

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES-SO en travail social
HES-SO // Valais Wallis Domaine Travail social

« Les professionnels de l'éducation sociale d'un foyer d'accueil pour enfants et adolescents face aux ruptures scolaires : entre idéal et réalité ».



<http://www.magicmaman.com/pk-royaume-uni-garcon-exclu-ecole-deguise-christian-grey-cinquante-nuances-de-grey,2544187.asp>

« Quand j'étais petit, ma mère m'a dit que le bonheur était la clé de la vie. A l'école, quand on m'a demandé d'écrire ce que je voulais être plus tard, j'ai répondu « heureux ». Ils m'ont dit que je n'avais pas compris la question, je leur ai répondu qu'ils n'avaient pas compris la vie ». – John Lennon

Réalisé par : Nathalie Paratte

Directeur : Christophe Boulé

Promotion : Filière Travail Social ES Bac14

Neuchâtel, septembre 2018

Remerciements

Ce travail de Bachelor n'aurait pas vu le jour sans le soutien de nombreuses personnes. Je tiens à exprimer mes remerciements les plus profonds à toutes ces personnes :

A mon Directeur de TB, Christophe Boulé, pour sa patience, sa bienveillance et ses précieux conseils qui ont pu aiguiller mon travail.

Aux institutions qui ont collaboré avec moi en acceptant de recevoir ma demande d'entretien et d'ouvrir ma thématique à leurs éducateurs et leurs éducatrices.

Aux éducateurs et aux éducatrices qui ont accepté de m'accorder de leur temps pour me faire part de leurs expériences avec gentillesse.

A ma correctrice, Marie-Aldine Béguin, pour son précieux travail de relecture et de corrections.

A ma famille et à mes amis, pour leur soutien, leurs conseils et leurs encouragements positifs tout au long de mon travail.

Avertissements

« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que moi-même, leur auteure. Je certifie avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur-e-s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche ».

Ce travail est rédigé dans le genre masculin, afin de faciliter l'écriture ainsi que la lecture du document. Cela ne représente aucune intention discriminatoire.

Pour faciliter également la lecture de mon travail, les termes « enfants » ou « enfants et adolescents » prend en compte les jeunes de l'âge de 6 à 15 ans.

Résumé

De nos jours, de plus en plus d'enfants présentent des difficultés à s'adapter de manière adéquate au milieu scolaire : enfants en rupture avec le cercle scolaire, refusant catégoriquement de répondre au cadre, violents physiquement ou verbalement et agressifs : comment la société d'aujourd'hui accompagne ces enfants dans leur parcours de vie parfois chaotique ?

Ce travail de Bachelor s'intéresse à l'accompagnement des éducateurs sociaux travaillant en foyer d'accueil pour enfants et adolescents, confrontés à des situations de rupture et d'exclusion scolaire.

Tout au long de ce travail, vous pourrez percevoir les conséquences du placement d'un enfant lors de la séparation d'avec ses parents. Comment fonctionne le système scolaire neuchâtelois et quels sont actuellement les dispositifs de soutien pour ces enfants.

De plus, grâce aux entretiens menés et à l'analyse qui en découle, vous pourrez découvrir comment les éducateurs sociaux vivent et ressentent les situations d'exclusion scolaire, et comment ils accompagnent les enfants revenant dans l'institution.

Mots-clés

Rupture scolaire – exclusion scolaire – comportements difficiles – scolarité – mise à pied – dispositifs de soutien – Neuchâtel – éducateur social - accompagnement

Table des matières

1	Introduction	6
1.1	Question de départ et objectifs	6
1.1.1	Motivations	6
1.1.2	Lien avec le travail social	7
1.1.3	Question de départ	8
1.1.4	Hypothèses de départ	8
1.1.5	Objectifs	9
2	Cadre théorique	10
2.1	L'enfance et l'adolescence en institution	10
2.1.1	Le placement	10
2.1.2	La séparation	11
2.1.3	La vie en institution.....	14
2.2	Troubles du comportement ou comportements difficiles ?.....	14
2.3	L'éducateur social en institution.....	16
2.3.1	Soutien scolaire et rôle de l'éducateur social.....	19
2.3.2	Collaboration avec le milieu scolaire et les enseignants	20
2.4	Le système scolaire neuchâtelois.....	22
2.4.1	Réforme de la scolarité obligatoire neuchâteloise	23
2.4.2	Le Plan d'étude romand	23
2.4.3	Les compétences des autorités scolaires	24
2.5	La déscolarisation	25
2.5.1	Définitions.....	25
2.5.2	Causes du décrochage scolaire	28
2.5.3	Enjeux et conséquences	29
2.6	Dispositifs de soutien dans le canton de Neuchâtel	30
2.6.1	Mesures éducatives et sanctions	31
2.6.2	Besoins éducatifs particuliers (BEP)	32
2.6.3	Demande de mesures renforcées.....	33
2.6.4	Placement en institution avec école interne	33
3	Questions et hypothèses de recherche	35
4	Démarche méthodologique	37
4.1	Population et terrains d'enquête	37
4.1.1	Prise de contact et difficultés	38
4.2	Technique de récolte de données	38
4.3	Enjeux éthiques	39
5	Analyse et interprétation des données	40
5.1	Méthode d'analyse.....	40
5.2	Interprétations des données	40
5.2.1	Les ressources de l'éducateur social dans l'accompagnement à la scolarité dans les situations de ruptures et d'exclusions scolaires.....	40
5.2.2	La construction de l'identité professionnelle et personnelle des éducateurs sociaux	45

5.2.3 L'accompagnement à la scolarité au sein du foyer d'accueil par les éducateurs sociaux	49
5.2.4 L'intégration des éducateurs sociaux dans le parcours scolaires des enfants lors de difficultés scolaires et comportementales	52
6 Bilan de la recherche	57
6.1 Atteinte des objectifs	57
6.2 Vérification des hypothèses	58
6.3 Réponse à la question de recherche	61
6.4 Limites de la recherche	61
6.5 Perspectives professionnelles et pistes d'actions.....	62
7 Conclusion	64
7.1 Difficultés rencontrées	64
7.2 Bilan personnel et professionnel	64
7.3 Conclusion	65
8 Bibliographie	66
9 Annexes.....	70
9.1 Demande d'entretien	70
9.2 Grille d'entretien	71

1 Introduction

Ce travail prend place dans la finalité de ma formation pour l'obtention du diplôme « Bachelor of Arts HES-SO en travail social. »

Le choix de la thématique de l'exclusion scolaire provient de nombreux questionnements que j'ai eus durant ma seconde formation pratique, au sein d'une institution d'accueil pour enfants et adolescents en âge de scolarité obligatoire.

Comme le cite l'art. 302 CCS al.1 « Les père et mère sont tenus d'élever l'enfant selon leurs facultés et leurs moyens et ils ont le devoir de favoriser et de protéger son développement corporel, intellectuel et moral » et al. 3 « A cet effet, ils doivent collaborer de façon appropriée avec l'école et, lorsque les circonstances l'exigent, avec les institutions publiques et d'utilité publique de protection de la jeunesse ». Dans le cas d'un placement en institution, c'est aux éducateurs d'assumer cette tâche. Suite aux diverses lectures que j'ai effectuées et à ma deuxième formation pratique, je me suis questionnée sur l'origine et la cause du phénomène de déscolarisation dans le parcours des jeunes. C'est donc à travers mes questionnements que j'ai réalisé mon travail de recherche.

La scolarité est une étape importante dans la vie, car elle permet notamment la construction de l'identité d'un enfant ou d'un adolescent. Néanmoins, l'école peut être également source de pression pour les jeunes, car elle demande beaucoup d'investissement, de rigueur et des résultats. C'est pourquoi, selon les exigences, certains enfants rencontrent des difficultés à suivre un cursus scolaire normal. L'école pour tous et à tout prix ? Mais à quel prix ...

1.1 Question de départ et objectifs

1.1.1 Motivations

La notion de scolarité obligatoire ou d'exclusion scolaire n'a pas toujours été une thématique à laquelle je portais un quelconque intérêt, ni même sur laquelle je désirais rédiger un travail de recherche.

Cependant, lorsque j'ai suivi le module E8 « Intégration scolaire et sociale » au sein de la HES-SO, j'ai découvert un milieu dans lequel il me plaisait de travailler. La collaboration entre étudiantes (futures éducatrices) et le cycle d'orientation m'a beaucoup plu et j'y ai voué un véritable intérêt. Lors de nos interventions, mes collègues de travail et moi-même avons rencontré des enfants institutionnalisés présentant des difficultés d'apprentissage ou des difficultés de comportement au sein de l'établissement scolaire. Ces rencontres nous ont donné l'impression que le système scolaire ne correspondait pas aux besoins de certains jeunes et n'était pas adapté. Personnellement, j'ai trouvé extrêmement intéressant de pouvoir travailler avec ces jeunes sur diverses thématiques.

Lors de ma seconde formation pratique effectuée dans un foyer d'accueil pour enfants et adolescents de 7 à 15 ans, j'ai été à nouveau confrontée à des jeunes en difficultés scolaires, voire exclus du système scolaire. Cette notion d'exclusion scolaire m'a beaucoup préoccupée tout au long de mon stage. En effet, j'ai rencontré des enfants exclus partiellement de l'école alors qu'ils n'étaient âgés que de 7 ans. L'un de nos rôles

en tant qu'éducateurs dans un foyer est d'accompagner les enfants et adolescents dans leurs apprentissages et dans leur scolarité. Je me suis posée la question suivante : comment les éducateurs peuvent-ils accompagner au mieux des enfants exclus du système scolaire alors qu'ils ne sont pas mandatés pour le faire ? Lors d'observations sur le terrain et en discutant avec d'autres éducateurs, j'ai eu le sentiment que les professionnels manquaient de compétences théoriques et d'outils pratiques en ce qui concerne l'accompagnement pédagogique dans l'apprentissage scolaire.

Je pense que le système scolaire a beaucoup évolué ces dernières années et que les problématiques sociales s'accroissent également, notamment chez les jeunes enfants. A travers mon travail de Bachelor, j'aimerais comprendre et identifier les enjeux de ce phénomène d'exclusion scolaire et quel est son impact dans un groupe éducatif, auprès principalement des éducateurs et de l'institution elle-même.

Ces diverses expériences, tant dans le milieu scolaire que sur mon lieu de stage, ont fait surgir en moi plusieurs questionnements, notamment : quels sont les rôles des éducateurs, des politiciens cantonaux et de l'école concernés par cette situation ? Quel soutien l'école propose-t-elle aujourd'hui à ces élèves ?

Le travail de Bachelor doit être fondé sur des questionnements auxquels sont confrontés les travailleurs sociaux, c'est pourquoi j'aimerais pouvoir comprendre ce phénomène de déscolarisation et apporter des réponses à ces divers questionnements.

J'ai choisi le métier d'éducatrice sociale, car je suis soucieuse de l'éducation et de l'avenir de la jeunesse. Je ne veux pas « changer le monde », mais je souhaite rendre les gens attentifs à l'environnement dans lequel ils vivent et aux problématiques qui en découlent. Je pense que les enfants ont besoin de l'école pour vivre, pour s'épanouir et pour s'émanciper en tant que futurs adultes. Au travers de mon travail de recherche, j'aimerais attirer l'attention des personnes intéressées par cette thématique sur l'importance pour l'enfant de recevoir une éducation et un enseignement scolaire.

1.1.2 Lien avec le travail social

Le rôle de l'éducateur social est d'accompagner des personnes rencontrant des difficultés sociales, scolaires et/ou physiques et de leur donner les outils nécessaires afin qu'elles puissent être actrices de leur vie. La notion d'exclusion scolaire m'interpelle et m'intéresse particulièrement, car je souhaiterais, après mes études, travailler avec des enfants et des adolescents institutionnalisés. Dans le cadre de mon travail de Bachelor, je tiens à réaliser un travail mêlant observations et recherches sur cette thématique afin de mieux comprendre ce phénomène et ainsi tisser des liens entre la recherche et la pratique.

Lors de ma seconde formation pratique, j'ai pu m'apercevoir que la collaboration entre l'école et les institutions sociales est primordiale. J'aimerais comprendre comment ces deux établissements sociaux collaborent et cherchent ensemble des solutions pour répondre à cette notion « d'exclusion » des enfants.

L'exclusion scolaire, ou la notion de mise à pied, existe depuis plusieurs années. Cependant, pour la rédaction de mon travail, je m'intéresse principalement aux enfants et adolescents placés en institution. De ce fait, je pense que ma problématique est en

lien direct avec le travail social et dirigé au sein de l'action sociale dans le domaine de l'éducation.

1.1.3 Question de départ

Il m'a été difficile de poser une question de départ et je suis consciente à ce stade que des modifications vont être effectuées sur ma thématique.

Sur la base de mes premières motivations et de mes diverses réflexions, j'ai finalement pu construire la question de recherche suivante :

Comment les éducateurs sociaux d'un foyer d'accueil pour enfants et adolescents scolarisés au sein de l'école publique gèrent-ils le phénomène de déscolarisation ?
Stigmatisation, perte d'identité : analyse des causes. Enjeux et impacts de l'exclusion scolaire pour les jeunes et les éducateurs sociaux.

1.1.4 Hypothèses de départ

En me basant sur mes premières lectures, j'ai élaboré les hypothèses suivantes qui me paraissent intéressantes à approfondir pour construire ma recherche.

Ma première hypothèse porte sur la notion des besoins fondamentaux de l'enfant et de l'adolescent. Durant mes premières recherches, j'ai pu voir que la séparation brutale d'avec le milieu familial et le placement des enfants induisent de nombreuses conséquences négatives pour leur développement. J'aimerais alors émettre l'hypothèse suivante :

- Le fait que les besoins fondamentaux des enfants/adolescents – notamment les besoins de sécurité et d'appartenance – ne sont pas satisfaits provoque chez ce dernier un retrait social et des difficultés scolaires importantes.

Ma seconde hypothèse fait référence à la notion de stigmatisation. Il me paraît important de vérifier jusqu'où est portée la stigmatisation sur les enfants et les adolescents et quelles conséquences en découlent.

- La stigmatisation des enfants/adolescents institutionnalisés pousse inconsciemment les professionnels du milieu scolaire à se comporter de manière différente qu'avec un jeune vivant à domicile (famille nucléaire, famille monoparentale). Cette différence de traitement peut provoquer une déscolarisation et une exclusion du système scolaire.

Ma dernière hypothèse concerne le positionnement des éducateurs sociaux face à un phénomène de déscolarisation et qui se trouvent dépourvus de soutien et de solution (politique cantonale, restriction budgétaire, etc.)

- Les éducateurs sociaux confrontés à des enfants/adolescents déscolarisés se retrouvent dans une situation de questionnement sur leur rôle et sur leur mandat professionnel. Qu'en est-il sur le plan personnel ? Leur identité et leur accompagnement professionnels étant remis en cause, ils vivent alors cette situation comme un échec.

1.1.5 Objectifs

Objectifs théoriques

- Comprendre le phénomène de déscolarisation dans le canton de Neuchâtel.
- Comprendre les enjeux et les difficultés pour les éducateurs sociaux confrontés à cette problématique.

Objectifs professionnels

- Identifier les besoins et les rôles des éducateurs sociaux.
- Améliorer l'accompagnement éducatif des enfants et des adolescents déscolarisés, en proposant des alternatives.
- Identifier la collaboration entre les institutions, le milieu scolaire et les politiciens cantonaux.
- Récolter et analyser des témoignages d'éducateurs sociaux ayant vécu des cas de déscolarisation.
- Connaître les processus conduisant l'enfant à quitter le système scolaire.

Objectifs personnels

- Mettre au jour un problème social et le défendre personnellement.
- Réussir à prendre du recul sur une thématique qui me tient à cœur, sans porter de jugement sur les différents acteurs engagés.
- Acquérir de nouvelles compétences dans la récolte de données et d'analyses d'entretiens.

2 Cadre théorique

L'avancement de mon travail actuel exige une compréhension globale du système scolaire et des aspects relatifs tant au dit système qu'à ses articulations. Les diverses thématiques représentées ci-après sont nécessaires pour les entretiens et les recherches à effectuer tout au long de mon travail. En effet, le cadre théorique est une construction de plusieurs thématiques, afin d'affiner au maximum mon sujet et ma problématique.

2.1 L'enfance et l'adolescence en institution

Le placement est un événement difficile, qui peut être vécu comme traumatisant par un enfant ou un adolescent. Ce traumatisme peut engendrer une multitude de conséquences négatives sur son développement. Le travail des éducateurs est d'offrir aux jeunes institutionnalisés un environnement et un cadre sécurisant afin qu'ils puissent s'épanouir et devenir des adultes autonomes et responsables.

Depuis 1997, la Suisse a ratifié la Convention des Nations-Unies relative aux droits de l'enfant. La Suisse est donc tenue d'appliquer l'art. 19 qui prévoit : « *Les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié* ». (Convention relative aux droits de l'enfant, octobre 2016, p.7).

La protection de l'enfant en Suisse et au niveau international se base sur cette Convention, ainsi que sur la *Convention de la Haye* (1993) et la *Déclaration universelle des droits de l'Homme*. Au niveau européen, sur la *Convention européenne des droits de l'homme* (1950). Concernant la Suisse, elle se base sur : la *Constitution fédérale*, le *Code civil*, le *Code pénal* et sur l'*Ordonnance fédérale sur le placement d'enfant* (1977).

2.1.1 Le placement

Tout enfant ou adolescent en danger dans son développement physique, psychique, affectif ou social, que ce soit en raison de mauvais traitements ou de négligence, a droit à une protection adéquate. L'art. 307 et suivants du *Code civil* prévoient les mesures nécessaires lorsque l'enfant est menacé dans son développement et que les parents n'y remédient pas d'eux-mêmes ou sont hors d'état de le faire.

Un placement en institution ou en famille d'accueil est prononcé lorsque toutes les mesures précédentes (prestations socio-éducatives, curatelles, etc.) n'ont pas eu de succès et que le développement de l'enfant risque d'être compromis.

L'autorité de protection retire l'enfant et le place de manière appropriée dans une institution ou une famille d'accueil. Le placement d'un enfant en Suisse est décidé lorsque les autorités jugent que plus rien d'autre n'est envisageable et qu'il est nécessaire dans l'intérêt supérieur de l'enfant. L'enfant peut être placé sans pour autant que l'autorité parentale ne soit retirée aux parents.

Dans ce travail, j'aborderai uniquement les placements *civils* dans le cadre de la protection de l'enfant. Des placements *pénaux* ont aussi lieu en Suisse dans les cas où

l'enfant aurait commis une infraction au sens du *Code pénal*. Ce sont des mesures appliquées par le juge des mineurs alors que pour le placement civil, il s'agit de mesures administrées par l'autorité de protection de l'enfant (APEA).

Les causes du placement peuvent être multiples. Celles que j'ai rencontrées lors de mon stage étaient dues à des absences parentales (hospitalisation, emprisonnement, décès), à de la négligence et des mauvais traitements (violence, abus sexuel, abandon), à des difficultés sociales et professionnelles des parents, à des dépendances (toxicomanie, alcoolisme, etc.) ou encore à divers problèmes comportementaux et sociaux de l'enfant.

2.1.2 La séparation

« Le psychisme humain est ainsi fait qu'il lui est plus facile d'inventer des fusées qui vont sur la lune que d'accepter une séparation » – Maurice Berger (2003)

La séparation d'un enfant de ses parents est un événement douloureux et traumatisant. Quelle que soit la cause du placement, cette décision vient troubler les habitudes et le développement de l'enfant. Perte de repères, perte de sécurité, l'enfant se sent démuni, car il se retrouve dans un milieu qui n'est pas (encore) le sien : le milieu institutionnel.

Sophie Elliot, psychologue clinicienne évoque cela : *« La séparation est donc l'équivalent d'une rupture d'ancrage dans un monde connu qu'il soit satisfaisant ou non. Le jeune part pour un ailleurs sans repère, certains départs font rêver, celui-là le propulse au bord d'un gouffre. »* (Elliot, 2006, p.69). Arlette Pelé, psychanalyste, fait une différence entre la notion de « rupture » et de « séparation ». Elle explique que lors d'un placement, il s'agit bien d'une séparation, car il s'agit d'une séparation de corps et non d'une rupture de lien. Elle cite : *« L'enfant est bien séparé de ses parents, pour vivre dans un lieu familial différent. La séparation concerne un acte, celui où l'enfant est séparé de sa famille. Cette séparation est la conséquence d'un autre acte, différent et préalable : celui de la rupture des liens symboliques avec les parents. »* (Pelé, 2001, p.24).

Je me rends compte que la limite entre ces deux mots est vague, car, pour Arlette Pelé, la rupture *« signifie une séparation non symbolisée, une séparation en urgence, brutale, non préparée. »* (Pelé, 2001, p.24). Il faudrait donc que la séparation avec les parents se fasse de manière conscientisée et préparée afin que l'enfant ne vive pas cette séparation comme une rupture. Les parents ont eux-mêmes rompu un contrat non explicite en transgressant la loi : celui de prendre soin de leur enfant.

L'enfant avait-il conscience de sa mise en danger ? Comment l'enfant comprend-il son placement ? Mon expérience professionnelle au sein d'un foyer d'enfants et d'adolescents m'a montré que l'enfant, malgré son parcours de vie, aime ses parents et qu'il est souvent demandeur de les voir. D'après Maurice Berger (2003) lorsque l'on explique à un enfant qu'il n'est plus possible qu'il vive chez ses parents en lui donnant des explications précises sur leur incapacité éducative, l'enfant est tout de même désireux de retourner vivre auprès d'eux, car il les idéalise bien qu'ils aient été maltraitants. L'enfant est extrêmement loyal envers ses parents et malgré les actes non tolérables, il continuera à vouloir être proche de l'un ou des deux.

L'enfant va alors utiliser le mécanisme du « clivage » qui *« consiste à maintenir en soi la coexistence de deux modes de pensées antinomiques »* (Berger, 2003, p.9). Dans son ouvrage *L'enfant et la souffrance de la séparation*, M. Berger donne des exemples précis

d'expériences cliniques auprès d'enfants confrontés à la séparation. Afin d'illustrer la notion de clivage, il donne l'exemple suivant : *« Oui, ma mère ne s'occupait pas de moi lorsque j'étais tout petit, elle me laissait souffrir de faim dans la solitude. Et en même temps, elle était une bonne mère que j'adore toujours et chez qui je veux retourner vivre. [...] »*. (Berger, 2003, p.9).

Ce mécanisme de défense permet de toujours rester en lien avec son parent. Les parents sont alors idéalisés dans le psychisme de l'enfant et cela ne lui permet pas de prendre pleinement conscience de la raison de son placement. Ce qui complique, selon Maurice Berger, considérablement la tâche des thérapeutes, car ces enfants refusent de travailler sur leur vécu.

- Conséquences :

Avant la séparation, les enfants ont vécu de forts traumatismes (maltraitements, abus sexuels, abandon, etc.) : ces traumatismes ont des conséquences sur leur psychisme. La séparation n'est qu'une manière de protéger l'enfant. Lors de son placement, l'enfant bénéficiera de suivis thérapeutiques pour traiter ses difficultés psychiques (Berger, 2003).

Lors de pathologies psychiques limites, la maltraitance ou la négligence vécue par les enfants peut provoquer une souffrance du lien qui se manifeste par des angoisses de séparation et d'abandon (Chimisanas, 2014). Ces enfants vont demander énormément d'attention aux éducateurs, car leur besoin de sécurité est bafoué et ils seront sans cesse à la recherche d'un sentiment d'appartenance. Lorsque l'enfant n'a pas été assez considéré et valorisé dans son environnement, d'importantes conséquences négatives peuvent affecter son estime de lui-même. Il aura peur de la solitude et tendance à être sans cesse collé à des adultes ou à d'autres enfants (Berger, 2003).

Les enfants présentant ce type de pathologie sont nombreux. J'ai le sentiment que les enfants en bas âge retirés brutalement à leur-s parent-s semblent développer ce genre de comportement. Dans ma pratique, j'ai parfois observé des enfants (7-8 ans) ayant de la peine à se mêler aux autres enfants, mais restant toutefois attachés à l'éducateur de référence.

D'autres enfants présentent des souffrances narcissiques et des angoisses qui gênent leur capacité à vivre des situations d'apprentissage. Face au regard de son entourage scolaire, l'enfant provoque des attitudes d'évitement face aux tâches demandées par l'enseignant et revendique une attention particulière. Comme il manque d'efficacité dans son travail, l'enfant défie l'adulte et transgresse les règles, ce qui lui permet d'obtenir la reconnaissance de ses pairs, ainsi qu'un sentiment d'appartenance (Chimisanas, 2014). Gérard Chimisanas ajoute que de ces attitudes *« découlent fréquemment des suspensions temporaires ou des réductions de scolarité [...] »*. (Chimisanas, 2014, p.124).

« Un critère simple pour évaluer la capacité de l'enfant à s'adapter au monde extérieur est représenté par la manière dont il se comporte et peut apprendre à l'école. » (Maurice Berger, 2003, p.90)

Berger et Chimisanas relèvent tous deux que la séparation provoque des comportements qui peuvent engendrer un échec scolaire ou une expulsion de l'école. La société d'aujourd'hui a parfois tendance à catégoriser « élèves à problème » les enfants en échec

ou ayant vécu des mises à pied répétitives. J'ai le sentiment que les professionnels gravitant autour de l'enfant ne sont pas toujours conscients des véritables conséquences psychiques sur l'enfant d'une séparation de son milieu familial.

« Ces sujets sont prêts à tout pour éprouver un sentiment d'appartenance. » (Berger, 2003, p.99). Ayant souffert de blessures narcissiques, l'enfant va tenter d'augmenter son sentiment d'appartenance en développant sa valeur personnelle. Il ne va plus supporter la critique et va se montrer sûr de lui, quitte à avoir un comportement vantard (Berger, 2003, p.100). Ce type de comportement, contrairement au précédent cité ci-dessus, me fait penser à l'adolescence. L'adolescent a besoin d'être valorisé, ce qui parfois donne l'impression qu'il se montre vaniteux et puissant, particulièrement quand il est en groupe. Cependant, Berger et Chimisanas, démontrent que cette force, présente chez les adolescents, relève d'un sentiment d'estime de soi plutôt faible et de grandes carences affectives.

Il me semblait nécessaire de préciser ces notions sur la séparation, bien qu'il y ait bien plus de conséquences et de répercussions négatives suite à un placement et à une séparation que celles énoncées ci-dessus. Il est important de se rendre compte que les besoins fondamentaux de l'enfant sont mis à mal lors d'une séparation. L'estime de soi et le sentiment d'appartenance sont deux principes indispensables au développement psychique et social d'un individu.

- L'estime de soi :

Christophe André, médecin psychiatre, définit l'estime de soi comme « *une donnée fondamentale de la personnalité, placée au carrefour des trois composantes essentielles du Soi : comportementale, cognitive et émotionnelle. Elle comporte des aspects comportementaux (elle influence nos capacités à l'action et se nourrit en retour de nos succès) et cognitifs (elle dépend étroitement du regard que nous portons sur nous, mais elle le module aussi à la hausse ou à la baisse. [...]) C'est une dimension fortement affective de notre personne.* » (André, 2005, p.26). Une faible estime de soi diminue l'engagement dans l'action et induit une perte de la stabilité émotionnelle. Cela peut être tout à fait lié au décrochage scolaire. L'enfant se dévalorise, se sent plus faible et échoue dans ses apprentissages. « *On a montré à plusieurs reprises l'existence d'une corrélation réciproque entre l'estime de soi d'un enfant et ses résultats scolaires.* » (André, 2005, p.28).

- Sentiment d'appartenance :

Le besoin d'appartenance a été défini comme un besoin essentiel pour l'être humain par Abraham Maslow (1943). Dans sa pyramide des besoins fondamentaux, Maslow a spécifié cinq besoins vitaux dont toute personne devrait disposer pour être « satisfaite » dans sa vie. Il soutenait que chaque besoin inférieur devait être comblé pour passer au niveau supérieur. Le sentiment d'amour et d'appartenance vient en troisième position, après les besoins physiologiques et celui de sécurité. Le besoin d'amour et d'appartenance traduit la nécessité pour chaque être humain d'être aimé et accepté par les personnes de son entourage, de recevoir de l'affection des autres. Ainsi, l'enfant séparé de ses parents aura de la difficulté à aller vers les autres et à être accepté par eux, car son sentiment d'appartenance a été affecté par « l'abandon » de ses parents.

2.1.3 La vie en institution

Il existe différents types d'institutions : foyer d'accueil d'urgence, foyer d'accueil temporaire, etc. Pour ma part, je vais m'intéresser aux institutions d'accueil d'enfants et d'adolescents sur le moyen à long terme.

La fonction première d'une institution est d'accueillir l'enfant et d'assurer sa prise en charge éducative, dans un milieu adéquat et sécurisé.

Lorsqu'un enfant ou un adolescent arrive dans un milieu institutionnel, il est confronté à une nouvelle vie, une vie en communauté. Il doit cohabiter avec d'autres jeunes ; de plus, il est en permanence en présence d'une équipe éducative. L'enfant ne choisit pas le groupe dans lequel il veut aller, les autres personnes qui vont partager son quotidien lui sont imposées.

Le développement social et affectif repose sur l'interaction entre l'enfant et l'adulte, principalement ses parents. Le développement affectif va représenter la base de toutes les relations futures de l'enfant (Ferland, 2014). Lorsque les enfants sont séparés brutalement de leurs parents, ils peuvent ne pas réussir à interagir avec leurs pairs, car ils se retrouvent dans un milieu déstabilisant.

- La socialisation :

« Processus par lequel les individus identifient, apprennent, expérimentent et intériorisent les valeurs, normes et codes symboliques de leur groupe social. Ces acquisitions de manières de faire, de penser et d'agir sont autant formatrices de la personnalité de chacun qu'indispensables à la cohésion et à la stabilité de l'ensemble social d'appartenance. » (Socialinfo, 2017).

La socialisation *primaire* provient de la vie familiale, du lien avec les parents ainsi que de l'éducation qu'ils donnent à leur enfant. La socialisation *secondaire* apparaît plus tard, lors de la scolarité obligatoire et de l'entrée dans divers groupes de pairs. Ces deux moments sont importants à différencier, car ils mettent en évidence que le phénomène de socialisation commence dès le plus jeune âge (Lahire, 2017). La socialisation secondaire va se construire dans un prolongement de la socialisation primaire.

L'enfant n'ayant pas reçu les bases de la socialisation avant son placement va utiliser le groupe éducatif comme suppléant au rôle parental. L'enfant va se développer au travers du groupe par les tâches, les activités et la stimulation des éducateurs. La vie en groupe est importante pour les enfants en âge de scolarité, tant pour créer des amitiés que pour bien fonctionner dans leur vie (Ferland, 2014).

2.2 Troubles du comportement ou comportements difficiles ?

Il est important de faire une distinction entre les notions de troubles du comportement et de comportements difficiles. En effet, les élèves présentant des difficultés, des incapacités à s'adapter aux situations d'apprentissage et à se socialiser de manière adéquate dans l'environnement scolaire sont de plus en plus nombreux. (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, cité par Lacroix et Potvin 2009, p.2). Il est donc nécessaire d'identifier la cause de leur difficulté afin de mettre en place des outils et des ressources pour soulager l'élève dans ses apprentissages.

Au Québec, Nancy Gaudreau (2011) relève les critères qui permettent de distinguer un élève qui présente des comportements difficiles de celui qui présente un trouble du comportement. Selon elle, les problèmes de comportements de manière générale sont définis en fonction de leur fréquence, de leur durée, de leur intensité et de leur constance.

- Troubles du comportement :

Selon plusieurs auteurs, les troubles du comportement désignent des problèmes d'adaptation importants. L'enfant présente des comportements inadaptés dans plusieurs aspects de sa vie (à l'école, à la maison, en présence d'amis, etc.).

Nancy Gaudreau (2011) explique que ces comportements inadaptés sont présents tant sur le plan intériorisé (par ex. : anxiété, dépression, etc.), qu'extériorisé (par ex. : trouble oppositionnel avec provocation, trouble de conduite, trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité).

Chez les jeunes, ces troubles proviennent d'une souffrance psychique qu'ils n'arrivent pas à nommer, une volonté de s'exprimer qui s'extériorise de façon socialement inadéquate. « *On parle de troubles du comportement lorsque de l'agir non socialisé vient au premier plan comme mode d'expression dans la relation.* » (Visier, Maury, Bizouard, 2008, p.122).

Selon Lacroix et Potvin (2009), les trois principaux troubles du comportement présents dans le milieu scolaire sont les troubles des conduites (TC), le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Les troubles du comportement pourraient donc être définis en plusieurs sous-catégories.

- Trouble des conduites : Le DSM-IV définit les TC comme « *un ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet.* » (p.110). Le jeune va adopter un mauvais comportement et voir altérer non seulement son fonctionnement scolaire, mais également son fonctionnement social. Ce sont des jeunes qui provoquent principalement des hostilités envers autrui, en étant agressifs et brutaux.
- Trouble oppositionnel avec provocation : Le TOP correspond à « *un ensemble récurrent de comportements négativistes, provocateurs, désobéissants et hostiles envers les personnes en position d'autorité.* » (DSM-IV, p.117). L'élève va contester systématiquement les dires des adultes, faire preuve de non-respect et désobéir.
Il peut être confondu avec le trouble des conduites, toutefois on n'y retrouve pas les comportements graves qui violent les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales.
- Le trouble du déficit d'attention avec hyperactivité : Le TDAH représente les dimensions d'inattention, d'impulsivité et d'hyperactivité. L'élève présentant un TDAH peut avoir des difficultés à prêter attention à ce qui l'entoure et avoir du mal à maintenir son attention. Se sont des enfants qui ne « peuvent pas » apprendre, car ils ne peuvent pas contrôler leurs symptômes. Ils n'agissent pas pour faire du mal aux autres ni à eux-mêmes.

Notons qu'il existe également les troubles du déficit de l'attention sans hyperactivité. Le TDA fait également parti des troubles du comportement chez les enfants et engendre des difficultés dans les apprentissages scolaires.

- Comportements difficiles :

Les élèves au comportement difficile ne sont pas des élèves qui présentent un trouble du comportement. Cependant, ils apparaissent, tout de même, moins adaptés en classe et contribuent à perturber le climat scolaire, voire refusent de travailler. « *Les difficultés comportementales sont des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné qui peuvent se traduire par des comportements de désobéissance répétée.* » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, cité par Gaudreau, 2011, p.124).

Par comportements difficiles, nous pouvons relever : un désintérêt et un refus de participer aux activités scolaires et éducatives, des conflits à l'égard de l'enseignant, le non-respect des règles, la perturbation du fonctionnement de la classe, etc.

Ces manifestations comportementales sont souvent liées à un contexte donné (contexte familial instable, période de transition scolaire, etc.).

2.3 L'éducateur social en institution

Mon travail s'inscrit dans une recherche sur la déscolarisation des enfants institutionnalisés, principalement sur le rôle et le mandat des éducateurs sociaux. Il est à présent nécessaire de faire un arrêt sur la description de la fonction d'éducateur social au sein d'un établissement d'accueil pour enfants et adolescents.

Comme d'autres travailleurs sociaux, l'éducateur exerce son activité professionnelle selon un mandat que la société lui confie. Il accompagne et éduque des populations au sein d'établissements ou de foyers. Le travail d'éducateur est un métier au « cas par cas », car il ne se réfère pas à des techniques déterminées, mais à un accompagnement professionnel et singulier, où l'humain est placé au centre (Wacquez, 2012).

L'éducation sociale est « *l'action menée par un professionnel qui, après une formation spécifique, favorise, par la mise en œuvre de méthodes et de techniques pédagogiques et sociales, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes (...) en difficulté, handicapées, inadaptées ou en voie de l'être.* » (Statuts de l'Association européenne des centres de formation au travail socio-éducatif, Art.2, 1995, cité dans le Plan d'étude cadre 2006, p.6). « *L'un des buts fondamentaux du travail socio-éducatif consiste à faciliter l'intégration et à prévenir la marginalisation et l'exclusion sociale en soutenant et aidant les individus et les groupes en situation de risque de façon à ce qu'ils puissent utiliser leurs propres ressources dans une communauté en changement constant.* » (PEC, 2006, p.6).

L'éducateur est le professionnel « principal » qui gravite autour de l'enfant. Un éducateur de référence est attribué à chaque référent, présent dans sa vie durant tout son parcours institutionnel. Il est comme un « substitut » parental, sans pour autant remplacer les parents. L'éducateur référent veille au bien-être de l'enfant, à son comportement et à son éducation.

D'après la recommandation de « L'agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médicosociaux (A.N.E.S.M) », Gérard Chimisanas

(2014), reprend la notion de bientraitance pour tous les professionnels gravitant autour de l'enfant. Il cite : *La bien-traitance (sic) est une culture inspirant les actions individuelles et les relations collectives au sein d'un établissement. Elle trouve ses fondements dans le respect de la personne, de sa dignité et de sa singularité. Elle se doit de répondre aux besoins fondamentaux des « personnes » de la manière la plus individualisée et personnalisée possible.* » (A.N.E.S.M, cité par Chimisanas, 2014, p.122). Comme exposé ci-dessus, les enfants réagissent psychiquement de manières différentes aux maltraitements et à la séparation. Lorsque des éducateurs travaillent avec des enfants et des adolescents dans un groupe éducatif, ils se doivent d'adapter leur approche à chacun. Chacun d'entre eux a un parcours de vie différent, des besoins différents et une histoire traumatique qui lui est propre. L'éducateur doit être attentif à cela pour adapter au mieux son accompagnement. De plus, il est possible, dans certaines institutions, que les enfants soient dans un groupe éducatif vertical, ce qui signifie que les groupes d'âge sont mélangés. L'éducateur doit alors encore plus individualiser son accompagnement, car un enfant de 7 ans n'a pas les mêmes besoins qu'un de 14 ans. Comme le souligne Maela Paul « *l'accompagnement n'est pas un métier* », mais provient bien d'une posture à laquelle on porte une attention particulière, une manière d'être face à autrui (Maela Paul, 2012, p.15).

Pour accompagner au mieux l'enfant, l'éducateur doit être en lien avec celui-ci. Selon moi, il doit porter un regard bienveillant et donner du temps à l'enfant. Il se doit d'être à l'écoute de ses besoins, le valoriser et lui assurer un climat de sécurité, afin qu'il puisse grandir et devenir responsable. Michel Giraud (2005) relève que les liens entre les éducateurs et l'enfant sont des éléments primordiaux pour la réussite d'un placement.

« Pour être « au plus près » des personnes accompagnées, les professionnels sont attentifs à restaurer la confiance en soi, l'estime de soi, l'image de soi, paliers préalables et nécessaires au respect de soi qui s'exerce en faisant valoir ses droits. » (Astier, 2007, repris par Paul, 2012, p.18).

Les enfants ont un besoin particulier de stabilité et de sécurité. Dans un groupe éducatif, il est important, comme mentionné ci-dessus, que l'enfant crée du lien avec son référent et l'équipe éducative dans laquelle il est inséré. De ce fait, il convient que l'équipe fonctionne de façon cohérente. Les éducateurs ne sont pas forcément présents tous les jours. Les horaires et les contraintes institutionnelles font que le référent ne voit peut-être pas son référent durant deux jours. Le groupe se doit de communiquer, de se transmettre les informations importantes concernant chaque enfant (Chimisanas, 2014, p.127). Ainsi, le jeune est rassuré et son sentiment d'appartenance au groupe devient plus stable. A mon avis, une équipe éducative qui ne communique pas a de grands risques de reporter son dysfonctionnement sur les enfants du groupe.

L'autonomie d'un enfant s'acquiert grâce à un fond de continuité relationnelle procuré par les parents (Berger & Bonneville, 2007, p.51). Ceux-ci étant plus ou moins absents durant le placement de l'enfant, c'est aux éducateurs de veiller à l'autonomie de l'enfant en l'accompagnant dans cette voie.

« L'éducateur est un travailleur du « quotidien ». » (Wacquez, 2012, p.24). Il accompagne les enfants tout au long de leur journée. Le métier d'éducateur peut lui aussi souffrir de

stigmatisation. L'éducateur s'occupe des tâches ménagères du groupe, passe des moments « à table », fait les devoirs ou des activités avec les enfants, etc. Certains peuvent y voir comme un gardiennage d'enfants alors qu'il y a en arrière-plan de véritables enjeux éducatifs. A travers ces activités quotidiennes, l'éducateur donne du sens à son action. Le but est de « *rendre signifiant ce qui paraît insignifiant.* » (Wacquez, 2012, p.24). C'est à travers les activités du quotidien que l'enfant va pouvoir comprendre les règles éducatives, accepter les contraintes et les limites, cohabiter avec d'autres enfants/adultes et ainsi développer ses compétences sociales, relationnelles et éducatives.

- Contraintes institutionnelles :

Comme nous l'avons vu précédemment dans le paragraphe sur « le placement », la protection de l'enfance – et donc la relation éducative – est soumise à une série de dispositions légales : *Convention internationale des droits de l'enfant, Convention européenne des droits de l'homme, Constitution fédérale suisse, Code civil, Ordonnance fédérale sur le placement d'enfants*, etc.

Les éducateurs sont tenus de respecter un cahier des charges, propre à chaque institution, qui régit les tâches et les devoirs qu'ils doivent suivre au quotidien. Bien que prescrit, le domaine de l'éducation va bien au-delà d'un cahier des charges. L'éducateur mène son action dans l'imprévu. Il doit agir avec pertinence, en étant capable de développer une intelligence dans chaque situation, il doit sans cesse anticiper et trouver des stratégies d'accompagnement individualisées (Wacquez, 2012). Jehan Wacquez, dans son article « *Les fondamentaux – le noyau dur du métier d'éducateur* » cite à ce propos : « *Comme les pratiques de l'éducateur ne se caractérisent pas par des actes techniques clairement identifiables, celui-ci doit poser des gestes professionnels parfois très élaborés quand il doit y démêler tout l'enchevêtrement des dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales et politiques. Il est ainsi amené dans son travail à faire preuve de plusieurs attitudes socio-professionnelles.* » (Wacquez, 2012, p.31).

Ces propos relèvent bien la diversité du métier d'éducateur, au centre d'une action sociale auprès de l'enfant et de l'adolescent institutionnalisé. Car c'est lui-même qui les accompagne au quotidien dans leur développement socio-éducatif.

Cependant, l'éducateur est parfois confronté à des contraintes institutionnelles qui « l'empêchent » d'agrandir son champ d'action au sein du groupe éducatif.

Les institutions du canton de Neuchâtel dépendent de l'Office des structures d'accueil extrafamilial et des institutions d'éducation spécialisée (OSAE), qui regroupe les tâches d'autorisation, de surveillance et de planification des places dans les domaines des structures d'accueil extrafamilial, des familles d'accueil et des institutions d'éducation spécialisée. Le SPAJ (Service de protection de l'adulte et de la jeunesse) s'occupe des subventions (structures d'accueil extrafamilial, institutions d'éducation spécialisée, familles d'accueil avec hébergement et organismes privés de promotion des activités de jeunesse). (Département de l'éducation et de la famille, 2017).

Ces deux entités administratives dépendent du Département de l'éducation et de la famille. Les décisions budgétaires sont régies par ces services et les éducateurs sociaux n'ont aucun pouvoir là-dessus.

2.3.1 Soutien scolaire et rôle de l'éducateur social

Nous lisons ci-dessus que l'éducateur applique au quotidien le cahier des charges de l'institution dans laquelle il travaille, bien que la réalité soit bien plus vaste.

Dans ce sens, qu'en est-il du soutien scolaire apporté aux enfants par les éducateurs sociaux ? L'éducateur est-il « mandaté » à effectuer un soutien scolaire dans les foyers éducatifs ? Cette tâche fait-elle partie du cahier des charges de l'éducateur ?

Mon expérience professionnelle m'a montré que l'accompagnement et la supervision lors des devoirs scolaires étaient des moments clés, importants dans le processus éducatif de l'enfant ou de l'adolescent pour le développement de son autonomie. L'objectif des éducateurs du groupe éducatif était d'accompagner les enfants à effectuer leurs devoirs de manière autonome et qu'ils puissent nous solliciter lorsqu'ils rencontraient des difficultés.

Aujourd'hui, il faut être conscient que beaucoup d'enfants souffrent de difficultés scolaires. Dans mon travail de recherche, je ne cible pas en priorité les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, mais plutôt ceux aux comportements difficiles dans le milieu scolaire. Cependant, je pense que l'éducateur se doit d'être attentif à la singularité de chaque enfant, d'être patient et de faire preuve de créativité et d'inventivité pour les accompagner dans leur processus scolaire.

Enfin, est-ce que le processus scolaire et la réussite des enfants font partie des préoccupations de chaque éducateur ? Est-ce que tous se sentent investis dans ce rôle ? Il est possible que chaque éducateur ne donne pas la même importance au suivi scolaire des jeunes.

La question serait : comment l'éducateur social en institution appréhende le sujet de la scolarité et comment l'insère-t-il dans son processus éducatif ?

Comme le relève Catherine Blaya et Benjamin Denecheau (2013) dans leur recherche sur « Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement – une population à haut risque de décrochage scolaire », certains éducateurs délaissent le côté de la scolarité pour se concentrer sur d'autres tâches, ou ne considèrent pas la scolarité comme « *un objectif prioritaire de la prise en charge.* » (Blaya et Denecheau, 2013, p.59). Certains professionnels se délectent de cette tâche en disant « *ne pas être prof* ». Serait-ce par manque de confiance face à leurs propres compétences ?

Cependant, d'autres jugent, que l'éducateur a un mandat de protection qui vise également à la construction de l'avenir de l'enfant et, de ce fait, que la scolarité « *fait partie intégrante de cette protection.* » (Blaya et Denecheau, 2013, p.59).

Les deux visions exposées ci-dessus montrent qu'il y a un écart de pensée face à cette question. Nous pouvons encore nous demander quelle charge de travail et quel investissement représentent les métiers de l'éducation. Les éducateurs interrogés par Blaya et Denecheau lors de leur enquête, exposent « *la lourdeur entre le fonctionnement de l'établissement et la prise en charge, qui laisse peu de temps pour le reste de l'accompagnement.* » Ils relèvent le fait que le taux d'effectif des éducateurs est minoritaire par rapport aux tâches à effectuer durant la journée. Ils considèrent alors que

l'éducateur doit faire des choix entre les tâches « prioritaires, secondaires ou facultatives ».

De ce fait, je peux émettre l'hypothèse que certains éducateurs délaissent des tâches – comme les devoirs ou tâches scolaires – afin de se concentrer sur d'autres activités moins rigoureuses et plus « importantes » à leurs yeux ?

Les auteurs soutiennent que « *cette supervision scolaire irrégulière et peu soutenue reste donc un facteur de risque du décrochage.* » (Fortin et al., 2005 ; Potvin et al., 1999 cité par Blaya et Denecheau, 2013, p.60). N'est-il alors pas important d'intégrer au maximum les éducateurs dans le processus scolaire des enfants ?

2.3.2 Collaboration avec le milieu scolaire et les enseignants

Dans son métier, l'éducateur social est souvent en contact avec divers partenaires d'aide à l'enfance ou faisant partie du réseau de l'enfant. Avec ces nombreux partenaires, comment les institutions – ou les éducateurs eux-mêmes – collaborent-ils ?

Qu'en est-il de la collaboration entre le milieu scolaire et les éducateurs ? Blaya et Denecheau (2013) soulignent qu'il est peu fréquent, voire inexistant, d'avoir un partenariat entre professionnels (éducateurs et enseignants). Ils disent que la collaboration dépend d'un lien d'affinité entre eux deux. Les auteurs relèvent que ces rencontres sont « *irrégulières et réactives : elles sont majoritairement organisées lorsqu'un problème devient trop important (des résultats scolaires très faibles ou un problème de discipline).* »

Le travail en équipe et le travail en réseau :

Comme relevé dans l'article « Les fondamentaux – le noyau dur du métier d'éducateur », « *L'éducateur ne travaille jamais seul. Même s'il semble évoluer parfois en solitaire, il réalise toujours son travail en lien direct avec d'autres intervenants, d'autres « partenaires ». L'éducateur s'inscrit dans une équipe, une institution et un réseau professionnel porteurs de projets et de mandats qui articulent et donnent sens à son action dans le respect des lois et de la déontologie, de même que de l'éthique de la profession.* » (Wacquez, 2012, p.27).

Dans le métier d'éducateur, il n'y a pas de règles toutes faites et la collaboration avec les services extérieurs peut dépendre de chaque institution. L'éducateur social compose son savoir-faire en fonction du milieu dans lequel il s'insère. Dans ce sens, le travail en équipe, en réseau, etc. peut différer d'un endroit à un autre. L'éducateur, travaille au quotidien avec plusieurs intervenants, qui peuvent être des collègues directs ou indirects (psychologues, assistants sociaux, milieu scolaire, logopédistes, etc.) et fonctionnent ensemble afin d'apporter chacun son savoir-faire dans les situations présentes.

✓ Le travail en équipe :

Comme cité précédemment, le travail en équipe peut prendre une tournure différente suivant l'institution dans laquelle il s'inscrit.

Il peut y avoir différentes formes d'équipe :

- **L'équipe éducative :** il va s'agir des collègues directs de l'éducateur. L'équipe éducative fonctionne ensemble au quotidien pour veiller au bien-être et à

l'éducation des enfants. Il peut également y avoir plusieurs équipes éducatives qui se retrouvent ponctuellement afin d'échanger des informations sur leur propre groupe éducatif (par exemple dans les grandes institutions).

- **L'équipe pluridisciplinaire** : elle sera composée des personnes gravitant autour de l'enfant et de l'adolescent concernés par la situation sociale. Il peut s'agir du psychologue, de l'assistant social, de l'enseignant et/ou du directeur de l'école, etc.). Les membres de l'équipe pluridisciplinaire transmettent leurs observations et leur savoir dans le but de renforcer le suivi de l'enfant ou de l'adolescent.
- ✓ **Le travail en réseau** : Le « réseau » au sens professionnel du terme, comme nous l'utilisons fréquemment dans les métiers du domaine social est « absent » du dictionnaire français. Il n'existe pas de définition précise. Vanhaverbeke (2012) donne la définition suivante de cette forme d'équipe : « *Le travail en réseau trouve son fondement dans l'implication existante ou à mettre en œuvre des différents intervenants politiques, administratifs, associatifs, publics, concernés par les problématiques sociales des usagers et ce, afin de définir et mettre en place des stratégies socio-politiques d'action, d'insertion et d'intégration.* » (Dictionnaire critique d'action sociale, cité par Vanhaverbeke, 2012, p.39).

Si l'on conçoit la définition ci-dessus, le réseau de professionnels serait alors constitué d'intervenants de différentes disciplines qui se rencontrent afin d'échanger sur la situation problématique complexe d'une personne.

Cette forme de travail en équipe est très proche du travail pluridisciplinaire, à la différence que le travail en réseau se fait avec la personne accompagnée, et son savoir est mis au centre des priorités. Dans le travail en réseau, les éducateurs vont travailler avec l'enfant et avec sa famille.

Le réseau représente, avant tout, l'entourage de l'enfant ou de l'adolescent.

Il existe trois types de travail en réseau :

1. **Les réseaux primaires** : ils représentent l'ensemble des individus en interaction, en relation avec le sujet tout au long de son existence (famille, amis, voisins, camarade de classe, etc.).
2. **Les réseaux secondaires formels** : ils représentent les réseaux mis en place par les institutions sociales de manière structurée afin de répondre aux demandes et aux attentes de chacun.
3. **Les réseaux secondaires non formels** : ce sont également des réseaux mis en place afin de répondre à des attentes ou à des besoins. Cependant, l'institution ne leur accorde pas de statuts officiels. Par exemple, ils pourraient être requis par les membres du réseau primaire.

Finalement, comme le dit Guy Le Boterf : « *Travailler en réseau suppose le travail en « coopération » et pas seulement de juxtaposer son rôle à celui des autres acteurs.* ». (Le Boterf, 2008, p.8). Il est donc primordial de constituer un réseau autour de l'enfant afin qu'il puisse trouver chez chacun des participants une ressource ou un « réconfort ». Les

professionnels doivent veiller à régulièrement se rencontrer pour définir le plan « éducatif » et les objectifs pour l'enfant/l'adolescent.

2.4 Le système scolaire neuchâtelois

L'école publique est en constante évolution depuis 1848. Obligatoire, laïque et gratuite depuis 1850, elle se renouvelle pour offrir aux enfants le meilleur enseignement possible.

En 2006, le peuple suisse a accepté à 86% une réforme du système éducatif suisse par la révision des articles constitutionnels. Le concordat Harnos (accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire) traite de la durée et des objectifs des degrés scolaires, de l'enseignement des langues ainsi que des horaires blocs et des structures de jour. Les autorités publiques sont tenues d'harmoniser à l'échelle suisse le système éducatif.

Dans le canton de Neuchâtel, 92,5% de la population a voulu une collaboration au niveau national dans le domaine de l'éducation et une harmonisation du système éducatif, afin d'offrir à leur enfant un enseignement de qualité. Le concordat Harnos est entré en vigueur le 1^{er} août 2009 dans tous les cantons romands ainsi que dans quelques cantons alémaniques.

Avec le système Harnos, les élèves doivent effectuer obligatoirement onze années de scolarité, réparties dans trois cycles, comme suit¹ :

Degré primaire								Degré secondaire 1		
1 ^{er} cycle				2 ^e cycle				3 ^e cycle		
1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e
<u>Ancien système :</u>				↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Ecole enfantine	1 ^{ère}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	

Le but d'une telle harmonisation est d'éviter le redoublement. C'est-à-dire que les élèves sont, en principe, automatiquement promus dans le cycle 1 et 2, avec des aménagements d'aide possibles et un soutien pédagogique si l'élève rencontre des difficultés. C'est à partir de la 8^e année que le système de promotion est introduit. Le concordat Harnos met en place des standards nationaux de formation, qui définissent les compétences minimales qu'un élève doit avoir acquises à la fin de sa scolarité.

Les enfants commencent l'école à l'âge de 4 ans révolus (au 31 juillet) dans l'objectif de favoriser l'égalité des chances de formation pour tous les enfants. L'art. 5 du concordat Harnos cite : « *Au cours de ses premières années de scolarité (enseignement préscolaire et primaire), l'enfant progresse sur la voie de la socialisation et se familiarise avec le travail scolaire, complétant et consolidant en particulier les apprentissages langagiers fondamentaux. Le temps nécessaire à l'enfant pour franchir cette première étape de la*

¹ Schéma recopié : Service de l'enseignement obligatoire (2012) « L'école neuchâteloise et Harnos ».

² Image « écoles neuchâteloises » tirée de :

<http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/infos/Pages/ListeEcoles.aspx>

scolarité dépend de son développement intellectuel et de sa maturité affective ; le cas échéant l'enfant bénéficie de mesures de soutien spécifiques. »

Les deux premières années du cycle Harmos sont hétérogènes, c'est-à-dire que les enfants de 1^{ère} et de 2^e années sont accueillis dans la même classe.

2.4.1 Réforme de la scolarité obligatoire neuchâteloise

En plus de s'être adapté au système Harmos, le canton de Neuchâtel s'est inspiré du modèle valaisan pour avoir des classes hétérogènes dans le cycle 3, avec un enseignement à deux niveaux dans les disciplines principales. L'enseignement à niveaux permet de renforcer les compétences de tous les élèves et de les motiver à changer de niveau tout au long du cycle.

Depuis 1962, le système scolaire neuchâtelois aiguillait ses élèves dans trois sections sélectives (préprofessionnelle, moderne, maturité) durant le troisième cycle de formation. Ces sections permettaient des trajectoires prédéfinies. Par exemple : un élève qui suivait sa formation dans la section préprofessionnelle allait plutôt vers un apprentissage, alors qu'un élève en maturité suivait une voie académique.

Aujourd'hui, les conditions d'accès au niveau postobligatoire sont moins « stigmatisantes ». Les élèves doivent obtenir un certain nombre de points dans les disciplines principales, afin de suivre le cursus qu'ils désirent. Il est toujours évident que ceux présentant le maximum de points ainsi que le niveau maximal dans les branches suivront un cursus gymnasial. Cependant, ce qui est pour moi moins stigmatisant est le fait que les élèves suivent un niveau de formation obligatoire à leur niveau et selon leur propre compétence. Ils se retrouvent ainsi à un niveau de formation dans lequel ils se sentent évoluer et non plus en retard par rapport à d'autres élèves.

Le but de cette réforme est de « valoriser les élèves de chaque section », « diminuer les redoublements » et de « renforcer leur motivation », comme l'indiquait Philippe Gnaegi, chef du Département de l'éducation dans un communiqué de presse publié en 2012.

2.4.2 Le Plan d'étude romand

Suite à l'harmonisation de l'instruction publique en Suisse adoptée en 2006, le *Plan d'étude romand* (PER) s'inscrit également dans le cadre de l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

Le PER est l'élément déterminant de l'espace romand de la formation ; il répond à la volonté d'harmoniser le système éducatif et de coordonner les politiques de formation des cantons. Grâce à un cadre de référence identique, qui définit ce que les élèves doivent apprendre, il contribue à la construction d'une culture commune dans chaque canton romand. De ce fait, depuis la rentrée scolaire 2013-2014, tous les élèves romands suivent leur scolarité à partir des objectifs définis dans le *Plan d'études romand*.

Conforme à l'harmonisation de la scolarité obligatoire, le PER est organisé en trois cycles pluriannuels, selon trois entrées :

- Les cinq domaines disciplinaires :

Il s'agit de l'ensemble des disciplines scolaires : langues, mathématiques et science de la nature, sciences humaine et sociale, domaine des arts.

- Les capacités transversales :

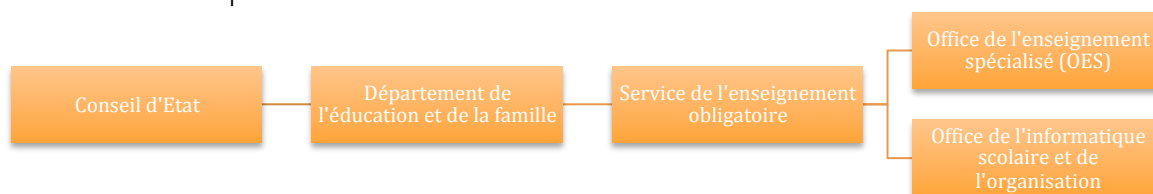
Centrées sur l'élève lui-même, elles permettent de comprendre et d'améliorer son fonctionnement individuel face à un acte. Il y a cinq capacités transversales : collaboration, communication, stratégie d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive.

- La formation générale :

Basée sur la complexité du monde, elle vise à initier les élèves à la recherche et au traitement d'informations ainsi qu'à la construction d'argumentations et au débat.

2.4.3 Les compétences des autorités scolaires

- Le plan cantonal



De manière générale, le Conseil d'Etat exerce le pouvoir exécutif et gouvernemental du canton. Il est composé de cinq membres et planifie, coordonne et dirige toutes les activités de l'administration cantonale. En ce qui concerne le domaine scolaire, il arrête l'organisation de l'année scolaire ainsi que l'organisation générale des horaires après consultation des autorités communales. Il régit les modalités d'appréciation du travail, les conditions de promotion, d'admission et les transferts dans d'autres écoles. En résumé, le Conseil d'Etat assume l'organisation générale des décisions fédérales pour le canton.

Le Département de l'éducation et de la famille, avec à sa tête Monika Maire-Hefti, décide des principes pédagogiques généraux et des moyens d'enseignement. Il ratifie les mesures prises par les conseils communaux et les comités scolaires.

Le Service de l'enseignement obligatoire (SEO) régit tous les domaines qui concernent la scolarité obligatoire de la 1^{ère} à la 11^e Harmos, ainsi que les classes institutionnelles pour enfants et adolescents. Le SEO pilote le système scolaire et assure la qualité de l'enseignement.

- Le plan communal, intercommunal et régional

Les autorités chargées des affaires scolaires sur le plan communal, intercommunal et régional sont :

- le Conseil communal et le Conseil d'établissement scolaire pour les écoles communales ;
- Le Comité scolaire, le Comité scolaire régional et le Conseil d'établissement scolaire pour les écoles intercommunales ou régionales.

Le cas échéant, le Conseil d'Etat peut autoriser le Conseil communal, le Comité scolaire ou le Comité scolaire régional à déléguer une partie de ses attributions. Ces comités assument diverses responsabilités dans la gestion de l'école publique, notamment la prise des décisions de nature sociale ou disciplinaire qui peuvent aller jusqu'au placement ou à l'exclusion des élèves. Ils se préoccupent de toutes les questions d'ordre

social et établissent la liste des élèves astreints à fréquenter l'école, et procèdent au contrôle de la fréquentation, etc. Le Conseil d'établissement scolaire établit les liens nécessaires entre tous les acteurs de l'école et le public en général.

2.5 La déscolarisation

2.5.1 Définitions

D'après la définition type du dictionnaire Larousse, le terme « déscolariser » veut dire « *retirer de l'école un enfant d'âge scolaire* ». C'est une définition courte et précise pour un terme auquel nous pouvons allier beaucoup d'informations et de définitions différentes.

Toutefois, lors de diverses recherches, je remarque que le terme de « déscolarisation » est plutôt difficile à déterminer. Plusieurs auteurs parlent d'échec scolaire, de rupture scolaire, de décrochage etc. Une multitude d'appellations que Maryse Esterle-Hedibel (2006) prend la peine de reprendre dans son article « *Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes* ».

Il est pour moi intéressant de pouvoir identifier et contextualiser ce terme. D'où vient-il ? Comment est-il utilisé ? Depuis quand ce phénomène existe-t-il ? C'est un terme beaucoup utilisé de nos jours, auquel tout le monde n'attribue toutefois pas le même sens.

Dominique Glasman, dans son ouvrage intitulé « La déscolarisation » (p.14), écrit que le phénomène d'arrêt de l'école obligatoire avant la fin de la scolarité n'est pas un phénomène récent. Cependant, c'est dans la seconde moitié des années 1990 que l'on commence à utiliser le terme « *d'élèves déscolarisés* ». Depuis les années 2000, les notions de « décrochage scolaire » et de « déscolarisation » sont devenues un problème public.

Comme cité précédemment, le terme de « déscolarisation » n'est pas clair et beaucoup d'autres mots s'en approchent. Comment différencier des termes proches de sens afin que leur utilisation soit consensuelle ? Voyons ci-dessous une liste non exhaustive des mots relevés dans l'article de Maryse Esterle-Hedibel (2006) :

- **Le « décrochage scolaire »**

« Décrocher » selon le Larousse veut dire « *abandonner une activité, ne plus s'intéresser à quelque chose, ne plus suivre, ou ne plus se sentir concerné par quelque chose* ».

Dans son article, Maryse Esterle-Hedibel emprunte à Guigue que le décrochage scolaire désigne « *le processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant (confirmant) la sortie de l'institution.* » (Guigue, 1998, cité par Esterle-Hedibel, 2006, p.45)

Blaya (2003) choisit le terme de « décrochage », pour désigner le « *processus de désadhésion au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à une désaffectation.* » (Blaya, Hayden, 2003, cité par Esterle-Hedibel, 2006, p.45).

En prenant en compte ce qui précède, le décrochage scolaire serait le processus par lequel l'élève décroche ou se désintéresse de son parcours scolaire sans pour autant être exclu de l'école. J'émetts alors l'hypothèse qu'un décrochage scolaire est dû à divers

déterminants internes et externes au système scolaire, induisant à l'élève submergé un décrochage. Cependant, il ne quittera pas l'école et ne sera pas pour autant exclu, mais devra trouver d'autres alternatives et/ou soutien pour poursuivre sa scolarité.

- **L'élève « décrocheur »**

Le terme de « décrocheur scolaire », en parlant d'un élève, n'a pas le même sens de mesure que la notion du « décrochage scolaire ». Selon Maryse Esterle-Hedibel (2006), qualifier un enfant ou un adolescent de « décrocheur », suppose qu'il serait lui seul responsable de la situation dans laquelle il se trouve.

En 1998, pour Janosz et Leblanc, démographes québécois, un élève était qualifié de décrocheur « *s'il a quitté l'école sans avoir obtenu de diplôme de niveau secondaire, soit au secteur des jeunes, soit au secteur des adultes [...] et sans non plus y être retourné pour en compléter les exigences avant l'âge de 22 ans.* » (Janosz, Leblanc, Boulerice, 1998, cité par Maryse Esterle-Hedibel, 2006, p.45).

Je constate donc que l'élève « décrocheur » va volontairement mettre à mal son parcours scolaire en se désintéressant de ses leçons et de ses cours. Il va choisir intentionnellement de ne plus les suivre et de quitter le système scolaire.

La nuance est très faible entre la notion de « décrochage scolaire » et de « décrocheur ». La seule différence qu'il est possible de relever est le fait d'être « responsable » ou non de sa situation scolaire.

- **Échec scolaire**

Bien qu'aujourd'hui j'entends principalement parler des termes « d'absentéisme » ou de « déscolarisation », la notion « d'échec scolaire » existe quant à elle depuis les années 1960.

D'après mes différentes recherches, je constate que le terme d'échec scolaire a souvent été associé à celui du « décrochage ». Il s'agit toutefois d'un amalgame qui risque de porter préjudice aux élèves rencontrant des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires. En effet, comme le relèvent Thierry Berthet et Joël Zaffran (2014) dans leur ouvrage « Le décrochage scolaire », ces deux termes peuvent s'associer mais ils ne dépendent pas obligatoirement l'un de l'autre.

« *Si une part des décrocheurs est effectivement constituée d'élèves en échec, rencontrant des difficultés sur le plan cognitif, ne parvenant pas à comprendre les attentes de l'école ni à en maîtriser les codes, une autre part n'est pas en échec, certains d'entre eux sont même relativement à l'aise avec les savoirs scolaires ; d'autres encore, pas vraiment en échec, ne trouvent aucun sens à leur présence à l'école, que ce soit en classe ou dans la sociabilité entre pairs.* » (Berthet et Zaffran, 2014, p.33)

Les auteurs soulignent qu'en ayant des alternatives à la scolarité et/ou un soutien de la part des proches ou de pairs, l'élève en échec pourrait rebondir et ne pas décrocher.

C'est donc à ce niveau-là que je peux différencier ces deux notions d'« échec » et de « décrochage ». Selon moi, nous pouvons penser que l'échec scolaire serait plus particulièrement lié à des troubles de l'apprentissage ou à des troubles cognitifs, alors que le décrochage scolaire serait davantage lié à des facteurs environnementaux.

- **Rupture scolaire**

Les sociologues Millet et Thin (2005) sont les précurseurs de la notion de « rupture scolaire ». Ils ont menés plusieurs recherches sur le sujet et, pour eux, il est important de différencier la notion de « déscolarisation » et de « rupture ». A travers cette notion de rupture scolaire, ils rendent attentifs au fait que le jeune rompt tous les liens avec la norme scolaire.

Pour eux, ces deux notions se rejoignent sur un point : la sortie de l'établissement scolaire se manifeste par une non-participation aux demandes, par un absentéisme répété et par des perturbations de l'ordre scolaire. Cependant, tous les élèves « perturbateurs » n'entrent pas dans un processus de rupture et tous ne seront pas déscolarisés. Pour une situation d'élèves qui n'ont plus aucun contact avec le milieu scolaire, ils parlent alors de « déscolarisation » *« au sens institutionnel du terme »*.

Les élèves en situation de rupture, bien qu'ils fassent toujours partie de l'établissement scolaire, entrent dans un processus de contraintes et de conflits face aux apprentissages scolaires et face aux professionnels du milieu social. Les auteurs relèvent que les élèves *« s'enracinent dans de multiples « ruptures », plus ou moins brutales ou progressives, tout à la fois avec les apprentissages scolaires, avec les agents de la scolarisation, avec les règles et les normes scolaires. »* (Millet et Thin, 2005, p.9)

Millet et Thin soulèvent que *« la problématique des ruptures scolaires s'insère donc dans ce contexte institutionnel de construction d'un problème social et de catégorisation de collégiens dérogeant aux normes scolaires et en rupture avec les exigences scolaires. »* (Millet et Thin, 2005, p.8)

- **Absentéisme**

L'absentéisme est le fait d'être absent d'un endroit où notre présence est obligatoire (Larousse, 2017). Il fait référence à de nombreuses absences répétées qui sont alors repérées par les enseignants des établissements scolaires.

Toutefois, ce terme *« ne constitue pas une catégorie scientifique utilisable en tant que telle, mais est le reflet d'une catégorisation administrative qui s'appuie simplement sur le manquement à la loi. »* (Esterle-Hedibel, 2006, p.46).

La notion d'absentéisme peut être considérée différemment par les établissements scolaires. Chaque cercle scolaire aura alors sa propre politique et son propre règlement en ce qui concerne les absences des élèves. Toutefois, il serait intéressant de connaître les causes de ces absences afin de repérer au plus vite les signes de souffrance, faute de quoi le risque de développer des conduites à risque et donc un danger social existe.

- **La « déscolarisation ou l'exclusion »**

Ainsi, la déscolarisation serait donc l'étape ultime des notions citées précédemment. Pour plusieurs auteurs, ce phénomène résulte d'une combinaison de plusieurs facteurs déterminants qu'il faudrait aborder pour le comprendre. Pour Guigue, l'exclusion serait un *« acte par lequel une autorité reconnue vous démet de vos fonctions. »* (Guigue, 1998, cité par Esterle-Hedibel, 2006, p.45).

Maryse Esterle-Hedibel, dans ses recherches sur la déscolarisation, donne comme définition de cette étape *« la mise hors de tout établissement scolaire de l'élève »*

concerné », cela pouvant aller pour des élèves absents du milieu institutionnel d'une durée de trois mois à deux ans. (Esterle-Hedibel, 2007, p.25). Le jeune a donc rompu tout lien avec le cercle scolaire et il est par conséquent déscolarisé.

Dans ses textes, Maryse Esterle-Hedibel expose que ce mot est employé aujourd'hui dans un sens négatif et souvent connoté de violence. « *La scolarité est généralement conçue plus comme un « devoir à accomplir », que comme un droit, c'est une sorte de « droit obligatoire »* (Esterle-Hedibel, 2006, p.43). Un enfant non scolarisé serait alors considéré comme « hors norme ». Les conséquences de l'abandon de la scolarité sont une question majeure pour la société. Que deviennent alors ces enfants déscolarisés ? Il est encore plus difficile de nos jours de se reconstruire professionnellement après un arrêt de scolarité. Est-ce que cette déscolarisation pourrait entraîner chez le jeune de la violence contre lui-même et un danger pour la société ? « *Le mot laisse supposer un risque ou un danger pour le jeune concerné, sachant que l'accès à l'emploi est d'autant plus aléatoire que les candidats sont jeunes, inexpérimentés et sans formation de base. La déscolarisation est directement liée à la scolarisation, instituée comme norme, qui produit ses propres déviations, mais les chercheurs soulignent que le terme est peu approprié par les intervenants sociaux, qui situent les questions ou problèmes liés à la scolarité dans un ensemble de problématiques sociales et familiales.* » (Sicot, 2002 ; Meunier, 2003 ; Esterle-Hedibel, 2003, cités par Esterle-Hedibel, 2006, p.43).

Finalement, ces notions se rapprochent beaucoup et il n'est parfois pas évident de déceler les subtilités qu'elles recouvrent. Afin de clarifier ma recherche, je m'intéresserai aux enfants exclus de l'école obligatoire pendant de quelques jours à quelques semaines, suite à des comportements difficiles.

2.5.2 Causes du décrochage scolaire

Comme le relèvent Jacqueline Costa-Lascoux et Olivier Hoibian, « *les enfants décrocheurs ont souvent connu des absences injustifiées et répétées avant leur déscolarisation. Ils ont, en majorité, une histoire personnelle chaotique (scission dans la filiation, éloignement d'un parent, disparition d'un membre de la fratrie, famille éclatée, changement de résidence, période d'abandon, exil...)* ». (Costa-Lascoux et Hoibian (2004), sous la direction de Glasman et Ouevrard, p.104).

Aux causes précitées, je pourrais encore ajouter « le placement dans une institution ». Car, comme je l'ai démontré, le placement est une étape marquante dans la vie d'enfants et d'adolescents.

Le décrochage scolaire est un phénomène qui comprend une multitude de facteurs : personnels, familiaux, contextuels, etc. Gilles et al. (2009) ont classé les facteurs du décrochage scolaire en catégories et sous-catégories :

1. Les déterminants **internes** au système scolaire
 - a. Facteurs organisationnels et structurels (rites de passage, transition d'un niveau à l'autre, d'une école à une autre, etc.).
 - b. Facteurs liés aux interactions entre enseignants et élèves (pratiques d'apprentissage des enseignants, relations entre enseignants et élèves, motivation etc.).

2. Les déterminants **externes** au système scolaire

- a. Facteurs familiaux et sociaux (précarité, séparation, absence, faible investissement des parents dans le parcours scolaire, relations familiales conflictuelles, etc.).
- b. Facteurs propres au décrocheur (dépression, difficultés d'apprentissage, dépendance, comportements délinquants, agressivité, etc.)

D'autres auteurs expliquent les facteurs les plus fréquents dans le décrochage scolaire : Fortin et al. (2005), au Québec, parlent de sentiments dépressifs, de manque d'organisation et de cohésion familiale, d'attitudes négatives de l'enseignant envers l'élève, d'engagement insuffisant de l'élève dans ses activités scolaires et de ses faibles performances en français et en mathématiques. En France, d'après divers travaux, Blaya (2010) a identifié cinq facteurs scolaires chez les 12-16 ans qui caractérisent le décrochage scolaire. Il s'agit : du climat scolaire, d'un faible engagement scolaire, du sentiment des élèves que leurs enseignants ont une faible capacité d'innovation et du sentiment que les règles sont peu claires dans la classe. Ces travaux soulignent que la stigmatisation « des mauvais élèves » et un climat néfaste dans la classe sont les facteurs qui prédominent.

Cependant, il faut encore être conscient que ces facteurs de risque ne peuvent pas être exhaustifs, car il existe – comme je l'ai souligné précédemment – une multitude de facteurs conduisant aux phénomènes de décrochage et de déscolarisation. Selon moi, il est donc probable que ces facteurs de risque soient cumulables et, dans ce cas, non individualisés.

Pour des enfants vivant en institution, il est d'autant plus difficile de définir des critères précis d'une exclusion scolaire. Ce sont des enfants ayant vécu toutes sortes de difficultés. De ce fait, je peux d'avance supposer que ces enfants sont plus susceptibles d'être exposés « au risque d'une déscolarisation », car leur parcours de vie a été confronté aux facteurs de risques susmentionnés.

Dans cette problématique, il serait intéressant, en tant qu'éducateur, d'identifier l'intensité de ces facteurs de risque et de pouvoir les écarter, les anticiper et les prévenir dans le milieu institutionnel.

2.5.3 Enjeux et conséquences

Il est évident que le non-respect des règles dictées par le milieu scolaire peut entraîner un renvoi temporaire ou définitif de l'école. Absentéisme, perturbation de l'ordre, refus de travail, etc. sont des perturbations qui peuvent conduire à des ruptures scolaires. *« Elles focalisent l'attention des agents scolaires sur les collégiens et sont à la source de procédures disciplinaires qui alimentent et accélèrent les processus de rupture scolaire »*, écrivent Millet et Thin (2005, p.158).

Les élèves en rupture scolaire peuvent parfois donner l'impression d'être indifférents face à ces conséquences. Comme le relèvent Millet et Thin (2005), cette indifférence est probablement l'image qu'ils veulent donner à leurs camarades.

Selon moi, certains ne se rendent pas compte de la situation dans laquelle ils se trouvent. Je pense que l'indifférence touche surtout les adolescents. Cependant, comment des

enfants en bas âge peuvent-ils comprendre que le fait de ne pas aller à l'école est dommageable pour leur avenir ?

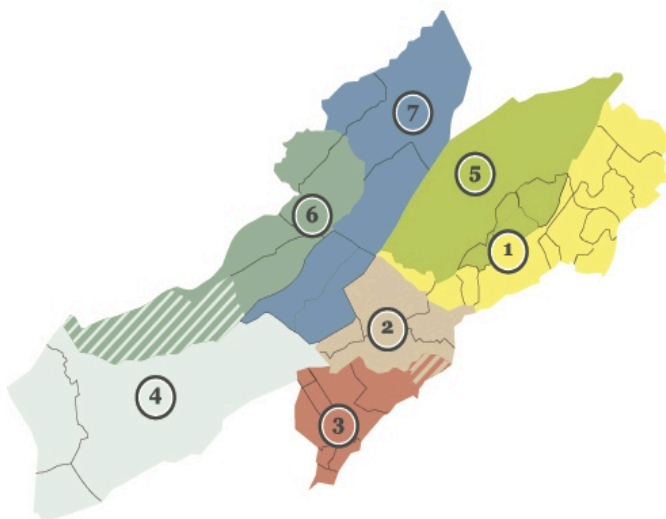
Millet et Thin (2005) soulignent que les sanctions négatives de leurs comportements à l'école et leurs faibles résultats scolaires ont des effets de « stigmatisation » et de « dévalorisation de soi ». Les enquêtes menées par ces deux auteurs montrent que les élèves ne sont pas indifférents à leurs difficultés scolaires et aux résultats qu'ils obtiennent. Ils ressentent ces éléments comme un étiquetage de « mauvais élève » de la part des enseignants, des bons élèves et des membres de leur famille. Qu'en est-il des élèves issus d'un milieu institutionnel ? Le monde institutionnel stigmatise-t-il, à son tour, l'enfant ? Quel regard porte le milieu scolaire sur l'enfant et sur son accompagnement éducatif ?

Cette stigmatisation entraîne les élèves en difficulté vers une dévalorisation de soi. Les élèves confrontés à ces stigmatisations finissent par croire en ces « étiquettes » et renoncent à se donner les moyens de réussir. Ils se considèrent alors comme « incapables » d'y arriver et ressentent un sentiment d'incompétence.

2.6 Dispositifs de soutien dans le canton de Neuchâtel

Comme cité précédemment, le Service de l'enseignement obligatoire (SEO) dirige tous les domaines concernant la scolarité obligatoire et assure la qualité de l'enseignement du canton. Le canton de Neuchâtel compte sept cercles scolaires répartis dans plusieurs communes, représentés dans ce schéma² :

- 1) **EORÉN** - École obligatoire de la région de Neuchâtel
- 2) **CESCOLE** - Cercle scolaire de Colombier et environs
- 3) **CSRC** - Cercle scolaire régional Les Cerisiers
- 4) **JJR** - Cercle scolaire du Val-de-Travers
- 5) **CSVR** - Cercle scolaire du Val-de-Ruz
- 6) **CSLL** - Cercle scolaire Le Locle
- 7) **EOCF** - École obligatoire de La Chaux-de-Fonds



Chaque cercle scolaire dispose d'un Conseil intercommunal et d'un Comité scolaire qui régissent et exécutent les principes et les règlements de l'établissement scolaire.

Dans mon travail de recherche, je vais particulièrement m'intéresser aux cercles scolaires suivants : École obligatoire de la région de Neuchâtel EORÉN (n°1), Cercle scolaire de Colombier et environs CESCOLE (n°2) et École obligatoire de la Chaux-de-Fonds EOCF

² Image « écoles neuchâteloises » tirée de :

<http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/infos/Pages/ListeEcoles.aspx>

(n°7). Ces trois cercles scolaires accueillent des enfants concernés par ma thématique, il est donc pour moi primordial de cibler ma recherche sur ces établissements, afin de comprendre comment ils fonctionnent face aux comportements difficiles et quelles sont les décisions prises dans ces situations.

2.6.1 Mesures éducatives et sanctions

Pour l'**EORÉN**, tous les établissements scolaires intercommunaux ont la possibilité de rédiger un règlement interne en tenant compte du « *Règlement général de discipline scolaire* »³ mis en place par le Conseil intercommunal de l'École obligatoire de la région de Neuchâtel sur la proposition du Comité scolaire de l'EORÉN.

Lorsqu'un élève ne respecte pas les principes édictés dans le règlement de discipline, des mesures éducatives et des sanctions peuvent être énoncées. Le règlement stipule qu'il s'agit de mesures éducatives mises en place à titre préventif et pour intervenir avant de sanctionner. Lorsqu'il y a entorse au règlement, les parents sont informés de la mesure prononcée par les enseignants. Ces sanctions peuvent avoir lieu durant le temps scolaire par un travail de réflexion ou de réparation, ou alors priver l'élève d'une activité pendant un certain temps. Elles peuvent également avoir lieu à domicile, en donnant à l'élève un travail supplémentaire à faire ou des heures de retenue.

Lorsque ces mesures ne sont pas suffisantes ou lors de fautes plus graves, la direction peut prendre d'autres mesures, telles qu'un avertissement, heures d'arrêt en dehors du temps scolaire et mise à pied entre 2 et 5 jours au maximum.

Lorsque le comportement de l'élève nuit au climat de la classe et que les fautes sont récurrentes ou graves, le Comité scolaire peut décider de suspendre l'élève pour une durée de deux mois maximum.

Dans le cas de comportement d'extrême gravité (enfant jugé dangereux ou trop perturbateur), l'élève peut être exclu du cercle scolaire, mais « *l'exclusion doit obligatoirement être accompagnée de démarches auprès des services compétents pour assurer le placement ou l'encadrement de l'enfant.* » (Règlement général de discipline, Art. 20, p.5).

Pour **CESCOLE** un seul Règlement interne⁴ du cercle scolaire est en vigueur dans chaque établissement.

En cas d'infraction au règlement, une sanction est décidée si d'autres moyens, par exemple des discussions ou des avertissements, n'ont pas été efficaces. Les sanctions doivent également être éducatives et en lien avec la faute commise.

Les enseignants peuvent recourir à des exclusions de la leçon, donner du travail supplémentaire à la maison ou des retenues en dehors de l'horaire ou le mercredi après-midi.

³ Règlement général de discipline : <http://www.eoren.ch/secretariat-eoren/scolarite/reglements/>

⁴ Règlement interne du cercle scolaire de CESCOLE : <https://blogs.rpn.ch/cescole/2016/06/27/droits-et-devoirs-de-chacun/>

La direction peut, quant à elle, en cas de fautes graves, infliger des heures d'arrêts (travaux scolaires ou travaux d'utilité publique) ou une mise à pied pour un certain temps (non précisé dans le règlement).

Lorsque la présence de l'élève est jugée dangereuse pour ses camarades ou pour l'institution scolaire ou que son comportement est extrêmement perturbateur pour l'enseignant, le Comité scolaire peut prononcer l'exclusion de l'élève.

L'**EOCF**, dispose d'un Règlement de discipline interne pour les écoles de La Chaux-de-Fonds⁵.

Lorsque le comportement ou l'attitude d'un élève n'est pas convenable, les enseignants peuvent donner des heures de retenue, après la classe, à l'élève concerné, pour une durée de deux périodes au maximum. Les parents sont informés de cette décision.

Selon l'art. 18 du règlement, lors de fautes graves ou si la retenue précédente n'a pas eu d'effet, la direction peut sanctionner l'élève de plus de deux périodes de retenue, d'un « *avertissement adressé aux parents* » ou d'« *une suspension d'urgence pour un temps limité* » (Règlement de discipline interne pour l'école de la Chaux-de-Fonds, p.4).

Quant au cas d'extrême gravité, la direction et la Commission de discipline peuvent proposer au Conseil communal l'exclusion de l'élève. « *Cette mesure s'accompagne obligatoirement d'une démarche auprès des services placeurs.* » (loc.cit.).

2.6.2 Besoins éducatifs particuliers (BEP)

Mis en place depuis 2014, les BEP⁶ sont destinés à répondre aux difficultés des élèves durant leur scolarité obligatoire. Ces mesures s'adressent majoritairement aux élèves rencontrant des difficultés au niveau des apprentissages ou qui ne peuvent plus ou que partiellement suivre le programme ordinaire de l'école. Ces mesures sont demandées par les détenteurs de l'autorité parentale en éventuelle collaboration avec un spécialiste.

- Soutien pédagogique : éventuels cours complémentaires pour des enfants désirant augmenter leur niveau, cours supplémentaires pour des élèves présentant des absences pour cause de maladie ou d'accident, cours ciblés sur les besoins d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers.
- Soutien par le mouvement : s'adresse à des élèves présentant des difficultés de concentration, des difficultés à s'intégrer, souffrant d'un manque de confiance en soi, de certaines maladroitures corporelles, etc. Les exercices se feront à travers des jeux, du sport, de l'expression corporelle, de la danse ou d'autres méthodes.
- Soutien langagier : concerne les élèves allophones tout au long de leur scolarisation, dans le but d'accélérer leur intégration et l'apprentissage du français.
- Soutien à l'intégration : S'adresse aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers reconnus par l'Office de l'enseignement spécialisé et qui fréquentent une école spécialisée à temps partiel. Le but est de favoriser l'intégration de ces élèves dans une classe régulière.

⁵ Règlement de discipline interne EOCF : http://www.chaux-de-fonds.ch/rapports-et-reglements/reglementation/Documents/21_11.pdf

⁶ Besoins éducatifs particuliers : <https://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/pedagogie-scolaire/Pages/bep.aspx>

- Mesures d'aménagement : L'enseignant va mettre en place un programme scolaire adapté, avec des consignes et des exercices différenciés et un temps ajusté.
- Mesures techniques : Ce sont des outils spécifiques ou du mobilier adapté proposés par le Canton.

2.6.3 Demande de mesures renforcées

→ *Office de l'enseignement spécialisé* :

Rattaché au Service de l'enseignement obligatoire (SEO), l'Office de l'enseignement spécialisé représente l'autorité compétente et décisionnelle du Canton en matière de pédagogie spécialisée. C'est lui qui mandate divers partenaires afin de fournir des prestations de mesures renforcées.

Les mesures renforcées suivantes sont octroyées par cet office :

- Logopédie/orthophonie
- Psychomotricité
- Éducation précoce spécialisée
- Scolarité en école spécialisée
 - Centre pédagogique de Malvilliers
 - Fondation Les Perce-Neige
 - École spécialisée du CERAS (centre régional d'apprentissages spécialisés)
- Soutien pédagogique spécialisé
- Unité d'accueil temporaire
- Classe de l'unité hospitalière pour adolescents de Préfargier, à Marin

2.6.4 Placement en institution avec école interne

Plusieurs institutions sociales sont recensées dans le canton de Neuchâtel. Parmi elles, la Fondation Borel, la Fondation Les Billodes, et la Fondation Sandoz qui, en plus d'accueillir en foyer des enfants et des adolescents, possèdent des classes internes qui permettent aux enfants et aux adolescents de suivre leur scolarité dans ces divers établissements.

- **Fondation Borel**

Située à Dombresson, elle a le mandat d'accueillir des enfants et des adolescents présentant une carence du milieu familiale ou son absence, et/ou des troubles du comportement. Ce centre pédagogique et thérapeutique dispose de classes internes à effectifs réduits. En plus de prestations éducatives et scolaires, les jeunes bénéficient d'un suivi thérapeutique assuré par des spécialistes du Centre Neuchâtelois de Psychiatrie.

- **Fondation Les Billodes**

Fondée en 1814 au Locle, cette fondation accueille des enfants et des adolescents, garçons et filles, présentant des difficultés familiales et sociales. Elle est destinée à l'accueil, l'hébergement, l'observation, l'éducation, l'instruction, la formation scolaire et professionnelle de cette population.

- **Fondation Sandoz**

Également située au Locle, cette fondation est une structure professionnelle composée d'éducateurs spécialisés, de maîtres socioprofessionnels et d'enseignants. Le foyer-atelier accueille des adolescents de 14 à 18 ans, en internat et en externat. La Fondation Sandoz possède un atelier spécialisé de niveau professionnel et une classe où tous les degrés scolaires sont enseignés.

Lors de mes recherches concernant les dispositifs de soutien aux enfants et aux adolescents durant leur scolarité, je me suis rendu compte que le canton de Neuchâtel ne proposait pas grand chose. Il existe certes des soutiens aux apprentissages tels que les besoins éducatifs particuliers ou les mesures renforcées ; cependant, ces soutiens sont principalement destinés aux élèves présentant des difficultés dans les apprentissages (troubles dys-, trouble du déficit d'attention, etc.). Pour ce qui concerne d'éventuels dispositifs de soutien pour éviter les mises à pied ou les exclusions temporaires de scolarité, rien n'existe.

Lorsque les enfants des institutions dans lesquelles je mènerai mes entretiens sont exclus définitivement des cercles scolaires publics, ils doivent aussi quitter le foyer dans lequel ils se trouvent. En effet, les deux institutions dans lesquelles je compte mener des interviews n'ont pas d'école interne. De ce fait, les enfants sortis du cursus scolaire doivent changer d'institution et une place leur sera attribuée sur la « liste d'attente » des institutions ci-dessus (la Fondation Borel, Les Billodes, et la Fondation Sandoz). C'est actuellement, le seul « dispositif de soutien » ou, du moins, la seule alternative proposée aux enfants exclus du système scolaire neuchâtelois.

Contrairement au canton de Neuchâtel, d'autres cantons romands, comme le Valais ou le canton de Vaud, proposent des mesures d'activités temporaires alternatives à la scolarité. Ces structures accueillent des enfants ou des adolescents en rupture scolaire ou sociale qui sont temporairement sortis de l'école.

Lors de mes entretiens, la question des dispositifs de soutien sera reprise, afin d'obtenir éventuellement de nouveaux éléments, mais aussi de chercher à formuler des idées de dispositifs de soutien aux enfants et adolescents scolarisés dans le canton.

3 Questions et hypothèses de recherche

En me basant sur mes premiers questionnements, mes premières hypothèses, et en effectuant mes recherches pour la construction de mon cadre théorique, j'ai pu répondre à certaines interrogations et affiner ma question de départ qui était « *Comment les éducateurs sociaux d'un foyer d'accueil pour enfants et adolescents scolarisés à l'école publique gèrent-ils le phénomène de déscolarisation ? Stigmatisation, perte d'identité : analyse des causes. Enjeux et impacts de l'exclusion scolaire pour les jeunes et les éducateurs sociaux* ». Ma question de recherche s'est alors précisée et a été réajustée pour devenir définitive comme cela :

Comment les éducateurs sociaux d'un foyer d'accueil pour enfants et adolescents scolarisés à l'école publique appréhendent-ils les ruptures scolaires chez les jeunes institutionnalisés suite à des difficultés scolaires et comportementales ?

Mes premières recherches m'ont également permis de comprendre :

- Comment fonctionne le « nouveau » système scolaire neuchâtelois (*ayant moi-même été scolarisée sous l'ancien système*), ainsi que les réglementations en vigueur dans divers cercles scolaires.
- Les subtilités entre les notions de « déscolarisation », de « rupture scolaire » et de « décrochage scolaire », ce qui me permet d'être plus attentive à leur utilisation.
- Les conséquences d'un placement et la vie institutionnelle, thèmes que j'étofferai plus précisément grâce aux entretiens.

La construction de mon cadre théorique dirige essentiellement ma recherche sur le positionnement des éducateurs sociaux face à la scolarité. Grâce à mes questionnements, j'ai affiné davantage mes représentations et j'ai ainsi pu reformuler les hypothèses suivantes :

- 1) **Les éducateurs sociaux confrontés à des situations de ruptures et/ou d'exclusions scolaires, manquent de ressources et de soutiens pour accompagner l'enfant placé dans le suivi de sa scolarité au sein du foyer.**

Suite aux apports théoriques, je me demande si l'éducateur social manque de ressources au niveau institutionnel ou personnel. Les contraintes institutionnelles du foyer (manque de présence éducative, tâches lourdes, surcharge de travail, etc.) limitent-elles les éducateurs dans leur accompagnement de l'enfant dans le suivi scolaire ? Finalement, l'éducateur est-il suffisamment formé quant aux possibilités de soutien scolaire des enfants ?

- 2) **Confrontés à des jeunes en rupture ou déscolarisés, les éducateurs sociaux se questionnent sur leurs rôles professionnel et personnel, leur identité et leur accompagnement étant remis en cause, ce qui engendre un impact négatif sur le suivi éducatif du jeune.**

L'hypothèse précédente, traite de la question du rôle de l'éducateur face aux décisions prises et aux ressources apportées dans ces situations de rupture ou d'exclusion scolaire. Dans cette seconde hypothèse, je cherche à savoir comment l'éducateur, à travers son

rôle et sa fonction, vit et ressent ces décisions. Il peut être intéressant, dans ma recherche, de savoir comment chacun prend ces décisions et comment il agit par la suite pour accompagner le jeune dans sa scolarité.

3) Les éducateurs sociaux ont tendance à délaisser l'accompagnement scolaire ou les devoirs pour se concentrer sur d'autres activités moins rigoureuses, « plus importantes » à leurs yeux, ou envers lesquelles ils portent plus d'intérêt.

Comme relevé dans mon cadre théorique, l'éducateur est un accompagnant au quotidien. Suite à mes différentes lectures, je me suis questionnée sur le rôle de l'éducateur dans l'accompagnement et le soutien scolaire, comment appréhende-t-il cette responsabilité (*Mandat ? Envie ? Contrainte ?*). Le soutien scolaire a-t-il un sens dans le domaine de l'éducation ? Les éducateurs délaissent-ils les tâches scolaires par peur de ne pas « être à la hauteur », par de mauvais souvenirs de leur propre scolarité, ou jugent-ils cette tâche moins importante. Finalement, ont-ils assez de temps pour accompagner et soutenir l'enfant dans sa scolarité ? Il serait intéressant dans ma recherche de pouvoir récolter les avis de plusieurs éducateurs afin de déceler l'intérêt de chacun dans l'accompagnement scolaire. Cette hypothèse pourrait également révéler combien d'heures par jour/par semaine un éducateur passe à accompagner un enfant dans ses devoirs et s'il y voit un aspect positif ou plutôt négatif.

4) Face aux difficultés scolaires et comportementales d'un élève dans sa scolarité, les éducateurs sociaux ne sont pas assez intégrés par les enseignants dans l'accompagnement de l'enfant dans son parcours scolaire, ce qui induit des avertissements, des sanctions, voire des renvois de l'établissement scolaire.

J'ai pu constater dans mon cadre théorique que les mauvais comportements à l'école peuvent engendrer des avertissements, voire une exclusion (temporaire) du cercle scolaire. Je me demande alors comment pourrions-nous éviter ces exclusions et ces retours à l'institution ? Dans les métiers de l'éducation, le travail en équipe est présent dans chaque institution. Il est important de collaborer avec une équipe éducative afin que le bien-être et l'accompagnement des enfants soient adéquats. Cependant, chaque institution a sa façon de procéder en ce qui concerne le travail pluridisciplinaire, notamment avec le milieu scolaire. Combien de fois les enseignants et les éducateurs se rencontrent-ils ? Serait-il possible d'envisager des rencontres ou des contacts plus fréquents afin de trouver des outils d'accompagnement individualisé ?

Dans le cas d'un enfant institutionnalisé, est-il « plus facile » de le renvoyer à l'institution parce qu'un éducateur sera présent au quotidien pour l'accueillir ? Au travers des entretiens, je souhaiterais être au plus proche de la réalité et ne pas rester sur des suppositions personnelles. Il serait intéressant d'évaluer le rapport à cette question des éducateurs confrontés à ces problématiques, afin de comprendre comment ces décisions pourraient être traitées différemment.

4 Démarche méthodologique

4.1 Population et terrains d'enquête

A la suite de l'élaboration de mon cadre théorique, il était nécessaire de construire une méthodologie de travail et de m'approcher des terrains susceptibles d'être intéressés par ma recherche.

Afin de cibler au mieux ma thématique, j'ai décidé de me concentrer uniquement sur le canton de Neuchâtel. Ce choix me tenait à cœur car j'aimerais, à la suite de mes études, pouvoir exercer mon métier d'éducatrice dans ce canton. Il était pour moi intéressant de pouvoir approfondir certaines thématiques, afin de comprendre comment le canton de Neuchâtel les appréhende.

Au début de mon travail, le choix de la population n'était pas clairement défini. J'avais envie d'interroger des enfants exclus du système scolaire, des éducateurs, des enseignants et même, dans l'idéal, de m'approcher des politiciens cantonaux pour les questionner. Finalement, mon choix s'est porté uniquement sur la vision des éducateurs sociaux concernés par la prise en charge des enfants déscolarisés, le but étant de connaître et d'identifier les différents aspects de l'accompagnement de ces enfants au quotidien.

C'est ainsi que je me suis alors approchée de deux institutions du canton de Neuchâtel qui ont pour mission d'accueillir des enfants et des adolescents en âge de scolarité obligatoire, scolarisés à l'école publique. Afin de respecter la confidentialité, ces institutions ne seront pas mentionnées dans mon travail d'analyse, le nom des éducateurs et des éducatrices interviewés sera également omis afin de respecter leur sphère privée.

Échantillon des personnes interviewées					
Éducateur/ éducatrice	Formation	Âge	Ancienneté dans l'institution	Foyer d'accueil	Date d'entretien
Éducatrice 1	Éducatrice sociale HES	25 ans	1 année	Foyer d'accueil 1	30.4.18
Éducatrice 2	Licenciée en psychologie	38 ans	10 ans	Foyer d'accueil 2	8.5.18
Éducateur 3	Éducateur social HES	53 ans	1,5 année	Foyer d'accueil 2	16.5.18
Éducatrice 4	Pédagogie curative clinique et éducatrice spécialisée	28 ans	1,5 année	Foyer d'accueil 1	25.5.18

Éducateur 5	Pédagogie curative clinique	44 ans	14 ans	Foyer d'accueil 1	25.5.18
Éducateur 6	Éducateur social HES et praticien formateur	47 ans	4 ans dont 7-8 mois comme responsable pédagogique	Foyer d'accueil 1	29.5.18

4.1.1 Prise de contact et difficultés

Afin d'entrer en contact avec les divers éducateurs, j'ai au préalable adressé une « demande d'entretien »⁷ aux directions des établissements concernés. Les directions ont donné leur accord et cela a mis passablement de temps avant que des éducateurs me contactent. En effet, il est important de mentionner que j'ai dû, à plusieurs reprises, relancer les éducateurs ou les institutions. Dans ma demande d'entretien, je faisais également part de mon envie d'interviewer des personnes ayant eu un·e référe·e en rupture scolaire. J'aurais également souhaité rencontrer des personnes avec plusieurs années d'expérience dans la même institution, dans le but de percevoir s'il s'agit d'un phénomène nouveau, en augmentation ou plutôt fréquent. Finalement, je n'ai pas eu contact uniquement avec des personnes référentes ou avec beaucoup d'années d'expériences. Toutefois, les personnes interviewées ont été exposées à des situations de rupture et de déscolarisation. Le nombre d'années d'expérience n'explique en rien le fait qu'elles aient été touchées par ma thématique. C'est pourquoi mes critères de sélection n'ont finalement pas été déterminants afin de récolter des données de qualité et non de quantité.

J'ai finalement obtenu six entretiens avec des éducateurs et des éducatrices provenant de deux institutions différentes.

4.2 Technique de récolte de données

Afin de récolter un maximum de données sur le terrain, j'ai choisi la méthode de l'entretien évoquée par Van Campenhoudt et Quivy dans le livre « *Manuel de recherche en sciences sociales* ». Le but de ces entretiens est de comprendre le phénomène et les enjeux liés à sa problématique. Comme les auteurs ci-dessus le soulignent (2011, p.170), « *Ces processus permettent au chercheur de retirer de ses entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés. Les méthodes d'entretiens se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part.* »

J'ai privilégié l'entretien semi-directif comme outil de travail, car il permet un échange, un moment de partage avec les éducateurs interviewés. Les entretiens permettent d'être dans le vif du sujet et d'avoir une ouverture sur mes propres questionnements.

⁷ En annexe

En fonction de mes hypothèses de recherche, j'ai au préalable créé une grille d'entretien⁸ qui m'a servi de fil conducteur tout au long de mes entretiens. J'ai favorisé l'utilisation de questions ouvertes afin de laisser cours à la liberté d'expression de la personne et d'établir un réel dialogue. J'ai ainsi pu questionner et échanger avec les éducateurs sur leurs pratiques, leurs habitudes ainsi que les enjeux qui découlent d'une déscolarisation.

4.3 Enjeux éthiques

Lors d'une telle recherche, l'auteur doit être conscient qu'il va confronter ses propres limites à celles des personnes interviewées et que, de ce fait, des précautions éthiques doivent être prises en compte. Dans ses cours méthodologiques, E. Solioz nous a rendus attentifs à certains points dans le but de protéger les intérêts des personnes et de les rencontrer dans la bienveillance et en respectant tout principe de dignité humaine : « *protéger les intérêts multiples et interdépendants de la personne, de son intégrité corporelle à son intégrité psychologique et culturelle.* » (Solioz E., 2016).

Comme mentionné ci-dessus, afin de respecter les enjeux éthiques d'une telle recherche, j'ai pris contact, dans un premier temps, avec les directions des foyers d'accueil qui m'intéressaient. Dans le courrier adressé aux directions et aux éducateurs, j'ai expliqué en quelques mots le fondement de ma recherche et j'ai relevé la notion de confidentialité.

Afin de respecter cette notion de confidentialité, j'ai rendu anonyme l'identité des interlocuteurs, ainsi que les noms d'enfants énoncés durant les interviews, et l'institution dans laquelle ils travaillent. Avant de commencer chaque entretien, les « règles de confidentialité » leur ont été transmises.

Règles de confidentialité :

- ✓ Cette recherche est réalisée dans le cadre de ma formation Bachelor en travail social et les questions émises dans cet entretien n'engagent que leur auteure.
- ✓ L'entretien se déroule de manière anonyme, l'enregistrement audio sera détruit une fois que ma recherche sera terminée et mon travail validé.
- ✓ L'entretien peut être interrompu à tout moment par envie ou nécessité.
- ✓ Il n'y a aucune réponse fausse, ni aucun jugement dans cet entretien. Il s'agit pour moi de pouvoir répondre à mes interrogations et conforter mes hypothèses.

J'ai veillé tout au long de mes entretiens à avoir une attitude neutre et bienveillante à l'égard des personnes interviewées, en respectant les points ci-dessus.

⁸ En annexe

5 Analyse et interprétation des données

5.1 Méthode d'analyse

Grâce aux données recueillies à travers six entretiens, je vais pouvoir construire une analyse qui me permettra de vérifier mes hypothèses et de répondre à ma question de recherche.

Pour ce faire, j'ai au préalable imprimé mes retranscriptions d'entretiens et surligné tous les éléments importants en lien avec mes hypothèses. Je vais ainsi pouvoir comparer les réponses des interlocuteurs et développer mes hypothèses de recherche.

5.2 Interprétations des données

5.2.1 Les ressources de l'éducateur social dans l'accompagnement à la scolarité dans les situations de ruptures et d'exclusions scolaires.

Pour rappel, ma première hypothèse était : « Les éducateurs sociaux, confrontés à des situations de ruptures et/ou d'exclusions scolaires, manquent de ressources et de soutien pour accompagner l'enfant placé dans le suivi de sa scolarité au sein du foyer ».

- **Représentations des notions de rupture scolaire et d'exclusion**

Au début de chaque entretien, j'ai tout d'abord demandé aux divers éducateurs de m'expliquer leur conception des notions de rupture scolaire et d'exclusion. Comme je l'ai relevé dans la partie théorique, la différence des termes, en lien avec la déscolarisation, est parfois difficile à définir. J'ai donc trouvé nécessaire de récolter les divers points de vue sur le terrain. Lors de mes entretiens, les éducateurs étaient proches d'avoir un avis commun sur la question. La plupart étaient d'accord de dire que la notion « d'exclusion » est une décision prise par l'école. Un éducateur a même relevé : « *Pour moi, une exclusion scolaire c'est plus quelque chose qui a été imposé par l'école de manière unilatérale.* » (éducateur 5, mai 2018). De manière unilatérale, est-ce à dire que l'école s'engagerait d'elle-même à exclure un enfant, sans en référer aux éducateurs concernés ?

La majorité des personnes interviewées a pu me dire que « la rupture » était une situation temporaire et que l'enfant pourrait réintégrer l'école après un certain temps. Un éducateur relève que pour lui : « *Un enfant qui est en rupture scolaire, j'ai plutôt envie de dire que c'est un enfant qui a décroché, qui va toujours à l'école, mais qui a décroché.* » (éducateur 3, mai 2018). Cela rejoint mon cadre théorique (cf. chapitre 2.5.2 Définitions) entre la notion de « décrochage scolaire » et de « rupture scolaire » qui sont des concepts similaires. Ce sont effectivement des enfants qui décrochent ou se désintéressent de leur parcours scolaire. Il est important de rappeler que la notion de rupture scolaire est le fait que le jeune rompt tous les liens avec la norme scolaire.

En conclusion, il sera donc préférable dans mon analyse d'utiliser le terme de rupture scolaire ou de mise à pied, souvent employé par les cercles scolaires. En effet, les éducateurs interrogés ont été plusieurs fois contraints à des ruptures totales, mais relativement peu d'exclusions ont eu lieu. Dans mes interviews, j'ai trouvé seulement deux personnes ayant rencontré chacune une situation d'exclusion avec remplacement dans une autre institution du canton.

- **Rupture scolaire**

Millet et Thin (2005) (cf. chapitre 2.5.2 Définitions) soulignent que la notion de rupture scolaire se manifeste par une non-participation aux demandes, de l'absentéisme répété et des perturbations de l'ordre scolaire. Dans mes entretiens, il a été important de rejoindre la théorie de ces deux sociologues en demandant aux éducateurs quelles étaient les situations de rupture qu'ils avaient pu rencontrer. Pour beaucoup, il s'agit des mêmes comportements. L'éducatrice 1, m'explique qu'il y a beaucoup d'enfants avec des comportements hyperactifs et qui sont médiqués pour ces raisons. « *L'hyperactivité mène aussi à de l'impulsivité donc des réactions trop fortes face aux autres élèves, face aux enseignants.* » (éducatrice 1, avril 2018). Les enfants en rupture sont des enfants qui refusent catégoriquement de se mettre au travail. L'éducatrice 4, relève la situation d'un de ses référés pour qui cela se manifestait par « *des refus de se mettre à son pupitre, à faire ce que la maîtresse demandait, des cris et des chants pendant les leçons et parfois même il quittait la classe pour aller dans la cours de récré.* » (éducatrice 4, mai 2018). Dans toutes les interviews que j'ai menées, il ne ressort visiblement que très peu de violence physique. Il s'agit principalement de violence verbale, refus de répondre au cadre, ainsi qu'une part d'agressivité.

- **Ressources existantes au sein du foyer**

Lorsque les enfants se comportent de manière « non appropriée » à l'école, ils sont, dans la majorité des cas, renvoyés à l'institution. Dans mon travail de recherche, j'ai tenté de comprendre ce qui était proposé, au sein des foyers éducatifs sans école interne, à ces enfants mis à pied du cercle scolaire.

Lors des entretiens, je me suis rendue compte que les mises à pied d'enfants pouvaient provoquer de véritables chamboulements dans une institution. Dans le foyer d'accueil n°1, il y a eu six enfants entre 6 et 9 ans exclus en même temps. L'éducateur 6, qui avait à ce moment-là un rôle de responsable pédagogique, m'explique que cela a nécessité toute une organisation. Cependant, l'institution a dû rapidement « *trouver des solutions car ce n'était plus vivable à long terme.* » (éducateur 6, mai 2018). La majorité des éducateurs relève que les alternatives proposées aux enfants mis à pied sont surtout des alternatives occupationnelles. Les enfants pouvaient alors se rendre à l'atelier, à la lingerie ou à la cuisine quelques fois pour donner un coup de main ou pour faire des activités. Les éducateurs m'expliquent que dans tous les cas l'enfant ne reste pas dans son lit le matin ou à jouer sur sa console toute la journée. L'éducatrice 1 relève également le fait que « *les enseignantes disaient « travail scolaire à domicile », sauf qu'elles ne nous fournissaient pas de travail scolaire, donc on devait l'inventer et on n'est pas des enseignants.* » (éducatrice 1, avril 2018). Elle précise que cette période a été très difficile, car elle ne savait plus quels devoirs purement scolaires donner à l'enfant et qu'à son avis, aller chercher des fiches sur Internet n'a pas de sens. C'est un sentiment partagé par l'éducatrice 4 qui me dit que « *sur le court terme, il faudrait que ce soit quelque chose de très clairement défini, avec des heures où il commence à faire du travail scolaire et à quel moment il peut avoir une pause, comme à l'école, mais avec du matériel pour l'occuper.* ». Elle relève également que l'enseignante de son référé lui avait donné des fiches scolaires à traiter au foyer, mais que ce travail était terminé en très peu de temps. Si elle veut bien aller chercher des éléments sur Internet, elle estime que,

malheureusement, elle n'est « *pas outillée pour savoir exactement ce qu'ils faisaient à l'école.* » (éducatrice 4, mai 2018).

L'éducateur 5 constate que ces moyens, tels que l'atelier ou la lingerie, « *sont bénéfiques pour l'enfant afin qu'il garde une activité au lieu de ne rien faire dans un groupe.* » Il souligne toutefois que ces alternatives ne peuvent pas perdurer, car « *on crée vraiment de l'exclusion.* » (éducateur 5, mai 2018).

Dans le foyer d'accueil n°1, les situations de mise à pied sont devenues fréquentes et la direction a fait venir une enseignante spécialisée. Au départ, cette enseignante était dévolue au suivi d'un seul enfant. Ils ont finalement décidé d'agrandir la classe, mais cela ne s'est pas bien passé, comme le relève l'éducateur 6. Dans ce cas aussi, cela demandait de mettre en place une organisation et établir des plannings, faute de quoi cela a servi surtout de maintien. Cette enseignante spécialisée n'est visiblement pas restée longtemps, comme le relève l'éducateur 5 : « *Ce n'est pas quelque chose qui pouvait se faire sur une longue durée, c'était un petit dépannage parce qu'il y avait plusieurs enfants qui étaient dans cette situation-là.* » (éducateur 5, mai 2018).

Dans le foyer d'accueil n°2, où les situations de renvoi et de mise à pied sont moins fréquentes, les mêmes alternatives sont proposées aux enfants. Ces derniers ont également l'opportunité d'aller à la lingerie ou à la cuisine pour travailler. Pour l'éducatrice 2, il est important que l'enfant garde un rythme, ce qui est possible lorsqu'on lui propose du travail occupationnel. Dans cette institution, ils ont également mis en place des « entretiens individuels » entre référent et référé, au minimum une fois par semaine. L'éducatrice interviewée sous-entend que dans un cas de mise à pied, « *ils intensifieraient les entretiens individuels avec le référé afin de faire évoluer les choses le plus rapidement possible.* » (éducatrice 2, mai 2018). Pour elle, ces moyens sont efficaces, parallèlement aux entretiens, pour occuper l'esprit du jeune un moment, pour lui changer les idées en quelque sorte. « *Un jeune qui se fait exclure, même s'il fanfaronne, n'est pas bien à l'intérieur.* » (éducatrice 2, mai 2018).

En conclusion, je constate qu'il n'y a pas beaucoup de moyens mis en place dans les structures d'accueil, à l'exception des alternatives occupationnelles, comme le relève la plupart des éducateurs interviewés. La majorité semble toutefois soulagée par ces propositions et est consciente qu'il manque des moyens pour subvenir totalement aux besoins des enfants. Comme le mentionne l'éducateur 6 : « *Moi, je dirais qu'on a fait au moins pire !* » (éducateur 6, mai 2018).

- **Ressources existantes dans le canton de Neuchâtel**

Comme relevé précédemment (cf. chapitre 2.6 Dispositifs de soutien dans le canton de Neuchâtel) il existe peu d'alternatives connues pour les situations de soutien aux élèves difficiles. Il était pour moi évident d'approfondir ma recherche au travers des entretiens afin d'éventuellement détecter de nouvelles options.

Dans ce chapitre, j'ai estimé important de bien séparer les deux institutions interviewées. En effet, les deux foyers d'accueil sont situés dans deux régions distinctes du canton de Neuchâtel. De plus, durant mes interviews, j'ai réalisé qu'il y avait des différences notoires entre elles. C'est pourquoi, je ne peux pas regrouper les réponses dans une seule et même « case ».

Dans certains établissements du cercle scolaire n°2 (cf. chapitre 2.6 Dispositifs de soutien dans le canton de Neuchâtel) – qui concernent les enfants du foyer d'accueil n°1 – il y a très peu d'alternatives proposées, voire aucune. Lors des interviews, les éducateurs n'ont fait mention d'aucun soutien spécifique, mis en place par la ville ou les environs, pour ces enfants. Cependant, ils ont relevé quelques alternatives en vigueur dans les cercles scolaires pour les enfants de cette région du canton, notamment⁹ :

- REX (renforcement et/ou extension) : l'éducatrice 1 estime que ce n'est pas d'une très grande aide : « *C'est une heure de plus par semaine proposée pour parfaire un peu les devoirs de la semaine, mais ce n'est pas un enseignant qui s'occupe vraiment d'un enfant.* » Pour elle, cette mesure ne pourrait pas être appliquée pour cette catégorie d'enfant.
- BEP - besoins éducatifs particuliers (cf. chapitre 2.6.2) : l'éducateur 6 relève qu'actuellement, dans certaines classes, plusieurs enfants – et pas uniquement ceux de son institution – bénéficient de BEP. Particulièrement adressés aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, les BEP permettent d'avoir un programme individualisé pour un élève en difficulté.
- Mesures d'aides renforcées (cf. chapitre 2.6.3). Les deux institutions interviewées collaborent étroitement avec des orthophonistes, des ergothérapeutes, des psychomotriciennes, etc. afin d'aider l'enfant à trouver des aides dans sa scolarité.
- TE : classe de terminale pour des enfants en difficulté d'apprentissage.
- Classes ressources : L'éducateur 6 explique ainsi les particularités d'une classe ressource, dans laquelle les effectifs sont diminués et les approches différenciées : « *C'est une approche qui passera peut-être plus par le côté ludique, ou plus visuel. Les enseignants doivent s'adapter davantage à l'enfant et ils sont forts en expérience et en formation, ils se donnent les moyens d'inculquer quelque chose aux enfants.* » (éducateur 6, mai 2018). Les enfants en classe ressource sont des enfants ayant des troubles de l'apprentissage. Les attentes sont donc moins élevées et ils ont moins de devoirs.

Nous pouvons donc constater ci-dessus que les moyens proposés par les cercles scolaires restent des moyens plus ou moins spécifiques à des enfants en difficulté d'apprentissage. Il est évident que certains enfants institutionnalisés ont aussi des troubles de l'apprentissage et ces moyens, comme mentionné par divers éducateurs, sont nécessaires afin de les aider dans leur scolarité. Cependant, lorsque des enfants du foyer d'accueil n°1 se retrouvent dans des situations de rupture scolaire et qu'une première mise à pied n'a pas été efficace, il est uniquement envisageable, après discussion avec l'établissement scolaire et les différentes directions, que l'enfant change de classe, voire d'école. C'est ce que l'éducatrice 1 explique ainsi : « *Plutôt que de se poser la question, dans le canton de Neuchâtel, comment on pourrait mettre des aides dans les classes pour les enseignants qui sont débordés, ce que je conçois tout à fait, et bien on exclut l'enfant ! Là, pour l'instant, le choix c'est on enlève l'élément perturbateur au lieu de s'occuper du système de < comment nous, en tant qu'adultes, on peut*

⁹ Mesures d'aide ordinaire : <https://blogs.rpn.ch/cescole/files/2016/06/Mesures-daide-ordinaires.pdf>

répondre à ses besoins ». » (éducatrice 1, avril 2018). Ce qui démontre que le canton de Neuchâtel est pauvre en aides et en soutiens pour un enfant en rupture scolaire.

Comme mentionné dans la partie théorique (cf. chapitre 2.6.4 Placement en institution avec école interne), les enfants, ayant des troubles de comportement importants et ne pouvant plus continuer à suivre un cursus scolaire à l'école publique, devront changer d'institution et seront placés dans une autre institution du canton. Cependant, pour les éducateurs interviewés, cette situation ne s'est pas présentée fréquemment. Seul l'éducateur 5 fait part d'une situation où un enfant a dû changer d'institution, mais dans ce cas c'était nécessaire et bénéfique pour cet enfant qui avait de gros troubles du comportement.

Dans les établissements du cercle scolaire n°7 – qui correspondent aux enfants du second foyer d'accueil interviewé – les choses se passent un peu différemment. En plus des classes de Terminale, dont plusieurs enfants du foyer font partie, les établissements scolaires proposent un service de mentorat. L'éducatrice 2 relève : « *Quand on a des jeunes qui ont des difficultés, ça nous est arrivé d'avoir recours au mentorat ou alors à des appuis scolaires.* » Toutefois, elle rebondit en disant : « *On n'a pas tellement les moyens de mettre plus de choses en place.* » (éducatrice 2, mai 2018). Ces moyens semblent visiblement trop coûteux pour en faire bénéficier davantage les enfants institutionnalisés.

Le fait que les établissements de cette région du canton aient mis en place des mesures de remédiation¹⁰ est d'autant plus intéressant. Ces mesures de remédiation CRIC et OASIS (voir explication ci-après), comme me l'explique l'éducatrice 2, sont des classes spécifiques mises en place par l'école afin d'aider les élèves en difficulté. Je suis donc allée me renseigner plus profondément sur ces deux classes :

- La classe de remédiation intensive du comportement (CRIC)

C'est une classe destinée aux élèves de la 7^e à la 11^e Harmos qui ont des comportements perturbant la classe et l'empêchant de fonctionner de manière adéquate. Elle permet des interventions rapides, mais sans exclure totalement l'enfant de son milieu scolaire. Cette prise en charge atténue la crise et préserve la classe, tout en soulageant l'enseignant. Le rapport de gestion de la ville de La Chaux-de-Fonds précise : « *En cas de dysfonctionnement grave, il [le responsable de la classe CRIC] prend en charge les élèves qui sont en rupture avec le système scolaire et/ou avec le système social.* » (Ville de La Chaux-de-fonds, rapport de gestion, 2015, p.175). Il ne s'agit donc pas d'une sanction, mais d'une chance accordée à l'élève sorti momentanément de sa classe.

Le CRIC s'adresse particulièrement aux enfants auxquels on a déjà infligé plusieurs sanctions et avertissements et qui sont connus de la direction et des services officiels parascolaires, comme les institutions par exemple. L'éducatrice 2 explique que ce sont des classes qui durent en moyenne trois jours, avec des horaires particuliers, afin que les élèves ne se retrouvent pas avec tous leurs anciens camarades. C'est un moment de recadrage, où l'enseignant CRIC travaille sur la remotivation et sur le comportement. Cette structure permet de sécuriser les enfants, de leur faire prendre du recul afin qu'ils

¹⁰ Mesures de remédiation : <http://www.chaux-de-fonds.ch/ecoles-formations/ecole-obligatoire/mesures-aide-soutien-pedagogique>

retrouvent confiance en eux. « *L'espace CRIC est une pièce maîtresse dans le dispositif mis en place pour contenir les débordements, maîtriser – en les anticipant – les situations éducatives délicates et libérer les maîtres de leur malaise ou leur sentiment de culpabilité lorsqu'un élève dysfonctionne.* » (loc.cit. p.175). Visiblement, c'est une structure qui fonctionne bien, car en 2015, 60 élèves ont bénéficié d'un suivi individuel en classe CRIC.

- Outil d'adaptation scolaire et d'insertion sociale (OASIS)

En raison de la complexité croissante des problématiques socio-éducatives rencontrées sur le terrain de l'enseignement, la direction des cercles scolaires a mis en place la classe OASIS.

De même que la classe CRIC, cette classe est accessible aux élèves de la 7^e à la 11^e Harmos. Les élèves entrant dans la classe OASIS, ont, au préalable, déjà été accueillis en classe CRIC. Ce sont des élèves avec des problématiques du comportement très compliquées et beaucoup d'agressivité, en rupture totale avec l'enseignement scolaire.

La classe OASIS peut accueillir huit élèves (tables individuelles) pour une période de huit à neuf semaines consécutives. En 2015, 30 élèves, tous niveaux confondus, ont bénéficié des outils d'adaptation OASIS.

Pour l'éducatrice 2, ces mesures sont utiles et très appréciées par les éducateurs de son institution. Quand un enfant est en rupture et qu'il adopte des comportements de repli sur soi ou de refus face aux enseignants, la direction de l'école, les enseignants et l'institution se retrouvent et mettent fréquemment en place des mesures d'adaptations CRIC. Si cela ne s'avère pas suffisant, ils proposent alors une classe OASIS.

5.2.2 La construction de l'identité professionnelle et personnelle des éducateurs sociaux

Ma deuxième hypothèse était : « Confrontés à des jeunes en ruptures ou déscolarisés, les éducateurs sociaux se questionnent sur leur rôle professionnel et personnel, leur identité, et leur accompagnement étant remis en cause, cela engendre un impact négatif sur le suivi éducatif du jeune ».

- Ressentis personnels

Lors de la construction de mon cadre théorique, je me suis posée la question suivante : est-ce que les éducateurs pouvaient se sentir coupables des décisions prises par les cercles scolaires ? Il était important pour moi de vérifier ce questionnement et d'entendre leurs vécus et leurs ressentis face à cette question. Démunis, frustrés et avec un sentiment d'injustice, tel que cela ressort de mon premier entretien : « *C'est ça, en même temps rien pour les accompagner, pas d'outil, pas de temps et moi je me dis toujours qu'est-ce qu'on leur offre ? Un peu un sentiment de frustration.* » (éducatrice 1, avril 2018). Néanmoins, elle me dit ne pas éprouver un sentiment d'échec dans l'accompagnement, du moins pas « *à titre personnel, mais du système.* » Elle a alors le sentiment que personne n'est à même de défendre suffisamment ces enfants, ni les éducateurs, ni les assistants sociaux, ni les parents : « *Qui les défend ? C'est injuste. C'est ça le sentiment que j'ai, c'est de l'injustice !* » (Loc.cit.).

« *Je crois que je n'ai jamais vraiment eu un sentiment d'échec* », me dit l'éducatrice 2. Elle témoigne ne pas avoir de sentiment de culpabilité face à ces situations. Selon elle,

les éducateurs font le maximum. Puis, elle reprend : *« j'accepte que des fois le maximum c'est pas suffisant. Enfin, c'est ça, on ne peut pas sauver tout le monde et on le sait. »* L'éducateur 3 rejoint sa collègue en soutenant cette notion qu'on ne peut pas sauver le monde : *« Je fais ce que je peux. J'essaie toujours de faire du mieux que je peux avec mon bagage, c'est une manière peut-être aussi de se protéger, mais si vous ne faites pas attention, je dis pas qu'il ne faut jamais se remettre en question, mais si vous vous dites toujours que c'est de votre faute, je pense que ce n'est pas très sain non plus. »* (éducateur 3, mai 2018). Je trouve cette notion de protection intéressante derrière laquelle se place un éducateur. Lors de nos cours à la HES-SO, les enseignants insistaient souvent sur le fait qu'il fallait s'enlever cette notion de « l'éducateur est là pour sauver le monde ». En effet, je me rends compte que beaucoup des éducateurs interrogés ont du recul face à leur pratique et pensent faire du mieux qu'ils peuvent avec les moyens qu'ils ont. Serait-ce ça être un « bon professionnel » ? L'éducateur 6 relève également que prendre sur soi n'est pas la solution dans ces situations, il est parfois important *« de prendre un peu de hauteur et puis justement de se dire mais non, ma foi je veux bien être le référent, mais je fais ce que je peux. »* (éducateur 6, mai 2018).

L'éducatrice 4 ressent tout de même une part de culpabilité, sans toutefois se sentir responsable de ce qui se passait. Elle a beaucoup collaboré avec l'enseignante de son référé, mais tout ce qui avait été mis en place n'a finalement pas abouti. Ce manque de solution était difficile à gérer pour elle. Elle mentionne également s'être sentie seule dans son groupe éducatif : *« Ce qui était plus difficile à vivre pour moi, c'était qu'en tant que référente, je gérais plutôt cet aspect là et j'ai eu peu de soutien de l'équipe, c'est vrai que je me sentais passablement seule. »* (éducatrice 4, mai 2018).

« Moi si mon enfant, on le sort pendant six mois de l'école, je porte plainte. Moi je me bats, je dis non, il a le droit d'être scolarisé et c'est là qu'on voit que ces enfants ils ont peut-être personne qui peut se battre pour eux ! » (éducatrice 1, avril 2018). C'est ce qui était également difficile pour l'éducateur 5 qui a été « bousculé » par ces décisions. Ce qui est compliqué selon lui, c'est qu'ils ne peuvent pas réagir comme ils aimeraient pouvoir le faire. *« C'est-à-dire que si ce sont tes référés, je vais pas dire que ce sont nos enfants, mais on s'en occupe un peu comme des parents de substitution ici, mais sur ces mesures-là tu peux pas réagir comme un parent le ferait. »* (éducateur 5, mai 2018).

« C'est un enfant, il a droit à une scolarité, c'est dans la loi, c'est obligatoire. On a des enfants de même pas 10 ans exclus, je ne sais pas, c'est complètement incohérent. On les empêchent d'aller à l'école, quelque part, c'est maltraitant. » (éducatrice 1, avril 2018). Les propos de cette éducatrice montrent qu'elle est attristée par ces situations de mise à pied. Elle relève un point important en disant *« c'est dans la loi »*. En effet, comme mentionné au chapitre 1 de mon travail théorique, le Code Civil Suisse, art. 302, stipule que : *« les père et mère sont tenus d'élever l'enfant selon leurs facultés et leurs moyens et ils ont le devoir de favoriser et de protéger son développement corporel, intellectuel et moral. A cet effet, ils doivent collaborer de façon appropriée avec l'école et, lorsque les circonstances l'exigent, avec les institutions publiques et d'utilité publique de protection de la jeunesse »*. C'est donc le rôle de l'éducateur de veiller à ce que l'enfant soit scolarisé et qu'il reçoive une éducation.

L'éducateur 5 n'a pas pris non plus la situation à laquelle il était confronté comme un échec personnel, mais il était également révolté contre le système, comme plusieurs

autres éducateurs : *« Tu as tout cet environnement scolaire qui doit faire grandir les enfants, qui doit être intégratif et puis finalement là tu crées de l'exclusion, parce que quand un enfant ne va pas à l'école, ce n'est pas seulement le scolaire qu'il perd, c'est aussi tout le lien avec ses camarades, avec les enseignants. Ça les désocialisent complètement et j'étais plus dans une colère comme ça, contre le système, plutôt que de dire il y a un échec chez nous. On ne contrôle pas le comportement des enfants sur l'extérieur, ils sont comme ils sont et l'école dit : on s'adapte à toutes les situations. Mais la réalité montre qu'ils n'y arrivent pas avec les moyens qu'ils ont. »* (éducateur 5, mai 2018). Cela raisonne étroitement avec mes premiers questionnements... Je peux reprendre une phrase de mon introduction (cf. chapitre 1) : *« l'école pour tous et à tout prix ? Mais à quel prix... »*. Je n'avais pas beaucoup d'explications à fournir sur cette phrase et là voilà l'explication : l'école manque de moyens pour intégrer chaque enfant avec sa singularité et sa difficulté dans des classes ordinaires. Cela entraîne donc des situations de mise à pied et de renvoi de l'établissement scolaire.

De plus, pour revenir sur la notion de la socialisation, j'ai cité Lahire (cf. chapitre 2.1.3 La vie en institution) qui expliquait la différence entre la socialisation primaire et secondaire. L'école est donc un système de socialisation secondaire où l'enfant apprend à vivre avec ses pairs. Le phénomène de socialisation commence dès le plus jeune âge et un enfant retiré de l'école ne pourra pas avoir des bases solides quant à la vie en société.

Finalement, je me rends compte, face à ces différents récits, que les éducateurs sont marqués par ces situations. Toutefois, ils arrivent à prendre du recul et à ne pas se sentir coupables ou responsables de ces décisions. Ils restent cependant très attristés qu'il n'y ait aucune solution apportée aux problèmes de ces enfants qui ont besoin d'un encadrement scolaire pour se socialiser et pour apprendre.

- **Ressentis face à l'enfant**

« Moi je suis toujours triste qu'on en arrive là. Je suis triste pour l'enfant parce que je pars du principe qu'un enfant ne fait pas exprès, il doit être vachement malheureux pour en arriver là. » (éducatrice 1, avril 2018). Elle parle ici d'un enfant qui a été mis à pied de l'école. Il a un jour « pété les plombs » avec un refus total de répondre au cadre. Toutefois, ils n'ont jamais punis un enfant qui était renvoyé de l'école. Pour elle, il était important de reprendre le dialogue avec l'enfant et de l'accompagner dans cette situation. Évidemment, ce n'était pas des vacances et plusieurs choses ont dû se mettre en place dans ce sens. Mais pour lui, c'était un long travail de valorisation. *« C'était valoriser l'enfant ici et à l'école, valoriser ce qu'on ne valoriserait pas forcément chez les autres et je crois que c'est ce dont il avait besoin, comme tous les enfants ici d'ailleurs. C'est un enfant qui a des problèmes de famille graves, et puis qui a besoin de vivre son émotion, donc nous on l'accompagne là-dedans. »* (loc.cit.).

Pour l'éducatrice 2, il y a quand même des sanctions, *« pas dans le sens «t'es un sale jeune», «t'es une mauvaise personne», etc. »* Les éducateurs ne vont pas le féliciter non plus, mais ils ne vont pas en ajouter des punitions en plus de la mise à pied. Le but pour eux est de reprendre la situation de mise à pied dans une discussion et de voir pourquoi le jeune a eu un comportement violent ou autre. Pour le groupe éducatif de l'éducateur 5, la mise à pied est déjà une *« assez grande sanction »*. Ils ne punissent donc pas l'enfant exclu. Toutefois, ils lui donnent du travail à faire comme ils le peuvent avec les

moyens mis à disposition par l'institution. Il y a des « *sanctions constructives* », explique l'éducateur 6. Il ajoute qu'une lettre d'excuses est demandée à l'attention des enseignants. « *Ce n'est pas vraiment une sanction, mais c'est quelque chose qui vise à construire et à conscientiser, parce qu'un bout il en est responsable l'enfant, même s'il ne maîtrise peut-être pas grand chose.* » (éducateur 6, mai 2018).

Finalement, l'éducateur 6 rejoint la pensée de l'éducateur 5 dans le chapitre précédent par rapport au fait que ces exclusions scolaires créent une exclusion sociale. Il relève « *qu'au bout d'un certain temps, les enfants commençaient à réclamer l'école. Tous n'étaient pas satisfaits de se retrouver à faire farniente.* » (éducateur 6, mai 2018). Les enfants se rendent compte d'eux-mêmes, qu'ils sont également exclus socialement en étant retirés de l'école. Ils ne voient plus leurs camarades et ne font plus non plus les trajets jusqu'à l'école, impliquant qu'ils passent à côté d'un temps social.

Face à l'enfant, les éducateurs ne semblent pas ajouter de pression ou de sanction. Pour eux, la mise à pied est une assez grande punition. Ils essayent alors d'accompagner l'enfant vers des « *sanctions constructives* » afin de réparer son geste. Toutefois, pour que l'enfant ne ressente pas cette mise à pied comme des vacances, ils lui imposent un cadre et des tâches, afin de le responsabiliser et de lui faire garder un rythme.

- **Ressentis face à l'établissement scolaire**

La majorité des éducateurs interviewés ont énormément de compréhension vis-à-vis des enseignants et des décisions qui sont prises. Évidemment, ils ne cautionnent pas entièrement les décisions, ils souhaiteraient plutôt trouver des stratégies afin d'éviter les mises à pied pour les enfants en difficulté. Ce sont des enfants qui ont dû faire face à beaucoup de séparations dans leur court parcours de vie. La mise à pied entraîne à nouveau une nouvelle séparation et une dévalorisation importante chez l'enfant (cf. chapitre 2.1.2 La séparation).

L'éducatrice 1 a une maman enseignante. Elles échangent beaucoup sur leurs pratiques. Elle est compréhensive face au rôle de l'enseignant : « *Quand tu as une classe de 25 élèves, des fois tu n'as pas d'autres choix. On entend de plus en plus des enseignants en burn-out, qui vont mal. Oui, il y a de plus en plus d'élèves à problématiques de ce type-là, il y a peu d'écoles spécialisées pour ça, donc comment l'État répond à ça, pour l'instant en rien.* » (éducatrice 1, avril 2018). L'éducateur 6 soutient également l'école face à ce que les enseignants vivent dans les classes. Il explique « *qu'à un moment donné on ne peut pas demander de faire mieux avec plus d'enfants et moins de gens. J'ai conscience de ça et je n'en veux pas à l'école, ils font ce qu'ils peuvent.* » Il rejoint également l'avis de l'éducatrice 1 en disant : « *C'est plutôt l'État qui veut faire des économies dans l'éducation, dans le social. Dans l'avenir quoi !* » Est-ce que l'État a conscience de son impact sur la vie des enfants placés ?

« *En général on n'est pas spécialement surpris, c'est une montée en escalade.* » (éducateur 6, mai 2018). Les éducateurs ne sont quand même jamais d'accord avec les décisions, car mon interlocutrice me dit qu'ils n'ont pas envie que le jeune soit expulsé de l'école. « *Après, on peut comprendre, c'est sûr qu'un jeune qui dysfonctionne à l'école, qui empêche 20 autres élèves de travailler, c'est quand même pas réaliste.* » (éducatrice 2, mai 2018). L'éducatrice 4 relève aussi cette réalité du travail d'enseignante. Dans la classe de son référent, ils étaient 3-4 à avoir des comportements débordants :

« Elle devait faire du travail un à un avec les enfants et puis elle ne pouvait pas laisser non plus la classe seule. Je pense que eux sont limités au niveau de ce qu'ils peuvent faire. Je peux comprendre la décision, mais après c'est extrêmement compliqué pour nous justement, parce qu'on n'a pas d'école à l'interne, enfin on ne peut pas proposer autre chose à ces enfants. Et puis commencer à être exclus de l'école à sept ans ça marque... C'est extrêmement compliqué pour la suite. » (éducatrice 4, mai 2018).

Dans ce chapitre, il est important de souligner que les éducateurs sont très compréhensifs à l'égard des enseignants. Ils sont conscients que ces derniers ne peuvent pas faire autrement quand des élèves ont des comportements explosifs et difficiles. Néanmoins, ils sont partagés entre cette compréhension face à l'enseignant et leurs réalités du terrain qui montrent qu'ils n'ont pas les moyens de s'occuper de ces enfants mis à pied. Finalement, les éducateurs ne sont pas en colère contre le système scolaire et ses décisions, mais semblent montrer une certaine contrariété face aux décisions de l'État de Neuchâtel.

5.2.3 L'accompagnement à la scolarité au sein du foyer d'accueil par les éducateurs sociaux

Ma troisième hypothèse était : « Les éducateurs sociaux ont tendance à délaisser l'accompagnement scolaire ou les devoirs pour se concentrer sur d'autres activités moins rigoureuses, « plus importantes » à leurs yeux, ou envers lesquelles ils portent plus d'intérêt ».

- **Rôle de l'éducateur dans le soutien scolaire**

Dans mon travail théorique, je citais Blaya et Denecheau (cf. chapitre 2.3.1 Soutien scolaire et rôle de l'éducateur social) dans leur recherche sur les enfants placés. Ils soutenaient que certains éducateurs délaissaient la partie de la scolarité comme tâche éducative, afin de se concentrer sur d'autres tâches plus « prioritaires ». Cette idée m'avait quelque peu interloquée, car je pense qu'un éducateur se doit d'être présent dans la vie quotidienne de l'enfant, en veillant à son bien-être et à son éducation. Comme disait Wacquez (2012), « l'éducateur est un travailleur du quotidien. » (cf. chapitre 2.3 L'éducateur social en institution).

Je trouvais donc intéressant de pouvoir récolter les différents points de vue des éducateurs à travers mes entretiens. D'une part, afin de voir comment ils insèrent la scolarité dans leur tâche éducative, et, d'autre part, comment ils soutiennent l'enfant dans son parcours scolaire. A nouveau, les avis sont partagés. Certains jugent que la scolarité fait partie intégrante de la vie en institution et d'autres pensent qu'il est parfois trop demandé aux enfants au niveau de la scolarité.

Une éducatrice relève le fait que dans son groupe éducatif, ils sont quatre éducateurs avec quatre perceptions différentes. Deux personnes sur quatre sont très sensibles à la question de la scolarité « c'est bien, mais ce n'est pas assez. » Cependant, elle souligne : « Je ne veux pas dire qu'ils s'en fichent et puis qu'ils ne font pas, je veux juste dire que ce n'est pas forcément la priorité du moment, alors que pour moi ça l'est. » (éducatrice 1, avril 2018).

Une éducatrice d'un autre groupe m'explique qu'en théorie ils fonctionnent tous de la même façon au niveau des devoirs, mais qu'en pratique ce n'est pas toujours le cas. Pour

elle, leur rôle est « *clairement de mettre l'importance là-dessus et de les motiver.* ». (éducatrice 4, mai 2018). Toutefois, pour elle, le problème réside dans le fait que tous les éducateurs ne sont pas assez impliqués de la même manière.

Pour l'éducateur 5, la scolarité n'est pas un aspect négligé dans son groupe. Toutefois, il me transmet qu'il y a un côté frustrant quand même dans le suivi des devoirs, car ils ne peuvent pas faire tout ce qu'ils aimeraient pouvoir faire pour accompagner les enfants. Comme le relevait l'éducatrice 1, parfois certains enfants ont des travaux à répéter, mais ils est souvent impossible d'aller en profondeur avec eux, par manque de temps.

Quant à l'éducateur 6, il m'explique qu'ils ont à peu près tous les mêmes exigences dans son groupe et que c'est important, car c'est leur façon de fonctionner. Pour eux, « *les devoirs font partie de ces éléments majeurs que l'on doit faire.* ». (éducateur 6, mai 2018). Les devoirs sont donc une priorité et demandent également de l'organisation pour ce groupe.

Toutefois, tous ne sont pas du même avis. L'éducatrice 2 quant à elle, dit qu'elle est « *beaucoup moins à cheval sur l'école. Certains le sont plus, moi je suis un peu moins là-dessus et du coup c'est bien parce que c'est équilibré.* » (éducatrice 2, mai 2018). Elle m'expliquera plus tard qu'elle tient toujours à ce que les devoirs soient fait, mais que pour elle l'école prend énormément de place et qu'elle aime donner autre chose aux enfants, comme « *des moments où l'on s'amuse, des moments où l'on s'ennuie, des moments où l'on fait autre chose.* » (loc.cit.).

L'éducateur 3 est plus pragmatique et m'explique qu'après l'école, il y a souvent des activités, des rendez-vous, mais qu'il est important de « *leur amener une structure justement par les repas, les devoirs, quand ils reviennent de l'école, c'est les 4 heures, après c'est le devoirs avant de faire quoi que ce soit d'autre, et après ils peuvent jouer librement.* » (éducateur 3, mai 2018).

Comme on peut déjà le constater, la plupart des groupes éducatifs des deux institutions interrogées sont d'accord pour dire que les devoirs doivent se faire avant toutes autres activités. Dans un groupe, ils ont imposé une « règle » selon laquelle « *on fait tout ce qui nous embête avant de pouvoir faire ce qui nous fait plaisir.* » (éducatrice 4, mai 2018). A travers l'organisation des devoirs, l'éducateur 6 exprime que ce sont également des enfants qui ont besoin de bouger et donc qu'ils doivent aussi trouver des moments pour les mettre dehors et qu'ils se dépensent physiquement.

La plupart des éducateurs relève qu'il n'y a pas de solution miracle ou de consigne toute faite pour accompagner l'enfant dans sa scolarité. Comme cité dans ma théorie « *le travail de l'éducateur est un métier au cas par cas* » (cf. chapitre 2.3 L'éducateur social en institution). L'éducatrice 1 relève qu'elle « *s'adapte aux enfants, à chaque enfant.* ». Il est important de pouvoir individualiser le suivi scolaire des enfants. Tous n'ont pas les mêmes besoins, les mêmes devoirs, ni les mêmes difficultés. Il est important de relever également que les enfants dans l'institution n°1 appartiennent à des groupes verticaux, avec des enfants entre 7 et 15 ans. Cela demande donc une certaine adaptabilité dans l'accompagnement des devoirs. Dans ce sens, l'éducateur 5 relate : « *Il y en a qui sont autonomes et un simple contrôle de l'agenda suffit parce qu'ils travaillent suffisamment de leur propre initiative. Mais c'est clair que pour d'autres, quand on n'est pas à côté, ils n'avancent pas.* » (éducateur 5, mai 2018).

Ce qui est ressorti plusieurs fois durant les entretiens, c'est que l'enfant en institution se dévalorise et qu'il manque de confiance en lui-même, voire d'estime de soi. L'éducatrice 1 est très sensible à la question de la scolarité. Elle est attentive aux besoins des enfants individuellement et, pour elle, il est important de « *leur montrer qu'ils ont les capacités, même si ça prend du temps.* » L'éducateur 6 relate que la dévalorisation et le « *je suis nul* » résonnent beaucoup dans cette institution. Il remarque que les enfants entendent ces messages depuis qu'ils sont tout petits et que « *ce sont des messages dont on met longtemps à se séparer.* » (éducateur 6).

Ces quelques exemples montrent que chaque éducateur essaie d'apporter ce qu'il pense être le maximum au niveau de la scolarité. Pour tous, l'intérêt de l'enfant est placé au centre et ils essayent de faire au mieux avec ce qu'ils ont. Finalement, l'éducatrice 1 constate : « *La scolarité qui devrait être un peu le pilier de l'enfant, devient secondaire. On s'occupe d'abord qu'ils mangent bien, qu'ils roulent un peu, qu'ils rentrent à l'heure, après, en dernier recours, on s'occupe de la scolarité, parce que finalement, on est tellement dans la construction de la petite base que tu n'arrives même plus à aller dans la scolarité.* » (éducatrice 1, avril 2018). Cela montre bien, que lorsque les éducateurs, bien que préoccupés par la question de la scolarité, manquent de moyens pour accompagner pleinement l'enfant.

- **Effectifs éducatifs et tâches administratives**

Dans ce chapitre, il était également important de ressortir la question des effectifs éducatifs sur une journée, car plusieurs éducateurs y ont fait allusion lors des entretiens.

Comme l'explique l'éducatrice 1, elle se dit « *frustrée* » par rapport à ce qu'ils offrent comme accompagnement aux devoirs. Elle m'explique que dans son groupe ils sont confrontés à des enfants qui ont besoin d'être soutenus dans leur scolarité : « *ils ont besoin qu'on fasse de la lecture, des livrets, qu'on prenne le temps pour eux, même s'ils n'ont pas de difficulté scolaire.* » Malheureusement, la réalité du terrain fait qu'ils n'y arrivent pas et qu'ils se contentent du minimum « *parce qu'on est trop peu, parce qu'on a d'autres choses, parce qu'il y a trop de devoirs et trop d'enfants.* » (éducatrice 1, avril 2018).

Dans le foyer d'accueil n°1, les groupes sont de quatre éducateurs pour neuf enfants au maximum. L'éducateur 6, me rend attentive au fait qu'ils ne sont que deux éducateurs au moment des devoirs. « *Les après-midi, il peut y avoir des rendez-vous et votre collègue part. Dans ces cas-là, s'il y a huit enfants avec qui il faut faire les devoirs et bien on fera les devoirs avec les huit enfants et cela prendra du temps.* » A nouveau, les devoirs sont la priorité dans ce groupe éducatif, mais l'on peut s'imaginer qu'il est difficile pour un éducateur d'accompagner correctement les devoirs quand il est seul. L'éducateur 5 souligne « *c'est un peu le manque de présences qui fait que ces moments de devoirs sont des fois un peu folkloriques.* » Il dit qu'il est très appréciable pour ce groupe éducatif d'avoir des stagiaires. Ces personnes en plus permettent de se concentrer peut-être une heure de plus avec un seul enfant et de lui accorder le temps qui lui est nécessaire. « *Nous, on est sollicités sans cesse. Et puis, il y a le moment des devoirs, mais tout ne s'arrête pas. Le téléphone continue à sonner, il y a des gens qui débarquent, des problèmes à régler, ceux qui ont fini leurs devoirs peuvent être en train de se disputer et il faut aller régler le conflit... Enfin c'est vrai, c'est des moments qui ne sont pas*

évidents. » (éducateur 5, mai 2018). On se rend bien compte, à travers cette explication, que tout ne s'arrête pas durant le moment des devoirs et qu'être uniquement deux éducateurs pour le groupe peut être difficile à gérer.

Dans le foyer d'accueil n°2, les mêmes observations sont exprimées. Ils sont également deux éducateurs pour gérer ce temps des devoirs, pour neuf enfants, avec toutes les contraintes que la vie en institution comporte (rendez-vous, téléphone, tâches, etc.). Cependant, l'éducatrice 2, m'explique que cette pratique est sur le point de changer. Elle m'informe que dans quelques mois, l'institution va engager une troisième personne pour ces heures de l'après-midi. La raison principale de cette décision est de pouvoir maintenir harmonieusement les entretiens individuels avec les enfants. Les éducateurs sont ravis de cette décision, car en plus de pouvoir mener les entretiens individuels, ils vont pouvoir libérer du temps pour accompagner les devoirs.

Comme je peux le constater, il y a une différence entre le travail prescrit et la réalité du terrain. Certes tous s'accordent à dire que les devoirs doivent être faits avant toute chose, mais la réalité du terrain montre que l'accompagnement des devoirs est plus difficile que ce qu'il y paraît. Les effectifs éducatifs au moment des devoirs montrent, dans chaque institution, que deux personnes pour accompagner adéquatement le groupe d'enfants est insuffisant et, de ce fait, les éducateurs essayent de faire le maximum, mais, comme ils le disent : « *le maximum n'est parfois pas suffisant.* »

5.2.4 L'intégration des éducateurs sociaux dans le parcours scolaires des enfants lors de difficultés scolaires et comportementales

Ma quatrième hypothèse était : « Face aux difficultés scolaires et comportementales d'un élève dans sa scolarité, les éducateurs sociaux ne sont pas assez intégrés par les enseignants dans l'accompagnement de l'enfant dans son parcours scolaire, ce qui induit des avertissements, des sanctions, voire des renvois de l'établissement scolaire ».

- **Collaboration école – foyer : point de vue des éducateurs sociaux**

Lorsque les enfants institutionnalisés suivent leur scolarité à l'école publique, il est, à mon avis, nécessaire d'intégrer, dans une certaine mesure, les enseignants dans le suivi éducatif de l'enfant. Comme mentionné dans mon cadre théorique (cf. chapitre 2.3.2 Collaboration avec le milieu scolaire et les enseignants), Blaya et Denecheau (2013) relevaient que les rencontres entre professionnels (éducateurs et enseignants) sont « *irrégulières et réactives : elles sont majoritairement organisées lorsqu'un problème devient trop important (des résultats scolaires très faibles ou un problème de discipline).* » En opposition à l'assertion de Blaya et Denecheau, je citais également Wacquez (cf. chapitre 2.3.2), pour qui l'éducateur, bien qu'il semble travailler seul, réalise toujours son travail avec d'autres intervenants.

Dans les deux cas, l'enseignant fait partie intégrante de l'équipe pluridisciplinaire qui gravite autour de l'enfant et il fait également partie de son réseau.

Dans ce chapitre, j'ai décidé de questionner uniquement les éducateurs afin de voir comment ils considèrent leur collaboration avec les enseignants et le cercle scolaire.

Dès le début de l'entretien, l'éducatrice 2 me dit : « *ici on travaille étroitement avec l'école.* » J'ai rapidement compris qu'ils fonctionnaient d'une manière soudée avec les enseignants et que cette collaboration était importante pour eux. Elle m'explique que dans tous les cas, ils essaient de défendre l'intérêt de l'enfant et qu'avec cette bonne collaboration ils arrivent à bien communiquer. « *On a quand même de bonnes relations avec eux, surtout avec la direction, des fois avec les enseignants c'est plus compliqué, donc avec la direction on a de bons rapports. On peut s'asseoir à une table, discuter, expliquer, ils ont confiance en notre façon de travailler.* » (éducatrice 2, mai 2018).

Dans l'institution n°2, lorsqu'une situation est stable et que l'enfant n'a pas de problème de comportement, les éducateurs entretiennent des contacts avec l'école de manière irrégulière. « *On se voit souvent en début d'année, en milieu d'année et en fin d'année, mais un peu comme un parent normal. Et puis, pour les situations où c'est plus compliqué, ça peut nous arriver d'avoir un contact par semaine pour savoir comment ça s'est passé.* » (loc.cit.). Pour elle, il est important d'entretenir des contacts quand une situation est un peu compliquée et elle ajoute « *qu'il n'y a pas besoin d'avoir autant de liens avec un enseignant pour une scolarité normale qui se passe bien.* » Pour l'éducateur 3, venant de la même institution, il existe également « *une excellente collaboration avec les enseignants.* » A travers les situations que cet éducateur a rencontrées, il peut dire que les enseignants sont sensibles au parcours de vie des enfants institutionnalisés et qu'ils arrivent régulièrement à se mettre d'accord sur des aménagements pour soulager l'enfant.

Pour l'institution n°2, lors des synthèses semestrielles ou annuelles, où les professionnels se retrouvent, l'école est également représentée. Chaque école de la région désigne un représentant qui sera présent lors des synthèses. Le représentant est donc au courant des situations spécifiques. Les enseignants, eux, sont informés de certains points seulement, afin de respecter une certaine confidentialité. Mais, ils connaissent quand même bien les situations (éducateur 3, mai 2018).

Dans le foyer d'accueil n°1, c'est le directeur adjoint des cercles scolaires qui est présent lors des synthèses au sein de l'institution. Pour ce qui est de la collaboration, les enseignants sont peut-être moins au courant des situations qu'ils l'étaient auparavant. Toutefois, bien qu'ils ne participent maintenant plus aux synthèses, il n'est pas rare que les éducateurs leur téléphonent lorsqu'une situation se péjore (éducateur 5, mai 2018). Lorsqu'il y a des situations lourdes, « *le référent aura au minimum un contact par semaine avec l'enseignant. Au minimum !* » (éducateur 6, mai 2018).

« *En devenant éducatrice avec mes premières référées, mon objectif était, parce que j'étais sensible à cette question de la scolarité, de communiquer tout le temps avec les enseignants.* » (éducatrice 1, avril 2018). Cette éducatrice a mis en place une bonne collaboration avec les enseignantes, qui étaient elles-mêmes ravies de cette proposition. Elle pense qu'il y a parfois quelques appréhensions de chacune des parties et que cela peut entraver une bonne collaboration. Pour elle, il est important de communiquer et d'échanger régulièrement, afin d'être « *complémentaires* » (loc.cit.). Elle a fait ce choix et pense que dans l'institution tout le monde ne fonctionne pas de cette manière. Pour l'éducatrice 4, « *c'est à nous de faire le premier pas, sinon l'école c'est plutôt pas de nouvelle, bonne nouvelle.* » Elle entretenait également régulièrement des contacts avec l'ancienne enseignante de son référent, estimant que « *si on veut des informations, c'est*

nous qui devons aller les chercher. » Elle pense qu'il faut que les échanges restent flexibles, mais que c'est au référent de faire la démarche pour son référé. (éducatrice 4, mai 2018).

« Je trouve qu'un enseignant a beaucoup à nous apprendre », relève une éducatrice. L'enseignant travaille sur le terrain scolaire avec l'enfant et cette partie peut échapper aux éducateurs et *« on aurait beaucoup à faire ensemble. »* Dans ma théorie (cf. chapitre 2.3.2, Collaboration avec le milieu scolaire et les enseignants), je cite Guy Le Boterf : *« Travailler en réseau suppose de travailler en « coopération » et pas seulement de juxtaposer son rôle à celui des autres acteurs. »* La collaboration éducateur-enseignant serait donc un travail en réseau essentiel afin de répondre aux attentes de chacun.

L'éducatrice 1 pense que certains enseignants peuvent avoir des *a priori* sur les enfants institutionnalisés. Elle poursuit toutefois en disant : *« je pense que c'est aussi à l'institution de se positionner et de défendre les droits de l'enfant, comme le ferait un parent. »* Comme expliqué précédemment, elle a mis en place des contacts réguliers avec les enseignantes de ses référées. Elle me dit alors que les enseignantes, au début, lui ont transmis leurs inquiétudes d'avoir des élèves en institution et finalement elles ont pu lui dire que *« ça nous rassure tellement qu'on puisse avoir un contact comme ça facile et qu'on se comprenne, parce qu'on imaginait que ce serait deux mondes impénétrables. »* Dans le chapitre 2.5.3 (Enjeux et conséquences), Millet et Thin soutiennent que les faibles résultats scolaires ont des effets de « stigmatisation » et de « dévalorisation de soi ». Je me posais moi-même la question de savoir si le monde institutionnel stigmatisait à son tour l'enfant. A travers mes entretiens, j'ai pu percevoir que les enfants institutionnalisés sont parfois stigmatisés dans les cercles scolaires par les autres enfants, mais également par les enseignants. Cette stigmatisation peut donc également pousser l'enfant vers une rupture scolaire « par peur d'être nul », conduisant l'enfant à se dévaloriser. Cette collaboration enseignant-éducateur peut faire en sorte de diminuer les *a priori* et c'est ce que l'éducatrice 1 essaie de défendre à travers ses contacts réguliers.

« L'institution n'est pas claire par rapport à ça. Tout ce qu'on dit, c'est que pour les relations officielles c'est direction avec direction, mais moi je ne suis pas d'accord avec ça. Pour moi, c'est plus incohérent que ce soit un directeur qui n'a jamais vu l'enfant qui connaisse toute sa vie, plutôt que l'enseignant qui va le suivre. » Contrariée par cette décision, cette éducatrice a fait le choix de tout de même avertir les enseignants concernés quand il y a un problème. Bien sûr, elle reste professionnelle et n'entre pas dans les détails de la vie de l'enfant : mais elle avertit simplement l'enseignant que *« l'enfant traverse une phase difficile. »* L'éducatrice 4 rejoint également cet avis : *« J'aime bien informer aussi l'enseignant, sans entrer dans les détails, mais de pouvoir lui dire, voilà ce qu'il vit actuellement, c'est un peu compliqué, il risque d'être un peu plus sensible. C'est aussi pour qu'ils puissent avoir une part d'explications du comportement de l'enfant. »* (éducatrice 4, mai 2018). Pour l'éducateur 5, c'est une façon *« de les rassurer et d'en faire des partenaires. »* Pour lui, il est important de créer un lien assez fort pour que les enseignants les considèrent *« comme des parents »* et que l'exclusion soit alors plus difficile à envisager (éducateur 5, mai 2018).

« Nous on connaît les enfant, on les voit vivre tous les jours, donc on connaît leur fonctionnement et leurs réactions. » La collaboration éducateur-enseignants permet,

pour elle, de pouvoir les aider, les aiguiller sur « *comment fonctionner avec l'enfant* » (éducatrice 1, avril 2018). Comme l'évoque également l'éducatrice 4 : « *C'était vraiment la communication avec l'enseignante qui a fait que j'ai pu l'accompagner au mieux, en sachant exactement ce qui s'est passé, quels soucis et quels comportements il a eus.* » Cette éducatrice a connu passablement de problème de comportement de son référé de seulement 7 ans. Elle m'explique alors qu'avec l'enseignante, elles ont ainsi pu mieux collaborer afin de mettre en place des outils pour aider le jeune à gérer sa frustration dans sa scolarité.

Pour l'éducateur 5, il existe également une bonne collaboration avec les enseignants : « *Souvent il y a des choses qui se mettent en place avec l'enseignant, en direct.* » Toutefois, il mentionne une partie importante de mon travail de recherche, à savoir « les décisions de mise à pied ». Il me dit « *avec l'enseignante on est en train de construire quelque chose, des petits aménagements à nous qui permettent de maintenir l'enfant à l'école à 100% et tout d'un coup il y a un gros clash et c'est les directions qui décident que maintenant ça suffit.* »

Je me suis rendue compte à travers les entretiens dans l'institution n°1 que les choses ont un peu dérapé à un moment donné. Les éducateurs m'expliquent qu'il y a eu en quelque sorte des « renvois facilités » à l'institution. Comme en témoigne l'éducatrice 1 : « *Il y avait aussi tous les renvois officiels, mais du coup on ne pouvait pas le prouver parce qu'il n'y avait pas de document, donc on avait des enfants qui étaient renvoyés pendant deux jours sans lettre de la direction.* » (mai 2018). Quatre éducateurs pensent qu'il est plus facile de renvoyer des enfants institutionnalisés, car il y a « *de toute façon quelqu'un pour accueillir l'enfant* », contrairement aux familles dites « ordinaires » où les deux parents travaillent. Ils soutiennent que cette « facilité » était plus pratique qu'autre chose pour les enseignants ou le cercle scolaire. Toutefois, l'éducateur 6 pense que « *pour le reste, ils n'ont pas plus le risque d'être évincés. Eux, en étant en institution, ils ont un encadrement qu'un certain nombre de gosses n'ont pas dans cette ville et qui sont livrés à eux-mêmes.* » (mai 2018). De ce fait, je peux supposer qu'il y a peut-être une facilité due à la confiance des enseignants envers les éducateurs.

Finalement, l'institution s'est positionnée et a dit que ces renvois en masse, pour rappel six enfants exclus en même temps, ne pouvaient plus durer. Ce n'était plus vivable à long terme. Les directions se sont retrouvées, chacune a identifié ses besoins et exposé les problématiques de chaque enfant. Des éducateurs et des enseignants ont aussi été entendus et un protocole a été établi.

Le protocole définit que les décisions doivent être prises de direction à direction. Lorsqu'un enseignant rencontre un problème avec un élève, il doit en référer à sa direction qui en informera la direction de l'institution. En fonction de la situation, les directions définissent ensemble la mesure à prendre pour l'enfant (éducateur 6, mai 2018).

Ce protocole a eu des effets radicaux sur la façon de fonctionner des deux établissements. Il n'y a, au moment où j'ai mené mes entretiens, plus eu d'enfants mis à pied, du moins pas d'une façon « facilitée ». Au niveau de la collaboration, comme l'explique l'éducatrice 1, il y a « *un bout où c'est institution-direction, et il y a un bout où*

c'est moi, et pour moi ça compte ; du coup je décide de travailler avec les enseignants. »
(avril 2018).

Il est important de relever encore que la Conseillère communale en charge du dossier de l'éducation avait eu connaissance qu'un certain nombre d'enfants du village n'étaient pas scolarisés. « *Elle n'était pas très contente. Cette dame a fait remonter les choses à l'État. Donc elle a émis des pressions si on veut, elle a voulu des explications, et son rôle de Conseillère communale le lui permet.* » Cet éducateur pense que les pressions émises ont permis d'avoir encore une meilleure collaboration avec les directions d'école et de stopper les mises à pied et les exclusions « facilitées ».

Malgré le fait qu'un protocole soit maintenant clairement défini, il n'est pas rare que les éducateurs maintiennent le lien qu'ils construisent de leur côté avec les enseignants. Pour eux, il est important d'avoir ce lien pour avancer ensemble et ne pas faire exploser les situations, ou que ça aille trop loin.

6 Bilan de la recherche

6.1 Atteinte des objectifs

Lors de l'élaboration de mon travail, j'ai formulé plusieurs objectifs que j'ai associés à trois catégories (théoriques, professionnels et personnels). Je vais donc évaluer ci-après ces trois éléments et définir en quoi mes objectifs ont été atteints ou non.

Objectifs théoriques

Tout d'abord, il était nécessaire, en vue de ce travail, de comprendre et de connaître le phénomène de déscolarisation et les enjeux auxquels ont dû faire face les éducateurs et les institutions du canton de Neuchâtel. A travers ma théorie, j'ai pu connaître le fonctionnement scolaire du canton ainsi que les décisions prises lors de situations de comportements difficiles dans les classes. J'ai pu faire la différence entre les différents termes utilisés qui traitent de la déscolarisation. C'est ainsi que je soutiens que mes objectifs ont été atteints. J'ai également su reconnaître les difficultés rencontrées par les éducateurs face à cette problématique et pour moi, c'était un objectif essentiel à atteindre dans mon travail de Bachelor.

Objectifs professionnels

Pour ce qu'il en est des objectifs professionnels, il était important pour moi de récolter, à travers des entretiens, les différents points de vue des éducateurs sociaux. Ils ont été au centre de mon travail de recherche.

Dans ce sens, je peux affirmer que mes objectifs professionnels concernant les éducateurs ont été atteints. Je pense avoir identifié les besoins et le rôle des éducateurs interviewés et j'ai également pu cerner de manière plus approfondie la collaboration avec les établissements scolaires et les enseignants, ainsi que, dans certains cas, le rôle des politiciens cantonaux.

Toutefois, je citais un objectif portant sur l'idée « *d'améliorer l'accompagnement éducatif des enfants et des adolescents déscolarisés.* » Cet objectif n'a pas été observable. En effet, avec le recul, je me rends compte qu'il aurait dû être placé dans les objectifs personnels. Je ne sais pas si mes entretiens auraient pu apporter un changement dans l'accompagnement des enfants par les éducateurs. Cependant, au terme de mon travail, je suis engagée comme éducatrice dans l'institution n°1 et je sais, grâce à mes recherches et à mes entretiens, quelle approche je veux privilégier en tant qu'éducatrice sociale. C'est ainsi que j'insérerai cet objectif dans une catégorie plus personnelle que professionnelle.

Objectifs personnels

Finalement, pour ce qui concerne mes objectifs personnels, je pense avoir répondu convenablement à chacun d'eux. En effet, le plus dur pour moi était de ne pas prendre parti et d'avoir un certain recul face à la question de la scolarité. Lors de mes entretiens, j'ai su être à l'écoute des éducateurs, en restant discrète et sans imposer mon avis personnel.

Grâce à l'attention portée à mon cadre théorique et à mes entretiens, j'ai su défendre mon projet auprès de personnes proches ainsi que sur mon lieu de travail.

6.2 Vérification des hypothèses

La vérification des hypothèses citées précédemment va pouvoir être réalisée grâce à mon cadre théorique, ainsi qu'à l'analyse des mes entretiens. Dans ce chapitre, je vais pouvoir expliquer de manière approfondie en quoi mes hypothèses sont authentiques ou non.

Hypothèse 1

« Les éducateurs sociaux, confrontés à des situations de ruptures et/ou d'exclusions scolaires, manquent de ressources et de soutien pour accompagner l'enfant placé dans le suivi de sa scolarité au sein du foyer. »

En suivant mon cadre théorique, il était difficile pour moi d'affirmer que les éducateurs manquaient de ressources et de soutien au sein de leurs institutions. En me basant sur les entretiens et sur l'analyse qui a suivi, je peux constater que les éducateurs ont très peu de moyens à disposition pour accompagner les enfants lors de situations de ruptures ou d'exclusions scolaires. En effet, les institutions proposent aux éducateurs des alternatives occupationnelles pour les enfants mis à pied. Dans les deux institutions interviewées, les enfants pouvaient bénéficier de temps à l'atelier, à la lingerie ou encore à la cuisine. Mais aucun moment purement scolaire, mis à part la venue temporaire d'une enseignante spécialisée dans l'institution n°1, n'a été envisagé.

Les éducateurs interrogés ont relevé ces moyens inexistants. Les enseignants accomplissent certes du travail scolaire, mais cela n'est pas assez pour les éducateurs et ils manquent de moyens pour accompagner adéquatement l'enfant dans sa scolarité. Certains éducateurs m'ont également affirmé manquer de soutien de leur collègues ou de l'institution pendant ces périodes difficiles de mise à pied.

Lors de mes entretiens, certains professionnels avaient des idées d'alternatives à la scolarité lors de ces moments de retrait de l'établissement scolaire. « Des séjours de ruptures », comme des séjours à la montagne, ont été plusieurs fois proposés par des éducateurs. Faute de moyens pour le canton et les institutions sociales, ces alternatives ne sont pas entendues, ni prises en compte.

J'ai également constaté qu'il y a de grandes différences entre les deux régions du canton de Neuchâtel étudiées. Le « haut du canton » a mis en place, depuis une dizaine d'années, des classes qui permettent une mise en retrait provisoire des enfants aux comportements difficiles. Alors que le « bas du canton » ne dispose actuellement d'aucune ressource pour accompagner ces enfants.

En conclusion, je peux constater que cette hypothèse peut être confirmée. Toutefois, je pense manquer de réelle explication concernant ce manque de ressources. Il me reste également beaucoup de questions en suspens sur ce manque de ressources : est-il purement d'ordre financier, ou traduit-il une absence de volonté ou un manque d'idées des institutions ou de l'État ? Comment se fait-il qu'un si petit canton marque des différences si importantes dans l'accompagnement de la scolarité ou dans la déscolarisation d'enfants en bas âge ?

Hypothèse 2

« Confrontés à des jeunes en ruptures ou déscolarisés, les éducateurs sociaux se questionnent sur leur rôle professionnel et personnel, leur identité et, leur accompagnement étant remis en cause, cela engendre un impact négatif sur le suivi éducatif du jeune. »

M'intéressant principalement au rôle professionnel et personnel de l'éducateur, je voulais, à travers des entretiens, avoir un retour sur les ressentis des éducateurs face à ces situations de mise à pied. Dans la théorie, très peu d'ouvrages ou d'articles traitent la question de la sensibilité d'un professionnel. J'ai alors trouvé intéressant d'avoir ce point de vue des principaux concernés.

Je me suis rendue compte, à travers mon analyse, que les éducateurs arrivaient à garder une bonne distance émotionnelle et professionnelle face à ces situations. Un bon nombre d'entre eux se sentent démunis et impuissants face à de telles situations chez des enfants très jeunes. J'ai le sentiment que ces décisions interpellent les éducateurs face à leur rôle professionnel. En effet, comme cité précédemment, face au peu d'alternatives proposées par les institutions ou l'État, beaucoup se demandent quel est leur rôle et comment accompagner au mieux ces enfants. Toutefois, très peu se sentent personnellement concernés ou responsables de ces comportements. La plupart me disaient *« faire du mieux avec ce que l'on dispose et être conscient que l'on ne peut pas changer le monde. »*

Dans ce sens et en conclusion, je peux dire que cette hypothèse est infirmée. Nous ne pouvons pas faire une généralité du fait que les ressentis de l'éducateur engendrent un impact négatif sur le suivi éducatif du jeune. Chaque éducateur réagit avec ses émotions, mais tous arrivent à prendre du recul par rapport à un sentiment de culpabilité. Les éducateurs veillent à accompagner l'enfant malgré ses difficultés et le suivi éducatif n'a jamais été remis en cause ou impacté par ces situations.

Hypothèse 3

« Les éducateurs sociaux ont tendance à délaisser l'accompagnement scolaire ou les devoirs pour se concentrer sur d'autres activités moins rigoureuses, « plus importantes » à leurs yeux, ou envers lesquelles ils portent plus d'intérêt ».

Cette troisième hypothèse a été pour moi la plus confrontante car je suis sensible à la question de la scolarité et il était important de ne pas laisser transparaître cette conviction en questionnant les éducateurs sur l'idée qu'ils avaient du soutien scolaire.

En me basant sur la partie théorique, j'ai émis l'idée que le soutien scolaire et l'accompagnement aux devoirs faisaient partie intégrante du travail de l'éducateur. L'éducateur travaille au quotidien avec l'enfant et, pour moi, il était évident que la scolarité faisait partie de ce quotidien. En construisant mon cadre théorique, je me suis aperçue que mon idée n'était pas partagée par tous. Il était donc nécessaire d'interviewer les éducateurs sur leur pratique au quotidien afin de percevoir quelle priorité ils accordaient à l'accompagnement scolaire.

Finalement, j'ai récolté beaucoup d'avis différents sur la question. Je pense que les éducateurs qui ont répondu favorablement à ma demande d'entretien étaient des personnes sensibles et intéressées par la question de la scolarité. Dans l'institution n°1,

les éducateurs y étaient très attentifs et mettaient beaucoup d'importance dans l'accompagnement aux devoirs. Toutefois, certains ont pu me dire qu'ils avaient des collègues moins intéressés par cette notion et qu'ils leur arrivaient d'oublier ou de mettre moins de rigueur dans cette tâche-là. Dans l'institution n°2, les éducateurs interviewés étaient moins sensibles à la scolarité et ils me disaient mettre parfois moins d'importance au suivi des devoirs, sans toutefois négliger cet aspect-là.

Cependant, tous soutiennent que les devoirs font partie du quotidien, mais que la vie institutionnelle contraint parfois les éducateurs à se concentrer entièrement sur la scolarité. Cela n'est toutefois pas dû à un manque de volonté mais à une réalité du terrain.

De ce fait, je ne peux pas dire que cette hypothèse est confirmée, car cela peut dépendre de chaque éducateur. Je me suis rendu compte que cette sensibilité pouvait venir d'une éducation reçue, d'une croyance ou du rôle parental que les éducateurs tiennent au quotidien dans leur famille.

Hypothèse 4

« Face aux difficultés scolaires et comportementales d'un élève dans sa scolarité, les éducateurs sociaux ne sont pas assez intégrés par les enseignants dans l'accompagnement de l'enfant dans son parcours scolaire, ce qui induit des avertissements, des sanctions, voire des renvois de l'établissement scolaire. »

Cette dernière hypothèse permettait de mettre en lumière la collaboration entre éducateurs et milieu scolaire. A travers mes entretiens et mon travail d'analyse, j'ai pu appréhender la vision personnelle des éducateurs sur la collaboration avec les enseignants et c'était très important pour moi.

Selon moi, les milieux institutionnels sont encore peu connus du « grand public ». Il est vrai qu'il y a aujourd'hui beaucoup d'enfants institutionnalisés qui fréquentent l'école publique. De ce fait, les enseignants commencent à s'habituer à les côtoyer. Toutefois, comme relevé dans mon interprétation des données, certains enseignants appréhendent d'avoir dans leur classe « un enfant d'institution ». Je pense que cette stigmatisation des enfants placés et de leurs éducateurs peut rendre plus facile la décision de sanctions et de mises à pied. Je relève toutefois que les éducateurs sont conscients de cette facilité de renvois due au fait qu'il y a toujours quelqu'un pour accueillir l'enfant dans l'institution.

Selon mon analyse, il est vrai que les éducateurs et le milieu scolaire (direction et enseignants) entretiennent une bonne collaboration. Du moins, ils essaient d'échanger suffisamment sur la scolarité des enfants. Il a souvent été soulevé, dans les entretiens, que c'est aux éducateurs de faire le premier pas, car l'école ne le fait pas forcément. Les éducateurs, sensibles à cette question de scolarité, prennent d'eux-mêmes l'initiative d'avoir des échanges fréquents avec les enseignants de leurs référés. Cela leur permet d'ajuster sans cesse leur pratique et d'aiguiller également les enseignants sur le fonctionnement et le comportement de l'enfant.

Dans cette hypothèse, je me suis uniquement intéressée à la vision des éducateurs. Pour juger adéquatement la collaboration entre éducateurs et enseignants, il aurait fallu interviewer également des représentants du cercle scolaire.

Néanmoins, à travers mes recherches sur le terrain, je peux constater que cette hypothèse est juste dans sa globalité. Certes, il est exact qu'ils entretiennent une bonne collaboration dans la majorité des cas. Toutefois, il semblerait que ce soit aux éducateurs de proposer des échanges fréquents. Je peux donc imaginer que ce manque de communication contraint parfois les enseignants à opter pour la mise à pied.

6.3 Réponse à la question de recherche

« Comment les éducateurs sociaux d'un foyer d'accueil pour enfants et adolescents scolarisés à l'école publique appréhendent-ils les ruptures scolaires chez les jeunes institutionnalisés suite à des difficultés scolaires et comportementales ? »

Au terme de ce travail, je peux me rendre compte des difficultés rencontrées par les éducateurs et leur milieu institutionnel. Mon cadre théorique m'a permis d'orienter et d'affiner mon canevas d'entretien. Les rencontres avec les professionnels m'ont apporté plus de connaissances sur leur pratique et leur ressenti face à ces situations.

A la suite de mes recherches, j'ai pu interpréter les différences soulevées par les professionnels sur les termes de rupture et d'exclusion scolaire. J'ai pu connaître les raisons qui poussent les enseignants et les directions à mettre à pied du cercle scolaire des enfants, ainsi que la collaboration qu'ils entretiennent. Finalement, nous avons pu percevoir la réalité du terrain et du métier d'éducateur ; un travail du quotidien, où il faut sans cesse remodeler sa pratique et personnaliser l'accompagnement des enfants.

Je me rends compte aujourd'hui, avec tout le travail effectué, qu'il n'est pas possible de dresser une liste exhaustive de la façon dont les éducateurs appréhendent ces situations. Chacun y va de son expérience professionnelle et personnelle. Leur passé et leur parcours de vie font qu'ils sont plus sensibles à une cause qu'à une autre. La scolarité fait partie intégrante de la vie en institution et les éducateurs sociaux, lorsqu'ils sont confrontés à des situations de rupture ou de mise à pied, accueillent l'enfant avec bienveillance et l'accompagnent au mieux, avec les moyens à disposition, dans cette nouvelle épreuve.

Ces ruptures scolaires, ces mises à pied et ces exclusions scolaires ont un impact sur les éducateurs sociaux. Ils ne se sentent pas responsables de ces situations, mais se sentent désarmés à l'idée qu'ils ne peuvent pas apporter suffisamment de soutien aux enfants. Ils se retrouvent donc impuissants face à un manque d'outils proposés à ces enfants en bas âge, ne sachant pas encore lire, ni même écrire, et pour qui très peu d'outils sont proposés.

Comment les éducateurs appréhendent-ils ces situations ? Ils les vivent au mieux, malgré les doutes et l'insécurité que cela amène. Ils essaient – comme ils me l'ont dit à maintes reprises – de faire ce qu'ils peuvent avec les moyens du bord. Les éducateurs ne sont pas des magiciens et ils ne peuvent, malheureusement, pas changer le monde.

6.4 Limites de la recherche

Néanmoins, je remarque que ma recherche comporte encore quelques limites. Elles ne remettent pas en cause mon travail, mais il aurait été intéressant de pousser ce travail de recherche encore plus loin, pour des résultats plus approfondis.

Bien que j'aie pris la décision de prendre en compte uniquement l'avis des éducateurs, j'aurais toutefois trouvé pertinent d'avoir l'avis d'autres professionnels concernés par la thématique. Comme relevé au début de mon travail, mon envie première était d'interviewer des éducateurs, et également des enseignants, ainsi que, dans l'idéal, des politiciens. Leur accessibilité et le temps imparti ont fait que j'ai dû recentrer ma recherche afin de la synthétiser et de ne pas me perdre dans un trop-plein d'informations. Le témoignage d'enseignants m'aurait permis d'affiner au maximum ma recherche et d'intégrer également leur point de vue sur ma recherche, mais ce travail plus approfondi aurait pu en faire changer le résultat.

Mon travail me paraît quelque peu incomplet au niveau de mes questionnements personnels. A son terme, plusieurs questions me viennent encore à l'esprit. Je me demande toujours « pourquoi y a-t-il une telle différence dans les moyens proposés à ces enfants en rupture ? », « pourquoi personne ne les défend suffisamment ? », « pourquoi les institutions ne proposent-elles pas d'autres alternatives en cas de mise à pied ? », etc.

Pour palier ce manque d'informations et compléter davantage mon travail, j'aurais aimé avoir la possibilité d'interroger des politiques cantonales. Toutefois, je n'ai pas disposé d'assez de temps pour étayer cette recherche, cela engendrant un travail trop important. C'est pourquoi, tout au long de mon travail, j'ai dû repositionner mes critères de recherche afin d'atteindre mes objectifs.

6.5 Perspectives professionnelles et pistes d'actions

Au début de ce travail, je réfléchissais d'avance à ce qui pouvait être proposé à ces enfants mis à pied de l'établissement scolaire. Je ne me penchais toutefois pas trop sur la question pour ne pas déborder de mon thème principal.

Comme mentionné au début de ce document, j'ai eu l'occasion, durant ma formation, d'effectuer des interventions en trio dans des classes du cycle d'orientation en Valais. Pour moi, la présence d'éducateurs au sein d'une école devient quelque chose de primordial. Très peu d'écoles, voire aucune, du canton de Neuchâtel bénéficient d'un service socio-éducatif en leur sein. J'ai également relevé la différence entre deux régions du canton sur les propositions d'accompagnement des enfants aux comportements difficiles. Il serait également intéressant que l'ensemble du canton puisse se coordonner et proposer aux enfants les mêmes structures dans chaque établissement. A mon avis, ce serait des pistes d'action à envisager au sein des cercles scolaires.

Dans les institutions, il est plus difficile de savoir quels moyens mettre en place, étant donné le peu de moyens financiers à disposition, le peu de temps et d'effectif pour mettre en place quelque chose. Alors que faire ? En tant qu'étudiants, nous avons assisté, durant nos cours à la HES-SO, à la présentation d'une institution valaisanne qui permettait aux jeunes en rupture de partir faire des « séjours de rupture » dans des conditions extrêmes et nouvelles. Ces séjours de rupture permettent aux jeunes de rompre avec leur quotidien et de se confronter aux difficultés pratiques et physiques de la vie. Le but est de les sortir de leur contexte habituel avec tout le confort que cela implique, pour les amener à découvrir une vie faite de simplicité et dépourvue du superflu.

Durant la construction de mon travail, j'ai remarqué que les séparations vécues par les enfants institutionnalisés peuvent engendrer des ruptures scolaires. Lorsque l'enfant n'est pas valorisé dans ce qu'il entreprend, cela peut avoir de nombreuses conséquences sur son développement social. Les séjours de rupture permettraient à l'enfant en rupture scolaire et sociale de se retrouver et de construire des ressources positives.

Ces séjours de rupture ont également été proposés par certains des éducateurs interviewés. L'idée serait que le jeune se recentre au travers d'une activité qu'il n'a pas l'habitude de faire et dans un contexte différent de celui de l'institution.

Selon moi, il existerait une multitude de moyens ou d'alternatives à proposer dans des cas de rupture et de mise à pied. Je pense que les enfants ayant des difficultés comportementales pourraient être davantage entourés dans ces situations.

7 Conclusion

7.1 Difficultés rencontrées

La plus grande difficulté rencontrée tout au long de mon travail de Bachelor a été de respecter mon planning de réalisation. En effet, j'aurais aimé terminer mon travail plus rapidement, mais plusieurs événements m'en ont empêchée. Je pense aussi que je ne mettais pas tous les moyens à ma disposition pour avancer. D'une part, à la fin de l'été passé, j'ai été engagée pour un remplacement à 60% en Valais. Cela m'a beaucoup freinée dans l'avancement de mon travail, car je n'étais pas assez structurée et organisée pendant mes temps de congé. Je suis une personne qui se laisse vite submerger par la quantité de travail et je pense qu'un emploi à 60% ne me permettait pas d'avancer de manière efficace. Depuis janvier 2018, je ne me suis consacrée qu'à mon travail de Bachelor, tout en effectuant quelques remplacements sur demande dans une institution à Neuchâtel. Ces temps creux m'ont permis de progresser en étant plus consciencieuse dans mon travail. D'autre part, au moment où j'ai été lancée dans mon travail et que je savais où j'allais, j'ai été stoppée par l'attente des réponses à mes demandes d'entretiens. Je pense qu'il s'est écoulé deux mois avant que je puisse mener ces entretiens. Cela m'a beaucoup agacée, car j'avais l'impression de perdre du temps inutilement et cette fois, je n'avais pas le sentiment d'en être responsable. J'estime que cet aspect de temporalité a été ma plus grande difficulté tout au long de mon travail.

Concernant les entretiens, il a été difficile pour moi de me lancer. Durant les interviews, j'éprouvais un stress permanent à l'idée de ne pas avoir assez de réponses pour étoffer la partie d'analyse. Parfois, ces pensées entravaient ma concentration. J'avais également de la peine à décrocher de mon canevas d'entretien, en restant fixée sur mes questions. Au fil des entretiens, j'ai pris plus d'assurance et j'arrivais à me concentrer uniquement sur l'échange qui se déroulait. Les retours positifs des personnes interviewées m'ont également permis de prendre confiance en moi. Ces entretiens ont été un bon exercice personnel et professionnel et j'ai constaté une nette évolution entre le premier et le dernier de ceux-ci.

7.2 Bilan personnel et professionnel

Arrivant tantôt au terme de mon travail de Bachelor, je trouve judicieux de relever les étapes significatives de ce long chemin parcouru.

Pour commencer, il est important de rappeler que j'ai commencé ce travail sur un premier échec. Je suis une personne perfectionniste, j'apprécie les choses bien faites et cet échec m'a fait perdre beaucoup d'estime de moi dans ma capacité rédactionnelle et de recherche. Néanmoins, après une longue période de doute, j'ai su rebondir et trouver un nouveau thème de recherche qui suscitait chez moi beaucoup d'intérêt et qui a pu me redonner confiance. J'ai choisi ce thème car il était important pour moi de pouvoir défendre une situation qui était en contradiction avec mes valeurs. Lors des entretiens, il m'a d'ailleurs été difficile de ne pas donner mon avis. Il est vrai que j'avais tendance à terminer les phrases des personnes interviewées ou de les orienter dans leurs réponses. Toutefois, je ne pense pas que cela ait influencé leur pensée, car ils allaient également dans le même sens que moi.

Ce travail m'a demandé beaucoup d'investissement et de rigueur. J'ai souvent eu de la peine à voir où j'allais et cela me faisait parfois douter de mes capacités. Étant une personne plutôt discrète, ce travail m'a poussée à prendre position, à exprimer mes idées et à les défendre. Aujourd'hui, je suis fière de ma réalisation et j'en tire un bilan positif.

Au niveau professionnel, cette démarche de recherche m'a permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique, chose que j'avais parfois de la peine à mettre en place durant mes formations pratiques. Aujourd'hui, je me sens plus à l'aise et je me rends compte que cela fait partie intégrante de notre métier d'éducateur.

La notion de la scolarité des enfants placés est une thématique qui me touche. Ce travail m'a permis de prendre position et ainsi de faire grandir mon approche professionnelle. Aujourd'hui, je sais ce que je souhaite mettre en avant avec mes futurs référés dans mon rôle d'éducatrice. Ce travail m'a permis d'adopter une posture réflexive et d'apprendre à structurer et à synthétiser mes recherches, parfois avec un peu de difficultés.

Dans mon travail, les moments les plus enrichissants et constructifs ont été les rencontres avec les professionnels sur le terrain. Ces entretiens m'ont permis d'être à l'écoute de leurs vécus et de leurs pratiques. Ces moments ont été enrichissants car ils m'ont permis de confronter mes hypothèses et mes questionnements à la réalité du terrain.

7.3 Conclusion

Me voici au terme de mon travail de Bachelor, plusieurs mois ce sont écoulés depuis et c'est avec émotion que j'écris ces dernières lignes. Ce travail de Bachelor, malgré toutes les difficultés et les moments de doute qui lui sont liés, m'a certainement fait grandir personnellement et professionnellement. Je suis fière d'avoir mené ma recherche jusqu'au bout, ainsi que du résultat obtenu.

J'ai veillé à respecter mes valeurs personnelles et professionnelles tout au long de ce parcours. J'ai porté une attention bienveillante à travers mes écrits et lors de mes entretiens avec les éducateurs. Il était pour moi important de veiller à ce que personne ne soit mis à mal et je pense y être arrivée. Je suis satisfaite du travail fourni et j'espère qu'il pourra retenir l'attention des professionnels intéressés par la thématique de la scolarité.

Il était pour moi important de mettre en valeur les éducateurs, leur pratique et leur ressenti face à des décisions dont ils ne sont pas responsables, mais par lesquelles ils sont concernés. J'espère que ma recherche aura un impact positif sur des perspectives de changements ou de sensibilisation auprès des institutions.

Ce travail de Bachelor marque également la fin de ma formation et la transition vers un milieu professionnel. Ces trois années d'étude ont été très enrichissantes, mes formations pratiques très formatrices et mon travail de Bachelor ferme la boucle de toutes ces expériences qui font aujourd'hui de moi une éducatrice sociale.

Merci de votre intérêt et de votre lecture !

8 Bibliographie

- **ARTICLES :**

André Christophe (2005) : L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, n° 82, pp.26-30. DOI : 10.3917/rsi.082.0026

Chimisanas Gérard (2014) : La fonction « du prendre soin » dans une maison d'enfants à caractère social. *Empan*, n° 95, pp.121-128, DOI 10.3917/empa.095.0121

Elliot Sophie (2006) : Le placement : ordonnance de séparation. *Les Cahiers Dynamiques*, n° 37, pp.67-69. DOI 10.3917./lcd.037.0067

Esterle-Hedibel Maryse (2006) : Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société* (vol. 30), pp.41-65. DOI 10.3917/ds.301.0041

Gaudreau N. (2011) : La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'actions* (Vol. 39), pp.122-144, DOI 10.7202/1007731ar

Giraud Michel (2005) : Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société* (vol. 29), pp.463-485. DOI 10.3917/ds.294.0463

Lacroix ME., Potvin P. (2009) : Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir. Repéré sur l'URL : <http://rire.ctreq.qc.ca/les-comportements-perturbateurs-a-l'ecole-mieux-les-connaître-pour-mieux-intervenir-version-integrale/>

Paul Maëla (2012) : L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, n° 110, pp.13-20. DOI 10.3917/rsi.110.0013

Pellé Arlette (2001) : Le placement familial : les ruptures qui précèdent la séparation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 44, pp.23-29. DOI 10.3917/lett.044.29

- **DOCUMENTS :**

Document de la ville de La Chaux-de-Fonds, « Rapport de gestion, 2015 », mars 2016, repéré sur l'URL : http://www.chaux-de-fonds.ch/rapports-et-reglements/rapports-gestion/Documents/2015_Rapport_Gestion.pdf

Document du Conseil intercommunal de l'école obligatoire de la région de Neuchâtel, « Règlement général de discipline », mars 2014, repéré sur l'URL : http://www.eoren.ch/fileadmin/sites/eoren/files/eoren/documents/2014-15/Reglement_general_de_discipline_scolaire.pdf

Document du Comité scolaire du Cercle scolaire de Colombier et environs (Cescole), « Règlement interne du cercle scolaire », octobre 2012, repéré sur l'URL : <https://blogs.rpn.ch/cescole/2016/06/27/droits-et-devoirs-de-chacun/>

Document du Conseil communal de la Ville de La Chaux-de-Fonds, « Règlement de discipline interne pour l'école de La Chaux-de-Fonds », juin 2009, repéré sur l'URL : http://www.chaux-de-fonds.ch/rapports-et-reglements/reglementation/Documents/21_11.pdf

- **LIVRES :**

American psychiatric association « DSM-IV-TR Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux ». Masson

Berger Maurice (2003) : « L'enfant et la souffrance de la séparation : divorce, adoption, placement ». Paris : Dunod

Berthet T., Zaffran J., Dubet F. (2014) : « Le décrochage scolaire, enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation ». PU Rennes : Le sens social

Ferland Francine (2014) : « Le développement de l'enfant au quotidien de 6 à 12 ans ». Montréal : CHU Sainte-Justine

Glasman D. et Oeuvrard F. (2004) : « La déscolarisation ». Paris : La dispute

Millet M., Thin D. (2012) : « Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale ». Presses Universitaires de France – PUF

Van Campenhoudt L. et Quivy R. (2011) : Manuel de recherche en sciences sociales. Paris, France : Dunot, 4^e édition

- **CYBEROGRAPHIE :**

Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat Harmos). (2007). [PDF]. Repéré sur l'URL : https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf

Berger Maurice & Bonneville Emmanuelle (2007) : Protection de l'enfance : l'enfant oublié. [PDF]. Repéré sur l'URL : http://www.yapaka.be/files/ta_berger_mai07.pdf

Blaya Catherine et Denecheau Benjamin (2013) : Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement – Une population à haut risque de décrochage scolaire. *Revue Education et Formation*. [PDF]. Repéré sur l'URL : <https://hal-uepec-upem.archives-ouvertes.fr/hal-01224623/document>

Canton de Neuchâtel, Service de l'enseignement obligatoire, pédagogie et scolarité, besoins éducatifs particuliers. Repéré sur l'URL : <https://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/pedagogie-scolarite/Pages/bep.aspx>

Dépêche ATS/journaliste dk (2012, 02 avril) : Le canton de Neuchâtel réforme son système scolaire. RTS Info. Repéré sur l'URL : <https://www.rts.ch/info/regions/neuchatel/3898687-le-canton-de-neuchatel-reforme-son-systeme-scolaire.html>

Convention relative aux droits de l'enfant, (2016), [PDF]. Repéré sur l'URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/201610250000/0.107.pdf>

Fondation Borel, URL : <http://www.fondationborel.ch/cms/index.php>

Fondation Les Billodes, URL : <http://www.billodes.ch/#presentation-de-l-institution>

Fondation Sandoz : URL : <http://www.lafonda.org>

Jubin Serge (2015, 19 août) : Neuchâtel opère une révolution au cycle 3 : il abandonne les filières au profit des niveaux. *Le Temps*. Repéré sur l'URL : <https://www.letemps.ch/suisse/2015/08/19/neuchatel-opere-une-revolution-cycle-3-abandonne-filieres-profit-niveaux>

Le Boterf Guy (...) : « Savoir travailler en réseau : une compétence collective à développer dans les organisations et les territoires ». URL :

<http://www.arifor.fr/IMG/pdf/travail-en-reseau.pdf>

Plan d'études cadre Bachelor (2006), Filière de formation en Travail social. [PDF]. Repéré sur l'URL : https://www.eesp.ch/fileadmin/my-eesp/etudiant-ts/pec/PEC2006_BA-TS.pdf

Plan d'études romand, présentation générale. Repéré sur l'URL :

<https://www.plandetudes.ch/pg2-sommaire>

Service de l'enseignement obligatoire, 2012 : « L'école neuchâteloise et Harmos » [PDF]. Repéré sur l'URL :

https://portail.rpn.ch/beo/Biblio/ResourcesList/14_brochure_harmos.pdf

Service de l'enseignement obligatoire, 2015 : « L'école neuchâteloise et son organisation » [PDF]. Repéré sur l'URL : https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Documents/seu_ef.pdf

Visier J.P, Maury M. et Bizouard P., 2008 : « Troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent ». URL : <http://www.medecine.ups-tlse.fr/dcem3/module03/17.%20COMPORTEMENT%203-39.pdf> (consulté le 11 janvier 2018)

Wacquez Jehan, 2012 : « Les fondamentaux – le noyau dur du métier d'éducateur ». [PDF]. Repéré sur l'URL : <http://www.educ.be/carnets/fondamentaux/fondamentaux.pdf>

- **ILLUSTRATIONS :**

Image « table » page de garde trouvée sur l'URL : <https://www.magicmaman.com/,pk-renvoi-garcon-sept-ans-ecole-privee-vendee-victime-harcelement-fait-polemique,2543558.asp>

Canton de Neuchâtel, Service de l'enseignement obligatoire, « Liste des écoles neuchâteloise ». URL :

<https://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/infos/Pages/ListeEcoles.aspx>

- **AUTRES :**

Besson Christiane, Pythoud Nicolas (2011) : « Travail en réseau ». FORDD – Fédération romande des organismes de formation dans le domaine des dépendances, Module no 2, Lausanne. URL :

http://www.fordd.ch/espace/modules01011/pdf/module2/Travail_reseau_cours_FORDD_11.pdf

Cinter Clara (2016) : « Je suis un enfant d'institution » : L'influence du placement en foyer éducatif durant l'enfance sur la construction de la personnalité adulte. HETS, Valais, ES PT

Farquet Jean-Yves (2011) : « Décrochage scolaire. L'échec des dispositifs de soutien ? Sentiments des jeunes de l'Institut St-Raphaël face aux dispositifs de soutien ». HETS, Valais

Favre Ludmilla (2013) : « La collaboration des structures d'accueil avec les réseaux professionnels : le rôle de l'éducatrice de l'enfance ». HES-SO Valais – secteur EDE, Sion

Luyet Séverine (2010) : « La collaboration en réseau et les éducateurs sociaux travaillant en foyer pour adolescents ». HETS, Valais, ES

Paulus Eric (2016) : Module d'approfondissement, « protection de l'enfance ». EESP, Lausanne

Roulet Leslie (2017) : « Les élèves aux comportements difficiles dans les établissements scolaires ». HETS, Valais ES

Soloz Emmanuel (2016) : Module de travail de Bachelor « L'éthique de la recherche ». HETS, Valais

9 Annexes

9.1 Demande d'entretien

A l'attention de la direction et des éducateurs / éducatrices concerné·e·s

Je suis étudiante à la Haute École de Travail Social en orientation « éducation sociale » à Sierre et je suis en train d'élaborer mon mémoire de Bachelor afin de terminer mes études.

Pour ce faire, je recherche des terrains d'enquête susceptibles d'être touchés de près ou de loin par ma thématique.

Ma recherche se base sur des questionnements en lien avec la scolarité et l'appui scolaire des enfants placés dans des foyers d'accueil.

Grâce à divers entretiens, je souhaiterais pouvoir analyser les impacts et les enjeux pour les éducateurs/éducatrices confronté·e·s à des situations de ruptures scolaires dues à des comportements difficiles à l'école publique. Pour ce faire, je recherche principalement des éducateurs/éducatrices ayant eu un·e jeune référé·e en rupture scolaire et qui est ou a été momentanément exclu·e du système scolaire.

Durant mes interventions, je toucherai aux thématiques de ma recherche en menant une discussion de type entretien semi-directif. Les interviews se feront de manière anonyme, en relevant, toutefois, la fonction, le sexe, l'âge de la personne ainsi que le nombre d'années d'expérience en institution. Les témoignages seront enregistrés – sauf refus catégorique d'un·e participant·e – puis détruits lorsque mon travail sera validé.

Pour ce faire, je souhaiterais vivement pouvoir collaborer avec votre institution afin de mener à bien mon enquête.

Cette recherche a pour but de sensibiliser les personnes concernées par la thématique et d'être au plus près de la réalité des pratiques des éducateurs sociaux.

Merci d'avance pour votre intérêt et votre collaboration,
Mes salutations distinguées,

Nathalie Paratte

Si vous souhaitez participer à ce travail de recherche, merci de prendre contact avec moi par téléphone au 079/304.85.59 ou par e-mail à l'adresse suivante :
nathalie.paratte1@students.hevs.ch

9.2 Grille d'entretien

« Comment les éducateurs sociaux d'un foyer d'accueil pour enfants et adolescents scolarisés à l'école publique appréhendent-ils les ruptures scolaires chez les jeunes institutionnalisés suite à des difficultés scolaires et comportementales. »

1. Présentation de l'enquête

Terrain choisi : Foyer d'accueil pour enfants et adolescents en âge de scolarité obligatoire et scolarisé à l'école publique.

Public cible : Les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales travaillant dans des établissements d'accueil et accompagnant des enfants et adolescents au quotidien. Une priorité sera donnée aux éducateurs travaillant depuis plusieurs années au sein du même foyer et ayant vécu des situations de rupture scolaire d'un enfant.

Démarche :

- Il s'agit d'un entretien semi-dirigé sur la base d'une grille d'entretien, mais la personne interviewée peut interagir comme bon lui semble.
- Cette recherche est réalisée dans le cadre de ma formation Bachelor en travail social et les questions émises dans cet entretien n'engagent que leur auteure.
- L'entretien se réalise de manière anonyme, l'enregistrement sera détruit une fois que ma recherche sera terminée et mon travail validé.
- L'entretien peut être interrompu à tout moment par envie ou nécessité.
- Attention : Il n'y a aucune réponse fausse, ni aucun jugement dans cet entretien, il s'agit pour moi de pouvoir répondre à mes interrogations et mes hypothèses.

Données générales sur la personne interviewées :

Généralités :		Remarques :
Homme / Femme		
Age		
Formation		
Années d'expérience dans l'institution		

Date et lieu : _____

Hypothèses	Dimensions	Questions
<p>Les éducateurs sociaux confrontés à des situations de ruptures et/ou d'exclusions scolaires, manquent de ressources et de soutien pour accompagner l'enfant placé dans le suivi de sa scolarité au sein du foyer.</p>	<p>Rôle</p>	<p><i>Si vous êtes présent aujourd'hui, c'est que vous avez vécu de près ou de loin une situation de rupture scolaire et de mise à pied ...</i></p> <p>Questions ouvertes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles différences émettez-vous entre la notion de rupture scolaire et d'exclusion scolaire ? - Est-ce que les situations de rupture scolaire ou d'exclusion scolaire sont fréquentes dans votre institution ? Pour quelles raisons ? Combien de temps durent-t-elles ? <ul style="list-style-type: none"> → Est-ce que les enfants qui ont été « mis à pied » de l'école ont reçu plusieurs avertissements ? Qui reçoit ces avertissements, les parents, vous-même ou la direction ? De quels types sont-ils ? - Quels sont les moyens mis en place dans votre institution pour accompagner un enfant exclu de l'établissement scolaire ? <ul style="list-style-type: none"> → Jugez-vous ces moyens efficaces ? → Avez-vous, personnellement, déjà pensé à d'autres solutions d'accompagnement ? → Quelles contraintes rencontrez-vous dans votre accompagnement ? → Au niveau cantonal, est-ce que des mesures sont prises pour ces enfants ?

<p>Confrontés à des jeunes en ruptures ou déscolarisés, les éducateurs sociaux se questionnent sur leur rôle professionnel et personnel, leur identité et, leur accompagnement étant remis en cause, cela engendre un impact négatif sur le suivi éducatif du jeune</p>	<p>Rôle et accompagnement</p>	<p><u>Questions ouvertes :</u></p> <p>- Qu'avez vous ressenti/vécu lorsqu'un enseignant vous a annoncé le retour d'un enfant/adolescent à l'institution ? (trois dimensions)</p> <ul style="list-style-type: none"> → Que ressentez-vous face à l'enfant ? Quelles réactions adoptez-vous face à l'enfant ? <i>Punition, sanction, discussion avec l'enfant etc.</i> « Comment se passe le retour à l'institution ? » → Que ressentez-vous face à l'école ? <i>Qu'est-ce que vous ressentez comme émotions face à cette décision « contre l'enseignant lui-même, ou le cercle scolaire » (colère, déception, ...)</i> → Et face à vous même ? <i>Qu'est-ce que vous vivez/percevez à l'intérieur de vous-même lors d'un retour à l'institution, que ce soit le premier ou un énième.</i> <p>- Est-ce qu'il vous arrive de voir ces exclusions scolaires comme un échec personnel ?</p> <ul style="list-style-type: none"> → Si oui, comment l'expliquez-vous ? → Si non, comment arrivez-vous à vous en distancer ?
---	-------------------------------	--

<p>Les éducateurs sociaux ont tendance à délaisser l'accompagnement scolaire ou les devoirs pour se concentrer sur d'autres activités moins rigoureuses, « plus importantes » à leurs yeux, ou envers lesquelles ils portent plus d'intérêt.</p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Questions ouvertes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous me décrire une journée type ? (dans le cadre de l'institution ou du groupe éducatif) - Quels sont vos tâches principales au quotidien dans votre groupe éducatif ? <ul style="list-style-type: none"> → Travail prescrit vs réalité du terrain → Cahier des charges - Comment situez-vous votre approche par rapport au soutien scolaire des enfants ? (collaboration, surveillance, accompagnement, etc.) <ul style="list-style-type: none"> → Est-ce une demande de l'institution ou une volonté de votre part de participer aux devoirs/de vous y investir ? - Accompagnez-vous les enfants de manière différente lorsqu'il s'agit de difficultés scolaires ou lorsqu'il s'agit de difficultés comportementales dans le cadre scolaire ? <ul style="list-style-type: none"> → Vous sentez-vous différemment concernés ou impliqués par ces problématiques ? (professionnellement et personnellement) <i>« Le rôle de l'éducateur ne serait-il pas de veiller simplement aux comportements des enfants et non pas aux difficultés scolaires qu'ils peuvent rencontrer ? Qu'en pensez-vous ? »</i> → Question provoquée - Sur une journée, combien de temps consacrez-vous à l'accompagnement des devoirs ? Est-ce que vous vous répartissez les enfants entre éducateurs ? Comment est-ce que vous fonctionnez ? - Pensez-vous que votre accompagnement joue un rôle dans les résultats scolaires d'un enfant ? Si oui, lequel et comment ? <ul style="list-style-type: none"> → Est-ce que votre posture joue un rôle pour l'enfant ? Posture de retrait → l'enfant ne va pas s'impliquer / posture volontaire → l'enfant va faire des efforts dans son travail - Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer ou proposer dans votre accompagnement au soutien scolaire dans le cadre institutionnel ? <p>Question fermée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que votre formation professionnelle vous permette d'avoir les bons outils d'accompagnement lors des devoirs ?
--	-----------------------	---

<p>Face aux difficultés scolaires et comportementales d'un élève dans sa scolarité, les éducateurs sociaux ne sont pas assez intégrés par les enseignants, dans l'accompagnement de l'enfant dans son parcours scolaire, ce qui induit des avertissements, des sanctions, voire des renvois de l'établissement scolaire.</p>	<p>Collaboration</p>	<p>Questions ouvertes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous qu'un enfant institutionnalisé à plus de risque d'être renvoyé à « la maison » et mis à pied de l'établissement scolaire qu'un enfant vivant dans un cercle familial traditionnel ? Quelles en sont les raisons ? - A quelle fréquence entretenez-vous des contacts avec les enseignants des enfants et de quelle manière ? (téléphone, mail, rencontres, etc.) <ul style="list-style-type: none"> → Quelles sont les raisons de ces rencontres ? → Sont-elles volontaires ou nécessaires ? → Demande de l'institution, de l'école, de l'enseignant ? - En tant qu'éducateur référent, quelle place donnez-vous aux enseignants dans le cadre du suivi éducatif de l'enfant en institution ? <ul style="list-style-type: none"> → L'enseignant est-il informé des difficultés de l'enfant ou des conflits de loyauté de l'enfant envers ses parents et l'institution ? <i>(par ex. : retour difficile suite à un week-end, l'enfant va à l'école bouleversé le lundi, est-ce que l'enseignant peut-être informé de ce type d'événements ?) – qui peuvent entraîner des conséquences sur le comportement à l'école.</i> - Quels sont selon vous, selon votre expériences dans les renvois d'école, les actes jugés « mauvais comportements » par l'école ? - Connaissez-vous les mesures prises par les cercles scolaires en cas de mauvais comportement ? - Voyez-vous une différence entre le comportement des enfants au foyer et à l'école ? Subissent-ils des pressions à l'école qui les poussent à adopter un comportement différent ? <ul style="list-style-type: none"> → Pensez-vous que les échanges entre école et institution peuvent être constructifs pour instaurer une cohérence dans la prise en charge d'un enfant en crise ? Par ex : fonctionnement, attitude à adopter face à l'enfant. <p>Questions fermées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'après vous, les mauvais comportements adoptés par les enfants institutionnalisés dans les établissements peuvent-il se justifier par leur vécu ?
--	----------------------	---