une présence, pour être étayé, on est là. » (Éducatrice scolaire, A)

Si plusieurs personnes sont impliquées dans le suivi des devoirs, l'éducateur scolaire peut alors centrer son travail sur les jeunes identifiés comme étant particulièrement en difficulté, ces difficultés pouvant être strictement scolaires ou davantage un rapport aux apprentissages et à la scolarité.

Les compétences des intervenants extérieurs et leur familiarité du monde scolaire sont variées et différent suivant leur expérience, leur parcours et leur éventuelle formation. N'ayant pas eu de formation spécifique, ils font selon ce qui leur semble être adapté, efficace ou normal pour ce type de travail et selon les moyens qu'ils ont. Ils s'inspirent alors de leur expérience d'anciens élèves, voire de leur formation universitaire.

« Moi on va dire que j'ai fait mon « credo » en fonction d'eux en fait, [...] je fais toujours en fonction euh, en moyenne c'est une demi-heure, enfin de , enfin par enfant, en moyenne pour faire les devoirs ça ne dépasse pas plus qu'une demi-heure en général, mais après il y a des jours où [les enfants] prennent beaucoup plus de temps, mais en général ça prend une demi-heure [...] la liste des c'est, en ben c'est une liste de mots à apprendre par cœur, ah ben pour leur vocabulaire, c'est une liste de mots qu'ils vont apprendre par cœur quoi. Et moi je leur fais réciter et après ils recopient, de toute façon ils ont déjà une grosse journée à l'école si moi après je passe deux heures à faire les devoirs avec eux, c'est impossible quoi, une demi-heure c'est bon. [...] Je dis au tout p'tit les devoirs c'est important, c'est donner pour apprendre pour avancer et ça vraiment l'école c'est pour apprendre quoi. Ils sont là pour apprendre, moi je suis passé par là que moi aussi j'avais passé par là, que moi aussi j'avais pas tout le temps l'envie, mais il faut toujours les faire et après si réellement ils n'ont pas envie, moi j'arrête » (Service civique, A)

Certains se sont mis à jour en étant parents et en suivant la scolarité de leur enfant :

« Finalement, ce qui me bloquait un peu, parce que je n'étais pas enseignante, j'ai arrêté mes études assez tôt. J'ai travaillé à 17 – 18 ans, l'expérience se fait au travail, mais je me sentais capable d'au moins suivre des enfants dans le primaire, puisqu'après avec ma fille, j'avais suivi tout le programme et c'est comme ça qu'a démarré l'aventure. » (Bénévole, B)

Cette expérience – parfois détachée de la question scolaire et liée à l'encadrement « *Moi au départ, j'ai dit que comme j'ai gardé les enfants, ça a été facile* » (Bénévole, B) – peut sembler suffisante pour le suivi des devoirs et des apprentissages.

Là encore, l'attribution des tâches varie d'un village d'enfants SOS à l'autre. La répartition des enfants que chacun va suivre, le contenu, la régularité des séances ne sont pas les mêmes suivant les villages d'enfants SOS. Dans l'un, l'accompagnement peut se faire en faisant concorder la spécialité du bénévole (les mathématiques par exemple) et les besoins du moment (un problème d'algèbre à

faire pour le lendemain). Dans d'autres villages d'enfants SOS, les bénévoles ont chacun un enfant qu'ils suivent sur l'année. Les bénévoles peuvent venir un ou deux jours par semaine avec quelques enfants en référence. Les séances peuvent consister à reprendre des exercices demandés par l'enseignant, une relecture des leçons des derniers jours, la révision d'une leçon, ou d'aborder des connaissances non directement liées au curriculum, au village d'enfants ou lors de sorties. Ils sont « un plus » pour « une charge de travail importante » qui permet de :

« multiplier les partenaires au niveau de la scolarité [...] Nous, on essaie de trouver du temps, mais ce n'est pas forcément évident pour faire des sorties pour les intéresser différemment, mais on n'a pas toujours le temps qu'il faut. » (Professionnel, B)

Parmi ces intervenants, les bénévoles sont ceux qui sont avec les enfants le moins souvent. Ils viennent ponctuellement et n'échangent quasi exclusivement qu'au sujet de l'école, soit une délégation de la tâche à la fois ponctuelle et ciblée : cela demande une régulation tant pour assigner la tâche que pour la contrôler, avec un intervenant à la moindre légitimité. L'extrait qui suit donne à voir le type de commande institutionnelle et donc de relation qui peut s'instaurer entre un bénévole et un enfant, relation nourrie des rencontres épisodiques :

« En fait au départ, la direction m'avait expliqué que le bénévolat, c'était aussi pour qu'ils aient des contacts avec des gens en dehors du village parce qu'ils en ont avec les éducateurs des contacts, mais nous, on vient de l'extérieur parce que tous les enfants ne sont pas dans la même école. C'était le but d'être habitué à des gens de l'extérieur.

Chercheur : Et vous trouvez que vous jouez ce rôle-là ?

Je pense que ça va vite aussi trois quarts d'heure par semaine, mais on n'est pas considéré, ni comme enseignant, ni comme éducateur, mais c'est difficile en trois quarts d'heure parce que pour eux, dans leur esprit, on est là pour les devoirs. Donc c'est difficile. Avec Caroline c'était possible parce que Caroline travaille très vite. Il y a une année, elle avait très peu de devoirs et on faisait des jeux toutes les deux. Elle se dépêchait pour faire les devoirs et après elle voulait faire des jeux avec moi et comme tout était bien fait pour le reste, elle avait de bons résultats, le reste du temps, elle faisait des jeux. » (Bénévole, B)

S'ils apportent des moyens supplémentaires, ces postes restent précaires et ne permettent pas de stabiliser le travail sur la scolarité au sein du village d'enfants SOS.

« On a eu des services civiques qui ont duré quatre cinq mois et qui sont partis. Donc, il y a tout un travail à faire et encore c'est pas seulement l'éducateur scolaire qui doit faire, c'est en équipe, parce qu'on peut pas faire ça tout seul. Moi je le fais avec le chef de service, on reçoit la chef de service civique et on évalue ensemble en lui expliquant un petit peu ce que c'est réellement le village d'enfants, et s'il est prêt à ça, pour que ça soit sur le long terme, après on ne peut jamais prévoir. » (Éducatrice scolaire, A)

Sans formation spécifique, les personnes recrutées en service civique peuvent appréhender les devoirs par la répétition de ce qu'ils ont fait en cours plutôt que de reprendre les éventuelles notions qui n'ont pas été acquises par l'enfant. Cela peut générer des tensions – si les notions n'ont pas été acquises, elles ne le seront pas davantage en répétant les exercices – qui peuvent être résolues par

un abandon des devoirs, ou le passage à une autre personne, ce qui peut être lu comme une « défection dans la délégation » :

Après si réellement ils n'ont pas envie, moi j'arrête, si je ne suis pas là pour me battre pour les devoirs, j'arrête, je mets un mot dans leurs cahiers et leur maison elle est prévenue et ils font leur devoir à la maison, euh voilà. » (Service civique, A)

Le nombre de bénévoles peut évoluer, et les attributions de services civiques dépendent de la reconduite de ces moyens financiers, mais également de candidatures qui correspondent suffisamment aux attendus de l'équipe. Ce dernier point n'est pas toujours assuré. Au cours de la recherche, un village d'enfants SOS n'a pas pu réattribuer les postes de services civiques faute de candidats correspondants aux profils recherchés. La perte de trois personnes dédiées aux devoirs a reconfiguré la fonction de l'éducateur scolaire qui a dû se recentrer sur les devoirs et mettre de côté d'autres pans de sa fonction qu'il avait pu développer jusque-là.

Le point de vue des enseignants sur le suivi du travail hors la classe

Pour résumer la tonalité générale des entretiens concernant le suivi de la scolarité par les villages d'enfants SOS, ce principal de collège en donne un point de vue complet, en comparant avec des pratiques constatées par ailleurs :

« Le suivi ? Il y a que le village SOS qui le fait bien. Sur toutes les structures ici, c'est celui qui le fait bien. Vraiment bien. » (Principal, B)

« Je pense que c'est très, très bien géré. Cette année, j'ai pas eu besoin de demander un rendez-vous pour Jimmy. Mais l'année dernière, pour Marco, parce que lui-même disait qu'il s'en sortait pas, j'ai rencontré en début d'année la dame qui vient toujours les chercher, qui m'a raconté comment ça se passait. Donc oui, ils sont très suivis scolairement. » (Enseignant, B)

La perception du suivi de la scolarité est en effet *a priori* positive chez les enseignants. Le suivi des devoirs semble à leurs yeux bien assuré, quelle que soit la forme adoptée dans le village d'enfants et la maison. Pour les enseignants, il symbolise la qualité générale du suivi. Selon les écoles, et les enfants, même s'ils ignorent parfois ce que le village d'enfants met en place – soit proche d'un modèle familial, soit plus formalisé – ils en sont satisfaits, excepté une enseignante. Mais dans tous les cas, ils admettent la difficulté de la tâche – soit parce qu'elle est à gérer en collectif avec plusieurs enfants, – soit parce qu'ils imaginent que lorsque les enfants butent, cela peut-être en raison de « leur histoire », se fiant à leur propre ressenti et s'appuyant sur les échanges avec les professionnels du village d'enfants SOS.

« Chercheur : par rapport au suivi scolaire, que vous pouvez percevoir concernant les enfants du village, c'est...

Enquêtée : C'est parfait !

Chercheur : Oui ?

Enquêtée : Ah oui, oui, oui. C'est... Quand on les appelle pour quoi que ce soit ils sont présents. [Court silence]. Et ils s'inquiètent, en fait, de leur futur. » (Enseignant, B)

Les enseignants, même dans le modèle plus distribué, arrivent à se figurer l'organisation du village d'enfants SOS, assez idéalisée car partielle :

« Enquêtee 1 : Je pense que c'est très, très bien géré. Cette année, j'ai pas eu besoin de demander un rendez-vous pour Jimmy. Mais l'année dernière, pour Marco, parce que lui-même disait qu'il s'en sortait pas, j'ai rencontré en début d'année la dame qui vient toujours les chercher, qui m'a raconté comment ça se passait. Donc oui, ils sont très suivis scolairement.

Enquêtee 2 : Ils ont une salle dans le village pour faire les devoirs. Les enfants s'y réunissent le soir et ils ont des éducateurs qui font les devoirs avec eux. Au niveau du suivi du travail, il n'y a jamais de souci : tout est fait, tout est bien vérifié... Je ne suis même pas sûre que ce soit la maman SOS qui gère cette partie-là. J'imagine qu'elle s'intéresse à la scolarité des petits, mais... Après, les éducateurs sont pas là tout le temps. Le week-end, j'imagine que la maman SOS est seule avec les enfants. Peut-être qu'elle passe derrière pour vérifier en plus, comme une maman. » (Enseignants, B)

Même si c'est avec des représentations datant d'une période précédente :

« Ce qui est bien, c'est qu'au village ils ont une répétitrice, ils ont un plateau technique assez important, et ça aide les enfants. Parce que quand ils sont dans la fratrie et qu'il y en a un qui fait le bazar... On le voit déjà nous. C'est donc bien qu'ils aient aussi des moments où les enfants sont pris séparément. » (Enseignant, B)

L'indicateur « leçons apprises, devoirs faits » fonctionne pour les enseignants : ils ont, sauf exception d'un point de vue, satisfait, surtout par rapport aux élèves les plus en difficulté, pour lesquels le soutien hors classe est nécessaire.

« Je sais qu'il y a un suivi des devoirs. Je ne sais pas comment ils appellent ça, moi je dis un suivi des devoirs, puisque je sais que c'est Leïla [l'éducatrice scolaire] qui lui faisait les devoirs à un moment donné et on voit la différence quand il y a quelqu'un pour l'aider. Il a besoin d'un tuteur pour l'aider à faire ses devoirs. Il connaît plein de choses, mais il mélange un peu tout et on a besoin de l'aiguiller. De lui dire, ben non "souviens-toi c'est dans ce domaine-là", "ah oui" et là, il sait. Il a vraiment besoin d'être rassuré. Il est inquiet, il a des doutes. Pour Jennifer, je ne sais pas s'il y a une aide aux devoirs. » (Enseignant, A)

« On voit qu'il est suivi, écouté... Je sais qu'il me disait 'Ma poésie, je la relis le soir avec mon éducatrice dans mon lit'. Il y a quand même des choses vraiment comme [Hésitation], comme un foyer. » (Enseignant, B)

Ils admettent aussi de possibles résistances, la question du travail hors l'école faisant l'objet de controverses. C'est en tout cas ce que les enseignants imaginent, surtout cette enseignante (la seule en colère) :

« Je dois souvent le rappeler à l'ordre pour ses devoirs. Alors après, ils peuvent me dirent "les devoirs ne sont pas obligatoires" on l'entend aussi, mais il doit quand même savoir ses leçons et c'est pas fait [...]. J'ai l'impression qu'ils privilégient d'autres choses, que ça doit pas être leur priorité l'école, c'est ce que je ressens. » (Enseignant, B)

Dans les villages d'enfants SOS, il y a donc eu une redistribution des tâches et du suivi des devoirs qui est d'abord le travail de l'éducateur scolaire, qui peut parfois prendre le rôle de coordinateur sans travailler directement avec les enfants. Cette nouvelle division du travail éloigne parfois l'éducatrice familiale, le plus proche autrui significatif, de la question quotidienne de l'école et du suivi des apprentissages au jour le jour. L'enfant peut donc avoir affaire à plusieurs interlocuteurs pour ses devoirs : l'éducatrice familiale ou l'aide familiale, l'éducateur scolaire, l'éducateur spécialisé et un bénévole ou service civique. Cela peut amener de la confusion sur les personnes qui interviennent dans cette dispersion perçue comme négative :

« Enfin je dis l'équipe de Leila c'est le... le civique c'est ça... civique il y a Walter Chris...tian (hésitation), un moment il y avait Manuella, mais elle est partie donc je sais pas qui la remplace pour l'instant. Et eux sont là vraiment pour le suivi, les devoirs, l'école... (Réflexion) » (Professionnel, A)

Toutefois, du point de vue des équipes enseignantes, la perception du travail des enfants en dehors de la classe est majoritairement perçue comme positif et efficace.

3.3 La coordination à propos du scolaire au sein du village d'enfants SOS

Un village d'enfants SOS regroupe de nombreux professionnels qui travaillent auprès d'une soixantaine d'enfants. La gestion de la scolarité des enfants demande une coordination entre intervenants à plusieurs niveaux, entre l'éducatrice familiale et l'aide familiale, entre les éducatrices et aides familiales des différentes maisons, entre les maisons et les éducatrices scolaires, les bénévoles, les éducateurs référents et les chefs de service, entre certains professionnels du village d'enfants et les enseignants. Un tel travail partagé nécessite des temps et des supports d'échange qui peuvent être institués (les réunions d'équipe, les relais entre l'éducatrice familiale et l'aide familiale au moment du changement, souvent accompagné par un éducateur spécialisé) ou non (les rendez-vous ponctuels, les temps de travail formalisés ou lors de rencontres informelles).

Le contenu de ces échanges et particulièrement les informations qui doivent être échangées ne sont pas arrêtés et peuvent faire l'objet de discussions et de négociations au sein de l'équipe. Mis à part la mention d'une discorde entre aide familiale et éducatrice familiale au sein d'une maison, les relations entre éducatrices familiales et aides familiales semblent suffisamment bonnes pour inscrire les apprentissages dans la durée. La coordination se fait soit par écrit dans les cahiers d'échange ou à l'oral pendant les temps de relais :

« C'est un travail d'équipe. Il faut vraiment être en accord avec son binôme. C'est pour ça qu'on a des temps de relai quand la collègue relaye, on a un temps de relai pour se transmettre toutes les infos par rapport à la mission qu'on a effectuée. On a aussi un cahier quotidien où on note tout ce qui peut se passer pendant la journée. C'est un suivi, c'est ce qu'il faut parce que s'il y en a une qui va à l'encontre de l'autre, ça fausse tout et puis l'enfant a très vite fait de voir la faille. C'est la continuité qui fait que maintenant, ça va nettement mieux. » (Professionnel, B)

Les enfants apparaissent dans cette situation comme les garants de la continuité du cadre. Dans un moment de tensions entre intervenants et de départ d'une aide familiale, ils ont été amenés à demander à ce que les règles de la maison soient portées par écrit, ce qui a permis à l'aide familiale de s'y référer et d'inviter le remplaçant à s'y référer également.

L'accompagnement de la scolarité demande aussi une coordination entre maisons qui est décrite dans certains entretiens comme aisée :

« Si on a besoin d'un dépannage, on demande, on téléphone, si la collègue elle peut rendre service elle rend service, mais si elle a des choses à faire on respecte aussi. Mais on est très... oui on est très, on est isolé, moi je fais pas du copinage à droite à gauche. Toute façon il en est hors de question, je m'entends très bien avec Adeline donc c'est... c'est très, c'est suffisant quoi. Mais après si vous voulez quand on a besoin, Madame Larue est venue sonner, voilà et je dépanne » (Professionnel, B)

La coordination est également décrite comme fondamentale entre les aides familiales et l'éducatrice scolaire soit dans des transmissions écrites, soit dans échanges oraux :

« Il y a un suivi beaucoup plus intéressant, parce qu'avec la fiche de scolarité, on est en communication permanente : on sait les points qui ont été travaillés, ceux qui sont à travailler, à perfectionner ou à suivre. On peut donc continuer sur le même chemin qu'elle. Par exemple, avec la conjugaison, on sait que ça a été vu, mais que c'est à continuer de travailler. On le sait, on l'applique, soit rigidement, soit à travers une balade. D'un point de vue communication et suivi, c'est beaucoup plus efficace. Au moins, on fait pas deux fois la même chose, on n'use pas l'enfant. On continue, mais intelligemment ? » (Professionnel, A)

« Avec Odette [l'éducatrice scolaire] oui on a des échanges avec elle. Quand ce sont des grands, ils vont voir Odette tout seul et ils reviennent tout seul, donc on n'en a pas toujours, mais de toute façon si elle veut nous rencontrer, elle nous le dit et moi j'essaie d'aller régulièrement la voir pour lui demander comment ça s'est passé, si ça va mieux et donc on échange là-dessus. Elle me dit ce qui a été amélioré, si ça va mieux, elle me donne des pistes de travail aussi parce que c'est son métier à Odette. Elle peut nous donner des supports aussi et des jeux sur lesquels, on peut travailler de façon ludique, des livres aussi. On essaie de communiquer le plus possible avec Odette. Après ce n'est pas toujours évident à faire. Moi, j'essaie de le faire et je sais que Odette aimerait que les accueillantes viennent plus vers elle voir un peu l'évolution du travail de l'enfant. » (Professionnel, A)

Le degré d'interconnaissance est moindre avec les bénévoles :

« C'est sur le cahier, je sais que Sylvain fait aussi des réunions avec eux. On a tellement de boulots que dans le concret on les laisse gérer. Stéphanie prend des infos certainement plus que moi. Mais ils ne nous connaissent pas forcément. On tourne, on vient les rechercher, ils ne savent même pas qui on est. C'est aléatoire selon les gens et ce sont des personnes extérieures au village, donc si on rappelle toujours qu'on fait toujours le lien, ils ne sont pas vraiment de l'extérieur. » (Professionnel, B)

Dans cette chaîne de coopération, l'éducateur spécialisé référent fait figure d'autorité en dernier ressort. Il est décrit différemment selon les enquêtés soit comme un soutien en plus de la scolarité

soit comme une figure d'autorité qui signe les mauvaises notes dans le carnet, qui réalise les bilans ou qui prépare l'orientation.

Les informations échangées

Le type et le nombre d'informations à échanger au sujet de la scolarité ne font pas consensus. Certaines informations factuelles (emploi du temps, nom du professeur principal, du directeur, etc.) peuvent sembler sans importance pour certains professionnels, mais indispensables pour d'autres. L'utilisation faite par les professionnels des informations n'est pas claire pour tous et cela nécessite des ajustements. Un éducateur scolaire évoque sa difficulté à recueillir des informations de contexte et des événements non directement liés à la scolarité, mais ayant un effet sur les apprentissages :

« Je n'assistais pas aux réunions d'équipe. Pendant longtemps quand même je ne connaissais pas les situations des enfants et puis j'étais restée sur ce que le directeur a dit lors de mon entretien d'embauche « vous ne devez rien savoir, c'est seulement le scolaire » et je me suis quand même bien aperçue que ça me gênait de ne pas connaître, alors non pas l'histoire de l'enfant, mais le vécu sur le pavillon déjà, leur vie sur le pavillon. » (Éducatrice scolaire, B)

Au sein d'une même équipe, on observe différents points de vue sur les informations qui seront échangées et celles qui resteront dans un cercle particulier – attaché à une fonction : les éducateurs spécialisés, ou à un enfant : les professionnels référents d'un enfant et pas les autres.

L'éducateur scolaire, dont la fonction est centrée sur la question scolaire, peut garantir la présence de la question scolaire lors des différents temps de travail, lorsqu'elle n'est pas abordée, ou s'assure de centraliser ces informations, ce qui nécessite un important travail de communication :

« Moi qui aimerais par exemple obtenir davantage des informations quant à la scolarité des enfants et des choses qui sont abordées lors des relais par exemple. Vous savez c'est quand une EF et arrive l'AF et inversement donc sont présents les éducateurs à ce moment-là, donc ils doivent aborder différents thèmes dont la scolarité. Je ne participe pas à ces relais, or là pendant la période écoulée se sont passées différentes choses que moi, j'aimerais connaître et ça peut être des choses à l'école, ça peut être des rendez-vous fixés, ça peut être des choses auxquelles différentes personnes sont allées, ça peut être aussi le temps des devoirs au sein du pavillon, ça peut être aussi ce qu'a dit l'enfant au retour d'une de mes séances, donc ces choses-là sont vraiment abordées lors de cet instant-là, donc c'est à l'éducateur de me transmettre les informations selon le chef de service. Il est censé ensuite me faire un retour. L'année dernière, nous avions chaque lundi une réunion avec les éducateurs où l'idée était la transmission des informations, on ne l'a pas fait cette année. Donc ça me manque, donc je suis obligée de les chercher. » (Éducatrice scolaire, B)

La prise de poste de l'éducateur scolaire n'est pas toujours associée à une disponibilité à son égard de l'ensemble des informations qui devraient l'être. La multiplicité des documents, de différents modes d'accès (via l'intranet, les copies des mails, l'accès à des documents partagés) et les dysfonctionnements techniques peuvent également retarder cet accès. Aussi, selon la répartition des rôles et les besoins identifiés, l'organisation du partage d'informations et la forme de la collecte et de l'enregistrement des données, des adaptations peuvent être souhaitées pour faire correspondre les outils existants.

« Cet été, j'avais créé au vu des difficultés pour obtenir les informations et pour vraiment aussi échanger sur les difficultés ou les réussites des enfants, je m'étais dit que j'allais créer une espèce de liste qui rappellera aux éducatrices familiales ou aux aides familiales, aux éducateurs, aux chefs de service et à la secrétaire ce qu'elles doivent me transmettre, donc une fiche pour les écoliers et une pour les collégiens et les lycéens parce que ça diffère légèrement. Donc cet été j'ai créé cette feuille, je l'ai présentée en début d'année en réunion de service. Les personnes l'ont sur les pavillons. » (Éducatrice scolaire, B)

Dans l'entretien cité ci-dessus, le manque ressenti sur les documents de liaison ou sur les moments possibles d'échange d'information sur la scolarité amène l'éducateur scolaire à élaborer une nouvelle fiche de synthèse. Ces adaptations s'appuient le plus souvent sur les supports et outils développés dans le cadre du Programme Pygmalion.

La division du travail éducatif

Les prises en charge en protection de l'enfance reconfigurent les fonctions éducatives, dont beaucoup sont jusque-là dévolues aux parents. Ces dernières sont alors réparties ou partagées entre plusieurs individus : les suppléants familiaux et les parents. L'influence des parents (via leurs dispositions, leurs ressources et leurs moyens) sur la scolarité est alors complétée par celles de cette suppléance familiale. On observe ainsi une division du travail éducatif et du lien à l'école : les dissonances et consonances avec le monde scolaire, les dispositions et les moyens pour les mobiliser ne sont pas en jeu seulement dans le cadre familial, elles sont également en jeu auprès des travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés ou encore famille d'accueil qui peuvent se répartir le lien avec l'école, les discussions sur les questions d'orientation, les échanges hors curriculum qui peuvent être reconnus et valorisés à l'école, etc.

En protection de l'enfance, ce travail éducatif s'inscrit dans un ensemble de tâches nombreuses et variées qui constituent un travail « dispersé » (Datchary, 2004) : gérer la vie quotidienne au foyer, suivre les démarches administratives, assurer les transports aux rendez-vous et activités, etc. La question scolaire est une alors question à traiter parmi d'autres, suivant l'urgence et la priorité estimées pour chacune, mais aussi les moyens qui sont à disposition des professionnels.

Dans l'environnement d'un village d'enfants SOS, cette division revêt une nouvelle forme : les différents attributs de la suppléance familiale sont davantage répartis, et partagés entre les différents éléments constitutifs de cette instance de socialisation : l'éducatrice familiale, l'aide familial, l'éducateur spécialisé, le ou la psychologue, les bénévoles, les cadres du village d'enfants.

Il y a tout d'abord le partage formel des tâches et des fonctions, notamment entre les éducatrices familiales (et aides familiaux) et les éducateurs et éducatrices spécialisés. Du point de vue de plusieurs professionnels rencontrés, la suppléance familiale se structure à partir de l'éducatrice familiale, du moins son quotidien.

« La pièce maîtresse, c'est l'éducatrice familiale. Je ne sais pas si on pourrait dire fil conducteur, peut-être, je ne sais pas. Il faut qu'on soit tous en face pour être bien sûr que l'ensemble des informations passe dans l'intérêt de l'enfant. C'est surtout ça qui est important pour ne pas qu'on zappe des choses importantes. [...] On gère aussi les

activités et on gère les toilettes, les douches, le repas et le coucher. Donc on se partage les tâches ma collègue et moi en fonction de soit ce qu'elle souhaite elle ou en fonction des enfants, elle me demande de venir, en fonction de ce qu'ils peuvent demander aussi. » (Professionnel, B)

Le Programme Pygmalion vient redessiner les fonctions des professionnels dans un nouveau partage de la suppléance familiale. La question scolaire est fragmentée (les devoirs, le lien à l'école, le projet d'orientation, l'attention à la socialisation scolaire) et davantage dispersée. La question est d'estimer si cette nouvelle division est favorable au suivi de la scolarité et aux tentatives d'amélioration. Sur cette question, les sentiments des équipes sont partagés.

Certains pointent une délégation plus facile, mais tempèrent avec un risque de ne laisser que la gestion du quotidien aux éducatrices familiales :

« Mais si à un moment donné, c'est source de conflits et elle ne s'en sort pas, elle préfère déléguer, sauf qu'à force de déléguer, le gamin ne sait plus où il habite, il ne sait plus à qui ça fait plaisir et cette spontanéité, on la perd, parce que l'accueillante est en train de déléguer de plus en plus de choses. Elle devient maitresse de maison. » (Cadre, B)

Les équipes peuvent tenter d'aller au-delà en réduisant temporairement cette division :

« J'avais une autre idée avec [l'éducateur scolaire], parce qu'il s'arrachait les cheveux, je lui dis "ce que tu fais à un moment donné, tu prends et finalement, tu t'es retrouvé délégué à faire quelque chose à la place de ! Moi, j'aimerais bien qu'un éducateur puisse aller remplacer l'accueillante sur un pavillon pendant qu'il va accompagner le petit garçon et la petite fille qu'il y a chez [l'éducateur scolaire] et puis fait les devoirs avec". [L'éducateur scolaire] sera suffisamment habile pour faire qu'elle ne se sente pas ridicule dans la situation, par contre, toi l'éducateur tu vas sur le pavillon et tu gères. À la limite, tu prépares le repas avec les autres et on s'occupe de la scolarité avec l'accueillante. Je suis là-dessus. Ce sont deux méthodes d'avis différents, mais je pense que si on faisait une étude collégien, il faudra une accueillante dedans. On ne peut pas imaginer qu'il n'y ait pas d'accueillante et qu'on fasse que le plateau technique parce qu'on aura toujours le regard de l'éducateur ou pas le regard de l'accueillante, il faut qu'il y ait le regard de l'accueillante sur ce gamin qui a besoin de travailler à l'école. Notre regard à nous n'est pas suffisant. » (Cadre, B)

Cette division génère une augmentation du nombre d'intervenants que les enfants vont rencontrer pour le travail scolaire hors l'école. Si les personnes ne sont pas expertes sur ces questions, elles ont des pratiques différentes, les enfants peuvent identifier ce qui leur convient mieux et adapter le contenu du travail en fonction de la personne qui est en face d'eux :

« Par exemple Kevin vient et me dit "je n'aime pas faire ça, donc je le fais quand je suis avec toi", comme ici, on est à deux. Par exemple, une leçon qu'on a du mal à apprendre, il la garde pour quand il est avec moi, comme ça il commence un peu avec moi et puis il n'a plus qu'à réviser à la maison. C'est en fonction de ce qui leur paraît plus facile pour eux. S'il commence une nouvelle récitation, il préfère la démarrer ici, parce qu'il apprend à haute voix alors que sa sœur râle. La semaine dernière, il me dit « ma sœur

m'entend de sa chambre parce que je parle tout haut, alors, je préfère les démarrer ici ». (Bénévole, B)

Cette nouvelle configuration peut générer une « dispersion » dans les tâches éducatives :

« L'air de rien, beaucoup de monde gravite autour de la scolarité, entre les bénévoles, Odette (l'éducatrice solaire), nous, l'éducateur, qui peut aussi apporter son aide, les instituteurs, l'aide aux devoirs, les stages de perfectionnement à l'école... La scolarité est devenue un point très important. Il y a parfois tellement de personnes que ça peut amener à la saturation, donc il faut aussi savoir lever le pied. Il faut simplement reprendre petit à petit, ou simplement en marchant : quand on fait une balade, on reparle d'une leçon, on essaie de s'en souvenir... Il faut savoir sortir de la rigidité... Dans le contexte de la vie de tous les jours, pendant les sorties, il faut en profiter pour refaire un point-là, parler anglais là... » (Professionnel, B)

Ces changements et nouvelles attributions demandent alors de nouvelles compétences aux enfants et de se familiariser avec ceux qu'ils peuvent mobiliser comme ressources. Plusieurs enfants semblent avoir très bien intégré la place et le rôle de chacun des professionnels qui gravitent autour d'eux. L'un des enfants explique par exemple préférer faire ses devoirs avec l'éducatrice scolaire plutôt que son éducatrice familiale dans la mesure où c'est son rôle :

« Chercheur : Est-ce que tu pourrais nous expliquer pourquoi tu aimes mieux les faire avec E. ?

Enfant : parce que je vais plus vite parce qu'elle explique mieux les devoirs, parce que E est habituée à faire les devoirs avec les enfants, donc elle sait mieux expliquer les consignes que d'autres comme Marie à qui son travail c'est de veiller sur nous, ce n'est pas de faire les devoirs avec nous » (enfant, B).

L'identification d'un risque d'une division trop prononcée peut pousser à réinvestir le collectif :

« J'espère ne pas être la seule. Ça me dérangerait que les enfants ne voient que ça en moi, mais je souhaite qu'ils voient aussi cette partie-là dans d'autres personnes. [...] On avait une réunion où ma collègue éducatrice encourageait une éducatrice familiale à venir puisqu'on parlait d'un enfant qui a vraiment du mal à s'exprimer et puis j'expliquais que c'était vraiment l'objectif de l'atelier orthographe auquel il ne participe plus, mais je fais un autre projet avec lui. (...) Il pourrait vraiment y avoir un support qui aiderait ensuite dans le quotidien à améliorer la communication avec l'accueillante et puis que le jeune se construise en réfléchissant sur des domaines divers. Je dis régulièrement que mes ateliers sont ouverts. Il y a des collègues qui étaient venus lire. Pour la visite de la boulangerie, j'étais aussi accompagné d'une collègue, la même qui était venue déjà quelque temps auparavant. Je vais essayer de trouver d'autres exemples de participation de travail. » (Éducatrice scolaire, B)

L'attention particulière que le village d'enfants SOS attache à la scolarité et l'attribution visible de cette attention à un agent du village d'enfants peuvent générer plusieurs effets. Des professionnels nous ont fait part du léger glissement qu'ils ont pu constater sur la prise en charge des difficultés scolaires des enfants, qui peut s'éloigner des tâches dévolues à l'éducatrice familiale. S'il semble qu'en village d'enfants SOS, la scolarité était moins le rôle des éducateurs spécialisés que les

éducatrices familiales, l'implémentation du Programme et surtout la fonction d'éducateur scolaire a davantage éloigné les éducateurs spécialisés de ce versant :

« J'trouve que ben ouais heureusement qu'elle est là aussi parfois. D'un côté ça nous... comment dire... ça nous déch... enfin j'dirais pas que ça nous décharge, mais si entre guillemets si ça nous décharge un p'tit peu de ce côté-là et elle ça lui permet d'être focalisée sur la scolarité quoi. » (Professionnel, B)

Ainsi, cela a contribué davantage à éloigner une partie des professionnels socialisés – mais distants – du monde scolaire pour recentrer ce travail sur l'éducateur scolaire ou des professionnels ou bénévoles, souvent moins diplômés que lui.

3.4 Les supports et outils du Programme Pygmalion

Le Programme contient plusieurs outils et supports qui visent à soutenir plusieurs de ses objectifs. Nous revenons ici sur ceux qui ont été observés ou ont été cités par les enquêtés : les PPAS et les outils en ligne.

Les Projets personnalisés d'accompagnement scolaire [PPAS]

Les dossiers PPAS sont utilisés différemment selon les villages d'enfants SOS. Ils peuvent être un repère au sujet du suivi scolaire du jeune afin de savoir ce qui a été entrepris par les différents intervenants.

« En nous présentant également le PASS qu'elle avait réalisé et qui contient toutes les parties qui intègrent autant les professionnels, les enfants, la famille. Tout est regroupé dans le PASS et pour nous du coup, c'est plus clair quand on a quelque chose de concret de visuel.

Chercheur : Vous trouvez que c'est neuf par rapport à la pratique ?

Et puis on peut s'y reporter. Parfois on se disait "mince quel domaine on devait travailler avec tel enfant" et puis on s'y reporte. Après, on peut consulter les classeurs. Moi, par exemple quand je fais mes notes, je demande à [l'éducateur scolaire] de reprendre les classeurs des PASS des enfants pour faire ma note au niveau de la scolarité. On a tous les éléments de l'année scolaire, c'est plus parlant et puis on ne se trompe pas parce que parfois on peut se dire mince j'avais imaginé ça, mais en fait non, ce n'est pas ce qui est écrit. C'est vraiment du concret et une base » (Professionnel, B)

Plus que de répondre simplement à une commande, cet outil peut être adapté pour répondre plus précisément à son but : centraliser les informations relatives à la scolarité pour s'accorder sur les objectifs et pouvoir connaître la situation du jeune :

« Je devrais être destinataire de tous les documents qui concernent la scolarité des enfants, les bulletins, les courriers relatifs à une sortie, les retenues, donc le PASS n'est pas un outil de classement, le PASS est un récapitulatif des objectifs, des actions, donc je l'ai modifié, j'ai quand même gardé la trame principale avec les différents chapitres du parcours scolaire, mais par exemple c'est une fiche avec les données administratives

qui peuvent être utiles, si on veut contacter l'établissement, si on a l'emploi du temps de l'enfant, on vient l'annexer après cette première page. » (Éducatrice scolaire, B)

L'éducateur scolaire en assure la constitution et la mise à jour. Les écrits d'autres professionnels peuvent être inclus, augmentant l'étendue des informations centralisées, mais également la tâche de les recueillir :

« Ça nous oblige à faire plus de comptes rendus écrits parce qu'il y a des traces écrites à mettre en place au niveau des PPAS, du travail notamment chez [l'éducateur scolaire], au niveau du dossier, il faut que l'on fasse le point avec elle et envoyer régulièrement tout ce qui se passe au niveau de la scolarité et faire en sorte de ne rien oublier. C'est surtout cet aspect-là qui me semble plus formel obligatoire. » (Professionnel, B)

Le ressenti général des éducateurs scolaires est que les PPAS demandent du temps pour être mis à jour. Cela s'ajoute à l'ensemble des tâches dévolues à l'éducateur scolaire. Si ce dernier s'en acquitte, cela passe à la place d'une autre tâche. L'utilisation des PPAS et la reconnaissance de leur utilité semblent mitigées parmi les professionnels, notamment par certains éducateurs scolaires. Ces derniers soulignent le caractère contraignant ou chronophage de la mise à jour de ce dossier. Ce constat fait écho à la recherche de Carol Hayden qui a étudié un outil similaire en Angleterre : le PEP¹³ (Hayden, 2005). Jugé contraignant et comme étant une tâche administrative supplémentaire par les éducateurs, leur avis a progressivement changé, reconnaissant l'effet sur le partage des objectifs d'accompagnement et le soutien à la collaboration permis par l'outil.

L'utilisation d'outils numériques

Le Programme Pygmalion prévoit l'utilisation d'outils numériques qui ont pour but d'aider les professionnels au travail hors la classe, en proposant des exercices et des leçons dont le but est de compléter les connaissances vues en classe. Le choix s'est porté sur Maxicours, un site de soutien scolaire en ligne proposé par une société privée. Dans le Rapport 2016, il était précisé que cet outil, pour les éducateurs scolaires, venait plutôt en appui pour des adolescents en grande difficulté, voire déscolarisés. La présente recherche ayant porté sur des élèves de primaire, elle indique qu'effectivement, cet outil est peu mobilisé à leur intention.

L'usage d'Internet et de Maxicours n'est jamais évoqué avec les enseignants. Il est vrai qu'étant donné leur méconnaissance du Programme, la question qui en découlait ne leur a pas été posée. Pour les autres professionnels, les retours sur cet outil sont mitigés. Certains ont constaté son utilisation par certains enfants, souvent rares, avec un sentiment positif :

« Hakim s'en est servi. Il a beaucoup apprécié Maxicours parce que ça reste un peu des jeux et en même temps, il savait bien qu'il travaillait des notions parce qu'ils choisissent ce qu'ils vont travailler, le fait de pianoter sur un ordinateur, d'avoir des points parce que ça affiche un score. C'est toujours le truc de faire mieux. Ça a été apprécié sur des pavillons » (Professionnel, B)

¹³ Pour *Personal Education Plan*.

« Jimmy aimait bien la scolarité par Internet, Maxicours. Travailler par écran l'intéressait beaucoup. C'était un bon outil pour des petits garçons comme lui. Il se posait plus. Il arrivait plus à se canaliser face à un clavier que face à une table. C'était devenu ludique, ça marchait. » (Professionnel, A)

La ressource informatique semble maintenant peu utilisée dans les maisons et la dépendance aux moyens numériques a eu raison de son utilisation. Certains soulignent que les enfants appréciaient le caractère ludique de Maxicours, mais que le logiciel est clôturé ou que les ordinateurs sont cassés.

« Il y a un an que Maxicours a été clôturé, parce que je crois que c'était assez coûteux. Il a eu plus d'an de Maxicours. On travaillait pas mal l'anglais, les conjugaisons... C'était pratique. C'est un système de cumul de points, il y a une récompense, comme un jeu. Ça les stimule. C'était original, ça plaît » (Professionnel, A)

Les enfants ne font pas systématiquement référence à Maxicours pour les aider dans leurs devoirs et ne semblent pas l'utiliser lorsque la question leur est posée. L'une d'entre elles nous indique, en lien avec l'usage d'autres médias :

« Oui, on l'a utilisé une année. On l'a aussi sur notre télé, du coup on l'utilise souvent. » (Enfant, A).

Pendant nous ne sommes pas sûrs ici qu'elle fasse bien référence à l'utilisation de Maxicours.

Lorsqu'ils évoquent l'ordinateur comme outil, les enfants indiquent le plus souvent s'en servir pour jouer, écouter de la musique ou « rechercher des choses » (Enfant, B).

Toutefois, l'un d'entre eux évoque l'utilité de l'ordinateur pour faire des dictées et une autre pour ses devoirs ; on note cependant une différence entre écoliers et collégiens :

« Souvent, c'est pour aller sur le site du collège pour voir les devoirs si tu les as pas bien notés. Souvent, les profs rajoutent des trucs sur Pronote. C'est aussi pour voir tes notes et comment elles ont évolué. Je crois qu'ils ont installé ça il y a deux ans. C'est pratique, parce que quand t'es absent et que tu sais pas où habitent les élèves de ta classe, tu peux aller chercher les devoirs sur Pronote. Comme ça, t'es sûr de pas louper les cours. » (Enfant, A).

L'outil peut également être cité comme ressource, lors d'activités pédagogiques qui ne sont pas le travail demandé par l'enseignant, mais qui sont en lien avec ce qu'ils peuvent voir à l'école.

« En ce moment, je l'utilise avec Odette (éducatrice scolaire) pour faire un projet sur la cuisine, on fabrique un livre des recettes sur un pays et normalement, pas sur ces vacances-là, mais sur d'autres vacances de la Toussaint, préparer un plat et avec des invitations, on va inviter des personnes et je vais être leur cuisinier. J'ai choisi l'Italie comme pays. » (Enfant, B).

Il est difficile d'évaluer, au-delà du sentiment de l'enfant et de celui du professionnel, si cet outil a réellement permis un progrès dans les apprentissages, si minime soit-il. Ce dispositif nécessite l'accès

à un ordinateur suffisamment puissant et connecté à une connexion internet afin d'avoir accès aux exercices. Il se trouve que les maisons ne sont pas toutes équipées de matériel informatique. Lorsqu'elles le sont, d'autres contraintes peuvent rendre difficile l'utilisation de la plateforme. Il y a souvent un seul poste par maison, c'est alors un roulement à mettre en place pour que les enfants puissent l'utiliser, en plus des recherches classiques sur internet que nécessitent des travaux demandés par l'établissement scolaire. Présentés comme un outil utilisable en autonomie, certains exercices peuvent nécessiter la présence d'un adulte, pour des reformulations ou des précisions. Ainsi, si la plateforme a été utilisée dans plusieurs maisons au départ. Il semble que l'outil est peu ou plus utilisé.

*« Ma position était que je ne voulais pas faire venir l'enfant devant l'ordinateur. Je pense pouvoir apporter autre chose, une autre façon et dont moi, j'ai toujours incité à ce que ce soit fait au sein des pavillons, mais il y a eu très peu d'utilisation de Maxicours au village. Les collègues ont dit que certaines avaient des problèmes d'ordinateur, certaines avaient peur de l'accessibilité à d'autres sites et que donc ça nécessitait du temps et de la surveillance, d'autres ont dit qu'elles ne savaient pas faire, d'autres ont dit que ce soit moi qui le fasse, donc je suis restée sur ma position, mais en même temps, il y a une semaine encore, j'incitais un enfant à y aller, mais du coup, je leur montre ici, mais tous les comptes ont expiré donc il n'y a plus d'abonnement. Il y a eu trois demandes quand même en début d'année et ça n'a pas fonctionné, donc les trois enfants pour lesquels, on a fait une demande n'ont jamais eu d'abonnement. »
(Éducatrice scolaire, B)*

Il y eut des tentatives pour installer des postes dans les maisons communes, sans succès :

« Nos ordinateurs ne fonctionnent pas bien, on avait même dit d'essayer de centraliser chez nous dans nos bureaux pour essayer, mais je ne pense pas [...] et puis mes collègues sont réticents quand il faut aller sur leur ordinateur parce que c'est aussi leur outil de travail. Ils font les budgets, ils font tout donc il faut rester à côté d'eux et puis quand elle est seule et tout le monde à gérer, c'est difficile à gérer. J'ai une collègue qui a installé un autre ordinateur qu'elle a ramené de chez elle, un plus vieux et là ce ne sont que les enfants qui peuvent y aller. Du coup, il y a moins de risque. Sinon, les collègues sont stressés avec ça. » (Professionnel, B)

La différence est marquée entre les outils qui peuvent être adaptés et son reconnu par certains professionnels – tel le PPAS qui peut être adapté pour mieux répondre aux contraintes et au fonctionnement locaux – et d'autres qui sont davantage figés – l'outil Maxicours semble avoir pâti de son impossibilité de pouvoir être adapté et de demander des moyens importants (un matériel performant, une connexion et une présence adulte) pour avoir des chances d'être efficace. Du fait des contextes variés entre les villages d'enfants SOS et des charges qui occupent déjà les professionnels, l'adaptation de ces outils semble plus efficace avec une flexibilité d'implémentation et d'usage ; par ailleurs des évaluations permettraient d'accompagner au mieux d'accompagner leur utilisation.

3.5 Relier les savoirs : à l'école, au village d'enfants SOS et ailleurs

Le soutien à la scolarité ne consiste pas seulement à suivre les devoirs et à se rendre à l'école. Comme en font état de nombreuses pratiques familiales, en particulier dans les familles les plus

dotées en capital culturel, un ensemble d'activités, plus ou moins rapportées aux apprentissages scolaires, viennent les conforter. C'est en tout cas là un consensus qui s'établit entre certaines classes sociales, et le monde enseignant, et dans lequel le Programme vient plus explicitement situer les villages d'enfants.

Plusieurs enseignants font état d'une ouverture, bénéfique à leurs yeux, pour la scolarité des enfants, à des activités multiples et à des visites culturelles. Elles convergent avec leurs attentes de pédagogues, et en particulier de ce qu'on attend pour soutenir les apprentissages.

Ces activités offrent un contraste avec ce dont bénéficient de nombreux autres élèves, à qui les familles ne peuvent offrir ces possibilités. Les deux villages d'enfants SOS sont donc perçus comme le lieu d'une éducation privilégiée, qui enrichit, voire compense, celle que les familles apporteraient.

« Ce que leur propose le village [comme] « ouverture culturelle », elle est quand même d'un certain niveau puisqu'ici il y a aussi des élèves qui n'ont pas ce niveau d'ouverture culturelle. Quand je vois qu'ils vont à Musica, ils vont à Paris visiter les monuments, je trouve ça très bien. Là, ils ont un avantage sur les élèves » (Enseignant, B)

« Et puis je crois que le village a beaucoup de moyens et ils ont beaucoup de sorties les enfants. Je sais que dès qu'il y a un spectacle à A, on les croise. Ils prennent quelque part, pas une revanche, ce n'est pas ça, mais ils sont assez fiers d'être allés au spectacle. » (Enseignant, A)

Ces activités quand elles sont davantage individualisées, sont souvent confiées aux bénévoles et services civiques, décrites comme des soutiens supplémentaires pouvant apporter de la complémentarité, notamment dans la proposition aux enfants d'activités extrascolaires :

« Euh franchement il n'y a pas de ... C'est vraiment dans le besoin ou alors c'est vrai que des fois, bon j'ai pas ça dans mes enfants, mais je sais que voilà je peux le faire. Bon il n'est pas là que pour ça, il fait aussi des activités extrascolaires avec les enfants, mais... » (Professionnel, A)

D'autres encore soulignent le désir de certains enfants de pouvoir bénéficier de ces activités extrascolaires et de relations privilégiées sous la forme de parrainage

« Elle voudrait une marraine pour partager d'autres activités en plus des devoirs n'a pas accroché avec le service civique » (Professionnel, A).

Cette intensité d'activité est commentée par toutes les catégories d'acteurs, ici une bénévole :

« Par contre, je lui demande « qu'est-ce que tu vas faire ce weekend, as-tu des choses de prévues » parce qu'ils ont énormément d'activités. » (Bénévole, B)

Ces activités, qui peuvent contribuer à aborder des connaissances qui permettront de faire du lien en cours avec de nouveaux sujets abordés, peuvent contribuer à résorber l'écart culturel

(dominant/dominé) qui accroît des différences de niveau scolaire suivant le milieu social¹⁴. Toutefois, cet apport reste dépendant du nombre d'intervenants mobilisés (bénévoles, éducateur scolaire, service civique) et à leur bagage culturel qu'ils peuvent mobiliser – et à leur capacité à le faire.

Conclusion de la troisième partie

Le Programme opère une reconfiguration de la division du travail constituant la suppléance familiale dans les villages d'enfants SOS. Cette reconfiguration – nécessairement différente selon le village d'enfants, sa configuration et son contexte – est particulièrement marquée pour tout ce qui a trait à la scolarité.

Cheville ouvrière du Programme, la fonction d'éducateur scolaire revêt des implémentations différentes, qui dépendent beaucoup de la personne qui l'incarne, de son ethos professionnel, de son rapport au savoir et à l'école, mais également de la configuration de l'équipe et son adaptation à ces nouveaux objectifs (ou à leur renforcement). La formation assurée jusqu'à présent semble avoir peu de prise sur les pratiques, qui restent fortement liées aux parcours socio-scolaires des individus recrutés et aux formations et expériences (sociales, scolaires et professionnelles) qu'ils ont eus auparavant. La fonction d'éducateur scolaire peut être secondée par le recrutement d'intervenants extérieurs, dont l'activité varie également selon les villages d'enfants SOS. L'éducateur scolaire peut alors assurer directement le suivi des devoirs ou se charger de la coordination des agents qui s'occuperont de cette tâche. Cette adaptation permet à l'éducateur scolaire de privilégier les situations prioritaires : il peut alors concentrer ses interventions auprès d'enfants jugés plus en difficulté. Lorsque le travail scolaire est en partie assuré par les autres intervenants (services civiques, bénévoles, stagiaires), il dépend de leurs compétences sur ces questions, de leur familiarité du monde scolaire et de leur disponibilité et de leur temps de travail dans le village d'enfants. Sans formation spécifique, ils travaillent selon ce qui leur paraît aller de soi ou selon ce qu'ils comprennent de ce que l'on attend d'eux, ce qui ne revêt pas toujours la même efficacité en termes de soutien aux apprentissages. Enfin, relevons que la précarité des postes ou le renouvellement des personnes ne permettent pas de stabiliser le travail sur la scolarité au sein des villages d'enfants SOS. Ces différents points permettent de mieux comprendre les écarts encore importants entre les préconisations du programme, qui tiennent compte d'un ensemble d'éléments permettant un soutien favorable de la scolarité, et leur mise en œuvre sur le terrain. Les professionnels ne se souviennent pas de ces préconisations ou ne sont pas convaincus de leur efficacité. Par ailleurs, les recommandations encouragent à des changements de pratiques qui peuvent apparaître contraignantes, ou qui sont éloignées des pratiques actuelles, ce qui peut freiner leur adoption. La formation est un levier d'amélioration, elle doit être accompagnée de moyens qui permettent d'assurer la possibilité de mettre en œuvre ces recommandations (le poste d'éducateur scolaire et les intervenants recrutés pour appuyer cette fonction, bien qu'ils soient souvent sous un statut précaire, va bien dans ce sens).

Le suivi des devoirs est un point important du Programme et un des objectifs les plus aboutis du Programme. Une évolution importante est constatée au sein des villages d'enfants SOS. Le fonctionnement dans les maisons diffère fortement : la répartition du suivi des devoirs, les lieux

¹⁴ Cf. la revue de littérature.

utilisés, le suivi individuel et collectif ; les retours sont donc pluriels. Cela peut tout d'abord se traduire par un soulagement dans le travail dense et dispersé qui doit être assuré dans les maisons au quotidien. Si cela « décharge » les EF et les AF, il convient de rester vigilant face à un risque d'externalisation du traitement de la question scolaire au quotidien hors de la maison. Si cela peut paraître être un allègement de charge pour des professionnels peu familiers de l'école, cela peut également réduire la présence de la question scolaire et de l'école dans les discussions du quotidien, et distendre le lien entre ce qui est fait et vu à l'école et ce qui est abordé au foyer, ce qui est pourtant un élément important dans l'appui aux temps formels d'apprentissage¹⁵. Enfin, le suivi des devoirs est reconnu par les équipes pédagogiques, sans que l'on puisse identifier à quel point ce sentiment est lié aux évolutions récentes générées par le Programme Pygmalion ou par le fonctionnement du village d'enfants, les pratiques de ses professionnels et la politique instaurée par l'équipe de direction.

Les outils développés pour appuyer les objectifs du Programme ont des capacités d'adaptation différentes et cela s'avère être un élément clé de leur appui aux pratiques et aux différentes formes de soutien à la scolarité déjà établis dans les villages d'enfants SOS. Toutefois, le développement de ces outils et de ces supports se confrontent aux pratiques déjà en place et à la multiplicité des intervenants sur la suppléance familiale et plus précisément sur la question scolaire. Pour ne pas ajouter de charge supplémentaire et appuyer au mieux le travail des professionnels, le développement d'une évaluation qualitative de ces outils dans chaque village d'enfants SOS pourrait permettre de les adapter, de sensibiliser les professionnels à leur utilité et de mieux répondre aux attentes du Programme.

¹⁵ Cf. la revue de littérature.

4 La concertation avec les équipes enseignantes

Le Programme Pygmalion insiste sur un rapport plus lisible et coordonné entre les villages d'enfants SOS et les établissements scolaires. Ce chapitre explore ce que les professionnels du village d'enfants en disent, en donnant une place importante au point de vue des enseignants sur leur collaboration avec les villages d'enfants et sur la scolarité de leurs élèves qui y vivent. Ils montrent dans leurs propos comment se confrontent, à l'école, scolarité et suppléance familiale¹⁶ (Durning, 1985). Nous allons les détailler en intégrant les repères indiqués dans le Programme Pygmalion. Seront évoqués les stratégies autour du choix des établissements scolaires, la relation au quotidien de l'école, les relais pour des contacts plus formels, et pour finir, quelques conditions à cette concertation entre l'équipe du village d'enfants et les enseignants. Les questions de responsabilités administratives sont placées dans la partie consacrée aux parents (5). Les situations faisant état d'une difficulté scolaire des enfants sont groupées pour être abordées dans la dernière partie (7) de ce rapport.

4.1 Les stratégies autour du choix des établissements scolaires

Au moment de l'inscription scolaire des enfants, des stratégies différentes peuvent être mises en œuvre par les équipes. Les 2 villages d'enfants SOS enquêtés procèdent de façon très différente, voire opposée. Mais l'analyse montre que la stratégie importe moins que la cohérence inhérente à chaque stratégie et son ajustement à l'environnement scolaire. Et l'on voit que dans les deux cas, certaines règles suivies sont bénéfiques à la concertation avec les équipes enseignantes, en particulier la clarté, la simplicité et la fiabilité dans la répartition des rôles et contacts. Est ainsi contrecarrée, du moins en partie, la complexité des prises en charge supplétives.

Soit une école unique (village A)

Dans le village A, situé au cœur d'un quartier assez enclavé équipé d'un petit groupe scolaire, le choix de l'équipe est de scolariser tous les enfants (sauf exception¹⁷) dans cette école. La directrice explique que le quartier pourrait être classé en REP, comme le collège du secteur, et qu'avec son équipe, elle s'interroge sur l'opportunité d'en faire la demande. L'accueil des enfants du village d'enfants y est perçu comme une chance, dans une relation perçue comme partenariale où chacun gagne l'appui de l'autre.

« Je trouve que cette massification est vraiment intéressante d'autant que il y a un engagement vis-à-vis du village, donc ça va à l'encontre de l'oubli. On ne peut pas les oublier parce qu'on fait des points réguliers, parce que Madame E. [directrice] a régulièrement des rendez-vous avec Leïla [éducatrice scolaire], donc le village nous titille un peu aussi. Il nous empêche de nous endormir quand ça ne va pas. C'est difficile de les oublier. On les voit plus qu'on ne voit certains parents et quand on les voit, on parle des enfants. On est toujours en alerte. Donc moi, j'apprécie parce que ça donne

¹⁶ Pour mémoire, cet auteur a défini la suppléance familiale comme « l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles ».

¹⁷ Dans la présente recherche, elle concerne un seul garçon, scolarisé en établissement spécialisé.

aussi au village et dans les deux sens, c'est un véritable partenaire, alors que je ne suis pas sûre qu'on ait ce sentiment-là, s'il n'y avait qu'un seul enfant. La notion de partenaire, de groupe, de "Le village", ça a une réalité pour eux aussi » (Enseignant, A).

Travailler avec un minimum d'établissements scolaires, permet un travail plus régulier avec ces derniers et allège d'autant la charge de collaboration avec le personnel scolaire. Ici, une éducatrice scolaire évoque le bénéfice de cette concertation quand elle s'inscrit dans un climat de confiance qu'elle a contribué à créer.

« On a remarqué avec l'école A, si on a pu faire [une prise en charge exceptionnelle], c'est par rapport à toute la relation, tout le travail de confiance et on a été présent quand les enseignants dans certaines situations... on a établi la relation et maintenant, ça devient facile. C'est super d'avoir de bonnes relations avec l'école parce qu'en fait, tous les enseignants sont contents et ils sont satisfaits et nous, on a besoin d'eux et du coup, on est satisfait. » (Éducatrice scolaire, A)

Néanmoins, les enseignants font part de la charge de travail qui leur incombe, surtout quand les enfants du village d'enfants sont nombreux (village A), et que cette collaboration intensive, démultiplie pour eux la part de leur activité orientée vers la coéducation.

« Et puis, ça prend du temps, c'est ce que je voudrais dire à l'inspectrice, il ne faut pas négliger tout ce temps-là, parce qu'on prend le temps où on parle avec l'éducatrice pour parler de l'enfant, avec Leïla [éducatrice scolaire] parce que c'est la référente scolaire, le temps où on va rencontrer les parents parce qu'ils viennent de temps en temps et puis souvent, ils sont séparés, donc il faut voir la maman, il faut voir le papa. Tout ça, il faut que ce soit reconnu sur notre école parce que c'est du temps en plus que donne les enseignants. Ils le font tous de bon cœur, mais quand même, il faut que ce soit reconnu parce que c'est vraiment démultiplié. Donc voilà, ce n'est pas négligeable. » (Directrice école, A)

Il est probablement à la charge du village d'enfants SOS de moduler les échanges de telle sorte que l'école ne soit pas submergée par une concertation attentive et ambitieuse, surtout en modèle polarisé, mais qui pourrait conduire à un épuisement contre-productif. Les missions, l'organisation et les dynamiques collectives étant intrinsèquement différentes entre les deux institutions, et le village d'enfants SOS se trouve alors en permanente position de négociation avec ses partenaires des établissements scolaires, dont il convient de ne pas mésestimer l'ensemble des autres charges.

Soit une diversité d'écoles (village B)

Dans le village B, le choix est au contraire celui d'une répartition pour que tous les enfants ne se retrouvent pas dans la même école, classée en REP+ et située à une relative distance du village d'enfants. Tous les enfants sont donc accompagnés pour rejoindre 4 groupes scolaires différents, où ils restent toute la journée. Chaque fratrie est cependant et sauf exception, inscrite dans la même école, ce qui permet à l'éducatrice ou l'aide familiale de faire plus facilement les accompagnements journaliers et de mieux assurer le contact avec l'école. Néanmoins, il y a une démultiplication du travail de concertation, contraint par le nombre d'écoles et d'établissements scolaires fréquentés par

l'ensemble des enfants du village d'enfants SOS. Cette charge est palliée par une répartition très précise des rôles et facilitée par la double stabilité des équipes : côté village d'enfants et côté école¹⁸. La perception de valeurs communes entre les professionnels de deux institutions, autour de l'enfance et des situations de vulnérabilités, fluidifie aussi les relations.

Le choix des écoles se fait dès lors avec la responsable du service enseignement de la mairie, suivant le « profil des enfants » et de la disponibilité des places. L'inscription demande une concertation plus intensive avec d'autres partenaires : la mairie, l'inspection académique. Le principe de cette répartition reçoit leur aval, avec pour argument principal d'éviter la stigmatisation et de permettre à chaque enfant une plus grande autonomie dans son parcours.

« Dès qu'ils accueillent ou qu'ils savent qu'ils vont accueillir un enfant, ils se rapprochent de moi et demandent éventuellement dans quelle école ils pourraient le mettre. On voit avec eux si l'école peut l'accueillir. En général, il y a pas de problème avec les chefs d'établissement, qu'on appelle au préalable. Si on peut vraiment pas le mettre dans telle école, je trouve une solution, je le mets dans une autre école du même secteur. Notre travail consiste à faire que tout le monde soit à l'aise, surtout pour l'enfant. Je pars du principe que ce sont des enfants qui commencent déjà la vie avec des problèmes. D'autres ont peut-être d'autres principes, mais pour moi, l'être humain passe avant tout. » (Mairie, B)

« Le secteur n'est pas imposé pour les enfants qui sont placés. Le directeur académique accorde des dérogations autant que de besoins. [Court silence] Ils sont un peu répartis, je crois. Parce qu'il faut pas concentrer non plus sur un même établissement des gamins qui se voient déjà sur leurs temps libres. C'est bien qu'ils aient chacun leur vie scolaire. » (Principal, B)

Les arguments concernent tant l'autonomie de l'enfant, que la possibilité de jouer sur cette offre élargie d'établissements pour mieux adapter au besoin de l'enfant. Effectivement, deux ou trois situations d'enfants auraient bénéficié de changements d'établissement, sans que nous soyons cependant en mesure dans le cadre de cette étude de savoir comment les intéressés eux-mêmes ont vécu ces changements :

« Sinon à l'école, ils sont en meute. C'est pour créer un réseau extérieur. Au niveau du secteur où on se situe ce n'est pas forcément un secteur très défavorisé, donc c'est bien qu'ils puissent être éparpillés un petit peu, du coup ils s'éloignent un peu. Ils apprennent à prendre le bus. Ils font leur expérience. Ils sont habitués comme ça et ça leur va bien je pense d'être un peu dispatchés un peu partout. Même nous pour le travail c'est différent en fonction de chaque école en fonction de chaque interlocuteur et puis j'ai envie de dire que ça nous permet de bien travailler parce que dans certaines écoles, où il y a des enseignants avec lesquels, ça ne fonctionne pas toujours. » (Professionnel, B)

Ce qui compte est donc moins la stratégie choisie, que le fait de l'inscrire dans un climat de confiance grâce à un réel suivi de la scolarité des enfants. Dans ces deux cas contrastés, les acteurs dans leur ensemble ont le sentiment d'une concertation bénéfique.

¹⁸ Plusieurs interlocuteurs ont fait état d'une situation très stabilisée sur l'ensemble du bassin scolaire de B, où il est difficile actuellement d'obtenir un changement de poste.

Éviter la seule scolarisation en REP

L'un des arguments majeurs, plus structurel, du village B, est de multiplier le type d'établissements scolaires pour éviter la seule scolarisation en REP¹⁹. En réalité, cette seule désignation de REP ne suffit pas : il importe de juger du climat d'une école²⁰, comme la stabilité et l'entente de l'équipe, les valeurs défendues et les pédagogies mises en place. Ainsi, entre deux écoles classées l'une en REP+ à B et l'autre hors REP à A, un directeur et une directrice, dont la position même non hiérarchique (Duchauffour, 2013) est souvent déterminante dans les établissements vont tenir des discours proches qui tendent à effacer cette distinction, et à indiquer d'autres critères, plus proches du climat scolaire :

« On est rattachés au collège qui est lui-même classé en REP +. Avec tous les critères sociaux aux revenus médians et zone violence. On ne le sent pas plus qu'ailleurs, mais on est classés zone violence. [...] là on est à des générations où moi j'accueille beaucoup d'enfants que j'ai eus, d'où le repère pour les enfants parce que forcément quand ils arrivent au CM2, les élèves que j'ai eus en maternelle me connaissent depuis qu'ils sont en toute petite section. C'est le repère, c'est le cadre. Ils n'ont pas 36 interlocuteurs, c'est moi.

Chercheur : Ce qui peut peut-être expliquer le contraste de la zone.

Enquêté : je pense que c'est un point positif même par rapport aux parents. On les connaît, ils nous connaissent. Ils savent, l'équipe est comme ça, donc voilà. Ce ne sont pas des gens d'éléments extérieurs qui viennent. C'est une équipe qui ne bouge pas ou pratiquement pas. » (Enseignant, B)

« C'est essentiellement l'école de ce quartier là et tous les ans, il y a des familles qui ne veulent pas mettre leurs enfants ici à cause du quartier et de la réputation, donc c'est aussi une école qui a failli être classée REP qui ne l'est pas, mais qui pourrait l'être, mais ils se posent la question quand même, mais disons que REP, ça donne une stabilité au niveau des effectifs. Et puis il y aurait une certaine légitimité avec peut-être plus de moyens. Mais ça fait peur aux familles. REP, il y a une image derrière ! et puis je pense qu'il y a des conséquences politiques que je ne connais pas et parce qu'on dépend d'un collègue qui n'a pas très bonne réputation, et qui est en REP ». (Directrice école, A)

Là encore, ce qui frappe, c'est l'adéquation qui se crée entre le village d'enfants SOS concerné et son environnement scolaire. Si à A, l'équipe enseignante déclare son attention à la coéducation et au bien-être des enfants, très en référence avec les prescriptions actuelles de l'institution scolaire, elle perçoit une proximité avec les positions défendues par leur principale interlocutrice, l'éducatrice scolaire. Dans les écoles de B, où les enseignants affichent davantage les principes républicains, le sentiment est là aussi celui d'une adéquation avec la vision plus traditionnelle des intervenants du village d'enfants. Ainsi, là où le Programme donne des lignes directrices communes aux villages d'enfants SOS, on perçoit l'importance d'un ajustement pertinent à un environnement scolaire qui lui

¹⁹ Sur l'évolution et l'actualité des REP, voir les sites Canopé et Eduscol du Ministère de l'Education Nationale (EN), du Centre Savary relié à l'Institut Français d'Education (IFE) ou de l'Observatoire des Zones d'Education Prioritaire (OZEP).

²⁰ L'Education Nationale a produit un guide "Agir sur le climat scolaire à l'école primaire" qui permet de repérer quelles sont les prescriptions du ministère à l'égard des équipes enseignantes. Téléchargeable sur le site Eduscol.

aussi, au-delà des cadrages institutionnels, fluctue en fonction de postures enseignantes diverses. Il y a probablement à encourager les équipes à décoder et prendre en compte ces variantes, auxquelles s'ajuster tant qu'elles convergent avec l'intérêt des enfants. La qualité de la concertation est l'objet d'une négociation à renouveler, en fonction des réalités de chaque équipe (dans le village d'enfants SOS et dans l'école).

Admission et scolarisation

Sur les deux terrains, la durée des placements d'une part et la méthode de recueil d'autre part ne permettaient pas d'avoir un point de vue très renseigné sur le moment de l'arrivée dans l'école. En effet, la plupart des enfants ont plutôt été présentés comme des élèves déjà présents depuis longtemps et les interlocuteurs n'étaient donc que peu (ou pas) en mesure de parler de la période d'admission. Deux questions se sont posées, en écho aux préconisations du Programme Pygmalion : la reconstitution du parcours scolaire et la gestion des arrivées et départs de l'école en fonction des décisions liées au placement.

Accepter l'urgence

L'arrivée et le départ des écoles, très couplés à l'admission dans le village d'enfants SOS et à la sortie de la prise en charge, sont souvent stigmatisants pour les élèves, surtout s'ils arrivent ou quittent l'année en cours, au gré de logiques autres que celle de la scolarité. En ce qui concerne l'arrivée, dans leur ensemble, les enseignants insistent plutôt sur la priorité faite à l'accueil, ce que la connaissance et la confiance faite aux professionnels du village d'enfants facilitent.

*« Je sais que l'année dernière, on a inscrit en urgence un enfant, on a réagi tout de suite en urgence. On me téléphone, c'était la veille de la rentrée, c'était « est ce que vous pouvez prendre tel enfant ». On prend. Au niveau du village, s'ils me téléphonent, je sais que c'est parce qu'ils sont embêtés. Je ne vais pas commencer à dire « non parce qu'il faut que je refasse la liste », on prend et puis voilà. C'est ma vision des choses. »
(Directeur école, B)*

Reconstituer et organiser le parcours scolaire

Souvent, une inscription à l'école engage un ensemble de décisions qui semblent mineures, mais engagent néanmoins une réflexion, ici conjointe avec le village d'enfants SOS, pour faciliter la scolarisation, par exemple celle de mettre dans la même classe un frère et une sœur jumeaux.

« Enquêtée 1 : Non, ils sont arrivés à la rentrée [Hésitations]. 2015 en fait, l'an dernier, avec sa sœur jumelle. Donc on a préféré l'année dernière justement de les séparer... Ils n'étaient pas du tout dans la même classe... Et heureusement d'ailleurs.

Chercheur : C'était une décision que vous avez prise ... ?

Enquêtée 2 : J'étais pas là l'année dernière.

Enquêtée 1 : En plus... Avec le village... Je sais plus c'était avec Monsieur... Ça a été vraiment pris... On a trouvé que c'était mieux parce que comme Donato avait plus de difficultés que sa sœur, on a eu peur que justement, qu'il y ait des comparaisons... On a dit « s'ils sont chacun séparés c'est mieux ». (Enseignants, B)

Dans la même situation, l'absence de transmission des informations²¹ engendrait beaucoup plus de difficultés pour les enseignants à diagnostiquer ses troubles d'apprentissage. Cette difficulté était aussi celle des professionnels du village d'enfants, face au fonctionnement de l'institution scolaire²².

« L'année dernière, si vous voulez, le souci pour Donato, on avait pas de... On n'avait rien, on a rien récupéré de l'autre école... On savait pas trop où il en était scolairement... On n'a pas eu de contact avec l'autre école et apparemment au village ils en avaient pas non plus. On a constaté au fil des mois les difficultés de Donato, on savait pas trop les origines, si c'était depuis longtemps ou bien si c'était des problèmes de tout ce qu'il avait enduré. » (Enseignant, B)

C'est le même constat au moment d'un départ :

Chercheur : Avez-vous des contacts avec l'école dans laquelle ils vont arriver ?

Enquêtée 1 : C'est à la demande de l'école. Je pense qu'ils appelleront directement monsieur R. (directeur) pour avoir le passif des enfants. Après, on envoie le dossier, mais c'est la nouvelle école qui nous contacte ou pas si besoin. » (Enseignants, B)

4.2 Au quotidien de l'école

Une fois les enfants inscrits, les conditions d'une bonne collaboration entre école et village d'enfants vont être repérées et sur ce point, la majorité des interlocuteurs ont été très élogieux même si les stratégies des 2 villages d'enfants étudiés provoquent des différences. Le lien avec l'école revêt différentes dimensions. Il s'agit autant du contact plus ou moins régulier avec un membre de l'école sur les affaires du quotidien que de discuter des procédures et décisions (d'orientation, d'option, d'activité, etc.). Là aussi, les choix stratégiques des villages d'enfants SOS diffèrent : à A, l'arrivée d'une éducatrice scolaire, au moment d'un renouvellement de l'équipe de l'école, a entraîné de grandes modifications dans la concertation entre l'école et le village d'enfants. Pour le village B, les modifications liées au Programme Pygmalion ont été moins perceptibles puisque les écoles, plus nombreuses, avaient de longue date des habitudes de travail avec le village d'enfants, davantage filtrées par le « plateau technique », et un peu moins personnalisées au niveau des enseignants.

Le rôle des éducatrices et aides familiales

Dans un premier temps, le rapport au quotidien est confié, dans toutes les écoles des deux villages d'enfants, aux éducatrices et aides familiales. Certaines enquêtées soulignent avoir des contacts réguliers avec les professeurs durant les temps quotidiens. Les éducatrices familiales se sentent encouragées à dialoguer directement et régulièrement avec les enseignants :

²¹ En écho avec le point de vue des directeurs (Rapport 2016).

²² La transmission des informations entre établissements concerne d'une part le livret scolaire article D311-6 à 9 du code de l'éducation et d'autre part le dossier scolaire : la réglementation prévoit que ce sont les parents qui peuvent en demander le transfert.

Ça a recentré certains professionnels sur l'importance de l'école, juste accompagner les enfants à l'école et les récupérer le midi et le soir ça ne suffit pas. Il faut vraiment que l'enfant sente qu'on travaille en partenariat avec l'école » (Professionnel, A).

« Quand je vais à l'école et que les enseignants sont à la sortie, c'est déjà le « bonjour, ça va ? », et s'il y a quoi que ce soit, on est interpellé, c'est sûr. Il y a un bon échange. Je suis déjà allée à des réunions et on parle de l'enfant. » (Professionnel, B)

Et certains enseignants se montrent très réceptifs à leur égard :

« Après, ça dépend de qui vous avez en face évidemment, ce sont des relations humaines quand même, mais moi étant depuis longtemps dans le village, j'ai tissé des liens avec un certain nombre d'éducatrices familiales avec qui, on peut échanger, avec qui on peut discuter, que j'intègre dans l'école dans la classe quand c'est possible ou nécessaire. Cet aspect-là est intéressant. » (Enseignant, A)

Des rencontres à ajuster à la situation scolaire

Les fréquences des rencontres avec les enseignants diffèrent aussi selon les difficultés des enfants :

« J'ai plus rencontré l'institutrice de Simon que celle de Dicko, puisqu'elle avait moins de difficulté quand même. Donc l'institutrice de Simon. Qui elle-même à un moment donné ne savait plus comment faire parce qu'il était très dans la lune. Elle me disait à un moment donné « vous avez vu comment il note ses devoirs ? » oui, sur ce point-là oui, elle est vraiment très bien parce qu'il y a un suivi et on essayait de trouver des solutions ensemble pour pouvoir faire en sorte que ça se passe mieux aussi bien au niveau comportemental parce qu'il est capable, mais il ne voulait pas. Je vous parle de ça, ça fait quelques mois on n'en est plus à ce point-là aujourd'hui, ça a changé. Il se donne la peine maintenant. Il arrive à s'asseoir sur la chaise et à être sérieux pendant le temps des devoirs. Il s'est vraiment nettement amélioré. » (Professionnel, B)

Les enseignants sont sensibles à ce dialogue qui leur permet de mieux comprendre l'élève :

Enquêtrice : Voilà, c'est ça ! Quand tout va très bien il y a aucun souci, mais c'est vrai qu'il y a des périodes où c'est moins bien et on le sait donc on fait avec.

Chercheur : Vous le savez parce que c'est l'enfant qui vous le dit ?

Enquêtrice : Non, on le sent. Et puis souvent un contact avec les mamans aussi, les mamans me disent "il n'a pas voulu faire quoique ce soit hier, il n'est pas bien". Il doit avoir ses raisons propres donc à l'école on prend compte de ça et on essaie de faire...

Chercheur : Les "mamans", c'est-à-dire les personnes qui s'occupent d'eux au quotidien ?

Enquêtrice : ... s'occupent d'eux au quotidien. On a plus de relation avec certaines qu'avec d'autres, c'est sûr que... La maman de Jérémy et Léa est très présente.

Chercheur : Elle vient les chercher, elle est au contact avec ...

Enquêtrice : Voilà, elle est en dialogue avec nous, elle communique quand il y a des moments plus difficiles que d'autres. » (Enseignant, B)

Une place quasi parentale

Dans les actes les plus quotidiens, les attentes des enseignants vis-à-vis des éducatrices et aides familiales sont celles qu'ils adressent classiquement aux parents, avec les mêmes regrets quand la présence n'est à leurs yeux, pas suffisante. Ils partagent en effet la conviction d'une coéducation, ici en situation de suppléance, qui soutient la scolarité de l'enfant. Ils vont en juger l'efficacité de plusieurs façons : les liens au quotidien, la réussite des apprentissages et l'adaptation de l'enfant à son « métier d'élève » (Sirota, 1993). On voit ici que le Programme Pygmalion contribue, sur un mode supplétif, à « livrer un enfant scolarisable » (Glasman, 1992), tel qu'attendu dans les écoles.

Les éducatrices et aides familiales sont plutôt bien repérées pour les liens au quotidien puisqu'elles amènent et viennent chercher les enfants, facilitant un contact régulier avec l'école, en présence de l'enfant. Le plaisir de celui-ci, au moment de la sortie, est souligné.

« Les enfants connaissent les éducatrices des uns et des autres, ce sont des visages connus, donc ça facilite quand même. »

Chercheur : elles s'arrangent entre elles pour venir ?

Enquêtée : non, non pas forcément, elles aiment bien venir chercher les enfants. C'est rarement l'éducatrice de l'un qui prend les autres, non. Je pense que les enfants sont contents de voir leur référente qui vient les chercher. » (Directrice école, A)

« Il est toujours joyeux aussi de retrouver son éducatrice, je le vois... »

Chercheur : Elle vient le chercher tous les soirs ?

Oui !

Chercheur : Donc vous avez l'occasion de la voir si jamais il y a besoin ?

Oui et même au téléphone... Ils sont vraiment très disponibles. La dernière fois j'avais eu, c'était un Monsieur, il s'était présenté, mais je ne me souviens plus de son nom, c'est un responsable du village... Oh non, ils sont... On a vraiment des contacts réguliers... » (Enseignant, B)

Au-delà, ces relations entre les adultes permettent aussi de recueillir des informations sur les affinités et relations de l'enfant, et de favoriser pour lui une socialisation hors du village d'enfants :

« Anne [l'éducatrice familiale] fait les retours [de l'école] tous les soirs [ce] qui fait qu'elle est présente tous les soirs à la sortie de l'école, donc automatiquement elle voit les affinités. Elle a des contacts avec des parents. C'est comme ça qu'on sait avec qui les enfants parlent. Loane qui est en maternelle et proche d'une petite copine qu'elle voit régulièrement. » (Professionnel, B)

4.3 Les relais par l'éducatrice scolaire (A) ou l'équipe (B)

Le rapport 2016 indiquait que pour les directeurs et éducateurs scolaires, le Programme Pygmalion, avec la fonction de l'éducateur scolaire, apportait à la concertation avec les écoles. L'étude tend à le confirmer.

Les contacts plus formels avec l'école

Les temps plus formels comme les réunions scolaires sont suivis par l'éducatrice scolaire à A et en relais par des membres de l'équipe à B, que ce soit par l'éducatrice scolaire, l'éducatrice familiale, l'éducateur référent, l'aide familiale, en fonction de la situation et des plannings.

Là aussi, les enseignants projettent une place particulière aux éducatrices familiales, pour eux les plus proches du rôle parental. Dans l'école du village A, la directrice compterait davantage sur leur présence pour nouer des rapports moins distants avec les parents des élèves et lutter contre la méfiance de certains d'entre eux par rapport au village d'enfants SOS.

« Ce n'est pas toujours évident de les impliquer là-dedans. Moi, je regrette qu'elles ne viennent pas plus quand on ouvre l'école aux parents, pour les ateliers où on fait appel aux parents, pour les sorties, j'ai dit à Leïla [éducatrice scolaire], c'est dommage parce que c'est aussi l'occasion d'avoir des échanges avec les parents parce que finalement, on voit le groupe des éducatrices et les parents, je trouve qu'il n'y a pas assez d'interaction. Ça serait mieux qu'il y ait plus d'interactions. Je pense qu'il faut qu'on arrive à ça. » (Directrice école, A)

Dans ce cas, le modèle polarisé renforce l'aspect supplétif de la prise en charge avec des risques inhérents : davantage de distance entre éducatrices et aides familiales au quotidien de l'école (pour les « actes usuels »), et perception stigmatisante renforcée de la situation des enfants.

Des fonctions habituelles davantage réparties par le cadre supplétif

D'autres moments concernent la vie de l'école : réunions, sorties, fêtes... où les éducatrices et aides familiales sont encore très présentes, ou davantage relayées, selon les villages d'enfants SOS, par des membres de l'équipe. Du point de vue de l'équipe enseignante, c'est le plus souvent évalué à l'aune du rôle attendu d'un parent d'élève habituel.

*« Les éducatrices sont disponibles, elles viennent nous accompagner pour les sorties.
Chercheur : Par rapport à ce qui est demandé à une famille, vous retrouvez le même genre d'investissement ?
Oui. » (Enseignant, B)*

Mais dans les écoles, les équipes enseignantes n'ont donc pas seulement affaire aux éducatrices et aides familiales. Dans le cadre de la prise en charge supplétive, les tâches concernant le scolaire se subdivisent aussi. Ce phénomène géré en interne des villages d'enfants SOS, se manifeste aussi pour les partenaires. En fonction des pratiques à l'œuvre, certains interlocuteurs, à qui la suppléance est plus familière, vont apprécier cette répartition qui s'encastre dans celle de l'école. Ci-dessous, on peut voir le fonctionnement d'un directeur face au modèle distribué du village B, en correspondance avec le fonctionnement hiérarchisé de son école :

« Quand les enseignants ont un problème et même par rapport au village, c'est moi qui vais plutôt appeler les éducateurs. Ils ont un rapport plutôt avec les éducatrices familiales. Pour des problèmes de discipline par exemple, c'est Monsieur T. [adjoint à la

direction] qui va plutôt intervenir ici pour l'école ou bien on va en discuter, il va prendre contact directement avec l'enseignant. Ce n'est pas moi qui vais faire de relais. Par exemple avec Monsieur C. [directeur du village], il ne va pas prendre contact, c'est moi en tant que directeur qui va l'avoir. Les choses sont bien structurées. » (Directeur école, B)

Et d'autres, comme ici plus jeunes et moins au fait de la suppléance, se sentir un peu déroutés :

« Ce sont les deux premières années où j'ai vraiment un enfant placé dans ma propre classe. 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, j'imagine qu'ils ont chacun une maison, donc c'est le tuteur qui s'occupe d'eux. J'ai rencontré ce monsieur pour Marco. On a aussi fait un point sur Jimmy. » (Enseignant, B)

L'éducatrice familiale pour sa part, n'a donc dans ce cas, plus en charge tout le lien avec l'école et on observe alors une nouvelle strate de la division du travail éducatif. Si la transmission d'informations est considérée « normale » lorsqu'elle s'adresse aux familles, ici elle passe par un relais supplémentaire. Ce relais est en charge des questions plus sensibles, comme celle ayant trait à la santé, et qui mettraient en péril la relation au quotidien, ici avec l'exemple des poux :

« Pour les écoles, c'est bien aussi et dès fois au niveau des écoles, il y a des sujets délicats comme les poux, les enseignants sont contents de m'avoir. Ils me disent que c'est délicat de dire à une éducatrice qu'il y a encore des poux parce que je renvoie l'image de "vous ne faites pas ce que vous devez faire à la maison". En général pour ces détails là, ça fait trois fois que le sac n'a pas été changé, elle passe par moi et du coup, je reviens vers l'éducatrice pour dire "alors, où est ce que tu en es, est ce qu'il n'y a pas un traitement plus efficace" et après, je retourne à l'école pour dire "ne vous inquiétez pas, les poux sont bien traités" le problème, c'est qu'on traite, ils n'en n'ont plus, ils retournent à l'école et ils en rattrapent. » (Professionnel, A)

Des fonctions plus spécifiques à la suppléance

D'autres fonctions, dépassant celles habituelles de parents d'élèves, apparaissent du fait de la suppléance, et sont assurées là encore soit par l'éducatrice scolaire (village A) soit par d'autres membres de l'équipe (village B), que ce soit l'éducateur spécialisé, le référent ou un membre de l'équipe encadrante, qui font le lien avec l'établissement scolaire. Il s'agit par exemple d'un rôle d'explicitation ou de médiateur.

L'éducatrice scolaire du village A témoigne par exemple de l'articulation entre son rôle et celui, qui reste central dans les accompagnements au quotidien, de l'éducatrice familiale :

« Quand on prend un poste d'éducatrice familiale, il faut comprendre le village, comprendre les enfants. Il faut qu'elle aille se présenter à l'école. Il y a trop de choses à penser et je pense que l'éducateur scolaire, c'est bien. C'est son travail de penser, c'est son travail d'anticiper » (Éducatrice scolaire, A)

Elle se charge de rencontrer l'équipe enseignante et en devient l'interlocutrice privilégiée. Elle occupe une fonction de relais entre le village d'enfants et l'école, quelle que soit la nature de la sollicitation. De ce fait, elle protège les éducatrices et aides familiales et rassure les enseignants :

« J'ai vraiment fait un gros travail avec l'école A pour qu'ils comprennent vraiment le travail que je faisais, pour m'identifier et au moindre problème, ils n'hésitaient pas à me solliciter, et 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. Donc pour les enseignants, c'était bien parce que pour eux, quand ça ne va pas, ils savent que le village d'enfants est présent pour rectifier et qu'on les soutient dans le travail qu'ils mènent chaque jour avec les enfants. » (Éducatrice scolaire, A)

Ce point de vue de l'éducatrice scolaire fait écho aux témoignages des enseignants de l'école concernée :

« Après, on est ravi 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, B)

De plus, l'éducatrice scolaire est parfois en lien pour pallier des difficultés identifiées auprès des éducatrices familiales, dont on retrouve ici la distance sociale à l'école :

« Parce qu'il y en a certaines qui sont en difficulté avec l'école. Il y en a certaines qui me disent moi l'école je veux même pas venir à la réunion, donc... Il y en a qui sont en difficulté à ce transfert par l'école qui est difficile, et puis qui n'ont pas, on n'a pas le même métier, autant elles, elles sont très bonnes dans le quotidien avec les enfants et tout, autant pour mettre en relief des fois l'enfant, l'audience à laquelle elle n'est pas allée, ou comment ça s'est passé le week-end, c'est pas la bonne personne pour [le] dire » (Éducatrice scolaire, A).

Dans le village de B, l'éducateur scolaire reste au contraire en dehors de l'école :

« On peut dire que je suis la personne qui y va le moins, je pense [...] je rencontre les enseignants quand personne ne peut y aller. Il faut être honnête, c'est vrai ! À la rentrée par exemple, il y a énormément de réunions donc j'y vais par exemple et puis j'y vais pour les enfants que je suis. Quand je ne suis pas d'enfants, je crois que je ne suis jamais allé rencontrer l'enseignant, j'aurais du mal, moi, à parler de l'enfant. » (Éducatrice scolaire, B)

Ce qui se joue en interne dans le village d'enfants SOS quand il s'agit de la concertation avec les écoles renvoie à une répartition des tâches avec d'éventuels effets de dépossession ou de mise à l'écart. Mais pour les partenaires, qui n'ont pas de visibilité sur cette organisation, ces choix sont plutôt identifiés comme favorables à cette concertation.

4.4 Des conditions pour la concertation entre villages d'enfants SOS et écoles

Dans l'école du village A, l'éducatrice scolaire est le pilier de la concertation entre cette école unique et le village d'enfants SOS. La directrice comme les enseignants s'adressent en priorité à elle, même si le contact avec les éducatrices et aides familiales, quotidien, reste important. Dans le village B, les écoles sont situées dans des quartiers différents, ont une dynamique d'équipe plus ou moins stabilisée et une direction plus ou moins engagée. Dans leur discours, on repère que les interlocuteurs du village d'enfants SOS sont moins souvent nommés par leur nom ou prénom. Cependant, tous les enseignants à l'exception d'une, sont aussi très élogieux sur le village d'enfants. La répartition des tâches, dans la mesure où elle correspond à un nombre moins important d'élèves, et à une grande stabilité des placements, leur paraît claire et sécurisante.

Désigner les interlocuteurs et préciser la répartition des tâches

Les interlocuteurs sont pour les écoles bien repérés à deux niveaux : la relation au quotidien avec les éducatrices ou aides familiales ; les questions administratives ou les actes moins usuels avec d'autres membres de l'équipe. Quel que soit l'implantation et le niveau (école ou collège), pour les équipes enseignantes, l'important est la simplicité du contact, la rapidité et la fiabilité de la réponse apportée et la réactivité dans le suivi.

Ceux qui y occupent des fonctions de direction distinguent davantage différents niveaux d'interlocuteurs, car ils sont plus fréquemment à l'interface et servent de recours ou relais à leurs collègues. Ils peuvent ainsi mieux faire face à la complexité inhérente à la suppléance. Et le facteur récurrent est là encore de la continuité du lien, facilitée par la stabilité des professionnels du village d'enfants, et celle des enseignants.

« Il y a beaucoup de liens et puis les éducatrices familiales ne changent pas beaucoup, donc ce sont des gens qu'on apprend à connaître au fur et à mesure. [...] C'est plus simple pour le village que pour certains parents avec lesquels on a plus de mal à les contacter. Au village, on a toujours une réponse. » (Directeur école, B)

La stabilité réciproque pour établir la confiance

Ce même critère revient en leitmotiv, celui de la stabilité : celle de l'enfant dans sa prise en charge et sa trajectoire scolaire, mais aussi, celle des professionnels des deux institutions, scolaire et supplétive. La stabilité fluidifie et apaise les échanges, entre adultes et avec les enfants.

« La stabilité fait que voilà un côté un peu familial et les élèves restent comme je vous disais, restent relativement tranquilles parce qu'on a la stabilité quoi c'est pas... » (Enseignant, B)

L'un des risques inhérents à cette situation supplétive est en effet le nombre d'interlocuteurs :

« C'est-à-dire que ça change souvent, c'est difficile ; pour certains enfants, on sait. Pour Niven, c'est plus compliqué. Je sais qu'il y a quelqu'un et puis, il ne rentre pas souvent

avec la même personne. Au début, c'était madame F. et parce que de temps en temps en classe, il m'appelle Catherine. [Rires] Il y a eu un moment où ça a changé et du coup, après je n'ai plus suivi le fil. Le matin, il arrive tout seul, ou alors, elle récupère cinq ou six enfants. Mais il y a moins eu besoin de contact avec les éducatrices aussi parce que sur le comportement Niven, on lui fait une petite remontrance et il se calme tout de suite. » (Enseignant, A)

Ce nombre fragmente la concertation et pourrait empêcher l'élaboration de ce vécu harmonieux dont parle Pauline Minier (2006), quand enseignant et parent parviennent à s'accorder sur leur vision de l'éducation, ce qui demande une négociation des points de vue. Comme ceux-ci se démultiplient avec la suppléance, on peut présager plusieurs attitudes : un retrait, une relation restant superficielle pour éviter les conflits avec l'école ou au sein de l'équipe, ou bien un fort cadrage au sein du village d'enfants pour ne repercuter qu'une vision face à l'équipe enseignante. Le Programme Pygmalion, malgré la diversité des modalités de mises en œuvre, semble être un support pour que les équipes des villages d'enfants SOS harmonisent et s'accordent en interne une vision de l'éducation en adéquation avec les attentes des équipes enseignantes. La concertation en est facilitée, ce que dans la majorité des cas, l'étude a observé.

Faire partie d'une « même communauté éducative » ?

Quand ces conditions sont en place, le sentiment d'un enseignant peut être de faire partie, non sans étonnement, d'une même équipe :

« Il n'y a aucune tension, non, non, vraiment, au contraire, chacun... 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 [Hésitations], enfin je ressens aucune tension bien au contraire... Ah non, je trouve qu'on forme une équipe ; la dernière fois quand j'ai eu ce monsieur au téléphone vraiment j'étais surprise... C'était... vraiment disponible, à l'écoute, la gestion du problème de suite, ce qui n'est pas... » (Enseignant, B)

Ce sentiment est probablement ancré dans ce crédit souvent accordé d'emblée par les enseignants, face à d'autres professionnels, toujours censés agir dans l'intérêt de l'enfant. On voit que l'accord sur la relation éducative déjà évoquée se construit différemment en situation supplétive, en s'ancrant du côté des professionnalités :

« 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, A)

Cependant, malgré cet accord possible, l'enseignant voit avec la suppléance, sa tâche coéducative se complexifier, générant une inquiétude, parfois en écho de celle des enfants. Certains enfants paraissent perdus et ont parfois du mal à faire état de la complexité de cette suppléance autour d'eux. C'est l'une des principales critiques adressées à la prise en charge.

« Déjà, il y a énormément d'interlocuteurs : pour voir la personne, je ne sais même pas qui exactement, je crois qu'il a un référent vraiment et à côté de ça il y a énormément d'adultes autour de lui. Même lui, je pense qu'il est perdu par moment. Il ne sait pas me dire... Il y a une personne qui signe les papiers, une personne qui l'emmène aux activités, une personne qui lui fait faire ses devoirs. De mon point de vue d'enseignante je pense que... Ils sont déjà dans une grande instabilité émotionnelle, familiale et je pense que ça ne les aide pas du tout. Après, je n'ai pas mon avis à donner là-dessus, mais je pense que ce n'est pas bon pour lui. » (Enseignant, B)

Et ce sentiment trouve écho dans le témoignage des professionnels du village d'enfants SOS qui se sentent parfois eux aussi perdus, au sein même de l'organisation, ce qui amoindrit la possibilité d'être présents pour les partenaires, ici par exemple, avec l'école au moment de la rentrée :

« J'ai juste pris fin septembre début octobre et c'est tout pour l'instant. Je reprendrai après les vacances. Il y a l'école, mais il y a nous et on essaie de gérer, on se met en lien quand il y a un des deux qui ne gère plus. Mais on n'a pas trop de lien, peut-être plus chez les petits en maternelle, mais à mon niveau et les mères SOS et les éducateurs, on n'est pas forcément concertés et on n'a pas forcément de retour. Il faut vraiment travailler tout le temps dans la même maison. La preuve parce que je n'ai pas travaillé en septembre, donc je suis larguée. L'année dernière, j'aurais été plus performante. » (Professionnel, B)

Face à ce nombre d'interlocuteurs, les directeurs d'école indiquent la nécessité d'une vigilance réciproque, et l'importance de présenter et informer tout nouveau collègue. En effet, tous les enseignants ne peuvent bénéficier des rencontres formelles avec le village d'enfants (mi-temps, autres charges aux heures prévues, absences, éventuel désintérêt), et celles-ci sont de toute façon insuffisantes pour un repérage fin des interlocuteurs pour chaque enfant.

« Tout ça, c'est compliqué, donc les nouveaux enseignants, je vais bien plus les briefer et tout de suite. » (Directrice école, A)

Et cette attention à présenter tout nouvel intervenant fait écho à la pratique repérée dans les villages d'enfants SOS, et sur laquelle il conviendrait de transiger le moins possible. Elle permet aussi de réaffirmer le partage de cette vision commune qui facilite la relation coéducative.

« Et quand c'est une nouvelle personne, ils viennent souvent à deux, ils la présentent. Par contre 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. On ne fait pas de différence, de regard particulier, mais on le sait. » (Directeur école, B)

Remarquons à ce propos que la même remarque concerne les élèves eux-mêmes :

« C'est plutôt quand ce sont de nouveaux élèves qui vont arriver, qui vont se dire, "c'est quoi ça ?" ». (Directeur école, B)

À l'inverse, l'école a aussi ses modalités d'ouverture et de présentation. Comme l'indique la remarque ci-dessous, créer une communauté éducative n'est pas un allant de soi, tant chaque

institution a son organisation, avec des contraintes et temporalités qui ne peuvent pas toujours s'accorder :

« Partager ensemble une préparation de fête, c'est compliqué pour eux parce que c'est un samedi. On retombe sur les problématiques des éducatrices. Leïla [l'éducatrice scolaire] n'est pas forcément là, les autres éducatrices, je ne sais pas trop. Les parents ne peuvent pas venir s'il n'y a pas les éducatrices. J'ai senti que c'était compliqué. Donc on verra. » (Directrice école, A)

Conclusion de la quatrième partie

La concertation entre villages d'enfants SOS et établissements scolaires a un principal atout : elle est favorisée par la perception d'une entente possible entre professionnels, plus facile aux yeux des enseignants qu'entre professionnels et parents. Du point de vue de ces partenaires extérieurs, la prise en charge dans les villages d'enfants SOS étudiés, malgré deux modèles très différents, est à leurs yeux de qualité dans la mesure où elle parvient à assurer une continuité avec, dans la durée, la présence d'interlocuteurs stables, aux interventions pertinentes et rapides. L'analyse montre ainsi que la stratégie adoptée importe moins que sa cohérence propre et son ajustement à l'environnement scolaire. Dans les deux cas, certaines règles suivies sont bénéfiques à la concertation avec les équipes enseignantes, en particulier la clarté, la simplicité et la fiabilité dans la répartition des rôles et contacts. Est ainsi contrecarrée, du moins en partie, la complexité des prises en charge supplétives. La présence de fratries banalise elle aussi l'effet de la suppléance. En effet, la situation de suppléance réveille des inquiétudes, voire une anxiété, chez les enseignants, qui ont besoin de sentir une réelle prise en charge des enfants, pour travailler eux-mêmes plus sereinement avec leurs élèves. Une vigilance est à apporter aux nouveaux venus, dans chaque institution, afin qu'ils puissent se situer le mieux possible, sans trop d'effets de rupture.

5 Le Programme Pygmalion, une attention à porter aux enfants

Le Programme Pygmalion vise la réussite scolaire et le bien-être à l'école pour chaque enfant, davantage sollicité et entouré pour ses apprentissages. Ce chapitre explore ce que les professionnels du village d'enfants SOS et de l'école disent de leurs pratiques, en fonction de leurs représentations (Partie 2), et de leurs expériences. Nous allons développer ce soutien à partir de trois points : l'école comme autre espace : de socialisation ; d'attachements et identifications ; d'encouragements aux apprentissages. S'ils sont indiqués dans le Programme Pygmalion, nous verrons ce qu'en disent non seulement les professionnels du village d'enfants, mais aussi les enfants et les partenaires.

5.1 L'école, autre espace de socialisation

L Les enfants apparaissent dans cette situation comme les garants de la continuité du cadre. Dans un moment de tensions entre intervenants et de départ d'une aide familiale, ils ont été amenés à demander à ce que les règles de la maison soient portées par écrit, ce qui a permis à l'aide familiale de s'y référer et d'inviter le remplaçant à s'y référer également.

Un lieu de socialisation par les pairs

L'école est citée par les enfants comme un lieu privilégié pour la socialisation et les relations avec les pairs : le trajet, la récréation et la cantine apparaissent comme des temps de la journée privilégiés puisque c'est le moment où ils peuvent pratiquer des jeux et voir leurs amis :

« Parce qu'on s'amuse. On fait pas de travail. [Hésitation]. On fait plein de jeux et on est avec ses amis. » (Enfant, A)

« Parce que la récréation ça nous permet de jouer et de prendre l'air. » (Enfant, B)

Les temps libres à l'école sont donc des espaces qui permettent la détente des enfants à travers la pratique de jeux qui permettent aussi leur socialisation.

La rentrée est un moment de l'année qu'ils apprécient et qui revient à plusieurs reprises dans leurs discours peut-être parce qu'elle symbolise les temps de retrouvailles avec les camarades sans que le travail commence tout à fait. Il convient cependant de noter que la rencontre avec les enfants d'un des deux villages d'enfants SOS a eu lieu quelques jours avant la rentrée ce qui a certainement contribué à orienter leurs propos en ce sens.

La scolarisation offre un autre espace de socialisation aux enfants. Ils peuvent la vivre comme un lieu neutre, où ils peuvent oublier les soucis créés à la fois par leur histoire et par leur statut. Cependant, la scolarisation d'un ou de plusieurs enfants confiés à l'Aide sociale à l'enfance peut aussi donner lieu à une stigmatisation du fait de cette prise en charge. Cette stigmatisation peut tout d'abord être exprimée par du personnel, d'autres enfants ou leurs parents.

Ne pas stigmatiser les enfants protégés.

Nous ne disposons pas assez d'éléments pour savoir si le fait d'orienter plusieurs jeunes vers le même établissement génère davantage de stigmatisation (par un effet de regroupement et de plus

forte visibilité). Si les professionnels de chacun des villages d'enfants SOS évoquent ces stigmatisations, des échanges avec l'école semblent avoir réduit ces effets. Si plusieurs enfants sont scolarisés dans la même école, la plus grande visibilité de leur situation peut être atténuée par le fait que le village d'enfants, souvent *via* l'éducateur scolaire ou le directeur du village d'enfants, travaille davantage avec l'école pour clarifier les situations, apaiser les tensions et leurs effets négatifs. Le Programme Pygmalion, en renforçant les liens avec l'école, notamment dans le modèle polarisé, contribue ici à être davantage attentif à ces effets du fait des nombreuses interactions avec l'école.

« Je crois qu'ils sont contents de ne pas être tout seuls dans cette situation-là, je pense que ça les stigmatise moins en fait d'être plusieurs. » (Enseignant, A)

La répartition des écoliers du village d'enfants dans plusieurs établissements scolaires parerait au risque que les enfants ne forment un groupe au sein de l'école, éventuellement perçu comme un clan potentiellement objet de stigmatisations. Mais pour lutter contre celle-ci, on trouve d'abord, comme dans cet échange entre deux enseignantes, le contexte de l'école et l'attitude de l'enseignant. L'intégration de longue date et le partenariat instauré depuis des années avec le village d'enfants SOS banalisent la situation des enfants du village d'enfants, qu'une interlocutrice nomme « *une situation particulière parmi d'autres* », amoindrissant d'emblée une stigmatisation :

« Au début on sait que ce sont des enfants du village, mais après, on oublie parce qu'ils ont tout à fait leur place et ce que j'essaie de leur apprendre, que les problèmes, on essaie de les laisser à la porte de l'école. C'est difficile, mais on essaie de les laisser à la porte de l'école et voilà. Pour ici, l'école, ça donne une chance à tout le monde. À l'école, tu n'es pas un enfant du village. Moi je ne suis pas pour la catégorisation enfant du village, tu es un élève parmi tant d'autres. » (Enseignant, A)

« - À la limite, c'est une situation particulière parmi d'autres. Nous, dans la classe et l'école je trouve qu'on souffre pas trop de moqueries, de taquineries, de méchancetés entre enfants... Il y a quand même une ouverture...

- On a toujours eu des enfants du village... De ce côté là il y a jamais eu de souci. » (Enseignants, B)

Certaines éducatrices familiales modèrent néanmoins les contacts au quotidien avec l'école, pour ne pas être trop présentes au niveau de l'école, afin de ne pas marquer une différence avec les autres enfants :

« En étant du village, si on est toujours après la maîtresse, les enfants pensent qu'il n'y a qu'eux parce que tous les parents ne vont pas voir la prof à la fin de la journée. » (Professionnel, B)

La volonté des enfants qui ne souhaitent pas être distingués n'est pas à négliger non plus :

« Parfois on soupçonnerait même pas quand ils me disent... "Je peux appeler ton papa ou ta maman ?" "Non, je suis au village"... Ils se fondent dans le paysage. Ils ont pas un gyrophare sur la tête...

Enquêté 2 : Non, du tout.

Enquêtée 1 : Du tout. Franchement, Ils se fondent dans le paysage. » (Équipe collègue, B)

Évocation de la situation de placement à l'école

Du point de vue des enfants, les enseignants sont informés de leur situation de placement. Ils ne semblent pas être à l'origine de la révélation de leur placement, mais cela ne semble pas leur poser de problème spécifique. Certains camarades de classe à qui ils décident d'en parler peuvent aussi avoir connaissance de leur situation. Toutefois, il est apparu lors des entretiens des divergences au sein même des fratries sur le fait de déclarer ou non à l'école la situation de placement et raconter ou non son histoire familiale. Ces divergences peuvent engendrer des tensions, les enfants partisans de cacher cette situation pouvant regretter d'être identifiés par cette prise en charge du fait de leur frère ou sœur.

« Chercheur : et à elle, tu parles de ta vie ici ?

Enfant : ben, ce n'était pas moi qui lui en avais parlé, c'était mon frère.

Chercheur : toi tu ne voulais pas trop lui en parler ?

Enfant : je n'aimais pas trop parler de mes histoires, mais après ça a été répété à toute l'école, du coup presque tout le monde le savait.

Chercheur : et ça a changé quelque chose ou pas ?

Enfant : en fait à un moment je n'aimais pas trop quand elles me le disaient, parce que quelques fois, je ne me souvenais plus de ce qui c'était passé, du coup, je passais à autre chose, mais ils me rappelaient tout le temps.

Chercheur : tu veux dire tout ce qui s'était passé avec ta maman, tout ça ?

Enfant : ouais

Chercheur : Et toi des fois tu oubliais.

Enfant : quand je passe de bons moments, oui.

Chercheur : Du coup ils continuent à te le rappeler tout le temps ou ils ont oublié eux aussi un peu ?

Enfant : non ils ne disent rien, mais une fois il s'est passé une histoire à mon école avec les deux pestes de ma classe et en fait, il y avait une histoire à propos d'un amoureux. Ce n'était pas le mien, c'était l'amoureux de Céline qui était en même temps amoureux de Murielle. Il ne savait pas se décider. Au bout d'un moment, elle commence à me traiter alors que je n'ai rien fait, ce n'était pas mon histoire et puis ça s'est mal passé. Au bout d'un moment, je ne sais pas pourquoi, elle m'a dit ça, elle m'a dit 'moi au moins, j'ai une mère'. Du coup, ça m'a énervée » (Enfant, B)

Dans ce témoignage, l'enfant réagit surtout à une insulte de la part d'une autre enfant : si les adultes ont tendance à minorer ce type de querelles, elles révèlent aussi, selon eux, la fragilité de ces enfants qui tiennent à défendre un honneur familial, et à lutter contre une forme de discrimination.

L'importance de la fratrie

Malgré les mésententes et les tensions éventuelles qui peuvent régner au sein des fratries, les enfants apparaissent le plus souvent satisfaits de pouvoir être ensemble, et les enseignants

soulignent de forts attachements. Le rôle de la fratrie peut aussi apparaître comme positif pour la scolarité d'un enfant, soutenu ici par une sœur aînée :

« Caroline s'est renfermée, autant Hakim est explosif : pour qui travailler, et pourquoi ? Il a beaucoup, beaucoup souffert. Là, ça commence à aller mieux. Ils grandissent et le temps joue. Il reste volcanique, mais il a quand même une meilleure assise. Il y a la grande sœur qui est réapparue donc ça lui a fait du bien. Mais c'est vrai que c'est compliqué ». (Professionnel, A)

Pour chaque enfant, elle s'ajoute à d'autres facteurs protecteurs pour sa trajectoire scolaire comme la durée de sa scolarisation au sein d'un même établissement, et la relation stable avec une éducatrice familiale bien repérée. On relève que ces facteurs, identifiables dans le discours des enseignants, recourent ceux qui en protection de l'enfance, sont des gages de stabilité, de continuité.

« Ce sont des enfants qui se connaissent depuis qu'ils sont tous petits, alors Jérémy, il n'y a personne qui va lui faire une réflexion ou lui poser des questions, non, c'est comme ça. Même entre eux, je n'ai jamais entendu un truc de dire "toi tu es au village". Je ne pense pas avoir entendu une fois ce genre de réflexion. (...). Mais parce qu'ils ont toujours vécu comme ça. Jérémy, c'est Louisa qui vient le chercher. Sa sœur est au CM1. Il y a les petits qui sont au CE1, il y en a un qui est au CE2. » (Directeur école, B)

Effets d'un départ en cours d'année scolaire

En ce qui concerne le départ de l'école, dans l'échange ci-dessous avec deux enseignantes à B, on retrouve un exemple de ces ruptures en cours d'année, où la logique du placement prend le pas sur celle des autres milieux de vie (Denecheau, 2013 ; Robin & al., 2015), faisant vivre une rupture peut-être plus brutale que nécessaire à des enfants très insérés dans leur école, non sans effet sur leur investissement scolaire d'une part, et sur leur stress d'autre part.

« Enquêtee 2 : Le monsieur du village me disait que le village le vit assez mal. Ils sont surtout pas bien de les voir partir en milieu d'année, ils auraient préféré que ce soit à la fin, parce que les deux qu'on a sont en CM2.

Enquêtee 1 : C'est la décision du juge. Mais c'est vrai que ça aurait été plus logique de laisser les enfants terminer leur année scolaire ici, surtout que ça fait des années qu'ils sont là.

Enquêtee 2 : Je pense que Marco est plus dans le bonheur de retrouver ses parents, ce qui est normal aussi, et que Jimmy est plus dans le cérébral. Pour moi, il est plus dans l'inquiétude de savoir si ça va bien se passer avec ses parents, de savoir s'ils sont prêts.

Chercheur : Est-ce qu'il s'inquiète d'arriver dans une nouvelle école ?

Enquêtee 2 : Oui. C'est la question des copains. Il m'a déjà dit qu'il aurait plus ses copains.

Enquêtee 1 : Marco m'a déjà montré des photos de sa nouvelle école sur Internet. Il a aussi voulu me montrer sa rue, où il allait habiter avec ses parents. Ils sont pas pareils.

Enquêtée 2 : On a un gros projet dans la classe qui dure toute l'année. J'étais embêtée parce que Jimmy va louper le projet, qui est important, en milieu d'année. Du coup, dès le début de l'année, il s'est pas senti investi. En fait, Marco et Jimmy n'arrêtent pas de nous dire qu'ils vont partir depuis mi-septembre, alors que le village nous l'a confirmé il y a seulement deux semaines. Pour lui, il partait, donc il était pas du tout investi. Par contre, je lui ai dit de demander au village et aux parents s'il pouvait me donner son adresse pour que je lui envoie tout le travail final, et il était super content. Le lendemain, il est venu avec son adresse. » (Enseignants, B)

Les enseignantes notent cependant une différence de réactions entre deux frères, l'un anxieux à l'idée de changer d'école et l'autre, focalisé sur le retour à la maison. Mais dans les deux cas, ce départ perturbe et les apprentissages en cours, et la socialisation banalisée offerte à l'école.

5.2 L'espace scolaire : attachement et identifications

L'histoire de l'enfant, évoquée quant à la socialisation avec leurs pairs, marque aussi la relation aux adultes.

Connaître l'histoire de l'enfant

Que savoir de l'histoire de l'enfant ? Les enseignants ne demandent pas à connaître l'histoire de chacun des enfants qu'ils ont pour élève au quotidien ni à suivre l'évolution de la situation dans les détails. Cependant, ils expriment la nécessité d'être avertis ou alertés sur les éléments les plus importants de la vie de l'enfant, dans le souci de travailler le mieux possible avec lui. Les professionnels du village d'enfants le signifient ainsi :

« Les enseignants ne savent pas forcément le détail de l'histoire familiale, mais ils en savent suffisamment. » (Professionnel, A)

« C'est forcément lié avec leur histoire et ce qu'elle leur donne, donc j'ai voulu mieux connaître ça. Donc j'ai demandé, je l'ai dit et on m'a fait participer davantage aux réunions. Donc j'ai entendu, j'étais bien mieux informée. » (Éducatrice scolaire, B)

On peut souligner l'attention des enseignants rencontrés à respecter d'une part l'élève dans sa globalité et à comprendre certains de ses soucis pour leur impact sur les apprentissages, et d'autre part celui d'ajuster certains temps d'enseignement à leur présence, par exemple quand il s'agit de choisir des thèmes de travail (une des enseignantes évoque par exemple celui de la maltraitance).

« C'est difficile de vraiment faire la part des choses, mais on a une attention particulière, parce qu'on sait que la situation familiale est compliquée. On a aussi envie de savoir au début, pourquoi, ils sont placés. C'est une question qui turlupine. Je pense que moi, j'ai dépassé ça, mais au début ça questionne beaucoup. » (Enseignant, A)

« On sait qu'ils sont dans le village, mais on vient pas nous expliquer leur passé. Ils en parlent plutôt à la psychologue de l'école, mais en tant qu'enseignantes, on n'a pas accès à ça. Ce sont les enfants qui se confient parfois à nous et nous racontent ce qui leur est arrivé.

Chercheur : Vous trouvez que c'est mieux ?

Ça dépend. Quand on apprend le passé de certains enfants a posteriori, on se dit : "j'aurais peut-être mieux compris ça ou ça si j'avais su". Il y a certains moments où on aimerait bien savoir pour mieux gérer les thèmes qu'on aborde en classe.»
(Enseignants, B)

Dans l'école du village A, il est noté par les enseignantes cette meilleure transmission des informations depuis l'arrivée de l'éducatrice scolaire dans le cadre du Programme Pygmalion, ce qui leur manquait auparavant et qui nuisait à une prise en charge plus « globale » des enfants.

« Après, on l'entend de moins en moins, mais il y avait aussi entre le village et l'école, ce qui est normal d'ailleurs dans une certaine mesure, des clauses de confidentialité, ce n'est pas intéressant pour nous d'être au fait de ce qui se passe précisément au niveau de la famille, mais il y a quand même des informations qui nous intéressent et qui ont des conséquences. Par exemple, des visites médiatisées ou des parents qui ne sont pas venus. C'est aussi Leïla [éducatrice scolaire] qui a permis ce genre de chose parce qu'elle est centrée sur l'école et donc elle est au fait de tout ça. Ces enfants, ils sont « global ». Ils ne sont pas à un moment au village, à un moment enfant de leur parent, à un moment les élèves de Madame Intel, donc ils sont un petit peu un tout.»
(Enseignant, A)

Les enfants du village d'enfants se confient plus ou moins à l'école. Et certains enseignants offrent parfois, comme avec le dispositif décrit ci-dessous, un espace de paroles aux élèves (pas seulement les enfants du village d'enfants), dont ceux-ci s'emparent ou non. Ils ont ainsi accès à certains pans de l'histoire de l'enfant, sans intermédiaire. Leur objectif est de tenter de lever les soucis entravant les apprentissages, et de « faire aimer l'école », en résonance avec cet objectif du Programme Pygmalion.

« En fait j'ai une boîte à secrets aussi. Je fonctionne un petit peu comme ça, c'est aussi parce qu'en début d'année j'ai tout de suite dit que si on arrivait le matin qu'on avait gros sur le cœur et que ça nous empêchait de travailler... Et parce que je savais aussi qu'il y avait quand même des élèves qui avaient une vie un peu compliquée, j'avais dit "je suis disponible aussi"... Et Donato en APC et aussi en récréation quand je suis dehors, il est venu complètement tout me raconter, mais sans que je ne demande rien... Et puis maintenant dans la boîte... Parfois le simple fait de parler les libère... Sans bien sûr rentrer dans les détails ni sortir de mon rôle, c'est une position parfois délicate, mais c'est vrai que ça lui fait du bien... En tout cas il se sent bien, il a le sourire, c'est important, il vient à l'école joyeux. Maintenant l'APC, c'est limite si à 17h02 il me demande pas encore trois minutes parce qu'il a pas fini son exercice donc ça on se dit "c'est gagné!". Pour lui, c'est vraiment une réussite complète parce que sinon... »
(Enseignant, B)

Les enfants d'eux-mêmes ne livrent que peu leur histoire, sauf exception, et le font aux personnes les plus proches. Ainsi, une bénévole remarque :

« À Sam, je lui demande si son weekend s'est bien passé. C'était "oui, j'ai vu papa et maman". La dernière fois, il me disait "je suis fatigué, hier je suis rentré, j'ai raté le train, donc on est arrivés ce matin de bonne heure", lui me raconte un peu. Avant, il me disait qu'il allait au club de cuisine, il aime bien cuisiner, il me disait "si tu veux, je

t'apporterais des recettes". Avec lui, c'est plus facile, c'est sa personnalité qui est comme ça. Avec Camille, ça commence à aller mieux, mais ils ont du mal à parler d'eux. Camille pas beaucoup non plus, mais elle ne repart jamais dans sa famille, elle est tout le temps ici. (...) Je pense que dans la mesure où ils ont des éducateurs et avec les mères SOS, c'est plus avec ces personnes-là qu'ils se confient un peu. De temps en temps, je pose un peu de questions sans aller trop loin. C'est avec Victor que je sais le plus de choses, que ses parents sont à T., qu'un coup, il va chez sa mamie, un coup, c'est chez ses parents, qu'il a de grands frères et sœurs. Tout ça, ça vient de lui, ce n'est pas moi qui l'interroge. En ce qui concerne le reste, je ne sais rien » (Bénévole, B)

S'attacher aux enfants

Si les enseignants sont des partenaires du village d'enfants SOS, les enfants passent avec eux une grande partie de leur temps, les identifiant comme des figures significatives. D'emblée, les enseignants sont, comme les professionnels du village d'enfants, pris dans ces jeux d'identification. S'ils existent pour tout élève, la situation supplétive les réactive.

« C'est vrai que j'étais le seul homme dans son entourage, parce qu'il a une maman, il a de nombreuses sœurs et au village d'enfants, c'est beaucoup de femmes aussi. Je pense que j'étais le premier un peu référent masculin. On le voit toujours parce que souvent il me singe, mais dans le bon sens du terme, il prend l'intonation que moi, je prends pour donner des consignes. Quand je dis "rangez-vous", il va répéter "rangez-vous" sur le même ton que moi. Il aime bien ! Je le vois tout à fait Maître plus tard. » (Enseignant, A)

Plusieurs enseignants ont fait part de ces attachements, souvent tenus en silence. On voit avec le témoignage ci-dessous, la tension entre la charge attendue du métier, et ses dimensions affectives, renforcées par la suppléance. Notons aussi l'importance, pour un adulte qui s'est investi auprès d'un enfant, de recevoir après son départ des nouvelles, que seuls les professionnels du lieu de placement peuvent transmettre.

« Je pense à une gamine l'année dernière qui a changé de placement, parce que je crois que le placement au village ne lui convenait pas et avec qui ça se passait vraiment très bien en classe. (...) Je pouvais lui faire confiance, elle s'est posée. Après ce qui a été un peu douloureux entre guillemets, forcément avec des élèves comme ça, vous vous investissez énormément, c'est très clair, au-delà de ce que vous demande le métier. C'est difficile de s'arrêter en disant "je suis l'enseignante et puis je m'arrête à ce moment-là", forcément, on est dans la relation, mais je pense que c'est une très bonne chose pour elle, mais il faut être capable de tourner la page. C'est vrai qu'elle est partie un peu brutalement. Je l'ai regrettée d'une certaine façon, sauf que maintenant par le village, je sais que le placement lui réussit tout à fait et qu'elle est très épanouie. » (Enseignant, A)

Dans l'autre village (A), les enseignants comptent sur l'éducatrice scolaire pour gérer ces moments, parfois difficiles à vivre pour les enseignants. Ils diront aussi que le fait de recevoir des nouvelles des élèves une fois partis les reconforte.

« On sait que des petites filles vont repartir dans leur famille, il faut accompagner tout ça. Ça c'est Leïla [l'éducatrice scolaire] qui peut le faire à la fois quand les enfants arrivent et quand les enfants repartent. » (Directrice école, A)

L'équipe du village d'enfants SOS en soutien des enseignants

Dans cette confrontation à des situations d'enfants en Protection de l'enfance, plusieurs interlocuteurs dans les écoles ont aussi évoqué l'appui qu'ils ont reçu par l'équipe du village d'enfants 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... Je pense que j'ai dû être plus tolérante avec lui qu'avec certains, je savais plus trop à un moment. Et c'est vrai que pour ça, les éducatrices du village et la psychologue, m'a vraiment aidée, jusqu'à la porte en me soutenant, en me disant "attention à vous, préservez-vous, mettez quand même un mur", parce que j'étais un peu.... Parce que c'est un enfant très attachant [Silence] très attachant, donc forcément on est... Et quand on voit quelqu'un qui se donne, en plus avec un passé comme ça, on est un peu admiratif aussi ; on se dit parfois nous avec nos soucis d'adultes on gère beaucoup moins bien que lui... Mais là c'est... » (Enseignants, B)

Dans un contexte institutionnel où les enseignants peuvent avoir un sentiment de désarroi et d'isolement devant un élève pris en charge par la protection de l'enfance, les professionnels du village sont, qu'ils en aient conscience ou non et qu'ils l'acceptent ou non, un potentiel recours pour penser et agir dans cette situation.

« Parce qu'au niveau de l'éducation nationale, on n'a pas du tout de moment d'analyse de pratique et c'est vrai que ces rendez-vous formels ou pas d'ailleurs permettent aussi de poser un peu les choses, permettent aussi de comprendre un petit 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, A)

5.3 Encourager aux apprentissages à l'école

Le Programme Pygmalion incite aux encouragements. Les professionnels, dans et hors le village d'enfants, montrent qu'ils oscillent entre des encouragements et des réprimandes, non sans doute pour certains, mais pas toujours en concertation avec autrui. Leurs positions se fondent probablement au carrefour de différentes légitimités, dans chaque institution et face à l'enfant. Elles se construisent en fonction de leur éthos et de leur position institutionnelle, de leur expérience et de leur présence.

Une oscillation avec la sévérité

Les professionnels expliquent l'importance du soutien et des encouragements à apporter aux enfants. Encouragements modulés par des rappels à l'ordre : l'équilibre entre les deux varie d'une personne à l'autre et s'ajusterait à chaque enfant et à son rapport à l'école et aux apprentissages.

« On est là et on les motive. » (Professionnel, B)

« Il y a quinze jours, on a fait un petit contrat écrit, parce qu'il fait du BMX, en disant que si tout allait bien à l'école et si les devoirs étaient faits ». (Professionnel, B)

Cette oscillation, liée à des principes éducatifs plus ou moins régulés par un ethos professionnel partagé, conduit parfois à des échanges au sein de l'équipe, chacun étant amené à un éventuel changement de position. On voit aussi, ci-dessus, des solutions plus formalisées : nous en retrouverons un exemple, négocié avec une équipe enseignante, en partie 7.

L'usage de la contrainte et de la punition s'accroît avec la légitimité de chaque intervenant. Ici, un service civique en difficulté reporte la gestion de l'autorité à l'éducatrice familiale :

« Du coup on descend je laisse une dernière chance et toujours pas et ben il a rangé ses affaires il est allé chez lui, j'ai expliqué à l'éducatrice familiale voilà ça faisait 2h qu'on a été dessus, ça suffit quoi. Avec ça ou la fois d'avant, il aime bien un peu euh un peu titiller provoquer » (Service civique, B)

Et ici, un autre instaure une règle propre avec des sanctions qui ne sont pas mises en œuvre ailleurs :

« Ils sont tous prévenus depuis que je les ai, depuis le début ils sont tous prévenus depuis le début, un oubli : un devoir en plus... c'est comme ça. [...] c'est moi qui l'ai établi ça comme ça pour l'oubli : un devoir en plus et quand on oublie euh par exemple sa poésie, et ben moi je vais la chercher sur l'internet et on la recopie en entier sa poésie et ensuite on l'apprend puisque on devrait l'apprendre pour le lendemain. Et du coup quand c'est des quand ils oublient des enfin des tables des, des soustractions en ben ils en font un en plus, s'ils oublient leur conjugaison en ben ils copient des verbes c'est, en gros tout ce qu'ils oublient... » (Service civique, B)

Par un maillage des soutiens

Ce qui compte dans chaque village d'enfants SOS, outre la présence significative d'un adulte représentant le village d'enfants SOS à l'école, c'est aussi la perception par l'enfant que sa scolarité est prise au sérieux :

« Ça dépend du "planning", du temps. Pour un enfant en difficulté, Odette [l'éducatrice scolaire] va avoir une approche beaucoup plus scolaire, plus professionnelle, moins "familiale". Elle aura un regard plus professionnel sur la scolarité. Ça peut aussi être l'éducateur, ça dépend du planning, de la disponibilité, ou de l'importance. Je suis allée à une réunion de 6e pour Jimmy pour découvrir le collège et son fonctionnement. Les enfants n'étaient pas conviés avec l'adulte, mais aller à ces réunions vous permet de connaître les personnes, de voir le fonctionnement, les règles... C'est un rapport de

normalité, dire "bonjour", se présenter, expliquer que je m'occupe de Jimmy. Je trouve que ça fait partie du savoir éducatif, et pour l'enfant, c'est important de savoir qu'on y est allé, qu'on s'y est intéressé, et qu'on sait comment fonctionne le collège. C'est donc important qu'il y ait un investissement d'adulte, que ce soit Odette, l'EF, l'AF ou l'éducateur » (Professionnel, B)

Le point de vue des enfants sur le soutien reçu

Pour les enfants, outre l'éducatrice familiale, les bénévoles sont aussi considérés comme des personnes-ressources pour l'aide aux devoirs :

« Mon aide je la vois le mardi à 18 heures et le jeudi à 16h15. Elle nous explique l'anglais, par exemple ; c'est comme une deuxième maîtresse, sauf que t'es toute seule avec elle et qu'elle t'explique les choses un peu plus longuement quand t'as pas compris. » (Enfant, A).

Le turn-over évoqué par les aides familiales se retrouve aussi dans le discours des enfants. À plusieurs reprises ils précisent en effet, qu'ils ont déjà travaillé avec un ou plusieurs bénévoles sur l'année en cours ou les années précédentes, mais leurs interventions apparaissent cependant limitées dans le temps :

« Une fois on avait des bénévoles, mais maintenant c'est fini et maintenant je travaille sur mon bureau dans ma chambre. » (Enfant, B).

Les enfants indiquent avoir rencontré l'éducatrice scolaire de manière individuelle ou collective ponctuellement ou à plusieurs reprises au cours de l'année. Des différences notables concernant leurs pratiques apparaissent dans le discours des enfants en fonction des villages d'enfants SOS. L'une apparaît plutôt comme un soutien pour l'aide aux devoirs et effectue régulièrement la liaison entre le village d'enfant et l'école avec pour certains la gestion d'incidents scolaires (voir partie 7) :

« Enfant 1 : Enfin moi c'était pas pour faire les devoirs...

Chercheur : C'était pour quoi ?

Enfant 1 : C'était pour faire des rendez-vous avec Leïla [l'éducatrice scolaire] !

Chercheur : Pour faire quoi ?

Enfant 1 : Pour faire... Parce que l'année dernière j'étais pas très sage en classe... » (Enfant, A)

L'éducatrice scolaire du village B assure le soutien scolaire à travers diverses activités pédagogiques qu'elle met en place. Ainsi, certains enfants décrivent spécifiquement les activités mises en place avec l'éducatrice scolaire, avec pour certains, une grande fierté et un grand plaisir à les évoquer : des activités de composition d'un menu italien, de préparation ou de restitution d'un voyage. On peut percevoir dans leur récit que ces activités individualisées et adaptées à leur univers (familiaux, imaginaire) les ont passionnées, au point d'en faire passer la dimension d'apprentissage qu'elles comportaient.

« Chercheur : qu'est-ce que tu faisais avec E. ?

Enfant : mes devoirs et en fait elle a fait le jeu des tables de multiplication. Ça s'appelait la table de Pythagore » (Enfant, B).

Au-delà des liens verticaux avec les adultes dans le suivi des devoirs, les liens horizontaux qui se créent au sein d'une même maison ou dans les différentes maisons (des jeunes envers les plus petits) au sein d'un même village d'enfants permettent aussi l'entraide pour les devoirs. L'un d'entre eux met par exemple en avant le fait qu'il puisse s'entraider avec l'une de ses camarades de classe qui se trouve dans la même maison que lui :

« Des fois, quand j'y arrive pas, je les fais avec quelqu'un. Quelqu'un de ma classe. Solène, elle est dans ma classe. Donc, du coup, comme on est dans la même maison, on s'aide. » (Enfant, A)

Un autre évoque l'aide apportée par un enfant plus âgé au sein du même village d'enfants lors des temps de rencontre avec l'éducatrice scolaire :

« Je la vois toute seule avec un enfant, mais qui m'aide à faire mes devoirs... Jérémy... Il est pas sur ma maison, mais il est au... [Hésitation]. Je sais pas c'est quelle maison » (Enfant, A).

Certains enseignants perçoivent dans cet accompagnement aux devoirs également l'aide horizontale entre enfants :

« À l'extérieur, elle est souvent avec la quatrième enfant du village qui s'appelle Solène qui est en CM1. Par contre, je ne l'avais pas l'année dernière, elle était en CE2, mais je ne l'avais pas et de temps en temps, je sais qu'elles passent le week-end ensemble et puis, souvent elles disent "on a travaillé ensemble ce week-end", comme je donne à peu de chose près la même chose au CE2 et au CM1, elles travaillent ensemble de temps en temps. » (Enseignant, A)

Parfois, les aînés de la fratrie apparaissent aussi comme des personnes-ressources pour leur cadet :

« [mes frères et sœurs] m'aident aussi à travailler le soir sur la conjugaison, sur beaucoup de choses, ils m'aident » (Enfant, B).

Les parents apparaissent rarement dans le discours des enfants en tant que source de soutien pour leur scolarité. Seuls quelques enfants évoquent par exemple le fait que l'un de leurs parents puisse se rendre parfois aux rencontres avec les enseignants, et rendre visible, jusque dans l'institution scolaire, un soutien :

« Ah quand il y a une réunion, il y a Leïla [l'éducatrice scolaire] qui vient et, des fois, il y a ma maman » (Enfant, A).

Le plaisir des enseignants

Certains enseignants font état d'autres pratiques en lien direct avec les préconisations du Programme Pygmalion, et la plupart font état de leur plaisir à voir un élève réussir et s'épanouir. Le renforcement par des encouragements de tout l'entourage est perçu comme important. C'est aussi ce que disent des jeunes à la sortie de la Protection de l'enfance, reconnaissants d'avoir été « poussés ».

« Quand on sait que l'élève ça va pas, on demande à quelqu'un de venir. Cette personne vient et, effectivement, on voit des effets sur sa prise en charge, ses devoirs. On sent une pression. Il y a une collaboration aussi... (...) Vraiment, avec le village SOS, c'est facile de travailler. [Court Silence]. Et je sens les élèves bien encadrés. » (Enseignant, B)

Avec cet exemple ci-dessous, l'enseignant se place dans l'esprit du Programme Pygmalion, mais se sent soutenu par le village d'enfants. Il donne l'idée d'une chaîne dans laquelle aucun maillon ne devrait lâcher pour que l'enfant réussisse :

« Il y avait une fois aussi pour Niven eu un petit point, parce qu'il avait complètement tout lâché et pour bien lui montrer qu'on était là avec lui et pas que moi. Tout le monde autour de lui était avec lui et l'encourageait parce qu'il a besoin d'encouragements, toujours à douter. C'est surtout pour rajouter un « accroche toi, on croit en toi » et ce n'est pas que le maître, Leïla [l'éducatrice scolaire] aussi pour ta scolarité croit en toi. » (Enseignant, A)

Les reproches relevés ci-dessous indiquent bien cette attente de l'enseignante, adressée en général aux parents et reportée sur les suppléants. Elle note au passage l'importance de l'enjeu de la scolarité pour l'avenir, assimilant fonction supplétive et parentale :

« Comme on ne met pas en avant le côté scolaire, peut-être que du coup, lui, ne le perçoit pas. Je lui ai déjà dit, mais il faut quand même derrière... C'est quand même le rôle des parents, quand l'enseignant leur dit, il faut quand même que les parents derrière disent « oui, allez, tu peux y arriver », il faut qu'il soit encouragé. » (Enseignant, B)

Le risque de trop grandes pressions ?

La place que doit prendre l'école dans la vie des enfants reste objet de débat, que réveille le Programme Pygmalion. Les professionnels des villages d'enfants SOS, ainsi que certains partenaires, peuvent dénoncer une trop grande pression sur les enfants :

« La scolarité, je ne dis pas qu'il faut rien faire, mais à un moment donné, il faut arrêter de mettre la pression. » (Professionnel, B)

La répétition, amenée ou alimentée par le Programme Pygmalion, de devoir travailler sur la scolarité, suivre les devoirs, orienter les jeunes, etc. peut mettre au jour des tensions et des critiques sur cette attention, perçue comme exagérée pour des personnes éloignées de ces pratiques de socialisation.

Des enquêtés peuvent par exemple évoquer une sur-stimulation des enfants par une pluralité d'intervenants différents du fait notamment du turn-over des bénévoles :

« Cette année, c'est pas encore mis en place, mais l'année dernière, oui. Ils ont aussi beaucoup fait d'aide aux devoirs avec les bénévoles, madame D. pour Caroline et monsieur L. pour Hakim. Ça se passait plutôt bien. Ça aussi, c'était encore un extérieur, une autre façon de faire, une autre personnalité. L'air de rien, beaucoup de monde gravite autour de la scolarité, entre les bénévoles, Odette (l'éducatrice scolaire) nous, l'éducateur, qui peut aussi apporter son aide, les instituteurs, l'aide aux devoirs, les stages de perfectionnement à l'école... La scolarité est devenue un point très important. Il y a parfois tellement de personnes que ça peut amener à la saturation, donc il faut aussi savoir lever le pied. Il faut simplement reprendre petit à petit, ou simplement en marchant : quand on fait une balade, on reparle d'une leçon, on essaie de s'en souvenir... Il faut savoir sortir de la rigidité... Dans le contexte de la vie de tous les jours, pendant les sorties, il faut en profiter pour refaire un point-là, parler anglais là... » (Professionnel, B)

D'autant que plusieurs EF dénoncent cette forte pression mise sur les enfants pour qu'ils réussissent à l'école, alors même que d'autres problématiques les préoccupent :

« Je lui dis « [...] », "il faut que tu continues à vivre et il faut surtout que tu travailles à l'école parce que tu sais très bien que c'était la volonté de maman". Donc tout ça le fait réfléchir, mais sur le coup, il était explosif. Les enseignants tout comme les collègues que j'ai pu voir faire et que ça m'horripile, le gamin fait une rature, mais ce n'est pas correct, on arrache la page quoi ! » (Professionnel, B)

Cette attente sur les apprentissages, comme ci-dessus, par des pratiques décourageantes pour l'élève. Elle peut s'avérer contre-productive pour sa réussite, surtout si c'est en déniait les préoccupations personnelles qui l'entravent aussi.

Outre cette pression aux apprentissages, la pression est observable sur les conduites des enfants. Le fait de bien se connaître entre équipe du village d'enfants et école permet de construire une alliance éducative, qui « cerne » l'enfant, surtout quand il passe beaucoup de temps à l'école. Et si elle rencontre unanimement l'adhésion des partenaires, cette attention convergente pèse sur les enfants, davantage que pour d'autres élèves. La concertation de tous les adultes professionnels les entourant ne risque-t-elle pas de se transformer en une surveillance, à la fois déléguée et concertée, et sans échappatoire ? La question se pose sur les deux sites étudiés.

« Ils nous ont sur le dos parce qu'ils restent à la cantine, donc ils sont là toute la journée. » (Directeur école, B)

Il faudrait à ce propos connaître le point de vue des enfants, et des adolescents souvent plus réactifs quand ils se sentent enfermés. En situation supplétive, la préoccupation de leur protection, redoublée à l'école, pourrait conduire l'ensemble des adultes à renforcer le contrôle à leur égard, ne leur laissant alors pas suffisamment la possibilité de « souffler ».

*« Forcément après on créé des liens. Quand ça se passe mal à la maison, on le sait. »
(Directeur école, B)*

« C'est pour ça que je vous dis qu'il est dans une classe qui est excellente et, tant mieux. Ça lui fait un an où il partira pas en vrille. En plus, avec un professeur principal comme moi... Il m'aura sur la couenne. Mais, si on le met avec d'autres petits gus, entre guillemets, là, je pense que... » (Enseignant, B)

« D'une certaine façon, les enfants se sentent cernés, encadrés, aidés à grandir. Ils peuvent pas jouer sur deux tableaux, ils comprennent bien... » (Enseignant, A)

« Chercheur : Vous trouvez que les enfants aussi ont l'air de bien le vivre ?

La présence de l'éducatrice scolaire ?

Chercheur : Oui.

Parfois, ils ont peur d'elle. Ça fait un peu la personne qui vient leur remonter les bretelles. C'est une personne de plus qui s'occupe d'eux, donc ils sont très sensibles à ça.

Chercheur : Vous voulez dire, même si c'est quelqu'un de sévère ?

Oui, c'est quelqu'un qui connaît leur situation et qui est là pour les aider. » (Directrice école)

Ainsi, dans l'étude, il apparaît une adhésion des adultes autour de l'éducation des enfants en général et à propos du scolaire en particulier. Une forme de connivence s'établit autour de règles éducatives plutôt traditionnelles, mais que les adultes jugent adaptées à l'aide à apporter. La protection à laquelle ils sont soumis a pour revers une surveillance renforcée, par des adultes vite inquiets pour eux. Cet accord entre adultes dans le village d'enfants et en dehors permet aux enfants de se conformer à des attentes plutôt homogènes, mais leur autorisent peu de latitude. L'écueil pourrait être de limiter leur autonomie.

Conclusion de la cinquième partie

Les enfants ont, avec la scolarité, accès à un autre espace de socialisation, ouvrant à d'autres liens plus banalisés : autres enfants, autres adultes. Mais leur histoire peut les y rattraper, et les alliances des adultes, aussi fondées soient-elles, refermer les opportunités de cet espace banalisé. Car si la situation supplétive ouvre en quelque sorte sur une « vie civile » avec l'école, elle demande à tous les acteurs concernés de nouvelles négociations : la protection a pour revers le risque d'un discrédit ; elle crée aussi un sentiment d'exceptionnel autour des enfants, qui peut générer des projections et des attachements plus importants. C'est une responsabilité qui incombe aux équipes des villages d'enfants SOS que de laisser ouvertes les opportunités de l'espace scolaire et de ses rencontres, tout en veillant à ce que ne s'y construisent pas de discriminations, de surinvestissement affectif ou de mise sous surveillance renforcée.

6 Pygmalion, un appui à la mobilisation parentale

Les parents occupent une place particulière dans le cadre d'un placement extra-familial en protection de l'enfance. Toujours porteurs de l'autorité parentale, ils sont de fait éloignés de nombreuses questions quotidiennes au sujet de leur enfant. Le Programme Pygmalion inclut un axe visant l'implication des parents dans la scolarité des enfants, cependant, les témoignages en provenance des 13 villages d'enfants SOS révèlent que c'est un des axes du Programme qui semble le moins abouti. Les membres du siège de l'association indiquent que ce point reste à mettre en œuvre. Toutefois, il commence à être développé dans certaines équipes²³, avec notamment la création d'un conseil de la vie des familles, alors que dans d'autres il est remis à plus tard, le lien avec les parents apparaissant comme une tâche relativement complexe. Dans le village B, les familles dont les enfants étaient placés pendant le temps de la recherche étaient dans des situations de grande désaffiliation ou d'assistance (Castel, 1995) qui restreignaient les possibilités de lien (incarcération, décès) et génèrent des prises en charge supplétives plus intensives et au plus long cours, avec une coopération très souvent amoindrie (Mackiewicz, 1998). Cette situation semble relativement courante dans les villages d'enfants SOS, et le village A qui a des liens réguliers avec les parents fait figure d'exception.

Un second facteur dans le type d'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, serait en lien avec la différence qu'induit le rapport à une seule école dans le village de A, et à plusieurs dans le village de B. Ainsi dans l'école de A, la « coéducation » est d'emblée abordée : la directrice, récemment en poste, s'est appropriée la prescription de sa propre institution (Francis, 2013), suivie en cela par son équipe. Il y a ainsi dans le cas du village de A une appropriation de la prescription « d'impliquer les parents », revendiquée par les professionnels aussi bien du village d'enfants que de l'école, créant une nette convergence entre eux²⁴.

La place et le travail avec les parents dans le cadre du Programme Pygmalion, sont ressortis des entretiens avec les parents, les éducateurs scolaires, les éducatrices familiales, les aides familiales et les enseignants. Les différents types de mobilisation des familles décrits par ces différents acteurs, se regroupent dans les thématiques suivantes : l'information, la rencontre physique parents/professionnels, l'implication des parents dans les devoirs, l'implication des parents dans les prises de décision relevant de la scolarité de leur enfant.

6.1 La transmission d'informations sur la scolarité

Du côté des familles, toutes font part d'une volonté d'obtenir des informations quant à la scolarité des enfants. C'est ce qui leur permet de s'impliquer, au plan pratique (accompagnement des devoirs) ou symbolique (valorisation de la scolarité). En ce sens, dans l'étude, la majorité des parents et membres des familles élargies affirment pouvoir avoir accès à ces informations, principalement par l'intermédiaire des professionnels du village d'enfants SOS et plus particulièrement auprès des

²³ Notamment afin de répondre aux recommandations de l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux, mais aussi à l'Éducation nationale (circulaire n°2006-137), telles qu'elles le sont rappelées dans le Programme.

²⁴ La question du genre pourrait aussi être abordée, car à A, il s'agit surtout de femmes, alors que les échanges entre des hommes sont beaucoup plus prégnants dans le village de B.

éducatrices scolaires. Il est possible que les parents n'aient pas une vision précise des différentes fonctions au sein des villages d'enfants SOS, puisque d'après cette éducatrice familiale, c'est aux éducateurs spécialisés que revient la fonction de transmettre les informations aux parents :

« Quand il y a les remises des livrets c'est elle qui fait le lien avec les parents puisque on, nous c'est forcément nous, on n'est pas forcément en lien avec les parents pour dégager un p'tit peu les... comment, les tensions » (Professionnel, A).

Ces échanges, souvent téléphoniques, sont appréciés par les familles et leur permettent d'être tenues informées des différents aspects de la scolarité (progrès de l'enfant, comportement à l'école). Un parent souligne le fait qu'il s'agit d'une implication réciproque, de sa part et de celle de l'éducatrice scolaire :

« Non, des fois c'est elle et des fois, c'est moi [qui appelons]. Quand j'ai envie d'avoir des informations. » (Membre de la famille, A).

De plus, certains soulignent l'importance de pouvoir avoir accès aux cahiers et aux bulletins de notes de l'enfant :

« Ils m'envoient les compte-rendu de l'école et tout ça. Comment ils progressent... Ils ont intérêt. » (Membre de la famille, A).

Cela permet aussi à certains parents de pouvoir soutenir symboliquement l'enfant (encouragements, transmissions des valeurs et de l'intérêt de l'école) en le félicitant ou en les soutenant dans ses capacités, comme le décrit Bernard Lahire (2012) :

« Je leur dit qu'il faut aller le plus loin possible. S'accrocher. » (Membre de la famille, A).

Ainsi, l'information apparaît comme la première étape indispensable à l'implication des parents, même symbolique.

Plusieurs témoignages montrent que malgré la volonté de tous, la transmission d'informations n'est pas toujours réalisée. Certains parents évoquent une transmission d'informations qui, au lieu de passer directement des professionnels aux parents, passe par les enfants eux-mêmes, ce qui peut s'avérer déstabilisant pour le parent :

« Des fois on arrive et c'est changé. Je dis : "Mais ce n'était pas elle, ton éducatrice." [L'enfant répond] : "non, non ça a changé, elle est partie" » (Membre de la famille, A).

Un membre de la famille exprime clairement le besoin de « *savoir [davantage] ce qui se passe, [que cela soit moins] aléatoire et [avoir] des nouvelles plus approfondies* » (membre de la famille, A). Ce proche nous a fait part du désir qu'il avait d'être davantage informé de la situation scolaire, à travers des récapitulatifs trimestriels par exemple. L'absence totale d'informations au sujet de la scolarité

des enfants est difficile pour ces membres de la famille qui souhaiteraient s'impliquer davantage, même sans détenir l'autorité parentale.

Malgré leur vigilance, les professionnels reconnaissent qu'il peut arriver que les parents ne soient pas contactés, pour transmettre des informations ou recueillir leur avis.

« Parfois on a des loupés. On peut se dire "il faut que j'envoie les bulletins" et puis avec l'incarcération de certains parents, ce n'est pas évident non plus, il faut passer par le référent et puis une fois qu'on a fait une chose, on oublie d'en faire une autre. » (Professionnel, B)

La création du poste d'éducateur scolaire peut dans certains cas, avoir contribué à renforcer le contenu et la fréquence de l'information :

« On a fait un questionnaire et on a vu que beaucoup de parents au niveau de la scolarité c'est "quand ça ne va pas bien, on nous appelle, mais quand ça va bien ?" et du coup, je me suis dit "c'est vrai, il faudrait peut-être que je trouve du temps et que j'appelle les parents et faire un point" » (Éducatrice scolaire, A)

Dans les villages d'enfants SOS où un travail approfondi a été initié, il n'est pas évident de distinguer si c'est l'objectif enjoint de l'association à travailler sur cette dimension qui a généré les effets énoncés par les acteurs, ou si les moyens supplémentaires attribués, notamment le poste d'éducateur scolaire, ont permis d'avoir du temps à consacrer à cette relation. S'il peut s'agir d'un effet combiné de ces deux éléments, le deuxième semble un impondérable à ce travail : on ne peut travailler avec les parents sans avoir les ressources pour assurer du temps pour ce travail. Par ailleurs, les équipes qui ont des liens réguliers avec les parents l'ont développé avant le début du Programme Pygmalion. Ce dernier vient donc confirmer cet axe de travail et vise à le systématiser dans l'ensemble du Programme.

6.2 Rencontres entre parents suppléés et enseignants

La possibilité de rencontrer les professionnels est un élément important pour les parents. Les rencontres physiques existent avec les professionnels du village d'enfants et dans une moindre mesure avec ceux de l'école. Les liens entre la famille et l'école varient d'une situation à une autre.

On constate que pour la plupart des situations, les professionnels du village d'enfants sont considérés comme les intermédiaires entre les parents et l'école, notamment pour tout ce qui est d'ordre administratif, mais aussi pour les prises de rendez-vous ou les informations relatives à la scolarité de l'enfant. Effectivement, un parent souligne cette organisation en mettant en avant le rôle d'intermédiaire du village d'enfants :

« Chercheur : Quand vous sollicitez les professeurs à l'école, il n'y a pas de soucis pour les rencontrer ?

Non, je demande aux éducateurs qui s'en occupent et après ils font le lien. » (Membre de la famille, A).

Néanmoins, certains parents évoquent leur lien direct avec l'enseignant en laissant entendre que cela relève de leur rôle parental :

« Avec la maîtresse on se voit régulièrement. L'année dernière on s'est vues quatre ou cinq fois quand même » (Membre de la famille, A).

Les professionnels des villages d'enfants SOS indiquent que lorsque la situation le permet, les parents sont invités à s'impliquer dans la scolarité des enfants. En particulier, des moments symboliques comme la remise des livrets sont ciblés pour l'implication des parents :

« Il faudrait vraiment qu'on encourage les parents à participer, ne serait-ce qu'aux rendez-vous livrets scolaires, nous, on le fait hein... à chaque fois ils sont invités, mais ce n'est pas dire que le parent se présentera à chaque fois... » (Professionnel, A)

De leur côté, les enseignants apprécient de pouvoir rencontrer les parents, notamment pour influencer le comportement de leurs enfants :

« On a des fois besoin des parents pour aussi recadrer les enfants. Lui, je crois qu'après la venue de la maman, ça l'avait calmé, ça l'avait posé. Le fait que maman vienne à l'école, ça a vraiment un effet positif et là, on se dit « il faudrait qu'elle vienne plus souvent » (rire) » (Directrice école, A)

Les enseignants reconnaissent le travail réalisé en ce sens par les professionnels des villages d'enfants SOS.

« On parle des papas et mamans pour les autres enfants, mais aussi des éducateurs pour les enfants du village, et de maman quand elle vient à l'école. Il n'y a pas de problème de gêne ou de stigmatisation. Comme le village est positif et respectueux, tout se passe bien, chacun a bien sa place. » (Enseignant, B)

Le rôle de médiation du village d'enfants SOS

Tous les entretiens mettent en avant le travail de médiation entre parents et école, réalisé par les villages d'enfants SOS. Dans de nombreuses situations, les parents ne se rendent jamais à l'école, et ce sont les professionnels du village d'enfants qui font office d'intermédiaires :

« Non, on connaît jamais les parents. Dans ce cas-là, on sait qu'ils y vont régulièrement, ils passent le week-end là-bas au moins tous les quinze jours, mais on connaît pas les parents.

Chercheur : Il n'y a pas de retour, dans les cahiers par exemple ?

Pas du tout, pas des parents. C'est toujours une des personnes du village. » (Enseignant, B)

Même lorsque les parents se rendent à l'école, la rencontre parents/école demande, dans un certain nombre de cas, à être accompagnée. Les relations entretenues entre l'école et les villages d'enfants

SOS permettent un fonctionnement souple, ce qui facilite le travail de médiation fait par les professionnels des villages d'enfants :

« On prend des rendez-vous et les parents ne viennent pas : c'est grâce à cette relation qu'on a nouée qui fait que ce n'est pas dramatique quand on leur a bloqué une demi-heure et qu'elles [les enseignantes] auraient pu rentrer chez elles. C'est tout ça. Ils arrivent toujours à nous caser. Le parent vient, ce n'était pas prévu. "Est-ce que tu pourrais le recevoir ?". C'est bien. » (Professionnel, A)

Dans le témoignage suivant, une enseignante détaille comment une coéducation faisant place aux trois instances : parentale avec le père et la mère (séparés), supplétive avec l'éducatrice scolaire, et scolaire avec elle-même a permis une coopération accordée ce qui a beaucoup soutenu l'enfant concerné dans sa scolarité.

« La mère a réitéré ce qu'elle nous avait dit et son positionnement en expliquant à Terry que c'était sa vie. Les histoires d'adultes, c'était les histoires d'adultes et que l'école, c'est important et que ce n'est pas parce qu'il ne s'investira pas dans l'école qu'il rentrerait à la maison. Ça, il fallait qu'il l'entende. Il l'a entendu de notre part, il l'a entendu de la part de Leïla, de la part du village. » (Enseignant, A)

Revue en début d'année scolaire suivante, l'enseignante confirmera ce changement d'attitude à l'école, et un gain en termes d'apprentissage, la question d'une orientation spécialisée ne se posant plus. Le parent de cet enfant évoque également cet accompagnement triangulaire autour de l'enfant :

« On lui a tenu un langage clair [il y a eu] des améliorations nettes. Je pense aussi que c'était tout le travail, en fait, des parents, de l'enseignante et des éducateurs. Vraiment on l'a poussé [...] Alors nous on est toujours là à le pousser, à le motiver. Et je pense que... Et je pense que, enfin voilà quoi, après il faut que tout le monde ait le même discours. » (Membre de la famille, A)

Comme le souligne ce parent, une concordance dans les propos tenus à l'enfant est nécessaire pour ne pas le mettre dans une position de conflit de loyauté entre son parent et les professionnels qui l'accompagnent. En ce sens, les échanges entre les professionnels et les familles s'avèrent nécessaires pour l'accès à l'information et comme forme de reconnaissance de la position éducative des parents (Join-Lambert et al., 2014).

Des obstacles à l'investissement parental

Malgré les modalités mises en place dans les villages d'enfants SOS et renforcées par le Programme Pygmalion, l'implication des parents semble tributaire d'autres facteurs, aux côtés desquels la scolarité des enfants apparaît comme secondaire :

« La maman ne peut plus se déplacer et elle n'a plus son papa. Il y a des situations qui font que les parents ne peuvent vraiment pas. » (Professionnel, B)

Des limites fortes sont posées en particulier aux rencontres physiques, telles que les modalités de rencontre autorisées entre parents et enfants. Ainsi la capacité d'entrer en relation avec les parents et de collaborer avec eux sur la scolarité est appréhendée par les aides familiales de manière différente selon la problématique familiale et la régulation des relations par le juge :

« Pour Emelyne et Evelyne, elles n'ont pas la même histoire et elles ont des visites libres je crois. Quand le père est là, ils ont des visites libres et quand il n'y a que la mère, ce sont des visites médiatisées. Donc pour eux, je vais les déposer aux parents, il y a quand même un lien avec les parents. [...] Par contre les parents de Mathieu Chanzy et Fatia, on n'a pas normalement de contact. Ça pourrait arriver qu'on nous demande d'aller les conduire. » (Professionnel, B)

Un certain nombre d'enseignants indiquent n'avoir aucun contact avec les parents des enfants des villages d'enfants SOS, notamment parce que sont des parents qui ne peuvent se manifester :

« Enquêtée 1 : Ah non, sa mère est incarcérée et de tout façon il y a aucun... Je crois qu'ils communiquent que par lettre, par écrit et même pas par téléphone.

Enquêtée 2 : Non, non, ils n'ont pas le droit non plus au parler. Il m'a expliqué...

Enquêtée 1 : Non c'est que par lettre.

Enquêtée 2 : Nous, on a pas du tout de contact avec... » (Enseignants, B)

Souvent, l'éloignement géographique entre le domicile des parents et le village d'enfants SOS représente un réel obstacle pour se rendre à l'école pour rencontrer les enseignants. Cela peut mettre à mal l'implication des familles quant aux rencontres avec les différents professionnels accompagnant l'enfant (village d'enfants et école) :

« On s'est parlé au téléphone. Mais bon, c'est vrai que pour moi... Me déplacer à [la ville A] c'est hyper compliqué. » (Membre de la famille, A).

Les professionnels également évoquent l'impact de l'éloignement géographique entre domicile des parents et lieu du placement :

« Après ça dépend de la distance et puis leur facilité à se déplacer. Quand je vois par rapport à ces parents-là, il n'y a pas de souci. Les réunions de rentrée qui vont avoir lieu, ils aimeraient, mais chez eux ils ont encore trois à quatre enfants, donc ils ont aussi ceux-là à gérer. Pour ceux qui sont chez nous, ils ne peuvent pas se rendre disponibles comme il le faut. » (Professionnel, B)

Mais même quand elle a lieu, la rencontre entre parents et enseignants peut être mise à mal par les contraintes logistiques auxquelles sont soumis les parents. C'est ce qui ressort de cet exemple donné par une directrice d'école :

« Ils étaient là tous les deux et ils avaient un train à prendre, ils n'avaient pas vu leurs enfants. 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 parce qu'ils avaient leur train à prendre. » (Directrice école, A)

Une expérience de ce type, associant un partenaire à une prise en charge supplétive, demande tout un travail de concertation, en amont et en aval, pour être (re)conduite au mieux.

6.3 Un soutien scolaire symbolique

Les parents font part du peu de temps qu'ils ont avec leur enfant pour pouvoir s'occuper des devoirs pendant les temps de visite ou d'hébergement.

« On ne les voit pas forcément pendant longtemps. Pendant trois heures. Le temps qu'on me les emmène et tout ça, et après c'est l'heure qu'ils mangent, après directement faut les préparer pour qu'ils rentrent là-bas. Du coup, je n'ai pas forcément le temps de tout faire. » (Membre de la famille, A)

« Ils les font avant. Ou sinon ils les font après la visite. Comme ils ne veulent pas... Elles veulent qu'elles profitent un peu plus donc à mon avis, elles les font après ou elles les font avant » (Membre de la famille, A).

La délégation au village d'enfants SOS de l'accompagnement aux devoirs est un élément qui semble aller de soi pour l'ensemble des familles, sans toutefois remettre en question leur implication et leur intérêt quant à la scolarité de leur enfant.

« Même si on n'a pas le temps de faire les devoirs, mais au moins je m'intéresse un peu à comment ça se passe pour leur scolarité et tout, parce que c'est important. » (Membre de la famille, A).

Le soutien symbolique (Lahire, 2012) apporté par les parents à leurs enfants est souligné aussi par les professionnels :

« Ils ont récupéré les carnets, ils ont vu l'évolution de Léo qui est en maternelle et qui a très bien évolué depuis le début de l'année, il a fait de gros progrès donc ça pareil ils l'ont vu, ils l'ont félicité quand il fallait féliciter, etc. donc oui ils sont présents de ce côté-là. » (Professionnel, A)

Cependant, lorsqu'ils ne sont pas suffisamment informés, il est difficile pour les familles d'accompagner les devoirs des enfants. Des membres de la famille élargie ont exprimé leur regret de ne pas pouvoir aider les enfants sur le plan scolaire :

« On pourrait vraiment les aider quand ils viennent. Mais... Il faudrait avoir les livres, ou au moins un livre, un cahier, enfin quelque chose. » (Membre de la famille, A).

Les témoignages des éducatrices et aides familiales révèlent cependant que certaines situations permettent l'accompagnement des devoirs par les parents :

« Donc ça se passe très bien avec les parents comme au niveau des devoirs. [...] En six mois de temps, ils sont passés de zéro hébergement chez les parents à toutes les vacances. [...] Au niveau des devoirs, ils prennent leur cartable quand ils vont chez les parents et ils font un peu de devoirs avec les parents. » (Professionnel, A)

Mais cette implication ne va pas de soi pour les professionnels. Une aide familiale a ainsi évoqué ses réticences à impliquer les parents dans les devoirs :

« On va déjà les laisser prendre une autre place et puis après on les mettra dans la scolarité, parce qu'ils ont le jugement. Il va avoir 2/10 pas parce qu'il n'a pas travaillé, mais parce que ce jour-là, il n'a pas compris, il n'a pas eu le temps et ils peuvent lui passer un savon sans savoir pourquoi il a eu cette note-là. » (Professionnel, A)

Pour elle, l'implication des parents nécessite une sorte de préparation, afin qu'elle soit réellement bénéfique.

Dans les témoignages des enfants, l'aide procurée par les parents antérieurement à la situation de placement lorsqu'ils vivaient encore avec leurs parents n'apparaît pas non plus comme bénéfique, du fait de leur distance avec l'école et de leur non-connaissance des attendus de l'enseignant sur les devoirs :

« Chercheur : tu sais pourquoi tu redoubles cette année, pourquoi tu as échoué, parce que tu avais déjà des lacunes avant ou parce que cette année, tu as trop joué ?

Parce que ma mère avant, elle faisait mes devoirs à ma place, du coup après j'ai dû me débrouiller.

Chercheur : elle ne t'aidait pas en fait, elle faisait tes devoirs ?

Oui » (Enfant, B)

L'implication des parents dans l'accompagnement des devoirs n'est donc pas nécessairement facteur de réussite, mais nécessiterait probablement un accompagnement des parents eux-mêmes. C'est ce qui a été tenté dans un cas, où le village d'enfants est allé jusqu'à organiser la présence des parents au village d'enfants au moment des devoirs. C'est ce que relate cette éducatrice :

« Pendant ce temps de visites le soir, les parents allaient chercher les filles à la sortie de l'école, du coup je leur disais "Quand vous aller les chercher, essayez de faire les devoirs avec vos enfants". » (Professionnel, A)

Mais cette éducatrice familiale souligne aussi la complexité de l'organisation requise pour impliquer les deux parents :

« Donc c'était le lundi soir avec maman et le mardi soir avec papa, le mercredi soir il n'y avait pas de devoirs et du coup moi je me suis retrouvée à une période où je ne pouvais faire les devoirs avec lui que le jeudi soir et le vendredi soir. » (Professionnel, A)

Dans cet exemple, le fait de consacrer du temps aux parents et à leur implication dans la scolarité des enfants, entraîne une diminution du temps que l'éducatrice familiale peut consacrer elle-même à la scolarité de l'enfant. Cela fait donc apparaître les limites de ce double accompagnement, par une intervenante qui accueille jusqu'à six enfants au total.

6.4 Implication dans les prises de décision

La réglementation sur l'autorité parentale est un des grands axes autour desquels les professionnels de l'éducation nationale doivent travailler avec les parents. Le Programme Pygmalion rappelle que l'autorité parentale recouvre des actes de deux natures : actes usuels du quotidien, comme la remise du livret et les autorisations de sorties, et actes non usuels de nature plus exceptionnelle, comme l'orientation. Dans la plupart des cas, lorsque les parents détiennent l'autorité parentale, certaines décisions leur reviennent, décrites par cette éducatrice familiale :

« L'orientation scolaire, c'est les parents qui décident. C'est l'autorité parentale, ils décident de tout que ça soit scolarité, santé, loisir, les parents décident de tout donc, c'est les éducateurs du village qui sont en lien avec les parents et les parents donnent l'autorisation ou pas. » (Professionnel, A)

Pendant, seules les éducatrices familiales et éducatrices scolaires apparaissent dans le discours des enfants en ce qui concerne leur orientation et plus spécifiquement le métier qu'ils souhaitent exercer. Les parents ne sont jamais évoqués par les enfants.

Au quotidien de l'école dans la relation aux parents, les actes usuels se compliquent avec le village d'enfants, comme pour tout enfant qui ne serait pas élevé conjointement par les titulaires de l'autorité parentale. Cela pose des difficultés aux enseignants :

« Les difficultés qu'on a rencontrées avec le village, c'est parce que des fois on a besoin de signatures de papiers et justement à SOS, pour avoir la signature des parents, des fois c'est très difficile. On est obligé de, des fois on a les dates qui sont butoir et j'ai déjà eu des problèmes de ce côté-là parce que les parents [...] Ils ont l'autorité parentale donc il faut la décision des fois des deux et... » (Enseignant, B)

Ainsi, les directeurs indiquent la nécessité pour eux d'une souplesse particulière pour les enfants des villages d'enfants SOS :

« Des choses comme ça qui nécessitent de la souplesse de notre part alors qu'avec des familles classiques entre guillemets, on veut le mot signé, mais avec le village, on ne peut pas. On a tous appris à faire avec. » (Directrice école, A)

« Je peux avoir un souci au niveau d'un papier notamment pour les passages de 6^{ème}, je sais qu'avec eux, je vais attendre un petit plus longtemps. Mais j'ai toujours une solution, au moins une réponse pour me dire si c'est dans une semaine ou 15 jours, mais je sais. Je trouve que c'est un partenariat qui se passe bien. » (Directeur école, B)

Néanmoins, la question de l'autorité parentale se pose et génère des dysfonctionnements. La suppléance ici complique le travail des enseignants, au moins dans le quotidien, et peut avoir un impact sur l'élève. La question est de savoir si et comment, de leur point de vue, les professionnels

du village d'enfants participent à une simplification pour alléger cette charge, ou s'ils l'ignorent. Dans les témoignages des enseignants, quel que soit le modèle de concertation retenu, une simplification est toujours à l'œuvre, excepté dans ce cas, avec des conséquences pour l'enseignante et aussi, l'enfant :

« Vous voyez, des documents administratifs à me faire signer, ce n'est jamais fait... Parfois on a fait des sorties et j'ai dû appeler le jour même. J'avais répété, répété ; c'est vrai que l'enfant en question était un peu distrait, mais ce que je lui disais, enfin ce que j'ai dit à son référent "ce n'est pas toujours de sa faute non plus". C'est quand même des adultes, il est en CM1, mais il ne peut quand même pas se prendre en charge seul... (...) Il me regarde et me dit "en fait elle peut pas signer". Je le vois, il réfléchit "il faut que ce soit machin qui signe parce que celle-ci n'était pas là" ». (Enseignant, B)

La clarté des informations transmises et l'accord sur les procédures à suivre permettent de les limiter, que cela passe par l'éducatrice scolaire (village A) :

« Leïla [éducatrice scolaire] a pris les fiches de renseignements. Elle a tout remis au carré, finalement ce ne sont pas les maisons qui devaient les remplir, mais c'est la secrétaire qui les a remplies, donc ils ont bien remis comme il le fallait pour que nous, on puisse avoir les coordonnées des parents, mais bien expliquer à mon équipe que si l'enfant n'est pas là ou quoi, ce ne sont pas les parents qu'on appelle en premier. Vous voyez ce que je veux dire, dans ma base élèves, c'est quand même les parents que je vais entrer, mais ce ne sont pas eux qu'on va appeler en premier. » (Directrice école, A)

ou par l'intermédiaire des membres de l'équipe (village B), en suivant une répartition des contacts en fonction des questions à traiter : administratives ou pédagogiques. Le jonglage que cela implique, comme dans l'exemple ci-dessous, exige une certaine habileté du partenaire, ici très connivent :

« Chercheur : Est-ce que vous êtes en contact quelques fois avec les parents ?

Enquêté : jamais. Eux ont le contact avec les parents, donc on leur remet, mais voir s'ils ont l'autorité parentale, s'ils n'ont plus l'autorité parentale. Des fois c'est un peu compliqué parce qu'on n'a pas toujours les jugements. Donc généralement, on donne les papiers et on leur dit "vous voyez si vous faites remonter ou pas". C'est un peu plus compliqué [...] Par exemple en tant que maître du CM2, mon interlocutrice, c'est Louisa. Si j'ai un problème après, c'est avec Monsieur R. Des fois je contacte Monsieur C. pour aller plus vite plutôt pour des problèmes administratifs, le directeur qui sera plutôt avec Monsieur C. et l'enseignant avec Monsieur T., ou avec Louisa. Avoir un village SOS, ce n'est pas compliqué. » (Directeur école, B)

On voit nettement ici différer les deux modèles de mise en œuvre du Programme, avec les effets d'une part de la polarisation (village A) ou de la distribution (village B).

En ce qui concerne l'orientation, il est spécifié dans le Programme Pygmalion qu'il s'agit d'un « acte non usuel », faisant l'objet d'un processus au cours duquel il s'agit d'informer et, du point de vue des professionnels, de convaincre les familles. Le village d'enfants SOS joue ici un rôle intermédiaire très apprécié des enseignants.

*« De toute façon, les parents sont décisionnaires à la fin, et c'est vraiment difficile de les convaincre, donc à un moment, on lâche. C'est vrai qu'avec le village, je pense qu'on peut avoir une réflexion plus objective et qui donne vraiment sa chance à l'élève. »
(Enseignant, A)*

Concernant les prises de décisions quant à la scolarité, les différents témoignages nous laissent entendre que cette forme d'implication reste principalement du ressort des villages d'enfants SOS. Même si les familles sont averties des décisions prises pour l'enfant, certaines ne sont pas impliquées par les professionnels dans les processus de réflexion, notamment lors des échanges entre l'école et le village d'enfants pour les prises de décisions quant à l'orientation scolaire.

Conclusion de la sixième partie

Si l'on reprend les différents éléments d'analyse présentés, on constate que l'ensemble des familles sont satisfaites de ce qui est entrepris par le village d'enfants au niveau de la scolarité. Bien que les formes de mobilisation manifestées par les familles concernent davantage la recherche d'information et le soutien symbolique de la scolarité, l'accompagnement aux devoirs est mis en place dans quelques cas. Certains membres de la famille élargie expriment le regret de ne pas être informés de la scolarité des enfants.

Les enseignants sont également favorables à des rencontres avec les parents, considérant le rôle éducatif des parents et leur impact bénéfique sur le comportement des élèves. Une situation est évoquée, dans laquelle a eu lieu travail en coopération entre le parent, les professionnels du foyer et l'école.

Dans la plupart des situations, les relations entre l'école et la famille transitent par l'intermédiaire des professionnels du village d'enfants. Le village d'enfants SOS, comme instance supplétive, intervient dans l'espace scolaire pour y transposer une compétence spécifique celle de la médiation, sans que cela ne se formalise cependant par un dispositif.

7 Le Programme Pygmalion dans les trajectoires scolaires

Lors de l'élaboration du projet de recherche, nous nous interrogeons sur les trajectoires des enfants. Nous avons pu identifier des éléments dans les parcours des jeunes en croisant les discours de ceux-ci, des professionnels qui les ont en charge sur une partie des attributs de la suppléance familiale, de leurs parents et parfois de leur dossier (majoritairement dans les PPAS). Les trajectoires scolaires des enfants de l'échantillon seront résumées dans le tableau 2.

Cela nous permet de distinguer trois types de trajectoires : banalisées ; balisées d'incidents ; buttant sur des difficultés d'apprentissage. Après une brève présentation des élèves « qui se fondent aux autres élèves », nous allons davantage détailler les moments où les adultes s'inquiètent pour des élèves auteurs d'incidents, ou pour ceux en difficulté d'apprentissage.

Tableau 2 : Trajectoires scolaires des enfants au moment de l'enquête

Village A Modèle polarisé	Trajectoire banalisée	Trajectoire balisée d'incidents	Trajectoire butant sur les apprentissages	Dispositifs de soutien <i>Mobilisation parentale</i> ²⁵
Fille			x	CP aménagé
Fille			x	AVS envisagé <i>Oui</i>
Fille			x	APS
Fille	x			
Fille	x			<i>Oui</i>
Garçon		x	x	Rased envisagé <i>Oui</i>
Garçon			x	Orientation spécialisée <i>Oui</i>
Garçon		x	x	APS
Garçon	x			
Garçon		x	x	<i>Oui</i>
Village B Modèle distribué	Trajectoire banalisée	Trajectoire balisée d'incidents	Trajectoire butant sur les apprentissages	Dispositifs de soutien
Fille			x	RASED orthophonie
Fille	x			
Fille		x		
Fille		x		
Fille	x			
Garçon			x	Redoublement antérieur
Garçon	x			
Garçon	x			Redoublement antérieur
Garçon			x	Maintien CM2 APS
Garçon	x			

²⁵ « Oui » correspond à une mobilisation parentale.

7.1 Repérages de types de périodes dans les trajectoires scolaires

Les enquêtés et en particulier les enseignants, ont le plus souvent dressé des portraits très précis des enfants en tant qu'élèves, tant sur le plan cognitif que sur leur attitude à l'école. Les propos des équipes du village d'enfants SOS entrent le plus souvent en résonance avec ceux des enseignants : la capacité à décrire et discuter des élèves comme de les admettre dans leur singularité, a toujours donné le sentiment aux chercheurs qu'il s'agissait bien des mêmes enfants. Au fur et à mesure, sont apparues des périodes jalonnant les trajectoires scolaires : tantôt banalisées, tantôt marquées d'incidents, ou de difficultés d'apprentissage.

Des périodes scolaires banalisées

Certains enfants font l'objet de peu de commentaires et bénéficient d'une attention banalisée à leur scolarité : à ces périodes, leur trajectoire scolaire n'inquiète pas les adultes, car ils réussissent les apprentissages et ont les comportements d'élèves attendus. Les adultes ont dès lors moins à dire sur des parcours scolaires : « ils se fondent dans le paysage ». Il n'y a pas d'abandon du suivi pour autant, mais il ne fait l'objet d'aucun commentaire particulier.

« C'est une élève pour qui rien ne transparait. Elle travaille très bien, très investie. Elle me semble avoir une très bonne relation avec les assistantes familiales. Je vois la maman régulièrement à la remise des livrets, ça se passe très bien et je n'ai rien à dire. Elle fait des activités, elle est souriante, avenante. Il n'y a rien à dire. Avec Leïla [l'éducatrice scolaire], on fait régulièrement des points, donc pour Julie, je dis que tout va bien et puis voilà. » (Enseignant, A)

En admettant ces périodes, comme d'une charge moindre pour tout l'environnement, il convient de rester dans la vigilance afin qu'elles ne masquent pas des difficultés et afin de soutenir la réussite au long cours des enfants dont la trajectoire scolaire se caractérisera par des périodes banalisées.

Des trajectoires scolaires balisées d'incidents

À l'école, les enseignants tentent de juguler les débordements de l'ordre scolaire, pensé comme cadre indispensable aux apprentissages des élèves. L'étude a conduit à une évocation d'incidents (Barrère, 2002), comme autant d'occasions de contacts entre les équipes enseignantes avec le village d'enfants. Ils se focalisent autour de ces comportements comme mettant en péril le fonctionnement de la classe, ou déviant la trajectoire scolaire de l'enfant. La gestion de ces incidents fait l'objet de règlements en classe tel celui décrit par une enseignante s'interrogeant néanmoins :

« Comment positiver là où on fait de la négation et de la sanction ? Je n'y arrive pas. En tout cas c'était un système assez simple, et régressif : on fait des bêtises et au bout de la troisième fois, on change de couleur, et à la fin de la semaine on était dans telle ou telle couleur, et ça devait être signé par la famille ou les éducateurs. Du coup, on était toujours dans du négatif, et on sait très bien qu'à un moment donné, ne rencontrer que du négatif, ça ne passe pas pour un enfant. » (Enseignant, A)

Si les enseignants se gardent d'attribuer les désordres à la présence des enfants du village d'enfants, ils parlent, pour quelques enfants, de comportements difficiles, par périodes plutôt que permanents.

Ils se demandent souvent si c'est en lien avec leur histoire, ce qui les rend plus compréhensifs, voire indulgents.

« Comme on sait que la situation familiale est compliquée, on est plus attentif et peut-être plus indulgent aussi. On cherche à comprendre, du coup on sait qu'il y a quelque chose dans son histoire, je ne sais pas quoi, mais qui fait que ça part vite en violence, évidemment on a une attention particulière quand même. » (Directrice école, A)

Par ailleurs, la présence permanente et la réactivité du village d'enfants d'une part, et le sentiment d'être entre professionnels d'autre part, favorisent l'élaboration de solutions rapides pour ces élèves. Comme dans le témoignage de cet enseignant, il est souvent signifié que les solutions sont négociées, avec d'autant plus de confiance que c'est un échange entre professionnels et que les uns et les autres s'accordent du crédit pour, de leur point de vue, faire le bon diagnostic et proposer une solution pertinente (voir partie 5).

« Il n'y a pas de passe-droit. Si Léa a été beaucoup punie, parce qu'elle a été insolente avec sa maîtresse, elle a dit un truc derrière et forcément ça s'est su. Donc on en a parlé à Louisa [éducatrice familiale] et forcément, c'est revenu aux oreilles de Monsieur T. [adjoint direction] qui a été au courant et qui nous a dit "vous pouvez la punir tant que vous voulez, c'est inadmissible", sur quoi, j'ai dit que c'était prévu et elle y a eu droit. » (Directeur école, B)

Et quand il y a malgré tout un doute sur le choix opéré (par exemple, sur une réaction un peu sévère), les partenaires n'entrent pas dans une contestation, mais l'admettent. C'est un des points qui distinguent la concertation entre village d'enfants SOS et école de la coopération avec des parents, mais aussi, de la concertation avec d'autres structures supplétives.

« On a affaire à des professionnels donc bienveillants et avec qui il peut véritablement y avoir des discussions où on met un peu de côté tout l'aspect affect [...] là, on a en face de nous, des professionnels et il y a cette distance qui permet de prendre les bonnes décisions. » (Enseignant, A)

Pour les trajectoires marquées d'incidents, il importe de trouver des modalités conjointes d'intervention qui ne discriminent pas les enfants du village d'enfants par un contrôle renforcé de leur conduite.

Des trajectoires scolaires butant sur les apprentissages

Dans les propos des enquêtés, le manque d'intérêt pour l'école couplé à des difficultés scolaires se traduit souvent par des évitements au moment de la mise au travail, dans le soin aux affaires, à l'écoute des consignes. Sur le plan cognitif, les adultes notent la difficulté à mémoriser, sur des périodes courtes, ou longues ou à comprendre les principes sous-jacents aux informations apprises. Sur le plan comportemental, ils remarquent la nécessité ou la recherche d'une présence adulte, l'envie de faire faire par autrui, la tentative d'apitoyer. Ils s'interrogent sur la préoccupation affective (familiale) comme obstacle aux apprentissages pour ces enfants, que certains disent « empêchés ». La tendance serait de patienter avant de prévoir un dispositif lourd ou une orientation spécialisée :

« Ces petites filles vont repartir dans leur famille. Pour Mélia, la psychologue scolaire envisageait une AVS en petite section. J'ai dit "non pas en petite section". En plus pour l'instant, il y a un retard de langage qui va être pris en charge, mais c'est beaucoup trop tôt, il faut accompagner tout ça. Et c'est Leïla [éducatrice scolaire] qui fera ça. » (Directrice école, A)

Dans le corpus recueilli, l'évaluation de difficultés passe aussi, pour tous les interlocuteurs, par ce sas de la compréhension de la situation. Comme le recommande le Programme Pygmalion, la vigilance et l'accompagnement au quotidien au sein du village d'enfants, couplés d'une qualité de la concertation avec les équipes enseignantes, tentent de contrer un destin scolaire fragilisé par des difficultés d'apprentissage. Car on voit dans le témoignage suivant, comment pour une enfant perçue en difficulté d'apprentissage, se dessine progressivement, un destin scolaire en fonction des représentations et de l'expérience des acteurs impliqués, ici une enseignante.

« Elle est en CM1, il va falloir se poser la question. Les acquis sont faibles. [...] Malheureusement, il faut commencer à parler des orientations SEGPA en CM1, les dossiers sont constitués en novembre du CM2, donc ça va vite. Après, c'est pas parce qu'un dossier a été saisi que l'orientation est faite, mais j'en parlerai rapidement avec Leïla [éducatrice scolaire] et le village... » (Enseignant, A)

Trajectoires mixtes

Dans les témoignages, les trajectoires sont emmaillées de moments différents : tantôt la trajectoire se banalise, tantôt elle est marquée par des incidents, ou par des difficultés d'apprentissage. Et si certains enfants s'installent plus durablement que d'autres dans un type de trajectoire, que quelques-uns peuvent cumuler incidents et difficultés, d'autres oscillent entre les trois, en fonction des années et des événements de leur vie. Outre une question d'âge et de maturité, les événements marquants de la séparation familiale et de la prise en charge bousculent la scolarité.

« Terry est tellement envahi par les problèmes de sa famille, de placement. Je crois que ça ne fait qu'un an qu'il est placé et il n'arrive pas du tout à se concentrer à l'école. C'est un garçon intelligent, tout le monde en est persuadé, mais il est envahi. On est démunis, sa maîtresse ne sait plus quoi faire. » (Directrice école, A)

Mais pour plusieurs enfants, la notion de progrès, tant en termes d'apprentissage que de comportement, est soulignée, entre le moment de l'arrivée, parfois assez catastrophique (beaucoup de lacunes ; peu de disponibilités psychiques ; colère et refus face aux demandes des adultes...) et les mois qui suivent, où l'enfant « se pose » et où un réinvestissement de la scolarité et des apprentissages s'avère possible.

« Son histoire à l'école l'année dernière, c'était un élève qui était identifié comme ne travaillant pas du tout. Valère est arrivé dans la classe avec cette étiquette de "ne travaille pas". Cette année, c'est extrêmement différent. C'est-à-dire que moi, je n'ai

absolument rien relevé. Il y avait des équipes éducatives qui étaient prévues qui n'ont pas eu lieu, donc je le trouve très investi dans la classe. » (Enseignant, A)

Face à ces trois différentes trajectoires, et au risque d'échec quand elles sont marquées par des incidents ou des difficultés d'apprentissage, l'étude montre des types de pratiques dans les villages d'enfants SOS, qui se conjuguent plus ou moins explicitement à celles mises en œuvre dans les écoles.

7.2 Pratiques face aux incidents et difficultés d'apprentissage

Face aux incidents, les professionnels ont tendance à chercher des solutions, dans la classe comme au village d'enfants SOS. La plupart du temps, dans les deux villages d'enfants SOS et tant pour les écoles que les collèges, ces solutions sont concertées :

« S'il y a un souci de discipline et on veut marquer les choses, c'est arrivé l'année dernière pour un enfant qui posait problème au niveau de la discipline, on réunit tout le monde et puis l'enseignante et si elle a l'expérience, je la laisse faire. On réunit tout le monde et puis ça va vite. Ça répond très vite. » (Directeur école, B)

Outre cette réactivité au quotidien, nous allons relater l'exemple d'un dispositif comme solution concertée, plus constante, dans le modèle polarisé.

Exemple de « contrats » pour endiguer les incidents

Une pratique s'est mise en place entre l'école et du village A, concernant principalement les incidents. L'éducatrice scolaire a proposé un dispositif pour certains élèves du village d'enfants SOS, appelé « contrats ». Sans être inscrits au Programme Pygmalion, certains points inspiraient cette pratique comme passer de la remontrance permanente à l'encouragement. Un enseignant décrit ainsi :

« 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", sous-entendu "pendant mon travail", ils ne sont pas non plus scotchés sur leur chaise. Ça pouvait aussi concerner le comportement avec d'autres classes : "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 (ou de matinée selon les horaires), 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, A)

Ce dispositif, sur une période donnée, impliquait à la fois l'enfant, l'enseignant de la classe et l'éducatrice scolaire du village d'enfants SOS. Dans la classe, l'objectif est à l'encouragement.

« Jérémy disait toujours que c'était catastrophique, que ça n'allait pas du tout, et je devais répondre : "oui, c'est vrai, tu as fait ça, mais tu as aussi réussi à faire ça, ça et ça. Oui, il y a eu une bêtise, mais le reste du temps, tu as su le faire". On essayait toujours de valoriser ». (Enseignant, A)

La concertation, dans ce modèle très polarisé, prend la forme d'une coéducation active et quotidienne, dans laquelle le village d'enfants SOS se montre moteur.

« Leïla [éducatrice scolaire] suivait vraiment très bien 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. » (Enseignant, A)

Les enseignants indiquent leur satisfaction, avec le sentiment d'une solution partagée entre classe et avec le village d'enfants face à ces « contrats ». Ce partage a aussi un impact pour le village d'enfants. En effet, ces événements qui ont lieu au cours de la journée dans l'espace scolaire, identifiés comme étant le fait de l'enfant, sont portés à connaissance de plusieurs des adultes qui interviennent auprès de lui.

« On nous transmet [...] les contrats je les vois de toute façon puisque à chaque fois [...], ils sont dans leur cartable. Ce sont des enfants qui sont sur contrat, ceux qui ont eu de p'tits soucis de comportement des trucs comme ça, et du coup ils ont un contrat que la maîtresse remplit avec plein de petites cases, [...] il y a des maîtresses qui mettent du rouge, et si tout est bien passé dans la journée elles mettent que du vert » (Professionnel, A)

Un regard à la fois constant et diffracté pèse ainsi sur les enfants-élèves, avec des effets tantôt bénéfiques (l'enfant prend appui sur la proposition pour canaliser son comportement), tantôt contre-productifs (l'enfant persiste dans une forme de résistance). Deux enfants expliquent ces contrats visant une modification de leurs comportements à l'école :

« Enfant 2 : C'est genre... Pour qu'on travaille bien et genre c'était... Moi c'était genre un contrat, un chemin et genre à chaque fois... Un chemin et le lundi elle m'avait posé une question et si j'ai tout mon matériel et si je me suis bien comporté j'ai un... Au bout d'un mois j'ai un cadeau !

Chercheur : Ah oui ? Et du coup tu te comportais mieux ou pas ?

Enfant 2 : Ça servait à rien ce contrat parce que je l'utilisais pas ! » (Enfants, B)

On voit que du point de vue de l'enfant, d'une part comportement et travail sont bien reliés, et que d'autres enjeux se sont ajoutés (avoir un cadeau), hors espace scolaire, sans garantir par ailleurs sa mobilisation. Cela peut rejoindre les tentatives de modifier l'engagement de l'élève dans les apprentissages ou de réduire les désordres scolaires par un système de sanctions et récompenses, privilégié à une approche sur les causes des difficultés, méthodes qui sont controversées et qui présentent des effets négatifs (Denecheau, 2018 ; Galton et MacBeath, 2008).

Le soutien à la scolarité en cas de difficulté d'apprentissage

L'évaluation des difficultés d'apprentissage dès le primaire est capitale pour éviter le décrochage, voire une sortie anticipée de la scolarité une fois dans le secondaire. Or, les élèves les plus vulnérables ont besoin d'acquérir les connaissances nécessaires à leur adaptation scolaire ultérieure (Broccholi, 2000), mais ils ne peuvent s'accrocher à leur scolarité que s'ils sont et se sentent

accompagnés dans la durée par un suivi individualisé en dehors des cours. Un « *accompagnement régulateur* » permet « *d'enrayer le cercle vicieux de l'échec et du découragement, de maintenir une attitude positive vis-à-vis du travail scolaire et de favoriser en retour une attitude encourageante de la part des enseignants.* » (Broccholichi, 2000).

Pour les enfants des villages SOS l'évaluation se traite d'abord, comme pour d'autres élèves, au sein de l'école, avec la mise en place d'instances d'évaluation et de propositions internes à l'école. Ces propositions sont progressives, et « *l'accompagnement régulateur* » s'articule entre école et village d'enfants.

Les dispositifs d'aide au sein de l'école

La première, plus souvent évoquée, est celle des APS, soit un temps de suivi en petit groupe, assuré à l'école par l'enseignant, souvent après la classe. Les enseignants considèrent que c'est principalement un choix pédagogique de leur ressort :

*« Entre enseignants, on n'a pas demandé l'avis du village. Mais ils n'ont pas rechigné. »
(Enseignant, A)*

*« Nous aussi, on a des dispositifs et on les met en place avec les membres du village. »
(Professionnel, B)*

Une sorte de conformité interinstitutionnelle se met en place. Si elle est attendue et appréciée de part et d'autre, c'est probablement qu'à la faveur d'un climat de confiance suffisant entre les professionnels des deux institutions (village d'enfants et école), une concertation plus ou moins implicite permet un allègement de la charge de travail, pour les adultes comme pour les enfants :

« Des fois, on voudrait les prendre en APC et des fois, on fait de l'accompagnement éducatif, mais eux ont déjà du soutien scolaire en dehors, donc on essaie de ne pas non plus trop charger la barque. Il faut faire attention à ça. On n'a jamais eu de refus par rapport à ça. Je le prendrais mal si c'était refusé, mais on discute avec les éducateurs, on discute avec Monsieur C [directeur village d'enfants SOS], je n'ai jamais eu de souci par rapport à ça. » (Enseignant, B)

L'organisation d'« équipes éducatives » au sein de l'école.

Si les difficultés persistent ou sont d'emblée jugées importantes, la réunion d'une « équipe éducative »²⁶ en est un des temps formels, auquel le village d'enfants peut être associé, au même titre que tous les professionnels impliqués dans le suivi de l'enfant.

« C'est un regroupement de professionnels qui gravitent autour de l'enfant. Avec Valère, il était prévu des équipes éducatives pour cette année, mais il n'y en a pas eu besoin, puisque c'est un enfant qui est investi dans le travail, il n'y a pas eu non plus d'attitude et de comportement qui auraient nécessité qu'on fasse une remise au point.

²⁶ Articles D321-14 et -16 du code de l'Éducation.

Avec Terry, il y a eu des équipes éducatives. Il y en a eu deux. J'ai rencontré le père, j'ai rencontré la mère. Donc pour Terry, il y a un suivi plus important. » (Enseignant, A)

Le village d'enfants SOS est associé selon son mode d'organisation : en présence de l'éducatrice scolaire à A, en présence d'un ou plusieurs membres de l'équipe à B. Ce qui est souligné, c'est la fiabilité d'un relais de type professionnel (contrasté avec celui « des familles »), les enseignants ayant le sentiment là encore d'être compris et suivis dans le diagnostic qu'ils proposent. L'enfant est pris en charge plus vite, ce qui les rassure.

« On est rassurés, dès qu'on dit qu'il y a besoin d'une prise en charge, orthophonie, psy, on sait que c'est fait. Ça, c'est vraiment appréciable, on sait que derrière tout est mis en œuvre. C'est-à-dire que sur certaines familles, il faut qu'on arrive à faire comprendre qu'il y a un souci, qu'il faut une prise en charge et là il faut du temps pour les familles d'accepter déjà ça, ensuite de faire la démarche, ce qui est normal. Alors qu'au village, il n'y a pas cette problématique-là. C'est tout de suite pris en charge, ça fluidifie la prise en charge. » (Directrice école, A)

Le soutien au sein du village d'enfants SOS : un exemple

L'équipe du village d'enfants peut quant à elle permettre un appui très ciblé pour un élève, en fonction de ses difficultés propres. Ainsi, une éducatrice scolaire raconte son expérience, à partir d'une difficulté très concrète de l'enfant. Sans tenter de faire l'école à son tour, elle mobilise l'enfant en fonction de ses centres d'intérêt, avec des supports ludiques dans un projet complexe, à présenter à l'entourage. Celui-ci est à son tour engagé dans la démarche, comme soutien actif pour encourager l'enfant bien que cette pédagogie du détour puisse le désorienter :

« Je l'aide à créer un diaporama à partir des photos qu'il a prises lors d'un voyage scolaire, donc j'essaie de le faire s'exprimer par le biais des légendes, des photos et de créer une petite vidéo. Mon objectif est qu'il invite les personnes du village à ensuite visionner son travail final dans la maison commune. Il a vraiment du mal à s'exprimer donc j'essaie de mettre des choses en place et j'essayais d'expliquer que si d'autres personnes, d'autres adultes participaient justement à ces échanges que les enfants peuvent avoir lors de l'atelier, elles comprendraient le débat et pourraient se poursuivre au pavillon. » (Éducatrice scolaire, B)

Car l'aide est difficile à évaluer dans ces résultats, chacun pouvant se demander quelle méthode mettre en place, et à quel moment l'enfant s'en empare pour progresser :

« Je ne sais pas, très honnêtement, peut être que le fait de passer par du jeu pour qu'elle comprenne les syllabes, mais après c'est difficile, moi je suis, très honnêtement je sais pas du tout quel a été le déclic hein » (Professionnel, B)

Deux exemples²⁷ de prise en charge face à la difficulté scolaire

Dans chaque village d'enfants SOS, a été évoquée en détail par plusieurs enquêtés une situation de difficulté scolaire interrogeant une orientation spécialisée éventuelle. Dans les deux cas, il s'agit d'une trajectoire sans incident, mais avec des difficultés d'apprentissage : d'abord Lida, une petite fille au niveau du CP (village A), puis Donato, un jeune garçon en fin de primaire (village B). Dans les deux cas, les échanges entre village d'enfants et école portent sur des difficultés d'apprentissage, avec la recherche des meilleures solutions pour chaque élève. Ces deux exemples rassemblent l'ensemble des éléments concernant la situation d'enfants pour lesquels des orientations spécifiques ont été discutées entre village d'enfants et école. Tous deux sont maintenus dans un cursus en primaire, avec des aménagements spécifiques au regard de leurs difficultés scolaires. S'il ne s'agit pas, ou pas encore, de parcours spécialisés, ce sont néanmoins, suite à un diagnostic plus ou moins partagé, des décisions qui marquent leur trajectoire scolaire. Les différents points de vue de tous les acteurs concernés montrent la complexité de ces décisions.

Une sortie de CP négocié

La petite Lida a bénéficié d'une classe « aménagée » dans une autre école au moment de sa première entrée en CP.

« Elle était en CP d'adaptation ou CP passerelle, je ne sais plus la dénomination, ça change, sur une autre école. Je crois qu'elle a fait sa grande section ici, elle est partie en CP d'adaptation ou passerelle l'année dernière, elle nous est revenue cette année » (Enseignant, A)

Cette orientation très précoce fait l'objet de controverse sur le risque d'être plus souvent et plus rapidement orienté vers des dispositifs au curriculum réduit, ce qui peut fragiliser la scolarité et la poursuite en parcours ordinaire :

« Pour cette petite fille, on a choisi une classe de CP aménagé, c'est comme ça qu'on nous l'avait vendu. On rencontre l'école, c'est un petit cocon, c'est super. Les parents étaient enchantés. Effectivement, ils étaient six ou sept. L'enfant évolue à son rythme, sauf que c'est tellement un cocon qu'on arrive au mois de mai qu'elle ne savait ni lire, ni écrire. La maîtresse dit qu'elle a fait des progrès, mais moi, le constat que j'ai, c'est qu'elle ne sait ni lire, ni écrire et qu'on fait un avis de passage en CE1. Au vu des exigences de l'éducation nationale, ça me pose des questions. » (Professionnel, A)

L'éducateur indique ici plusieurs tensions possibles quand l'enfant n'acquiert pas les apprentissages attendus : entre le respect d'un rythme propre à l'enfant et des acquisitions normées dans un Programme établi en fonction de l'âge réel ; entre l'entrée en dispositifs dédiés et risque de scolarité marginale précoce. Il montre la position que chacun des acteurs concernés peut prendre, engendrant des conflits potentiels si aucun temps d'échanges n'est prévu, et si les décisions se prennent sans négociation suffisante.

²⁷ Au risque de moindre précision, tous les éléments concernant la situation des enfants ne sont pas repris, et certains peuvent être modifiés, afin de rendre leur identification moins immédiate.

À la rentrée suivante, les deux équipes négocient un retour de l'enfant dans cette école du quartier où sont scolarisés tous les enfants du village d'enfants encore en primaire. Les difficultés persistent et la concertation avec l'éducatrice scolaire est mise en avant pour construire un aménagement au sein de l'école. La polarisation se traduit par un rôle d'intermédiaire auprès de l'éducatrice familiale :

« Pour Lida, c'était vraiment bien, parce qu'on s'est rendus compte, des grandes difficultés scolaires de Lida. On a mis en place un décloisonnement. On a vraiment mis en place des choses avec Leïla [éducatrice scolaire] qui a pu faire le lien aussi avec l'éducatrice. » (Directrice école, A)

Cette petite fille ne se distingue par aucun incident, mais toujours par des difficultés d'apprentissage.

« Le contact très bien, il n'y a pas de souci. Lida est présente, elle répond, elle participe... Il n'y a pas d'opposition, tout se passe bien, si on met de côté les difficultés qu'elle peut rencontrer, elle a compris ce que c'est qu'être une élève. Après, les difficultés qu'elle rencontre sont d'un autre ordre. » (Enseignant, A)

Cet arrangement « un décloisonnement » permet de contourner une prescription de l'Éducation Nationale concernant les redoublements. Deux questions se posent : aurait-il pu se négocier avec une famille lambda ? Sera-t-il, au bout du compte, favorable à la trajectoire scolaire de l'enfant ? Celle-ci supporterait bien ce décloisonnement, qui exige une souplesse des enseignants, un suivi renforcé du village d'enfants SOS.

« Je ne perçois pas de mal-être. Je n'ai pas non plus creusé. Je vais bientôt rencontrer les éducateurs et les gens du village, mais elle semble bien le vivre. Néanmoins, elle aime aussi retourner dans sa classe, aussi préserver des temps de récréation avec sa classe, ce qui est normal, et on essaie nous aussi de favoriser ça pour ne pas qu'elle perde ses repères avec sa classe. » (Enseignant, A)

Une autre aide complémentaire (interne à l'Éducation Nationale) est aussi envisagée. On voit ainsi que chacune des deux institutions pioche dans le panel de ses dispositifs, avec à la fois des temporalités pour se concerter, et toujours, cette question de la surcharge éventuelle pour les enfants, à qui le sens de toutes ces prises en charge peut échapper.

« Après, il faudra creuser pour savoir pourquoi on en est là. On a justement fait une demande d'aide au niveau du RASED, il va donc y avoir un suivi. Comme je n'ai pas encore pris rendez-vous avec les éducateurs du village, il y a encore des choses que je n'ai pas creusées. » (Enseignant, A)

Une entrée au collège différée

L'autre situation évoque le maintien de Donato, un garçon en CM2, pour différer son entrée en collège et mieux mesurer si une entrée en SEGPA lui conviendrait. Arrivé au village de B avec sa sœur jumelle, il a été scolarisé dans la même école de REP+, mais dans une autre classe.

« Non, ils sont arrivés à la rentrée [Hésitations], l'an dernier, avec sa sœur jumelle. Donc on a préféré l'année dernière justement de les séparer... Et heureusement d'ailleurs... Avec le village... Je sais plus c'était avec Monsieur... Ça a été vraiment pris... On a trouvé que c'était mieux parce que comme Donato avait plus de difficultés que sa sœur, on a eu peur que justement, qu'il y ait des comparaisons... On a dit "s'ils sont chacun séparés c'est mieux" ». (Enseignant, B)

Les enseignants ont alors remarqué des difficultés scolaires, mais sans dossier scolaire pour mieux les évaluer. Les inquiétudes à son égard semblaient partagées par les deux équipes, village d'enfants et école. La trajectoire d'un élève se combine ainsi à plusieurs éléments, ici celles de la fratrie, les aléas des prises en charge dans et hors placement, compliquant l'identification de ces difficultés.

« L'année dernière, si vous voulez, le souci pour Donato, on avait pas de... On savait pas trop où il en était scolairement... On n'a pas eu de contact avec l'autre école et apparemment au village ils en avaient pas non plus. On a constaté au fil des mois que les difficultés de Donato, on savait pas trop les origines, si c'était depuis longtemps ou bien si c'était des problèmes de tout ce qu'il avait enduré. » (Enseignant, B)

À la rentrée suivante, devant ses difficultés persistantes, un maintien en primaire a été décidé pour Donato. Sa sœur est quant à elle, entrée au collège. Cette décision est jugée bénéfique.

« Enquêtée 1 : Sa sœur, elle est en 6ème au collège. Lui, il n'en était pas capable l'année dernière.

Enquêtée 2 : Non, non et puis franchement c'est un maintien qui est hyper bénéfique...

Enquêtée 1 : Un maintien c'est ça, soit il est profitable ou il y a pas de maintien.

Enquêtée 2 : Soit ça sert à rien du tout. Même là encore, à l'instant, je viens de le féliciter parce qu'il vient de réciter une poésie... Ça c'est du travail à la maison, même si on le fait en soutien deux fois par semaine. Il a eu un A+, il est... Il en est fier, on voit qu'il a envie... » (Enseignants, B)

Les deux structures, village d'enfants SOS et école, se sont donc concertées pour prendre une décision difficile, en dehors des prescriptions de l'Éducation Nationale (sur le redoublement). Mais ce maintien correspond à un investissement actif tant de la part des enseignants que de l'équipe du village d'enfants. Le sentiment de faire équipe, d'être une « communauté éducative », est affirmé par les enseignantes.

« Vraiment tout le monde a pensé la même chose, il y a vraiment une cohésion... [...]

Enquêtée 2 : Et puis là, il est suivi même... Donc il a orthophoniste tous les vendredis matin...

Enquêtée 1 : Tout ça a été demandé l'année dernière et on a dit "maintien", mais on met tout en place pour que ce soit vraiment positif

Enquêtée 2 : Et puis il a vu une ergothérapeute et donc un ordinateur...

Enquêtée 1 : Donc voilà ! Ils ont fait tout ce qu'on avait demandé... » (Enseignants, B)

On voit aussi que la réflexion porte une grande attention aux attachements de l'enfant dans l'espace scolaire. L'enfant y réagit positivement.

« Donato, le but d'un maintien c'est aussi qu'il parte avec le plus de billes possibles au collège. C'était aussi... Pour le changer d'environnement aussi, parce que je pense que le changer de maîtresse parfois ça peut aussi être bénéfique... Là, c'était vraiment un pari parce que j'arrivais comme ça, j'étais inconnue et au final ça lui a fait... Ça lui a fait du bien... Mais il a encore des contacts avec Madame F. parce qu'on décroïssonne, c'est-à-dire qu'en fait... Moi, j'enseigne la géographie dans ma classe et la sienne et elle l'histoire dans sa classe et la mienne... » (Enseignant, B)

Les temps de décision, plus formels, s'inscrivent dans une concertation continue : que ce soit pour suivre le travail scolaire, ou pour intervenir en cas d'incident. La prise en charge au quotidien, assurée, crée une confiance qui facilite la communication quand des décisions influentes pour la trajectoire scolaire sont à prendre.

« Des éducateurs, etc. qui suivent. C'est vrai qu'avec Donato on fonctionne dans la classe avec un cahier de liaison, etc. Le suivi, il est... Il est vraiment assidu, tout est signé en temps et en heure. Et puis... Après Donato s'investit énormément cette année : on voit qu'il y a du suivi, qu'il y a du travail. C'est... J'en suis très contente, c'est vrai qu'en plus... J'ai eu une fois un souci avec lui, donc je me suis permise de téléphoner au village et tout de suite, ils sont venus le chercher... » (Enseignant, B)

Dans le cas de ce garçon, la décision de maintien en CM2, dont il semble tirer profit, a vraiment été prise en concertation, avec des échanges et un suivi important. Elle est pour les enseignants, significative d'un réel et bénéfique travail de concertation, entre partenaires en confiance, formant un collectif éducatif mobilisé autour de la réussite scolaire.

7.3 Remarques à partir d'une orientation spécialisée

Un seul enfant, Mendy, sur les 20 de l'étude, avait une orientation en établissement spécialisé. Ce seul cas ici évoqué le sera pour souligner certains contrastes avec le suivi des autres enfants. Cette situation, avec sa singularité, donne une place à tous les enfants en situation de handicap, vivant dans les villages d'enfants SOS. Les mêmes questions se posent que pour tous les autres enfants, avec plus d'acuité et cependant, une attention moins grande. Pris en charge dans un autre champ professionnalisé, celui du handicap, leur présent comme leur avenir semblent assurés.

« Au niveau du handicap, ils sont très protégés aussi, entourés et soutenus, plus je pense que dans une école ordinaire parce qu'ils sont suivis au moins jusqu'à aller en pro. Avec toute une équipe qui est autour de l'enfant est déjà ici au sein de l'IME. » (Équipe spécialisée, A)

Les professionnels du village d'enfants peuvent à leur tour « souffler », passant cette concertation sur le mode de la délégation. Comment les recommandations du Programme Pygmalion influencent-elles les représentations et pratiques dans ce cas de figure ?

Mendy, âgé d'une dizaine d'années, était déjà scolarisé en IME avant son entrée au village d'enfants, qui n'a donc pas été impliqué dans cette orientation décidée par sa mère :

« vu qu'il avait déjà du retard à 2 ans, du coup, il est parti à la maternelle à 3 ans et il avait une ... auxiliaire de vie, qui l'aidait. Et après à 5 ans, vu qu'il avait eu du retard encore, j'ai visité des écoles et j'ai choisi l'école à l'IME à (nom de la ville). Parce que c'est une bonne école. » (Membre de la famille, A)

L'équipe de l'établissement a, quant à elle, participé aux démarches de signalement, ce qui a créé une distance avec la mère, plus défiante depuis à leur rencontre.

« Il y a quelque chose qui s'est rompu. On parle beaucoup des parents ou de la famille. Un enfant qui n'évolue pas et qui régresse et qui rapporte des choses ou quoi que ce soit, c'est lui qu'on aide. La famille, je ne l'ai pas vue, je ne vais pas vous mentir, depuis février dernier je crois. » (Équipe spécialisée, A)

Des difficultés psycho-cognitives précoces

Entré dans l'établissement avant sa prise en charge au village d'enfants SOS, ce sont les inquiétudes des professionnels qui ont conduit au signalement et à la prise en charge supplétive. Les difficultés cognitives étaient un élément d'un tableau clinique de handicap grave.

« Quand il est arrivé ici c'était couche, la propreté n'était pas du tout acquise. Il ne mangeait que mouliné. Il ne savait pas boire, manger à la petite cuillère. On partait de très loin et il avait de très grandes peurs. Ce n'était pas l'enfant sauvage, mais quasi ! Et puis le langage était incompréhensible. Il y a eu quand même une petite évolution, mais après, ça a vite stagné et on s'est rendu compte qu'il y avait un autre souci que le handicap. » (Équipe spécialisée, A)

Malgré cet ensemble de difficultés physiologiques et cognitives, et un langage difficile à comprendre, Mendy peut entrer en communication :

« À notre grand étonnement avec l'assistante sociale quand on voit que c'est vraiment compliqué ou à certains moments clés de l'histoire de Mendy, on peut avoir des petits entretiens avec lui et ce sont dans ces moments-là où Mendy est connecté, tout ce qu'il nous relate de ce qu'il peut se passer au domicile, on sait toujours que c'est vrai, qu'il a là, des propos fiables... » (Équipe spécialisée, A)

Il est décrit comme un enfant qui aime apprendre...

« Vraiment il a toujours eu cette envie d'apprendre, cette curiosité, il participe, il est volontaire. Il aime beaucoup écouter les histoires, les poésies » (Équipe spécialisée, A)

... malgré ses difficultés, très précoces, rapportées à un empêchement à apprendre relié à son histoire familiale :

Ça requiert de la mémoire et pour mémoriser et imprégner, il faut être plus serein. Je pense que là aussi ça bloque un peu. » (Équipe spécialisée, A)

Une école pas comme les autres

Les professionnels de l'établissement spécialisé vont insister sur une école interne la plus proche possible d'une classe banale :

« C'est une unité d'enseignement que l'on appelle en ce moment, une école au sein de l'IME, elle n'est pas externalisée. Ils savent très bien où est l'école. [...] Et ce sont de vraies salles de classe, comme dans une école avec tout le matériel. On a des ordinateurs également. Et il garde toujours son cahier dans la classe. C'est un repère. » (Équipe spécialisée, A)

Même si plusieurs points de l'organisation diffèrent notablement (taille de la classe, maintien dans un niveau, stabilité de l'enseignant...) :

« Par rapport à l'éducatif et au niveau de l'école, c'est un environnement encore préservé. C'est vraiment un tout petit groupe, ils ne sont que trois ou quatre. [...] Ce n'est pas un enfant qui a besoin de changer de maîtresse tous les ans. Au contraire, [enseignante de l'établissement], il sait comment elle fonctionne. Il sait qu'avec elle, ça va bien. Une fois qu'il a une accroche, pour lui, c'est important de la garder. » (Équipe spécialisée, A)

Les activités d'apprentissage sont aussi différentes :

« Là c'est très compliqué, leur faire comprendre que ce n'est pas parce qu'ils jouent qu'ils n'apprennent pas, parce les enfants quand ils rentrent, ils disent « on a joué », alors, les parents demandent. Nous, de façon un peu détournée, on va essayer de soutenir tout ce qui est travaillé. On va dire que ce sont des jeux pédagogiques et éducatifs vont les mener vers les apprentissages. » (Équipe spécialisée, A)

C'est ce sentiment de discrimination, que Mendy a peut-être voulu transmettre quand il est parvenu à donner aux chercheurs ayant éprouvé des difficultés de compréhension tout au long de l'entretien, la seule réponse qu'ils ont saisie, non sans surprise :

« Chercheur : Qu'est-ce que tu voudrais changer à ta vie ici, si tu pouvais ?

Enfant : Ah ! Je sais. Une autre école !

Chercheur : Une autre école ? [Court silence]. Pourquoi tu voudrais une autre école ?

Enfant : Pour les maîtresses.

Chercheur : Pour avoir d'autres maîtresses ?

Enfant : Oui, pour travailler. Pour faire les devoirs.

Chercheur : Tu voudrais une école où on travaille plus et on fait des devoirs ?

Enfant : Oui. » (Enfant, A)

Les liens avec le village d'enfants SOS

Les liens avec le village d'enfants SOS vont, comme pour tous les autres enfants, se traduire sur un plan quotidien, et dans une concertation à la fois démultipliée et déléguée.

Au quotidien

L'enseignante établit un lien entre des apprentissages informels et la vie quotidienne, en se référant à ce qui se passe dans l'établissement, mais sans échanges spécifiques avec le village d'enfants :

« Chercheur : Vous avez une perception du soutien scolaire qu'il peut y avoir au village ?

Enseignante : C'est surtout une stimulation avec les sorties, avec tout ce qui peut être vécu parce qu'être assis et lui apprendre des choses, je ne vois pas trop l'intérêt, il faut plutôt comme il le fait sur le groupe, avec des jeux, avec des sorties, le théâtre et peut-être des activités, mais informelles, des découpages, des petites activités de création, mais informelles. Et même pour la motricité fine ou du journal, "tu vas faire une boule et tu vas la jeter à la poubelle", "essuyer la table avec l'éponge, tu vas la rincer sous l'eau et tu appuies fort".

Chercheur : ce sont des choses dont vous avez parlé à la réunion avec l'équipe du village ?

Enseignante : non je ne crois pas, c'était juste une présentation et une prise de contact. » (Équipe spécialisée, A)

Si l'enseignante a néanmoins le sentiment d'un relais par le village d'enfants, la question des méthodes, non résolue jusque-là, ne fait pas *a fortiori* l'objet d'échanges. On voit cependant que l'hypothèse d'un empêchement à apprendre est posée, et elle est structurante pour penser les difficultés de cet élève. Elles viennent pour lui gommer la question d'une continuité des apprentissages, même s'ils sont très simples à son niveau.

« Les couleurs, ça va faire cinq ans que l'on travaille dessus. À la maison d'accueil, c'est repris. Sur le groupe des petits, clairement, ça doit être acquis quand on passe et on a essayé plein de méthodes. Il y a des choses comme ça qu'il n'enregistre pas. » (Équipe spécialisée, A)

Probablement pour parer à cette concertation déléguée, certains supports formels gagnent en importance. Ils sont le support des échanges et symboliseraient les liens entre institutions. On ne peut que cependant noter l'écart avec le contact au quotidien, entre école et village d'enfants SOS, dont les autres enfants bénéficient :

« Tous les enfants ont des carnets de liaison comme dans des écoles lambda et on communique via ce cahier de liaison. Généralement on s'écrit des mots quand il y a des questionnements, quand on a une interrogation. Il y a le cahier de vie de Mendy. La Mison peut bien sûr interférer et mettre des photos dedans. Donc là ils n'ont pas fait, mais l'année dernière, voilà. Le Noël à la Maison, on en avait eues et c'est important pour Mendy parce que ça vit et qu'on est complémentaire. » (Équipe spécialisée, A)

La circulation du livret scolaire, objet significatif de la dimension scolaire de la prise en charge, n'est quant à elle pas systématisée et pour Mendy, c'est sa mère qui le reçoit, sans copie pour le village d'enfants SOS. Ce point fait débat dans l'équipe, avec des critères d'organisation appuyés sur des priorités légales (pour l'enseignante), qui s'opposent à un intérêt de l'enfant (pour l'éducatrice).

« Enseignante : le livret scolaire, il est remis aux parents, quoi que maintenant, on essaie de faire un double et le donner aussi à la famille d'accueil.

Chercheur : pour Mendy, c'est sa maman qui a les informations ?

Enseignante : qui a les informations au niveau pédagogique.

Chercheur : pas l'éducatrice familiale ?

Enseignante : non, elle ne l'a pas reçu ». (Équipe spécialisée, A)

Une orientation spécialisée marginalise au quotidien l'enfant, on le voit par exemple ici, avec la question des distances à l'établissement et à l'organisation du transport. Deux inconvénients sont soulignés pour Mendy : une moindre autonomie dans ses déplacements, et la perte de ce contact avec les parents et l'équipe du village d'enfants, pourtant jugé nécessaire entre école et village d'enfants (voir partie 3) et encouragé dans le Programme Pygmalion, est ici perdue.

« On fait appel à une société de transport de personnes, qui va les chercher à leur domicile et les emmène à l'IME et le soir il les redépose chez eux. Parce qu'avant c'était un car et ils devaient aller à un arrêt. Ça les rendait un peu plus autonomes. Maintenant c'est sur place. On a gagné nous, parce qu'on a du temps de prépa en plus pour travailler, mais on a perdu ce contact. Ce lien qui était informel et qui donnait de petits signes qui pouvaient nous donner quelques indications sur l'état de l'enfant, de la famille. » (Équipe spécialisée, A)

Dans ce contexte, si l'enfant semble au centre de toutes les attentions, c'est dans des univers successifs et relativement étanches, ce qui multiplie le nombre d'interlocuteurs :

« Éducatrice : sur place, ils ont différents ateliers avec différents adultes, chose qui ne se produit pas dans une école ordinaire où c'est le seul enseignant qui est son professeur, mais ici il a au moins six adultes différents. » (Équipe spécialisée, A)

La concertation, sur le mode d'une délégation.

L'orientation spécialisée et la prise en charge par un autre établissement démultiplient en effet les intervenants, rend les contacts plus aléatoires, les relations plus fragmentées encore que pour les autres enfants. Les tâches sont elles-mêmes très segmentées et les quelques rencontres sont à la fois valorisées, mais très ciblées : il s'agit de transmettre des informations dans leurs grandes lignes et avec des priorités, de telle sorte que ce système de délégation opère le plus efficacement possible.

« Mendy était à la Maison SOS, ils nous ont bien expliqué, la Maison SOS, l'accueil provisoire et une fois que le jugement est redonné comme quoi l'enfant est bien placé, du coup, il est arrivé dans une vraie maison d'accueil familiale avec des assistantes familiales et fixe qui n'en changera pas. Il a donc changé d'équipe et ces personnes ont

souhaité nous rencontrer au mois d'août pour qu'on leur explique notre fonctionnement et qu'elles se présentent aussi. » (Équipe spécialisée, A)

Pour les professionnels de l'établissement spécialisé, les concertations sont en effet multiples, et entrent dans un système de concurrence. Si dans le cas présent, ils le jugent satisfaisant, probablement parce qu'il est exempt de conflits, il semble difficile de repérer les responsabilités des différents services concernés : le référent ASE prend en effet une place importante, là où il n'est jamais évoqué dans les autres écoles.

« On a un très bon contact avec la référente ASE, mais ça peut prendre du temps quand elle nous rappelle ou qu'une information ne soit pas donnée parce qu'on est débordée, elles sont débordées. C'est une réalité de terrain. Elles ont des multitudes de dossiers et voilà. Donc dès fois, c'est un peu long. » (Équipe spécialisée, A)

La coopération avec la mère passe aussi par la référente de l'Aide Sociale à l'Enfance :

« Éducatrice : et souvent les référentes ASE accompagnent, par exemple madame N. est accompagnée quand elle venait au moment des synthèses. Mes deux "référées" tout le temps, c'est la référente ASE qui accompagne. [...] Mais non, le village n'accompagne pas madame N. pour ça. » (Équipe spécialisée, A)

L'avenir de l'enfant

Pour les enfants orientés, l'avenir semble tracé. L'équipe de l'établissement spécialisé assure orienter tous les élèves, vers les IMPRO et, une fois adultes, en ESAT. Il ne semble pas que le village d'enfants SOS soit beaucoup consulté.

« Chercheur : La question de l'orientation, c'est vous qui la traitez ?

Enseignante : c'est avec les parents, il faut leur accord. C'est un travail au niveau éducatif avec des cliniciens et selon aussi ce qu'il est capable de faire et choisir un bon IMPRO qui soit en accord avec ses capacités.

Chercheur : La plupart des enfants vont en IMPRO après ?

Enseignante : tous. » (Équipe spécialisée, A)

Aucune généralisation n'est bien sûr possible à partir de la situation singulière de Mendy, mais les éléments recueillis à son propos peuvent participer à une réflexion plus générale, sur ce qu'une situation d'orientation spécialisée entraîne en termes de multiplicité redoublée d'intervenants, et sur le mode de délégation de la scolarité à l'établissement spécialisé qui advient.

Conclusion de la septième partie

Au quotidien, les équipes du village d'enfants et leurs partenaires s'ajustent parfois sans peine, à des moments très banalisés, où les interventions sont moindres et peu typiques. Par contre, les trajectoires balisées d'incidents ou butant sur les apprentissages inquiètent les professionnels des villages d'enfants SOS (Rapport 2016). On remarque deux modalités différentes d'intervention : d'un côté, la gestion d'incidents s'homogénéise, avec une tendance à distinguer les enfants du village

d'enfants des autres élèves, en raison d'une connivence éducative renforcée à leur égard. De l'autre, la situation de suppléance peut conduire à des représentations déficitaires des enfants en Protection de l'enfance, ce qui conduirait à l'abaissement d'exigences à leur égard, comme souvent repéré pour les élèves en difficulté (Cèbe et Goigoux, 1999).

Si ces situations font l'objet d'échanges, l'ajustement entre les deux institutions varie selon les difficultés jugées plus ou moins lourdes, pour des pratiques plus ou moins coordonnées entre les différents intervenants, au risque de cumul, de surcharge, voire d'incohérence pour des enfants butant déjà sur les apprentissages. Ces éléments questionnent l'affirmation des différents professionnels, qui semblent s'accorder sur une qualité suffisante de la concertation. La concertation avec les écoles, dans le cas d'orientation spécialisée, est moins recherchée. Nous faisons l'hypothèse d'un mode de travail très délégué à partir du moment où la trajectoire scolaire entre dans le champ du handicap. Ces situations accentuent par ailleurs la question de la multiplicité des intervenants.

8 Conclusion générale

8.1 Synthèse des résultats

La recherche que nous avons menée d'octobre 2015 à mai 2017 à travers 96 entretiens individuels, trois rencontres collectives et l'analyse des documents mis à disposition par l'association et les équipes de SOS Villages d'Enfants, nous conduit à apporter quelques éclairages sur la perception et le déploiement effectif du Programme Pygmalion sur le terrain. Avant d'aborder la synthèse des résultats, il est nécessaire de rappeler les limites de la présente recherche, ce qui permet de mieux circonscrire les conclusions et les effets analysés. Tout d'abord, l'enquête a posteriori ne permet pas d'évaluer les effets objectifs de ce Programme sur les résultats scolaires des enfants, c'est pourquoi nous avons opté pour une approche qualitative. Par ailleurs, la recherche qualitative ayant été circonscrite à deux villages d'enfants SOS, la généralisation des résultats à l'ensemble des villages d'enfants SOS est limitée. Ajoutons à cela que les deux villages d'enfants ayant été choisis en fonction de la facilité d'accueil de la recherche, et parce qu'ils présentaient un contexte de travail relativement positif, il n'est pas assuré que ces résultats auraient été similaires dans les autres villages d'enfants. Ces précautions étant prises, nous abordons maintenant les principaux résultats de la recherche, notamment les évolutions sur certains aspects de la prise en charge des enfants.

Évolutions portées par le Programme

Nous avons relevé plusieurs évolutions permises ou soutenues par le Programme Pygmalion. Rappelons que ces évolutions ne sont pas toujours liées à la connaissance du programme Pygmalion par les acteurs : le degré de connaissance ne disant rien de sa mise en œuvre, et les acteurs pouvant faire « du Pygmalion » sans le savoir.

- L'entrée en fonction des éducateurs scolaires, figure clé du Programme Pygmalion, a redéfini l'organisation de l'ensemble des tâches liées à la scolarité, mais de manière différente selon les villages d'enfants SOS. Ainsi, notre recherche a montré que dans un village d'enfants, l'éducateur scolaire met l'accent sur le développement des activités liées à l'enrichissement des apprentissages au sein du village d'enfants SOS, alors que dans l'autre c'est la cohérence entre l'école et le village d'enfants qui est privilégiée à travers des contacts très réguliers entre l'éducateur scolaire et l'école.
- Le soutien aux devoirs est mis en place dans les deux villages d'enfants SOS, et fortement apprécié des éducatrices et aides familiales qui se disent soulagées. En effet cette tâche constitue souvent pour elles une difficulté du fait des nombreux enfants à gérer en même temps, surtout lorsqu'il y a des enfants en bas âge, et de leur sentiment d'incompétence à partir d'un certain niveau scolaire. Toutefois nous avons souligné les risques d'une externalisation du travail scolaire en dehors de la maison et cet équilibre doit être constamment recherché. Dans le même temps, la majorité des personnes interrogées convergent pour constater qu'un cadre clair et stable est mis en place pour la réalisation des devoirs dans les maisons.
- Le rapport à l'école et aux apprentissages n'est pas homogène suivant les personnes, mais ils sont souvent distants de l'école pour les professionnels intervenant en protection de l'enfance. Le Programme permet d'intégrer des acteurs plus familiers de l'école, par un

recrutement orienté en ce sens, c'est souvent le cas pour les éducateurs scolaires, c'est plus difficile pour le recrutement des intervenants « moins installés », comme c'est le cas pour les services civiques ou les bénévoles. Ce recrutement est un des leviers qui peuvent faire évoluer les représentations que les acteurs se font de la scolarité des enfants confiés et de leur possibilité d'ascension sociale ou non.

- Les parents semblent soutenir l'implication des villages d'enfants SOS pour la scolarité des enfants. Eux-mêmes s'y associent, par des visites à l'école notamment, lorsqu'ils le peuvent (légalement, géographiquement, physiquement...).
- Les enseignants semblent apprécier les évolutions sur le plan de la communication avec le village d'enfants, des négociations rendues possibles de ce fait, et du soutien scolaire qui y est désormais apporté aux élèves. Cette collaboration, davantage instituée qu'avec les autres professionnels de la protection de l'enfance avec qui ils peuvent être en lien, permet de construire un partenariat sur le long terme et d'avoir des échanges réguliers. Cela contribue à instaurer un climat positif de travail entre les villages d'enfants SOS et les écoles, et facilite les relations.

Nouveaux éléments.

La recherche a aussi mis en évidence certains éléments pouvant favoriser la scolarité et le rapport aux apprentissages des enfants accueillis dans les villages d'enfants SOS, qui pourraient utilement compléter le Programme Pygmalion.

- Les témoignages des différentes catégories d'acteurs convergent pour souligner le rôle des fratries dans la réussite scolaire. Que ce soit par l'entraide au moment des devoirs, ou par la stimulation exercée par les aînés sur les cadets, les frères et sœurs peuvent en effet peser dans un parcours scolaire.
- Les membres des familles élargies, en cas d'absence de parent, sont moins bien informés et moins impliqués dans la scolarité, alors même qu'ils pourraient constituer des ressources précieuses sur ce plan.
- L'alliance avec les équipes enseignantes repose sur une adéquation entre les valeurs et les pratiques des acteurs de chacune des institutions : au-delà des échanges recommandés, que ce soit au quotidien ou de façon plus exceptionnelle, les professionnels des villages d'enfants SOS peuvent élaborer une concertation en fonction de périodes critiques de toute trajectoire scolaire.

Cette recherche permet donc, globalement de constater des évolutions positives suite à l'implantation du Programme Pygmalion dans les deux villages d'enfants SOS observés. Certains points pourraient être retravaillés, notamment l'utilisation d'outils (numériques ou non), pour accompagner le travail scolaire dans les villages d'enfants SOS, et la motivation des personnes qui interviennent au quotidien auprès des enfants.

Évaluation et standardisation d'un programme

Portant sur la mise en place du Programme Pygmalion, la recherche conduit à en interroger les fondements. Les implémentations observées (directement par observation ou indirectement par analyses de données et entretiens) donnent à voir des configurations différentes d'un Programme pensé avec une structure commune. Les recherches sur les dispositifs et les programmes

d'intervention mettent au jour la nécessaire adaptation du Programme au contexte local, aux pratiques professionnelles instaurées, aux liens déjà créés et aux relations entre les individus (Blaya, 2010).

Cette adaptation au contexte et aux situations particulières des enfants permet de travailler sur l'équilibre des pratiques et de la répartition des tâches. Nous prendrons deux exemples : le suivi des devoirs et la question de l'orientation. Le suivi des devoirs a pu se répartir de différentes façons dans les villages d'enfants SOS, il est nécessaire de veiller à un équilibre entre un suivi qui serait assuré dans la maison par un professionnel distant de l'école et en difficulté avec cette tâche, et un suivi assuré par un « expert », mais entièrement en dehors de la maison. C'est bien un entre-deux qui permet d'assurer un lien efficace avec l'école sans externaliser cette fonction du lieu principal de socialisation qu'est la maison. Par ailleurs, la protection doit laisser ouvertes les opportunités de l'espace scolaire et de ses rencontres, tout en veillant à ce qu'il ne s'y construise pas de discriminations, de surinvestissement affectif ou de mise sous surveillance renforcée²⁸. Ces équilibres ne peuvent être anticipés et c'est bien par une concertation experte qu'ils peuvent être discutés et défendus. Cela passe donc par les compétences des professionnels qui peuvent juger au mieux de la situation et des effets des différentes décisions qui pourraient être prises. Ces éléments peuvent être renforcés par la formation.

L'évaluation du Programme semble n'avoir pas été clairement posée sur le terrain. C'est pourtant une étape essentielle de l'implémentation d'un programme, cette recherche y répond en partie. L'évaluation permet d'éviter les perceptions biaisées des acteurs qui peuvent ne pas prendre assez de recul pour analyser ce qui leur est donné à voir du programme et de ses effets. Ainsi ils peuvent élaborer chacun leur avis sur ces éventuels effets. Pour un personnel cadre, il s'agira de comparer les scolarités dans le secondaire des enfants ayant été suivi via le Programme Pygmalion avec celles des enfants qui n'ont pas bénéficié du Programme.

*« Les petits deviendront grands et on verra le résultat à ce moment-là parce que c'est vrai qu'on peut aider les ados, mais la maternelle, l'élémentaire, le primaire, ce travail qu'on fait avec eux aujourd'hui, on ne peut pas l'évaluer facilement, on peut un petit peu, mais on va vite sentir dès qu'ils rentrent au collège les résultats d'une scolarité primaire réussit. Je n'ai pas de doute et de crainte sur le fait qu'on va le constater. »
(Cadre, B)*

Il s'agit ici d'une piste à poursuivre, afin de donner les moyens aux acteurs de terrain, mais également à l'équipe du siège de l'association d'énoncer les objectifs visés et de réfléchir aux indicateurs possibles permettant d'évaluer l'action. L'inclusion des acteurs dans le processus d'évaluation permet également d'explicitier les objectifs et les moyens d'y arriver.

Plus que les résultats de parcours – restant très variés et dépendant de multiples facteurs dépassant le seul Programme – les moyens et les pratiques peuvent faire l'objet d'une évaluation qualitative.

²⁸ Nous l'avons souligné en conclusion de la cinquième et de la septième partie.

8.2 Recommandations

La mise en regard de ces résultats avec la revue de littérature nous permet d'émettre quelques recommandations pour la suite du développement du Programme, et plus globalement sur l'évolution des représentations et le soutien à la scolarité au sein des villages d'enfants SOS. Le Programme Pygmalion consiste, par une approche systémique, à modifier l'ensemble des pratiques dans les villages d'enfants SOS en vue de soutenir la scolarité des enfants. La déclinaison du programme identifie l'ensemble des acteurs qui travaillent, de près ou de loin, sur la scolarité des enfants (éducatrices familiales, aides familiales, éducateurs scolaires, éducateurs spécialisés, psychologues, membres de la direction des villages d'enfants SOS, des membres du siège de l'association, les parents, les enseignants et autres professionnels impliqués dans le suivi de la scolarité). Puis, en s'appuyant sur les recommandations de l'Éducation Nationale, de la CNAF, de l'Anesm, des études de la DREES (Mainaud, 2013), de l'état de la recherche sur des questions spécifiques (les styles cognitifs), des recommandations et des outils sont développés pour viser un soutien systémique à la scolarité et aux apprentissages. La synthèse balaye un ensemble dense de connaissances et permet de viser les différents acteurs par des recommandations appropriées pour viser les objectifs énoncés. Les recommandations que nous pouvons faire portent tant sur quelques-unes énoncées par le programme et leurs effets, que sur les moyens prévus pour les atteindre. Car, bien qu'il y ait des modifications et des évolutions visibles dans les villages d'enfants SOS sur l'appréhension de la question scolaire, il y a des freins à l'atteinte des objectifs du programme. Les pratiques des professionnels et les représentations qu'ils ont sur le réel et ses possibles sont difficiles à modifier, et la communication sur le programme n'est pas suffisante pour opérer ces transformations tandis que la formation peut être approfondie sur plusieurs points.

Analyser les nouvelles pratiques induites par la spécialisation autour du scolaire

La mise en œuvre de l'éducateur scolaire, nouvelle fonction au sein des villages d'enfants SOS, va dans le sens d'une spécialisation du travail sur la question scolaire. L'accompagnement du développement de cette fonction peut s'appuyer sur l'échange d'expérience, d'analyse et de pratiques afin de mettre en commun les constats faits sur le terrain et les réponses qui ont pu être apportées. Cela permet de discuter des particularités locales et de mieux prendre conscience de ce qui peut être adaptable à d'autres contextes et surtout des conditions qui le permettent. Lors de cette recherche, les temps de travail entre les chercheurs et l'ensemble des éducateurs scolaires ont d'ailleurs favorisé ce type d'échanges. Ces analyses de pratiques, évitant les effets de standardisation, pourraient permettre d'élaborer les conditions d'un suivi des trajectoires scolaires en situation supplétive.

Former l'ensemble des acteurs, au long de leur expérience en village d'enfants SOS

Le rapport à l'école et aux apprentissages des acteurs engagés de près ou de loin au travail sur la scolarité des enfants des villages d'enfants SOS peut influencer la croyance en l'efficacité du Programme et aux différents objectifs institués. Alors que dans l'ensemble, une dynamique favorable semble s'être enclenchée, certains acteurs maintiennent une position de défiance, doutant des capacités et des perspectives professionnelles des enfants, et de la pertinence de mesures conduisant à exercer une trop grande pression scolaire alors même que les enfants ont d'autres priorités. Cette défiance nous conduit à interroger la manière dont les acteurs, et en particulier les personnes centrales que sont les éducatrices et aides familiales, ont été formés au Programme

Pygmalion. Sur ce point les entretiens nous ont livré peu d'informations. Par ailleurs, les données recueillies auprès de l'ensemble des éducateurs scolaires indiquent que la formation délivrée sur cette fonction a peu de prise sur les pratiques des professionnels.

La littérature internationale souligne l'importance de la formation des acteurs en charge de la suppléance familiale (Jackson & Martin, 2012), elle permet notamment de réduire les écarts en termes de connaissances sur les apprentissages et le système éducatif afin de pouvoir analyser les situations puis interagir et négocier avec le monde scolaire. Cette familiarité peut être assurée par le recrutement d'un professionnel dont le parcours socio-scolaire a permis de comprendre les normes et les attendus de l'école, souvent *via* des parcours identifiés comme étant positifs. Elle peut également être soutenue par une formation visant à renforcer ces connaissances. Ces formations pourraient viser l'ensemble des professionnels, de manière régulière et systématique, en groupe de pairs ou en croisant les fonctions.

Mieux distinguer le soutien en fonction de certains critères

L'étude a porté sur un groupe d'enfants scolarisés en primaire ; or le Programme Pygmalion n'opère pas de distinction entre les degrés de scolarisation. Or les besoins en termes de soutien de la scolarité sont différents selon l'âge de l'élève et son degré de scolarisation ; de même pour les enfants orientés en établissements spécialisés. Ainsi, le Programme Pygmalion pourrait-il conduire à mieux repérer, outre les transitions déjà repérées (première inscription, changements de classe, d'établissement, orientation...), les périodes critiques de la trajectoire scolaire, soit en termes d'incidents, soit de butée dans les apprentissages.

Travailler et stabiliser la coéducation en situation supplétive

La coéducation en situation supplétive met en rapport des professionnels de différentes institutions, en accentuant des représentations partagées, ce qui conduit à des ajustements de pratiques interinstitutionnelles. Dans certains cas, le village d'enfants SOS joue ainsi le rôle de médiateur entre l'école et les parents. Mais le risque est celui d'une exclusion de la présence parentale dans la scolarité des enfants. Des journées de formation sur site avec des partenaires et des parents pourraient permettre de confronter les cadres institutionnels, les valeurs communes, les contraintes de fonctionnement afin de construire des repères pour des pratiques co-éducatives adaptées aux situations de suppléance.

La stabilité des pratiques, notamment sur la question scolaire, dépend fortement des acteurs qui travaillent cette question et de la segmentation des tâches qui a été instituée. Le partage des attributs de la suppléance familiale qui ont trait à la scolarité peut varier en fonction des moyens humains disponibles. La fonction d'éducateur scolaire a été instaurée en garantissant sa pérennité, ce qui opère une certaine garantie sur le travail mis en œuvre. Toutefois, le recrutement des intervenants venant appuyer cette fonction sur des postes temporaires avec des critères de sélection limités par l'attrait de la fonction (en service civique ou en bénévolat) peut générer une instabilité qui pourrait être réduite par davantage de moyens attribués sur ces fonctions. Sur ce point, l'association dépend fortement des moyens qui lui sont octroyés pour la mise en œuvre de la suppléance familiale.

Penser la prise en charge en fonction de la continuité pour les enfants.

La multiplicité des intervenants concernés par la scolarité est un des risques inhérents de la prise en charge supplétive. Le Programme Pygmalion peut se traduire par une polarisation des tâches ou une distribution plus ou moins grande des tâches : différentes personnes signent les livrets, détiennent différents types d'information, conservent les documents... Mais qu'en est-il pour les enfants ? Et avec quels autres changements concomitants (changement de maison ou de figures proches, par exemple) ? La différenciation des rôles sur des personnes multiples, quel sens prend-elle pour eux ? La question scolaire ne vient-elle pas encore fragmenter leur quotidien ?

Le Programme Pygmalion pourrait permettre de construire un indicateur de continuité vs fragmentation pour évaluer le suivi de la trajectoire scolaire, en incluant les enfants dans le suivi de cet indicateur.

Bibliographie

- Akkari, A., Changkakoti N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes, *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol.25, n°1, pp. 103-130.
- Aldgate, J., Colton, M., Ghate, D., et Heath, A. (1992). Educational attainment and stability in long-term foster care. *Children and Society* 6: 91–103.
- Aldgate, J., et Hawley, D. (1986). *Recollections of Disruption: A study of Foster Home Breakdown*. London: National Foster Care Association.
- Aldgate, J., et Jones, D. (2006). The place of attachment in children's development. In Aldgate, J., Jones, D., Rose, W., et Jeffery, C. (Eds.), *The Developing World of the Child*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Alexander, K., Entwisle, D., et Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 70(2): 87–107.
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents, *Déviance et Société*, vol. 26, n°1, pp.3-19.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M., Abbott, R., Hill, K., Catalano, R., et Hawkins, J. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology* 92: 568–582.
- Bebbington, A., et Miles, J. (1989). The background of children who enter local authority care. *British Journal of Social Work* 19: 349.
- Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children. *Child & Family Social Work* 12: 1–10.
- Berridge, D., Dance, C., et Beecham, J. (2008). *Educating difficult adolescents: effective education for children in public care or with emotional and behavioural difficulties*. London: Jessica Kingsley Pub.
- Biehal, N., Clayden, J., et Stein, M. (1992). *Prepared for living? A survey of young people leaving the care of three local authorities*. Leeds: Leaving Care Research Project, Leeds University [in association with] National Children's Bureau.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bodin, R. (2009). Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés. Actes de la recherche en sciences sociales, 178 (3), pp. 80-87.
- Bonnéry, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire, in GLASMAN D. et ŒUVRARD F. (Éds), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission scolaire, *Pensée plurielle*, vol. n°11, no. 1, pp. 75-82.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C, (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Broccholicci, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situation de rupture. *VEI Enjeux*, n° 122.
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G., et Salzinger, S. (1998). A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: findings of a 17 year prospective study of officially recorded and self-reported child abuse and neglect. *Child abuse and neglect* 22(11): 1065–1078.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard

- Cèbe, S., Goigoux, Roland. L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 1999, 661 (4), pp.49-68.
- Charrel, M., Beauvais, M.-C., et Da Silva, E. (2009). *Etude sur les enfants confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance de Maine et Loire* (No. Rapport n°615). Grenoble : Conseil Général Département de Maine et Loire - Centre Rhône-Alpes d'Epidémiologie et de Prévention Sanitaire.
- Chase, E., Simon, A., et Jackson, S. (Eds.) (2006). *In care and after: a positive perspective*. Abingdon: Routledge.
- Chauvière, M., et Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie* 134 : 71–85.
- Colton, M, et Heath, A. (1994). Attainment and behaviour of children in care and at home. *Oxford Review of Education* 20: 317–327.
- Colton, MJ (1997). *Stigma and social welfare: An international comparative study*. Aldershot: Avebury.
- Court M., Henri-Panabière G. (2012). « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie*, 179 (2), pp. 5-16.
- Datchary, C. (2004). Prendre au sérieux la question de la dispersion au travail. Le cas d'une agence de création d'événements. *Réseaux*, 125 (3), pp. 175-192.
- Denecheau, B. et Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima. *Les Sciences de L'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 47 (4), pp. 65-87.
- Denecheau, B. (2013). Etude 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. Bordeaux : Université de Bordeaux Segalen.
- Denecheau, B. (2015). La rationalisation des possibles : le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque. Dans Jacques, M.-H. (2015). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Rennes : PUR. pp. 323-333.
- Denecheau, B. (2018, à paraître). « Quand le foyer pour enfants devient un dispositif de remédiation scolaire malgré lui. Un exemple anglais », dans MOIGNARD B., RUBI S. (dirs.), *L'école des dispositifs. Approches internationales autour des nouvelles problématiques scolaires*, Berne, Peter Lang.
- DEPP, (2016). Les élèves du premier degré à la rentrée 2016 : moins d'un élève sur dix est en retard à l'entrée en CM2. *Note d'information n°40*. Paris : DEPP - Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Deslandes, R. (2013) Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève, in G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert, P. Durning, *Traité d'éducation familiale*, Paris : Dunod, 313-329.
- Desquesnes, G. (2011). Pauvreté des familles et maltraitance à enfants : un état des lieux de la recherche, une question non tranchée. *Les Sciences de L'éducation. Pour l'ère nouvelle* 44(3): 11–33.
- DoH (1995). *Looking after children assessment and action records*. London: HMSO, Department of Health.
- Dubet F, Pellet S, (2012). Le rôle de consommateur des parents d'élèves dans le " marché scolaire " », *Regards croisés sur l'économie*, 2 (n° 12), p. 133-142.
- Duchauffour, H. (2013). Transition identitaire des directeurs d'école primaire, *Recherche et formation*, 74, 87-100.
- Dumaret, A.-C., et Coppel-Batsch, M. (1996). Evolution à l'âge adulte d'enfants placés en familles d'accueil. *La Psychiatrie de L'Enfant* 39(2): 613–671.

- Dumaret, A.-C., et Ruffin, D. (1999). *Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial, comportements et perceptions des adultes*. Lyon: Convention de recherche SLEA - CERMES INSERM U.502.
- Durning, P. (2006). *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris, L'Harmattan. (1^e édition PUF 1995).
- Essen, J., Lambert, L., et Head, J. (1976). School attainment of children who have been in care. *Child: care, health and development* 2: 339–351.
- Esterle-Hedibel, M. (2004). Précarité, stratégies familiales et déscolarisation. In *La Déscolarisation*. Paris: La Dispute, SNEDIT.
- Ferley, J.-P., et Charrel, M. (1998). *Etude descriptive de l'état général des enfants et adolescents confiés au service d'aide sociale à l'enfance de Paris* (No. Rapport n°223). Grenoble : Département de Paris, Direction de l'action sociale, de l'enfance et de la santé - Centre Rhône-Alpes d'Epidémiologie et de Prévention Sanitaire.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 8: 79–88.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* 36: 219–231.
- Francis V. (2013) La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents, in Geneviève Bergonnier-Dupuy, Hélène Join-Lambert, Paul Durning, *Traité d'éducation familiale*, Paris, Dunod, 331 - 348.
- Fréchon, I. (2001). Être placées à l'adolescence... et après ? Témoignages et devenir de jeunes filles ayant vécu au foyer Le Caligo. *Etudes et Recherches* 4.
- Fréchon, I., et Marquet, L. (2016). Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ? Documents de travail INED.
- Galton, M. et MacBeath. (2008). *Teachers under pressure*. London: SAGE/National Union of Teachers.
- Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF.
- Glasman, D. (2013). Effets familiaux et usages parentaux des offres d'aide à la scolarité, in G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert, P. Durning, *Traité d'éducation familiale*, Paris : Dunod. 349-366.
- Goddard, J. (2000). The education of looked after children. *Child and family social work* 5: 79–86.
- Harker, R., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D., et Sinclair, R. (2003). Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work* 8: 89–100.
- Hayden, C., (2005). More than a piece of paper? Personal education plans and 'looked after' children in England. *Child & Family Social Work*. 10: 343-352.
- Hogan, D. (1998). Annotation: The psychological development and welfare of children of opiate and cocaine users: Review and research needs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39: 609–620.
- Holy, L. (1987). *Comparative anthropology*. Oxford/New York: Basil Blackwell.
- Irwin, S., et Elley, S. (2013). Parents' hopes and expectations for their children's future occupations. *The Sociological Review* 61(1): 111–130.
- Jackson, S., et Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review* 34(6): 1107–1114.

- Jackson, S., et Martin, P. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence* 21: 569–583.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., et Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence* 26: 733–762.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology* 38: 525–549.
- Join-Lambert, H., Euillet, S., Boddy, J., Statham, J., Danielsen, I., Geurts, E., (2014). L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes, *Revue française de pédagogie*, pp. 71-80.
- Jones, E. D., et McCurdy, K. (1992). The links between types of maltreatment and demographic characteristics of children. *Child abuse and neglect* 16: 201–215.
- Kapko S. (2012) Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires. Paris, PUF.
- Kakpo S., Netter J. (2013) « L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? », *Revue française de pédagogie*, 182, 55-70.
- Lahire, B. (2010) « La transmission familiale de l'ordre inégal des choses », *Regards croisés sur l'économie*, 7 (1), pp. 203-210.
- Lahire, B. (2012). Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris : Gallimard-Le Seuil (1^e édition: 1995).
- Landrier S. , Nakhili, N. (2010) « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi*, 109, 23-36.
- Lemay, L., Lussier-Therrien, M., Proulx, I., Charest, G., Lefebvre, N. (2015). Prendre contact avec les parents dans le contexte de la protection de l'enfance : quel pouvoir exercer ? Les professionnels révèlent leurs stratégies axées sur l'empowerment, *Sciences et Actions Sociales*, 2 (2), pp. 1-29.
- Mackiewicz, M. (1998). *Suppléance précoce et parentalité : une étude de la coopération entre parents et professionnels dans des pouponnières à caractère social*. Thèse de doctorat. Université Paris 10.
- Maïlat, M. (1999). Enfant de famille pauvre : l'épreuve du placement. *Informations Sociales* 79: 56–63.
- Mainaud, T. (2013). *Echec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance* (Etudes et résultats No. n°845). Paris: DREES. Ministère de l'économie et des finances, Ministère des affaires sociales et de la santé, Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social.
- McAuley, C., et Davis, T. (2009). Emotional well-being and mental health of looked after children in England. *Child & Family Social Work* 14: 147–155.
- MHF (2002). *The mental health of looked after children - Bright futures: working with vulnerable young people*. London: Mental Health Foundation.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie* 95: 47–63.
- Minier, P. (2006). Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues, *Revue des sciences de l'éducation*. Participation des familles et inclusion sociale. Volume 32, numéro 3.
- Moguérou L., Santelli E. (2012) « Parcours scolaires réussis d'enfants d'immigrés issus de familles très nombreuses », *Informations sociales*, 173 (5), p. 84-92.
- Moirin, O. (1996). *Pour une véritable politique de l'enfance*. Paris: Rapport remis au Premier ministre, Assemblée Nationale.

Monceau G. (2008), Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants», in Gilles Monceau (dir.) *Des parents dans l'école*, Toulouse, ERES, 2008, p. 37-87.

Montmoulinet, E. (2008). Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés. *Sociétés et jeunesse en difficulté*. 6 .

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>

ODAS (2003). *La décentralisation et la protection de l'enfance, quelles réponses pour quels dangers ?* Paris: ODAS.

Pelt V., Mancuso G., Dierendonck C., Kerger S. & Poncelet D. (2014) L'engagement parental au sein de l'école comme outil d'accrochage scolaire. Actes du 2e colloque international du LASALE sur le décrochage scolaire. Luxembourg pp. 108-120

Périer, P. (2005) *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2010) L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles. Rennes : PUR. Le sens social.

Poittevin, A., (2008). La spécificité du fraternel en Villages d'Enfants SOS. La cohabitation comme maintien du lien et sources de liens, *Dialogue*, 179 (1), pp. 9-19.

Potin, É. (2013). Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Politiques sociales et familiales*, 112, pp. 89-100.

Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 24: 441-453.

Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Economie et statistique* 371: 3-22.

Poullaouec, T. (2010). Le diplôme, arme des faibles. Paris : La Dispute.

Rayou, P. (Ed) (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs d'une pratique ordinaire*. PUR, collection Païdeia.

Sellenet, C. (1994). Le devenir scolaire des enfants de l'ASE. *Le journal des psychologues* 121.

Sellenet, C. (1999). La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. *La nouvelle revue de l'AS* 7: 28-40

Serre, D. (2009) *Les coulisses de l'Etat social. Enquête sur le signalement d'enfants en danger*, Paris, Editions Raisons d'agir.

Sicot, F. (2011). La scolarisation dans les dispositifs atypiques. In Œuvrard, F. et Glasman, D. (Eds.), *La Déscolarisation*. Paris: La Dispute.

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*. Volume 104 Numéro 1. pp. 85-108

Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe*. Paris: PUF.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.

Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires, *Informations sociales*, vol. 154, no. 4, pp. 70-76.

van Zanten A. (2009), Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5/ (n° 180), p. 24-34.

Vassigh, D. D. (1996). *Les relations adultes-enfants dans la seconde moitié du XIXe siècle (1850-1914). Etude discursive des écrits autobiographiques, éducatifs, juridiques et médico-légaux, relatifs à cette question.* Université Paris VII, Thèse pour le doctorat d'histoire sous la direction de M. Perrot. Paris.

Zweigert, K., et Kötz, H. (1998). *Introduction to comparative law.* (Weir, T., Trans.) (3rd ed.). Oxford: Clarendon Press.