

Département de Sciences de l'éducation
Master Sciences de l'éducation à distance
Année universitaire 2017-2018

Unité d'Enseignement 5

Dossier Exploratoire de Recherche réalisé par

EPAIN

JESSICA

Numéro étudiant : 21807721

Enseignants et enfants placés :
Une relation complexe

Sous la direction de : ALHARETH RAEDA

Session :

2018- 2019

Attestation d'authenticité

Ce document rempli et signé par l'étudiant

Doit être inséré dans le DER après la page de garde.

Je, soussigné(e) : ...EPAIN

JESSICA.....

Étudiant(e) de : MASTER SCIENCES DE

L'EDUCATION.....

Établissement :UNIVERSITE ROUEN.....

Certifie par la présente que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à.....NOIZAY..... Le...15/04/19.....

Signature de l'étudiant(e)

EPAIN JESSICA

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier Raeda Alhareth pour son accompagnement et sa disponibilité lors de la rédaction de ce travail exploratoire de recherche. Merci pour son exigence, ses encouragements et les conseils précieux qu'elle a pu nous donner.

Nous remercions également trois personnes particulièrement chères à notre cœur, pour leur soutien, leur patience, leurs disponibilités et leurs encouragements lors de cette reprise d'étude : mon mari, qui a pu me guider, s'impliquer et me soutenir dans mon rôle de maman, ma mère, qui m'a encouragé et qui a pris le relais auprès de mon fils, afin que je puisse travailler et enfin, mon fils, âgé de cinq mois, pour ses sourires et son amour sans limite, qui m'ont motivé, afin d'atteindre cet objectif professionnel et personnel. Ce dossier a nécessité des sacrifices, leur présence, leur empathie et leur aide ont été nécessaires et précieux.

RESUME

Cette recherche porte sur la relation de l'enseignant avec les enfants placés. Nous observons une stigmatisation des enfants en situation de placement, de la part des enseignants. Ces derniers appliquent une pédagogie différenciée auprès des enfants en difficulté car ils sont plus sensibles à leur cause et deviennent leurs tuteurs symboliques. Les enfants placés ont besoin d'une figure d'attachement ainsi le rôle de l'enseignant et sa posture sont des éléments importants pour l'enfant. Deux stratégies sont mises en place par les enseignants : ils appliquent consciemment une pédagogie différenciée auprès des enfants en difficultés mais leur posture est différente, auprès des enfants placés, de manière inconsciente. L'accompagnement n'est pas le même et les enseignants dénoncent un manque de formation concernant ce public.

ABSTRACT

This research focuses teacher's relation with children placed. My hypotheses concerns teachers who does differentiated teaching for children in difficulty because their are more sensibly to the cause and become symbolic tutor. Children placed need an attachment figure and the role and status of the teacher are important. In addition they have a lack of training and information to children placed'situation. This problematic differentiates two strategies : firstly teachers does activities differents to children in difficulty and they are aware of this practice. Secondly teachers' posture is different but unaware towards children placed. The support isn't same that children not in difficulty. Teachers denounce lack of training about children placed.

Keys words :

- Differentiated teaching
- Children placed
- Attachment theory

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
PARTIE I : THEORIQUE.....	9
I Les pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignants.....	9
1.1 Définitions :.....	9
1.2 Histoire de la profession d'enseignant du primaire :.....	10
1.3 La profession d'enseignant aujourd'hui :.....	11
1.4 Synthèse :.....	13
II Les pratiques pédagogiques des enseignants de primaire auprès des enfants en situation de placement.....	14
2.1 L'Origine sociale des enfants placés, une influence sur la scolarité ?.....	14
2.2 Stigmate du placement : le regard de l'enseignant sur l'élève en situation de placement. .	16
2.3 La pratique de l'enseignant auprès des enfants en situation de placement :.....	17
2.4 Synthèse :.....	19
III Pédagogie et Partenariat éducatif.....	20
3.1 La pédagogie différenciée :.....	20
3.2 Les attentes des éducateurs, vecteurs des représentations sur les enfants placés ? :.....	22
3.3 L'implication du parent dans le parcours de l'enfant en situation de placement :.....	24
3.4 Synthèse :.....	26
Conclusion de la partie théorique.....	27
PARTIE II PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	29
I Positionnement professionnel de l'enseignant.....	29
1.1 Pédagogie différenciée implicite.....	29
1.2 Questionnements autour de cette pédagogie implicite.....	30
1.3 Hypothèses de travail :.....	30
1.4 Synthèse :.....	31
PARTIE III METHODOLOGIE.....	32
I Cadre de notre enquête.....	32
1.1 Paradigme et démarche :.....	32
1.2 Une enquête qualitative à distance :.....	32
II Outils et continuité :.....	33
2.1 Les thématiques abordées :.....	33
2.2 Vers une compréhension de la formation des enseignants.....	34

2.3 Synthèse :.....	34
PARTIE IV ANALYSE DU TERRAIN D'ENQUÊTE.....	35
I Profils des enseignantes.....	35
1.1 Portraits :.....	35
1.2 Un parcours professionnel marqué par une sensibilité envers ce public :.....	36
II Analyse des entretiens.....	38
2.1 Identification des besoins de l'enfant et posture de l'enseignant :.....	38
2.2 Les enseignants : figures d'attachement :.....	39
2.3 Une formation incomplète ?.....	40
2.4 Résultats :.....	42
2.5 Synthèse :.....	43
CONCLUSION.....	45
ANNEXES.....	47
ANNEXE 1.....	47
BIBLIOGRAPHIE.....	47
OUVRAGES.....	47
ARTICLES, DOSSIERS, SYNTHÈSES.....	47
SITOGRAFIE.....	49
THÈSES.....	49
Cours CNED.....	50
ANNEXE 2.....	51
GRILLE D'ENTRETIEN	51
ANNEXE 3.....	52
RETRANSCRIPTION ENTRETIEN DE CLAIRE.....	52

INTRODUCTION

En France, les mesures de la protection de l'enfance concernent 295 357 jeunes, c'est à dire 20,1 % des moins de 18 ans, selon l'Observatoire National de la Protection de L'Enfance (ONPE). Cette estimation date du 31 décembre 2016 pour la France entière. Ces mineurs sont retirés de leur milieu familial sur décision judiciaire lorsque ces derniers sont en danger ; notamment lorsque le milieu familial n'est pas en mesure de garantir leur santé, leur sécurité ou leur moralité et/ou lorsque les conditions de leur éducation ou de leur développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises. Pour Pierre Naves et Bruno Cathala, dans leur rapport de juillet 2000¹, la pauvreté des parents peut être une des causes du placement mais pas la principale. En effet même si cela reste un facteur important et que l'on retrouve régulièrement, c'est un autre agent qui vient aggraver la situation familiale tels que : les carences éducatives, les difficultés psychologiques des parents, les conflits familiaux, l'alcoolisme, la toxicomanie et les maltraitances.

Ces jeunes peuvent présenter des difficultés scolaires. Dans le cadre de notre expérience professionnelle en tant qu'éducatrice Familiale dans un village d'enfants, nous avons constaté un certain nombre de difficultés avec les apprentissages. Nous avons également observé durant deux années sur le terrain, une modification des pratiques des enseignants vis à vis des enfants (de 3 à 11 ans) pris en charge par la protection de l'enfance. Ces modifications dans les pratiques ne sont pas toujours en accord avec les services sociaux (Aide Sociale à l'Enfance et institution où vit le jeune). Cela peut concerner des propositions d'orientation, des demandes d'adaptation d'horaires scolaires ou de « non » mise en place de la cantine (non justifiés). Il y a également, des demandes d'implication envers des éducateurs qui peuvent sembler excessives pour ces derniers : être accompagnateurs systématiquement dans le cas d'une sortie, pour un enfant ; ou encore venir chercher un jeune rapidement car il y a un souci ; de plus les échanges avec les parents sont houleux.

A l'inverse, nous avons remarqué que ces modifications dans leurs pratiques, peuvent être bénéfiques pour l'enfant dans le cadre des apprentissages, quand celui-ci est concerné par des besoins spécifiques d'encadrement. Dans ce dernier cas, des contrats ou des projets écrits sont mis en place avec les parents, l'enfant, le professeur et l'institution d'accueil. Les prises de rendez-vous pour les suivis sont plus réguliers, les réunions du type équipe de suivi de scolarisation, sont décidés rapidement et se mettent en place d'un commun accord. Les devoirs peuvent être adaptés et/ou

¹ SYNTHÈSE DU RAPPORT NAVES CATHALA « Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille. » [en ligne]

modifiés facilement.

Ces constats nous poussent à nous questionner à plusieurs niveaux sur l'apprentissage des enfants placés, leur rapport à la scolarité en lien avec l'attachement ou encore le regard extérieur porté sur leur situation familiale par les professionnels de l'enseignement. C'est ce dernier questionnement que j'ai souhaité approfondir : qu'est-ce que l'enfant retire de tout cela ? Quel regard est porté sur lui et sur sa situation familiale ? Les enseignants sont-ils conscients de la modification de leur pratique ? La pratique pédagogique des enseignants est -elle modifiée par le contexte d'accueil, l'origine sociale ou le changement d'interlocuteur habituel (éducateur) concernant l'enfant ?

Ce questionnement, m'a permis de définir la question de départ suivante :

Qu'est-ce qui poussent les enseignants à adapter leurs pratiques professionnelles et pédagogiques auprès des enfants en situation de placement, scolarisés en milieu ordinaire ?

Afin de développer mon enquête et suite à ce questionnement et à mes observations, je traiterais dans un premier temps dans la partie théorie, trois grands points. Tout d'abord, les pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants à travers l'histoire de leur profession et ce qu'il en est de nos jours. Puis j'aborderais Les pratiques pédagogiques des enseignants de primaire auprès des enfants en situation de placement à travers les origines sociales des enfants placés, les stigmates desquels ils sont victimes et la pratique des enseignants envers eux. Enfin dans le dernier point, je traiterai la question de la pédagogie et du partenariat éducatif, avec la définition de la pédagogie différenciée, les attentes des éducateurs vis à vis des enfants placés et enfin l'implication des parents. Ensuite nous développerons la problématique et les hypothèses puis la méthodologie utilisée sur le terrain d'enquête. Dans la partie terrain, je développerai une partie sur le profil des enseignants interrogés puis l'analyse des résultats de l'enquête.

PARTIE I : THEORIQUE

Dans cette partie nous aborderons les pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignants à travers leur définition afin de mieux comprendre le sujet puis par la suite nous approfondirons l'histoire de cette profession afin de nous permettre de mieux comprendre d'où ils viennent mais également de saisir la tradition et les valeurs qui la construisent. Nous déterminerons ce que c'est d'être enseignant aujourd'hui en terme de valeur et de pratique, afin d'identifier quel rapport entretient l'enseignant avec sa profession de nos jours. Cette première partie nous permet de comprendre le sujet et de définir plus globalement les acteurs principaux : les enseignants.

I Les pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignants

1.1 Définitions :

D'après le dictionnaire terminologique de l'office de la langue française², la pédagogie, se définit comme : *« l'art d'enseigner ou les méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation. »*. Le terme « pédagogie » signifie³ : science qui a pour objet l'éducation des enfants. La pédagogie porte sur l'éducation ou l'action éducative. En effet, la pédagogie comprend : La science de l'éducation des enfants, les méthodes d'enseignement et la qualité d'une personne qui a le sens de l'enseignement. Historiquement, le terme « pédagogie » vient du grec ancien « enfant » et « conduire, mener, élever ». Ce mot grec désignait la personne accompagnant les enfants sur le chemin de l'école afin d'éviter de mauvaises rencontres. La pédagogie, c'est donc⁴ :

-L'instruction et l'éducation des enfants.

-La théorie des méthodes et d'instruction et d'éducation.

-Les méthodes d'éducation.

Pour Houssaye, la pédagogie est *« l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne »*. La pédagogie est un terme

²Office Québécois de la langue française, [en ligne] consulté le 10 décembre 2018. Disponible sur : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299646

³Association professionnelle des professeures et professeurs d'administration au collégial [en ligne] consulté le 16 décembre 2018. Disponible sur : <http://www.appac.qc.ca/pedagogie.php>

⁴*Ibid*

recouvrant donc plusieurs aspects que les professionnels enseignants appliquent sur le terrain sous forme de méthodes diverses. Les pratiques pédagogiques peuvent varier et influencer le rapport enseignant-élève en classe ainsi que les résultats scolaire de ces derniers, en partie tout du moins. Il s'agit de « l'effet maître ». Le professeur ne se limite pas à l'application d'une méthode pédagogique en classe. En effet la configuration de la pratique mis en place dépend de plusieurs facteurs inter-dépendants, comme : la façon d'interagir avec les élèves, les imprévus, les charges psychologiques etc. La place du professeur a toute son importance dans la réussite scolaire des élèves parmi plusieurs autres facteurs.

Le statut, le charisme , la place de l'enseignant en somme, semblent être des éléments non négligeables dans la relation que peuvent entretenir les élèves à l'école et à leur classe. Historiquement, l'instituteur de part son rôle d'enseignant avait un statut d'intellectuel important dans le village, participant à la vie quotidienne (association, mairie etc.). Le maître d'école assurait une fonction dont les missions étaient polyvalentes et reconnues pas seulement des parents mais également des inspecteurs. Sa pratique ne se limitait donc pas à sa classe.

1.2 Histoire de la profession d'enseignant du primaire :

Jean François Marcel⁵ explique que l'instituteur au XIXe siècle -qui n'était pas encore alors professeur des écoles-, faisait figure du père de famille. Par ailleurs Jules Ferry cite le père de famille comme référence aux instituteurs. En effet, pour lui, l'instituteur est une autorité qui peut être un peu brusque mais affectueuse, qui accepte les difficultés liées au nombre, aux différences d'âges et aux niveaux des enfants.

La position sociale⁶ des instituteurs au XIXe siècle, s'établissait à la fois sur les ressources économiques et les ressources culturelles. Les ressources culturelles des instituteurs, qui comprennent leur culture générale et spécialisée, étaient acquises dans des institutions et certifiées par des titres. Ces brevets, signalaient un degré d'aptitude et une certaine concurrence a émergé de ces titres. Certains concours honorifiques étaient organisés mais niveau économique du maître d'école du XIXe siècle variait en fonction des générations. Il faut distinguer les instituteurs ambulants et les diplômés des Écoles normales après 1830. Dans les bourgs et les centres urbains une fraction supérieure aisée existaient et formait une élite chez ces instituteurs. Ce sont ces derniers, qui, sans doute, ont fixé les normes de l'existence professionnelle de leur corporation.

⁵ MARCEL, J., De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, volume 38,n°4, 2005, p. 31-59

⁶ JACQUET-FRANCILLON, F., La naissance de la profession d'instituteur. Éléments pour une sociologie historique. *Le Télémaque*, volume 28,n°2, 2005, p .49-66.

Le statut institutionnel des instituteurs du XIX^e siècle donnait des possibilités d'initiative plus ou moins étendues soit à l'intérieur soit à l'extérieur de l'institution. Certaines de leurs difficultés prenaient racine dans leurs rapports hiérarchique ou avec leurs collègues. Avec ces derniers, les désaccords pouvaient naître dans le cadre des réunions obligatoires ou encore des conférences pédagogiques. La hiérarchie des instituteurs comprenait plusieurs interlocuteurs possibles : les préfets, les inspecteurs départementaux, les maires et les notables et les curés. Face à ces derniers, les instituteurs ont veillés à se protéger de la malveillance faite à leur égard afin d'obtenir le statut d'autonomie dont ils pensaient avoir besoin, pour gagner la confiance des familles et pour avoir sur les enfants, l'ascendant que leur charge réclamait, comme nous l'avons vu plus haut, celui d'un père pour sa famille.

Philippe Meirieu⁷ nous explique qu'auparavant le professeur entrait dans une classe « *d'élèves polis, attentifs, disponibles au cours qui allait leur être dispensé* », prêts à « faire leurs devoirs » sans rechigner et à accepter respectueusement toutes les décisions du maître. Le professeur n'avait plus qu'à intervenir et à faire la classe, puisque l'école était « instituée », selon l'auteur, elle tenait en effet « debout ». Il donne l'exemple du chahut qui « *étaient intégrés et prises en charge sans difficulté* ».

Mais pour Philippe Meirieu, il n'en est plus ainsi aujourd'hui et cela nous amène à revenir sur le contexte actuel de la profession et les motivations qui accompagnent les enseignants de nos jours.

1.3 La profession d'enseignant aujourd'hui :

« Choisir une profession, c'est attribuer un sens à une fonction sociale qu'on situe par rapport à sa vie, c'est prendre place dans une structure sociale et dans un système de relation interpersonnelles, dans le but de construire une image de soi. »⁸

Pour quelles raisons devenir enseignant aujourd'hui ? La motivation pour une profession est liée à la représentation qu'on en a et à la représentation que l'on a de soi. L'attrance envers la fonction enseignante prend sens dans l'histoire vécue par la personne en tant qu'élève, dans les affects qui l'ont marqué : « *La structure inconsciente de la dynamique interne, née dans l'enfance et l'adolescence, oriente le choix professionnel. Par l'exercice d'une activité professionnelle,*

⁷ MERIEU P , Être enseignant aujourd'hui, [PDF file] Disponible à https://www.meirieu.com/ARTICLES/être_ENSEIGNANT_AUJOURD4HUI.pdf

⁸ POSTIC M, LE CALVE G, JOLY S, BENINEL F , Motivations pour le choix de la profession d'enseignant, *Revue française de pédagogie*, 1990, p25-36

notamment parmi les activités qui favorisent le contact avec les jeunes, avec des êtres qui cherchent leur voie et ont besoin de guides, certains peuvent acquérir le sentiment d'être à leur place dans la société, en même temps qu'ils satisfont des besoins profonds : création d'un être idéal, désir de voir leur personne reconnu. »⁹.

En choisissant l'enseignement, on se forme soit même en formant les autres, on recherche sa propre identité dans la situation éducative. Les valeurs attribuées à la profession le place à l'opposé de celles mettant l'argent et le profit au premier plan. Devenir enseignant d'après les auteurs, est un choix, qui, de plus en plus provient d'un changement de trajectoire dans les ambitions professionnelles en lien avec des valeurs personnelles. Pour Meirieu ¹⁰ : *« Enseigner aujourd'hui, c'est un engagement citoyen et un engagement pour la citoyenneté. »*. L'auteur explique qu'enseigner permet d'agir au quotidien afin que la démocratie puisse être pérennisée. La démocratie doit faire de l'éducation une priorité. *« Elle est assignée à la pédagogie. À revisiter son histoire et ses apports, à faire preuve, dans ce domaine, d'inventivité inlassable. Tel est le fondement du métier d'enseignant. Pour que nos enfants apprennent patiemment la vertu du débat démocratique et parviennent à construire ensemble le « bien commun ». »*. Les raisons précises du choix du métier¹¹ chez les enseignants renvoient aux caractéristiques intellectuelles, psychoaffectives et professionnelles. Elles concernent en majorité, pour les professeurs des écoles :

- la tranche d'âge du public,
- la pluridisciplinarité
- la mise en place des fondamentaux de l'instruction.

De plus la socialisation familiale joue un rôle important¹² puisqu'une majorité de professeurs des écoles ont de la famille appartenant au secteur public ce qui participe à la valorisation du statut de fonctionnaire et à la transmission d'une éthique et d'une culture professionnelle. De plus la socialisation scolaire est également un des facteurs déterminant ce choix d'orientation, grâce à l'identification personnelle que des professeurs, alors anciens élèves, on investit dans un enseignant qui les a marqué. Par ailleurs le statut, le salaire et les conditions de travail influencent également le choix de cette profession. Chez les générations qui ont connu le statut d'instituteur, la promotion sociale était importante, pour les générations plus récentes de professeur des écoles, dont les origines sociales sont plus élevées, devenir enseignant apparaît comme une stratégie de repli par

⁹ *Ibid*

¹⁰ MERIEU P , Être enseignant aujourd'hui, *Op. Cit*

¹¹ DURU-BELLAT M, FARGES G, VAN ZANTEN A , Sociologie de l'école, Malakoff, Armand Colin, 2018.

¹² *Ibid*

rapport au déclassement social.

On observe chez les enseignants actuels une élévation progressive des origines sociales¹³ en lien avec les exigences requises, entre autre, pour exercer ce métier. A l'inverse, on note également une hétérogénéité du public auprès duquel les enseignants interviennent. En effet, les élèves ne proviennent pas tous de la même couche sociale et une adaptation des pratiques est prégnante.

1.4 Synthèse :

Nous comprenons que les pratiques pédagogiques et professionnelles relèvent d'une science, qui touche aux méthodes, aux théories et à l'instruction concernant la transmission des savoirs envers les enfants. Il est important de prendre en compte l'histoire de cette profession et le statut de l'enseignant de primaire (anciennement instituteur). Ce dernier, était considéré comme le père de famille, respecté par les habitants du bourg, vivant sur son lieu de travail, acteur social important dans le quotidien du village où il enseignait. Dans ces bourgs et ces centres urbains, les instituteurs plutôt d'origine aisée, faisaient partie d'une élite donnant ainsi les bases des normes de l'existence professionnelle de cette corporation, incluant ainsi des valeurs particulière propres à leur catégorie sociale se retrouvant par la suite également dans la transmission et dans le regard porté sur les élèves, notamment ceux qui ne répondent pas à leurs exigences. De nos jours, le père de famille que représentait l'enseignant n'est plus et les motivations pour devenir enseignant semblent relever notamment d'un passé où le rapport au professeur était suffisamment marquant pour que l'on veuille se faire voir et se représenter soi même à travers cette profession. Les enseignants ont des origines sociales légèrement plus élevées aujourd'hui notamment due à l'exigence pour acquérir ce diplôme et le concours. La classe auprès desquelles interviennent ces enseignants contemporains, n'est plus aussi sélective qu'auparavant et le public est hétérogène, s'opposant parfois à ces valeurs qui constituent la profession mais également le propre de l'existence de l'enseignant ; le but de l'exercice de cette profession vient se confronter à cette image de soi et aux valeurs, aux cultures et nous pouvons le dire au capital culturel, social et économique des enfants, notamment et en particulier chez les enfants placés, porteurs de ces stigmates.

¹³ *Ibid*

II Les pratiques pédagogiques des enseignants de primaire auprès des enfants en situation de placement

Dans cette partie nous aborderons, l'origine des enfants placés et leur rapport avec la scolarité afin de mieux comprendre l'influence, que peut avoir un placement sur les résultats scolaire et sur la relation de l'enfant avec la scolarité et ses professeurs. Cela nous conduit alors à approfondir le regard que porte l'enseignant sur l'enfant placé en abordant les différents constats faits à travers nos lectures, sur les changements d'attitudes et/ou de discours lorsque l'élève n'est pas représentatif des valeurs personnelles des enseignants.

2.1 L'Origine sociale des enfants placés, une influence sur la scolarité ?

On observe chez les enfants placés, des caractéristiques sociales communes. Ces dernières sont liées en grande partie à leur origine sociale et aux problèmes qui en découlent. Emilie Potin nous explique qu'en 1999, selon l'INSEE (sur l'étude de l'histoire familiale) : 13,2% des enfants placés sont orphelins, qu'au moment de l'enquête 20% des parents affichent une vie conjugale en commun et qu'il existe une surreprésentation de la classe ouvrier/employé et de la catégorie sans profession chez ces parents. On observe des décompositions familiales ainsi qu'un manque de qualification, les emplois sont instables et la santé psychique et/ou physique sont fragiles et représentent les causalités¹⁴ qui peuvent s'additionner, justifiant ainsi une mesure de placement : *«S'il est entendu que la maltraitance touche tous les milieux sociaux, [...] Minima sociaux, salaires très bas ou imprévisibles, rapport au logement incertain... offrent des conditions perçues comme peu favorables à l'épanouissement de la vie familiale et au développement sécurisé des enfants, ce qui les inscrit plus facilement dans des dispositifs d'assistance éducative. »*¹⁵

D'après l'auteure, la situation économique de ces familles est peu prise en compte par l'Aide sociale à l'enfance notamment dans le souhait d'éviter toute forme de discrimination sociale associant maltraitance et pauvreté. Pourtant, selon l'auteure, connaître les conditions socio-économiques de ces familles est important afin de comprendre le « *phénomène de désavantage social qui désigne en premier lieu les familles pauvres comme des mauvaises familles* »¹⁶. Pour Serge Paugam¹⁷, la

¹⁴ POTIN E , Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance , Toulouse, éditions érès, 2017.

¹⁵ POTIN E ., Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. In: *Politiques sociales et familiales*, n°112, 2013. p. 89-100.

¹⁶ POTIN E , Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance *Op. Cit.*

¹⁷ PAUGAM S , La disqualification sociale, Paris, PUF, 2016.

pauvreté ne correspond pas seulement à un manque de biens matériels, elle est aussi un statut social dévalorisé et marquant l'identité de la personne notamment dès l'enfance. Il est important de prendre en compte l'origine sociale, puisqu'elle est liée de très près à la réussite scolaire lors des premières années du primaire chez les enfants.¹⁸ Une compétition scolaire existe dès la maternelle et la primaire. En effet, à 5 ans, les inégalités observées concernant le langage et le développement cognitif, s'expliquent à hauteur de 70%¹⁹ par le milieu familial et les valeurs, le style éducatif ou encore la représentation de l'école que possède leur famille. Chez les enfants placés le rapport à l'école que les parents ont entretenu dans leur enfance et la place que l'école leur accorde aujourd'hui, influence les rapports de leur enfant avec son école.²⁰ Par ailleurs, l'instabilité géographique de certains enfants, qui changent régulièrement d'école et de lieu d'accueil peuvent influencer les difficultés d'apprentissages en rendant compliqué les projections dans la scolarité : *« Le placement apparaît donc comme un élément perturbateur dans le parcours scolaire de l'enfant quand il oblige par des changements de lieux d'accueil à des changements d'établissements scolaires, quand il crée du malaise, de la fugue, de l'absentéisme scolaire... Si les « enfants placés » bénéficient de l'ambition scolaire de leur famille d'accueil, les « enfants déplacés » souffrent d'un déficit d'encouragements durables. Ni les enseignants ni les travailleurs sociaux n'investissent l'enfant d'attentes importantes dans la mesure où la situation n'offre aucun gage de continuité. »*²¹

Emilie Potin interroge sur ce que l'on peut attendre scolairement des enfants placés et nous renvoie à la « prédiction créatrice »²² de Robert King Merton, dont l'étiquette attribuée à un individu pourrait induire son avenir. Ainsi, si l'on pense que tel individu ne peut pas s'en sortir ou affiche des difficultés trop importantes pour atteindre des ambitions scolaires et professionnelles élevées, son orientation, ses objectifs, seront revues à la baisse et la personne concernée sera convaincue du reste.

Si l'origine sociale et les conditions d'accueil des enfants placés peuvent avoir une influence sur leur scolarité, quand est-il de leur rapport avec les enseignants ? Comment l'enseignant intervient-il auprès de ce public ? Quel regard adopte-t-il ?

¹⁸ DURU-BELLAT M, FARGES G, VAN ZANTEN A, Sociologie de l'école, *Op.Cit*

¹⁹ *Ibid*

²⁰ POTIN E., Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Op Cit.*

²¹ *Ibid*

²² POTIN E, Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance, *Op. Cit.*

2.2 Stigmate du placement : le regard de l'enseignant sur l'élève en situation de placement

Daniel Zimmermann de son côté parle de « *catégorisation hiérarchisée des enfants par des enseignants* »²³. Selon l'auteur, les enseignants, de manière inconsciente, vont classer les élèves selon plusieurs critères comprenant le vocabulaire, les vêtements ou encore le physique. Ces éléments de classification vont influencer leur travail auprès de ces élèves de manière à créer une véritable discrimination. L'enfant aimé, d'après l'auteur est celui qui correspond aux normes, esthétiques, affectives ou encore pédagogiques de l'enseignant. L'enfant rejeté est celui qui heurte et qui contrarie et enfin l'enfant indifférent est celui qu'on ne voit pas. L'enfant placé se retrouve comme l'explique Emilie Potin²⁴ dans un système scolaire dans lequel il a du mal à se retrouver à se projeter. Il est donc victime de « mansuétude » de la part des professionnels de l'éducation, ayant le souci de ne pas lui rajouter de travail en plus avec ses problèmes familiaux. Il devient un enfant rejeté si son comportement est incorrect scolairement ou indifférent car on ne projette pas d'attentes et l'ambition scolaire est revue à la baisse.

Les analyses de Daniel Zimmermann nous interpellent également concernant les caractéristiques qui permettent cette classification, ainsi par exemple les vêtements ou encore les éléments de langage utilisés par les enfants en situation de placement sont sensiblement, si ce n'est, très proches. En effet, les établissements d'accueil de ce public par exemple, ont des partenariats avec des enseignes précises de magasins de vêtements, ce qui conduit ces jeunes, d'un même établissement, sur une même ville à se vêtir au même endroit avec les mêmes marques. Cela participe à l'identification de ces élèves très tôt dans l'année scolaire et comme le signale Daniel Zimmermann, la mise en ghetto se fait avant même que des résultats scolaires puissent être collectés²⁵. Pour Pierre Merle, la liberté vestimentaire est essentielle à l'école, le professeur doit l'admettre et s'y soumettre dans son cours.²⁶ Mais l'identification que permet dans ce contexte, cette « liberté » (imposée tout de même par les partenariats de l'établissement d'accueil) semble tenir de l'irrespect pour l'enfant car cela favorise la ségrégation à travers ces vêtements. Il s'agit d'une humiliation d'après Pierre Merle, car il participe à l'aggravation des différences sociales entre les élèves.

Le vocabulaire utilisé par ces enfants est également une source de catégorisation presque

²³ *Ibid*

²⁴ POTIN E., Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Op.Cit*

²⁵ ZIMMERMANN D., La sélection non-verbale à l'école, Paris, les éditions ESF, 1982.

²⁶ MERLE P., L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?, Paris, PUF, 2005.

immédiate, en effet ces jeunes utilisent un vocabulaire commun impliquant les éducateurs qu'ils fréquentent, les dispositifs, les abréviations communes au service social ou encore les noms des lieux neutres servant de rencontre enfants-parents et de leur lieu de vie au quotidien. Ces éléments qui tiennent de la vie privée des élèves sont perçus par l'enseignant qui peut exposer sans le vouloir, cette intimité aux yeux des autres enfants. De plus les réflexions blessantes ou humiliantes semblent plus « faciles » avec ce public, l'enseignant s'autorisant plus de liberté, craignant moins l'intervention du parent, absent du quotidien de l'enfant, qui ne viendra pas « défendre sa progéniture »²⁷, immédiatement en tout cas.

Tous ces éléments alimentent la disqualification sociale, dont ces enfants en situation de placement sont victimes et malgré eux, inconsciemment, les enseignants appliquent leur regard empreint de représentations sur tel établissement d'accueil, sur tel public, accompagné par les services sociaux. Loin de la réalité, ces données sont le produit d'une construction sociale²⁸ encrée, généraliste et superficielle. Cette image négative que peuvent avoir les enseignants sur les enfants en situation de placement ou plus précisément leur lieu d'accueil, pénètre dans la conscience sociale²⁹ de ces derniers.

2.3 La pratique de l'enseignant auprès des enfants en situation de placement :

Aujourd'hui, les enseignants semblent avoir des difficultés à inculquer des règles de vie en société et à transmettre des connaissances.³⁰ Ces difficultés nécessitent une adaptation des pratiques et donc le développement d'une éthique spécifique impliquant l'adoption d'un regard valorisant sur les élèves de bas niveau scolaire et social. Mettant moins en valeur leurs qualités intellectuelles en faveur de leurs qualités morales et portant une attention particulière sur leurs difficultés sociales³¹. Une écoute, une présence et une prise en compte de la spécificité de ces élèves sont mises en place par l'enseignant qui étend alors son rôle à celui d'éducateur. Cette adaptation peut engendrer des effets pervers comme « *la compassion dans le traitement des cas individuels au détriment de la poursuite d'une égalité de résultats* »³². On retrouve également dans l'article d'Emilie Potin³³, des éléments nous permettant de dire que le professeur des écoles, par le non encouragement et le non

²⁷ *Ibid*

²⁸ PAUGAM S , La disqualification sociale, Paris, PUF, 2016.

²⁹ *Ibid*

³⁰ DURU-BELLAT M, FARGES G, VAN ZANTEN A , Sociologie de l'école, *Op. Cit*

³¹ *Ibid*

³² *Ibid*

³³ POTIN E ., Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Op. Cit*

investissement d'attentes importantes envers l'enfant placés, minimisent l'ambition de ce dernier.

Cette adaptation des pratiques, implique des différences dans la transmission égalitaire des savoirs fondamentaux et fait écho aux « effets d'attente»³⁴. En effet, le professeur serait plus efficace s'il est convaincu personnellement que ses élèves ont du potentiel. En mettant en place des interactions pédagogiques plus stimulantes, les élèves dont on attend beaucoup, semblent avoir de meilleurs résultats que les élèves dont on attend moins de progression, il s'agit de l'effet Pygmalion, décrit par Jacobson et Rosenthal.³⁵ D'après David Trouilloud et Philippe Sarrazin, toute Prophétie autoréalisatrice (Effet Pygmalion) provient d'une attente ou d'une perception élaborée tôt dans l'année par l'enseignant³⁶. Il est possible de classer ces attentes en cinq types³⁷ :

- positives ou négatives,
- propres à un élève ou à un groupe
- relatives aux compétences et aux performances
- scolaires et « morales » (travailleur /fainéant, sociable /associable etc.)
- portant sur un domaine ou sur des dispositions

David Trouilloud et Philippe Sarrazin nous expliquent que: « *Dès les premières semaines de l'année scolaire, donc, les enseignants peuvent désigner des élèves susceptibles d'avoir un comportement plus ou moins favorable aux apprentissages possédant des dispositions plus ou moins grandes pour réussir et enclins à établir des performances plus ou moins élevées dans le futur.* »³⁸

Mais pourquoi les enseignants tendent à avoir certaines attentes, avec certains élèves en particulier ? Il semblerait que les attentes de l'enseignant proviennent et se basent en partie sur les résultats scolaires antérieurs de l'élève³⁹ et sur les résultats lors des premiers contrôles. Le comportement et l'attitude en classe, l'autonomie ou encore la capacité à travailler en groupe sont également pris en compte par l'enseignant. Les attentes de l'enseignant peuvent aussi être influencées par des généralisations abusives comme « les caractéristiques stéréotypiques » associées à certains groupes sociaux. David Trouilloud et Philippe Sarrazin expliquent qu'une partie des attentes de l'enseignant, peuvent reposer sur l'attractivité physique, l'origine ethnique ou sociale des élèves.

La vulnérabilité accrue des élèves stigmatisés aux attentes de leur enseignant est attestée

³⁴DURU-BELLAT M, FARGES G, VAN ZANTEN A , Sociologie de l'école, *Op. Cit.*

³⁵*Ibid*

³⁶TROUILLOUD D, SARRAZIN P, Note des synthèses. In: *Revue française de pédagogie*, volume 145, 2003. p. 89-119.

³⁷ *Ibid*

³⁸ *Ibid*

³⁹ *Ibid*

quel que soit la cause : appartenance à un groupe démographique particulier ou bien à cause de leurs antécédents scolaires. Cela fait écho aux recherches de Daniel Zimmermann⁴⁰ qui explique que les attentes des enseignants peuvent avoir comme source des critères d'appartenance sociale appréhendé par l'apparence physique ou encore la façon de s'habiller et de s'exprimer, dès l'école maternelle. Cela peut donc conduire les enseignants à adopter des stratégies pédagogiques spécifiques, comme la pédagogie différenciée.

2.4 Synthèse :

Les apports de cette partie nous permettent de mieux comprendre le contexte social et familial des enfants placés et constater que de fortes similitudes sont observés en terme de composition familiale ou de rapport professionnel et scolaire. Les familles possèdent un capital culturel, social et économique précaire et font face à de nombreuses difficultés marquant ainsi le jeune enfant dans son histoire personnelle. Les stigmates desquels il va devoir se relever pour avancer et affronter notamment dans le milieu scolaire ; d'une part les autres enfants issues de familles lambda, vivant dans un contexte familiale plus solide et d'autre part ; les enseignants et les jugements inconscients qui peuvent engendrer des comportements implicites et complexes relativement inégaux. Une disqualification sociale qui renvoie à l'enfant une différence dans son traitement et sa place d'élève. Cette stigmatisation passant par plusieurs facteurs externes comme les vêtements ou le vocabulaire, confronte l'enseignant dans quelque chose de nouveau qu'il n'a pas l'habitude de côtoyer et avec lequel il doit cohabiter et coopérer, afin de favoriser la transmission des savoirs. Si la complaisance et la trop grande tolérance peut être de rigueur, l'inverse est vrai aussi et ces attitudes entraînent malgré elles des attentes et des résultats inadaptés aux exigences des établissements.

⁴⁰ ZIMMERMANN D , La sélection non-verbale à l'école, *Op.Cit*

III Pédagogie et Partenariat éducatif

Dans cette partie nous nous efforcerons de définir la pédagogie différenciée, suite aux travaux théoriques relevant ce caractère différencié dans les approches des enseignants avec les enfants placés ; afin de mieux comprendre son intérêt envers l'enfant ayant des besoins particuliers. Cela nous permet également par la suite d'approfondir les attentes que peuvent avoir les éducateurs envers ces enfants. L'éducation de l'enfant ne se faisant pas à travers simplement deux acteurs professionnel, il est intéressant d'aborder l'implication des parents d'enfants placés et leur rapport à l'école, dans une démarche de compréhension partenariale afin d'avancer dans le même sens, pour l'enfant en prenant en compte les différents paramètres qui constituent cet adulte en devenir.

3.1 La pédagogie différenciée :

Nos observations en amont de cette recherche exploratoire, semblent se rapprocher de ce que Philippe Meirieu nomme la pédagogie différenciée, qui implique d' « *avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... [...] un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système...* »⁴¹. Pour Halima Przesmycki et André de Peretti, la pédagogie différenciée se définit comme une pédagogie individualisée, qui reconnaît l'élève en tant que tel avec ses représentations propres. Les élèves n'ont pas l'injonction de travailler au même rythme ni en empruntant les mêmes chemins. Lors des observations sur le terrain, des aménagements étaient proposés aux élèves relevant de la protection de l'enfance et de l'institution d'accueil. Ces adaptations n'étaient pas toujours mises en place d'un commun accord avec l'éducateur ou les parents. La pédagogie différenciée est envisagée par les enseignants ; notamment quand ces derniers affirment avoir des difficultés avec des classes hétérogènes. L'objectif de la pédagogie différenciée est d'accompagner au mieux les élèves dans leurs apprentissages.⁴²

Annie Fayfant explique que la différenciation est envisagée pour pallier aux difficultés des élèves qui éprouvent des besoins particuliers. On note dans cette pédagogie, la volonté de centration sur

⁴¹ Académie de Nantes [en ligne] consulté le 22 janvier 2019. Disponible sur : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/focus/differencier-dans-le-cadre-ordinaire-de-la-classe-dossier-787211.kjsp>

⁴² FEYFANT, A , La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon. 2016, [En ligne] Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113>(=fr

l'élève plutôt que sur les savoirs. En France, la circulaire de rentrée 2016 confirme une volonté pour l'éducation nationale et une injonction pour les enseignants d'appliquer cette pédagogie : « *Cette modification des publics entrants doit aussi être accompagnée d'une réflexion pour développer une pédagogie différenciée afin de mieux prendre en compte les acquis des différents publics accueillis* »⁴³. Dans une enquête menée auprès des enseignant(e)s vaudois(e)s en 2015 ces derniers, différencient leurs pratiques afin d'obtenir : « *l'hétérogénéité des compétences cognitives de leurs élèves (39 %), l'hétérogénéité des motivations (37 %), et l'hétérogénéité culturelle (14 %) ou sociale (10 %)* »⁴⁴. Lorsque les enseignant(e)s font de la pédagogie différenciée, l'objectif semble être la réussite scolaire de tous les élèves.

Ces éléments ne sont pas sans rappeler d'une part, l'ajustement des devoirs en fonction du niveau et donc les questionnements qui en découlent avec les partenaires, donc les parents et éducateurs et d'autre part, les risques de stigmatisation des enfants en situation de placement, qui peuvent se trouver « décalés » ou « déplacés », dans les apprentissages et les demandes vis-à-vis des autres enfants. Cependant comme le rappelle Alice Anton Philippon, en citant les propos de Catherine Sellenet, les enfants placés sont sensibles à leur environnement scolaire et ressentent donc le besoin d'avoir un ajustement scolaire propre à leur situation et d'avoir une relation privilégiée avec l'enseignant : « *voyant leurs performances fluctuer au gré de la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant d'où la difficulté à s'adapter au cours préparatoire qui nécessiterait une pédagogie plus individualisée.* »⁴⁵. Même si les risques que nous avons cités concernant la discrimination de ce public avec les attentes et les prophéties créatrices semblent réels, il ne faut pas oublier ce que rappelle Luc Prud'homme dans sa thèse⁴⁶ : « *La reconnaissance de ces manifestations de la diversité exige une ouverture et une grande curiosité de tous les acteurs face aux différences de l'autre, ce qui implique nécessairement une décentration au regard de ses propres caractéristiques ou préférences personnelles. [...] une posture éthique dans un projet pédagogique qui fait le choix de croire aux potentialités de réussite de chacun des élèves, de croire en l'éducabilité universelle.* ». La diversité est donc importante pour l'élève mais également pour l'enseignant, qui va devoir se décentrer de ses propres représentations par éthique et afin de préserver cette ambition d'éducabilité universelle quel que soit son public, précaire ou non, enfant placé ou pas. On ne peut évidemment

⁴³ Education.gouv [en ligne] Bulletin Officiel, n°15 14 avril 2016, consulté le 22 janvier 2019. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720

⁴⁴ FEYFANT, A , La différenciation pédagogique en classe. *Op.Cit*

⁴⁵ ANTON PHILIPPON, Alice. *L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : Une réussite scolaire atypique au regard des parcours de vie* : Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Education. Université Côte d'Azur, 8 mars 2017

⁴⁶ PRUD'HOMME, Luc. *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur formateur dans un contexte de recherche action formation*. Thèse en vue de l'obtention du grade de docteur en Education. Université du Québec en Outaouais, aout 2007

pas garantir que cette éthique et cet effort de neutralité demandé soient totalement efficaces et les études citées précédemment nous montre qu'il y a des différences de traitement entre les élèves. Mais la pédagogie différenciée, observée sur le terrain semble prouver une volonté de « bien faire » dans l'accompagnement de l'enfant placé à la scolarité.

Cependant, l'étiquette de l'enfant placé reste importante au quotidien et peut être associée à des profils d'élèves systématiquement en difficultés. Si la pédagogie différenciée semble apporter des réponses dans l'accompagnement on peut se demander si le travail effectué avec les partenaires, comme les éducateurs, n'est pas un des facteurs qui influence également le regard porté sur les enfants placés.

3.2 Les attentes des éducateurs, vecteurs des représentations sur les enfants placés ? :

Benjamin Denecheau et Catherine Blaya ont étudiés les attentes des éducateurs en France et en Angleterre sur les résultats scolaire des enfants placés. Cette démarche comparative, met en exergue que les attentes des professionnels de l'éducation, suppléants familiaux, sont basses et vectrices de décrochage scolaire. La scolarité n'est pas une priorité pour les éducateurs et un jeune relevant de la protection de l'enfance, sachant suivre un cours et faire ses devoirs, semble être une exception voir un exploit. Pour les auteurs, les entretiens révèlent une hétérogénéité scolaire et des attentes, de la part des éducateurs qui : « *sont fortement influencées par des situations singulières qui ne sont pas représentatives de la diversité des trajectoires socio-scolaires des enfants placés, mais également par des représentations particulières de ces jeunes et des causes de leurs difficultés.* »⁴⁷ Les auteurs rajoutent : « *l'étiquette qui peut être associée à un enfant placé peut être celle d'un jeune difficile, qui « pose des problèmes comportementaux » et dont « les difficultés scolaires sont considérées comme normales et attendues* »⁴⁸.

Ces représentations de l'avenir des enfants placés, commencent dès que les nouveaux bénéficiaires de la protection de l'enfance arrivent. Ils seront considérés dès le départ, comme ayant un avenir compromis, car victime de placement. Les résultats scolaires ne rentrant pas en ligne de compte pour juger de leurs capacités. Les éducateurs effectuent un véritable « diagnostic » et sont influencés par des parcours antérieurs négatifs de leur expérience professionnelle et des dossiers. Les éducateurs vont limiter leurs attentes, ce qui s'apparente à une résignation acquise ou

⁴⁷ *Ibid*

⁴⁸ *Ibid*

impuissance acquise⁴⁹. Les éducateurs vont être plus tolérants dans le travail scolaire et avoir peu d'exigences pour les résultats. Pour les auteurs, les éducateurs « *ont intériorisé le caractère inégalitaire du système scolaire et ne peuvent concevoir des pratiques qui permettraient d'atténuer ces processus de relégation scolaire progressive des enfants placés.* »⁵⁰ La limitation de ces attentes ne participe pas favorablement à la progression scolaire des enfants placés. Ceci va alors entraîner un manque de motivation chez ces derniers, augmentant ainsi le risque de décrochage scolaire.

Jean Horvais⁵¹ ne partage pas cette vision fataliste, pour lui, l'éducateur doit accepter que l'enfant ne lui appartient pas, pas plus qu'à l'établissement d'accueil. L'éducateur doit également se méfier de ses convictions quant aux capacités de l'enfant qu'il accompagne, croyant tout connaître des potentialités de ce dernier ; l'auteur ajoute : « *Au sein d'une institution éducative, grâce à une équipe pluridisciplinaire et à la longue durée de séjour, on est, bien plus qu'à l'école, extrêmement attentif à connaître toutes les facettes de la personnalité d'un enfant. Cet atout peut se retourner en obstacle s'il ne sert qu'à pétrifier un individu dans une trajectoire préfabriquée.* »⁵². Concernant les enseignants, selon lui ces derniers doivent donner l'exemple à travers la « sollicitude » portée aux élèves les plus en difficultés, car en effet, en faisant cela il rassure les autres enfants qui savent à leur tour, qu'en cas de besoin, l'enseignant les accompagnera, sans état de jugement. Ce que nous pouvons également souligner chez cet auteur, c'est cette volonté de réunir les deux professions (enseignants et éducateurs) autour du même sujet d'intérêt dans un objectif d'enrichissement mutuel et d'accompagner tout en étant dans une perspective de remise en question permanente de ses pratiques.

Daniel Thin dans sa thèse⁵³ parle par ailleurs des points de vue convergents entre travailleurs sociaux et enseignants en ce qui concerne les causes de l'échec scolaire, il s'agit des « carences des familles ». La situation des enfants, leurs capacités scolaires, sont le résultat de leur éducation, de leur environnement familial. En effet, Catherine Blaya et Benjamin Denecheau identifient plusieurs éléments importants, qui expliquent ce « diagnostic » de la part des éducateurs, les symptômes étant principalement les parents. Ces derniers sont responsables des difficultés scolaires à travers leurs « *négligences, absence de valorisation et de soutien, attitudes passives, habitudes familiale de*

⁴⁹ LIEURY, A, FENOUILLET, F , Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 2013

⁵⁰ DENECHÉAU, B, et BLAYA , C. « Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles *a minima* », *Les Sciences de l'éducation, Op Cit*

⁵¹ HORVAIS, J. « Culture professionnelle des enseignants et des éducateurs : vers un regard stéréoscopique », *Reliance*, vol. 27, no. 1, 2008, pp. 86-94.

⁵² *Ibid*

⁵³ THIN, Daniel. *Milieux populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation* : Thèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université Lumière Lyon 2, 22 novembre 2010

l'assistanat » etc. De plus, les maltraitances, dont ils sont les auteurs, ont un impact qui semble systématique sur les limites scolaires des enfants. Les éducateurs comme les enseignants considèrent donc, que les enfants en situation de placement, sont dans une souffrance trop importante pour être disponible psychologiquement pour l'école et ses apprentissages.

Les éducateurs ont donc des attentes correspondantes à celles des enseignants vis-à-vis des enfants en situation de placement. Nous avons vu que les parents étaient victimes d'invectives notamment en ce qui concerne la scolarité des enfants placés. Il nous semble important d'explorer cette dimension dans la relation enseignant-éducateur-parent-enfant placé, afin de comprendre les pratiques professionnelles et pédagogiques et la place laissée aux parents dans ce contexte.

3.3 L'implication du parent dans le parcours de l'enfant en situation de placement :

De la naissance à l'âge adulte de leurs enfants, les parents doivent faire face à plusieurs intervenants et institutions pour les aider dans l'éducation. En France, depuis les années 1980 les relations entre parents et professionnels ont évolué, ces derniers doivent impliquer les parents au « sein de partenariats » dont ils doivent être acteurs.⁵⁴ Dans le dispositif de protection de l'enfance, « *la place des parents est marquée par des relations de pouvoir particulièrement déséquilibrées* »⁵⁵. Les professionnels ont pour mission de soutenir les parents en difficulté, dans l'éducation de leurs enfants, mais leur priorité est la protection de l'enfance ; ce qui entraîne : « *une activité de contrôle de l'éducation parentale, facilement perçue comme une humiliation ou une menace par les parents* »⁵⁶ Pour réussir ce partenariat, les professionnels de l'enfance doivent identifier les compétences et les ressources des parents, connaître leurs environnements et soutiens dont ils disposent. Ainsi, Catherine Sellenet indique que 21,7 % des familles dont les enfants sont placés sont isolées ; « *25,9% ont une famille élargie aidante ; 18 % possède un réseau solidaire et actif et 5,4 % ont un entourage hostile.* »⁵⁷

La réussite du partenariat enseignant-éducateur-parent réside dans les conditions d'existence de ces derniers et qu'il est important de prendre le temps de connaître afin d'avancer dans la même direction en faveur de l'enfant. Mais, encourager le parent à être acteur peut conduire à le rendre

⁵⁴ JOIN-LAMBERT, H, EUILLET, S, BODDY, J, STATHAM, J, DANIELSENAND, I, GEURTS, E, « L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes », *Revue française de pédagogie*, 187 | 2014, 71-80.

⁵⁵ *Ibid*

⁵⁶ *Ibid*

⁵⁷ SELLENET, C . « Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance », *Vie sociale*, vol. 2, no. 2, 2008, pp. 15-30.

responsable de tout et à vouloir à tout prix qu'il soit autonome et performant comme la société l'exige. Cela peut conduire à une injonction auprès du parent d'être investi et entrepreneur de sa réussite personnelle, les déterminations sociales sont alors oubliées et les échecs sont imputés directement à la personne. Cette façon de concevoir l'implication complique la réalisation de l'objectif initial car il omet les épreuves passées de ces familles qui ont des difficultés à entrevoir le futur et à s'y projeter. A l'école, les enseignants ont des attentes très fortes vis-à-vis des parents qui doivent se conformer aux normes scolaires et portent les mêmes valeurs de l'éducation et de l'école de la république. Du côté des enseignants : « *Des peurs et des réticences des enseignants du primaire [...] à l'ingérence parentale, à la remise en question de leurs compétences professionnelles : ils craignent les reproches, les critiques, voire des attaques.* »⁵⁸.

Pour les parents d'enfants placés, nous avons vu plus haut avec les travaux d'Emilie Potin, que le rapport à l'école pouvait être compliqué.⁵⁹ La relation du parent dont l'enfant est placé vient bousculer encore plus les enseignants, car à l'incompréhension entre les deux univers se rajoute des conflits, des accusations d'irresponsabilité, de démission etc. Par ailleurs comme l'explique Catherine Sellenet, on peut se demander « *dans quelle mesure les observations des enseignants ne se trouvent pas modulées par la connaissance de l'histoire singulière de ces enfants* »⁶⁰. Cette stigmatisation inconsciente, explique Alice Anton Phillipon, est préjudiciable à la scolarité des jeunes confiés aux services de protection de l'enfance et explique une partie des orientations vers des classes spécialisées et/ou médicalisées.⁶¹ Ces reproches ne vont donc pas dans le sens du bien-être de l'enfant, puisque les études prouvent que l'implication parentale à l'école a un impact positif sur les apprentissages des élèves on sait par ailleurs que tous les parents ne sont pas égaux devant cette exigence du partenariat, en effet encore faut-il rechercher et encourager cet état.⁶² Parmi les parents dont les enfants sont placés en institution, 20,9 % rencontrent seuls l'instituteur et ils sont 67,4 % à être accompagnés par un éducateur.⁶³ Plusieurs raisons font obstacle à cette implication des parents, en premier lieu le fait que l'enfant soit placé pour défaillance et/ou carence éducative. Il y a alors une contradiction pour les professionnels enseignants et éducateurs, car la protection de l'enfant devient prioritaire et doit avoir une place plus importante que la recherche de cette

⁵⁸ BRESSON, N, et MELLIER D. « La parentalité en souffrance à l'école », *Dialogue*, vol. 207, no. 1, 2015, pp. 83-96.

⁵⁹ POTIN E, *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*, *Op. Cit*

⁶⁰ ANTON PHILIPPON, Alice. *L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : Une réussite scolaire atypique au regard des parcours de vie*. *Op. Cit*

⁶¹ *Ibid*

⁶² JOIN-LAMBERT, H, EUILLET, S, BODDY, J, STATHAM, J, DANIELSENAND, I, GEURTS, E, « L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes », *Op. Cit*

⁶³ SELLENET, C. « Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance », *Op. Cit*

implication parentale : « *Le travail avec les enfants est considéré comme exclusif du travail avec les parents : le travail éducatif ne comprendrait pas de co-éducation. Cela a pour conséquence, d'une part que le travail avec les enfants passe « avant » le travail avec les parents, et d'autre part que, lorsqu'un tel travail a lieu, il est réservé à certains parents dont on estime qu'ils ne mettent pas en danger leur enfant.* ».⁶⁴De plus certains parents sont dans l'incapacité d'être mobile (distance géographique importante, moyen de locomotion inexistant etc.) et vivent dans une grande précarité empêchant alors d'accueillir l'enfant à domicile même ponctuellement.

Le travail de l'éducateur et de l'enseignant doit permettre au parent de s'investir dans cette scolarité. L'enseignant dans sa pratique doit également pouvoir dépasser les représentations vu plus haut et les différences de « culture » autour de l'école et de ses valeurs, afin de conduire l'enfant placé, vers un accueil des apprentissages positif.

3.4 Synthèse :

Les enseignants dans cette confrontation à l'inconnu et aux difficultés de ces élèves qui n'ont pas les mêmes repères en terme scolaire font preuve d'une pédagogie différenciée qui permet à l'enseignant de comprendre et de reconnaître l'élève en tant que tel avec ses représentations propres. Cela permet aux élèves de ne pas être dans l'injonction de travailler au même rythme et dans la même durée que les autres enfants. Idéalement lorsque l'enseignant peut appliquer cette pédagogie différenciée au maximum il semble que cela puisse être bénéfique dans la confiance et l'estime de soi chez l'enfant et sa progression scolaire. Cependant les effets négatifs peuvent se ressentir et notamment entraîner une stigmatisation dans les apprentissages, une éducation à deux vitesses. Cette différenciation dans la pédagogie, observée sur le terrain, rapportée dans les études, semble aller de pair avec une autre forme de différenciation, (une stigmatisation finalement implicite mais engendrant ou pérennisant les difficultés des enfants placés à l'école), celle que les éducateurs font. Leur regard et leurs attentes alimentent les sentiments d'échec fataliste propre aux enfants placés et correspondant aux regards des enseignants qui estiment que les ambitions scolaires ne sont pas prioritaires. Nous constatons que les discours accusent les parents d'être à l'origine de toutes les difficultés scolaires de leurs enfants. Les parents dont les enfants sont placés, peuvent ne pas comprendre les pratiques et les demandes des professionnels, enseignants comme éducateurs, du fait d'une absence de distance avec leur propre histoire scolaire. Cibles également d'une stigmatisation et adultes privés du droit de l'éducation au quotidien de leur enfant, le rapport est

⁶⁴ JOIN-LAMBERT, H, EUILLET, S, BODDY, J, STATHAM, J, DANIELSENAND, I, GEURTS, E, « L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes », *Op.Cit*

déséquilibré et renvoi un sentiment d'impuissance voir d'infantilisation. L'implication est donc compliquée et l'enseignant de son côté se voit de nouveau confronté à une étrangeté dont les valeurs ne correspondent pas aux siennes et l'éducateur à un jugement parfois sévère du fait de sa compréhension et de sa connaissance globale de la situation. Le parent est une figure importante dans la réussite scolaire de l'enfant puisqu'il reste la figure première de l'attachement et doit d'après la loi bénéficier et respecter son devoir malgré son absence dans la vie de l'enfant. Un paradoxe dans un contexte compliqué et une loi difficile à appliquer mais cependant nécessaire pour le bien être de l'enfant.

Conclusion de la partie théorique

Pour conclure, nous avons vu que l'enfant en situation de placement a un risque accru d'être d'origine sociale précaire, incluant alors parfois des difficultés d'apprentissage à l'école. De plus un rapport compliqué peut s'installer pour les parents de ces enfants placés avec les établissements scolaires. En effet, les parents, par incompréhension parfois historique, lié à leur propre expérience de l'école peuvent être « inexistants » pour l'établissement, comme l'explique Emilie Potin. Par ailleurs la situation incertaine de ces jeunes, peut entraîner de la part des professeurs un amoindrissement des encouragements et des attentes vis à vis des résultats scolaires. Ou encore, par excès d'attention et afin d'être bienveillant pour ne pas rajouter de soucis dans la vie de ces jeunes déjà compliquée, des demandes et des exigences très atténuées. Ces attentes s'apparentent à « l'Effet Pygmalion » défini par Jacobson et Rosenthal ce phénomène nous permet de mieux comprendre les impacts des attentes, qu'elles soient positives ou négatives sur les élèves. Les causes de ces attentes particulières envers les élèves semblent avoir comme origine, de manière inconsciente chez l'enseignant, plusieurs facteurs parfois physiques, intellectuels, sociaux comme l'expliquent David Trouilloud et Philippe Sarrazin. Ces éléments sont confirmés par Daniel Zimmermann qui, de son côté parle de « *catégorisation hiérarchisée des enfants par des enseignants* » qui provient d'une connivence affective selon lui. Il parle d'un « *ghetto non verbale* » objet d'une ségrégation et victime du non regard enseignant. Cependant plus que le « non regard » c'est également le regard qui peut être un problème dans l'interaction de l'enseignant avec l'enfant placé. En effet on peut mettre en lien les observations de Pierre Merle concernant les malentendus entre enseignants et élèves, notamment quand ces derniers proviennent de familles en situation précaire comme les enfants placés par exemple. Qui, peuvent faire l'objet, plus facilement, de remarques et de réflexions blessantes parfois humiliante car permise par l'absence d'une figure parentale qui

interviendra pour « défendre sa progéniture ». Malgré tout, ces interactions si elles peuvent être humiliantes ne sont pas forcément malveillantes et visent à s'intéresser à l'élève comme centre de l'attention en dépit du respect de sa vie privée, ce qui peut être vécu comme une violation personnelle importante pour l'élève qui rencontre des problèmes familiaux. Ou encore, alimenter ce dont parle Serge Paugam à propos des rumeurs et du dénigrement des familles dont l'éducation des enfants et mise en péril, lorsque ces derniers sont connus des travailleurs sociaux. Concernant le placement des enfants, la disqualification sociale prend tout son sens notamment lorsque sur un lieu d'habitation, une ville un établissement en lien avec la protection de l'enfance est identifié et donc assimilé aux représentations sociales souvent superficielles. Des stéréotypes en lien avec des représentations du monde extérieurs, éloignées de la réalité de terrain au sein même de ces foyers, villages d'enfants etc. Les professeurs semblent appliquer une pédagogie différenciée auprès des enfants en situation de placement, cette pédagogie différenciée est justifiée semble-t-il par le regard que porte également l'éducateur sur l'enfant qu'il accompagne dans le cadre de la protection de l'enfance. En effet ; il est important de prendre du recul d'une part sur les situations rencontrées sur le terrain dans l'expérience professionnelle antérieure et d'autre part sur les positionnements que les enseignants et les éducateurs peuvent également malgré eux encouragés de par leur représentations et préjugés. Le travail avec les parents est essentiel et nous l'avons vu est, malheureusement trop peu implicatif pour que les bénéfices soient visibles sur du long terme. L'absence des parents, la confrontation entre professionnels de l'éducation, entraînent des libertés pédagogiques et de pratiques professionnelles relevant presque de l'improvisation par moment afin de répondre à une difficulté face à un public à la mauvaise réputation.

Au vu des éléments théoriques recueillis nous pouvons nous poser la question de recherche suivante :

Dans quelle mesure les enseignants appliquent-ils une pédagogie différenciée auprès des enfants en situation de placement ?

PARTIE II PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Les données théoriques nous ont permise d'approfondir notre question de départ afin de construire la question de recherche suivante :

Dans quelle mesure les enseignants appliquent-ils une pédagogie différenciée auprès des enfants en situation de placement ?

Cette question de recherche élaborée à la suite des données théoriques, nous a permis de construire une problématique en parallèle de notre travail sur le terrain de recherche. Si, il apparaît que la pédagogie différenciée est appliquée et même nécessaire pour le public des enfants en situation de placement, rencontrant des difficultés scolaires ; il est également intéressant de prolonger notre réflexion sur sa pratique et de nous rapprocher notamment de la stature de l'enseignant, autrement dit de son positionnement dans ce contexte pédagogique.

I Positionnement professionnel de l'enseignant

1.1 Pédagogie différenciée implicite

Nous nous sommes interrogé sur le contexte et les causes poussant à cette modification des attitudes pédagogiques, au delà de l'héritage cité ci-dessus nous avons vu que les effets d'attentes et les prophéties auto-réalisatrices ne sont pas du simple fait des enseignants et que ces éléments s'encouragent mutuellement avec les états des éducateurs en charge de ces enfants. En effet, de même que les enseignants portent un regard différent sur ces enfants il en est de même pour les professionnels de la protection de l'enfance qui reconnaissent une forme de fatalisme scolaire. Cette forme systémique de la représentation que l'on peut se faire de l'enfant placé, en difficulté, ayant un capital culturel pauvre, sans parents pour « s'occuper » d'eux, implique des pratiques pédagogiques explicites et implicites. Explicites de par les difficultés que peuvent rencontrer ces enfants puisqu'ils peuvent être atteint de dyslexies ou encore avoir un niveau faible en lecture par exemple à l'instar d'autres élèves qui ne relèvent pas des services de la protection de l'enfance. Il y a donc une pédagogie différenciée explicite qui s'applique à tous les élèves en difficultés. Cependant le statut de l'enfant placé n'est pas neutre, ni dans la configuration de la classe, ni dans les rapports qui existent avec son lieu d'accueil et son environnement scolaire. En effet des différences vont s'effectuer dans l'espace de la classe par exemple ou encore dans les échanges verbaux, physiques entre les enfants et l'enseignant. Cette pédagogie implicite et le positionnement adopté par l'enseignant nous pousse à nous interroger sur la stature de l'enseignant face à l'enfant placé, dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

1.2 Questionnements autour de cette pédagogie implicite

La pédagogie différenciée existe et intervient dans le cadre d'une adaptation en fonction des élèves rencontrés et de leurs difficultés ou non dans les apprentissages. Mais comment cette pédagogie différenciée s'applique t-elle ? N'entraîne t-elle pas elle aussi des discriminations inconscientes ? Ne trahit-elle pas d'un regard fataliste sur les enfants placés et leurs capacités ? Si ce regard fataliste n'est pas conscientisé il implique tout de même un positionnement de l'enseignant qui peut se vérifier dans les entretiens mais qui contrairement à l'effet des attentes par exemple ne semble pas relever des capacités scolaires mais plutôt des rapports sociaux. Nous pouvons nous demander comment cette pédagogie différenciée peut-elle être porteuse de différence en terme de traitement et de rapport social avec l'élève placé ? Nous parlions de discriminations plus haut, s'agit il d'une discrimination positive ou d'un réel sujet de préoccupation dans un contexte scolaire qui se veut plus humain dans ses échanges ? Si dans une certaine mesure l'enseignant applique une pédagogie différenciée, cette dernière n'est pas évidente au regard des enseignants et nous pouvons nous demander, en quoi les échanges verbaux, les discussions etc. relèvent de la pédagogie ? Puisque l'enseignant est une figure d'autorité mais aussi de repère en tant qu'adulte, son rôle implique à travers un curriculum bien caché, l'apprentissage du respect des règles, de la hiérarchie, certes mais également des rapports humains, de la solidarité et de la bienveillance. Il nous semble important alors de s'interroger sur la pédagogie différenciée et plus spécifiquement sur les échanges sociaux, comprenant l'apprentissage des relations sociales à travers la posture de l'enseignant, sa liberté de parole et d'action vis à vis de l'enfant placé. La pédagogie différenciée devenant une pédagogie du fait social, des rapports sociaux, des échanges avec autrui. Afin de répondre à cette problématique, nous proposons trois hypothèses.

1.3 Hypothèses de travail :

Nos hypothèses suite à cette problématique et à notre travail exploratoire sur le terrain sont :

- Les enseignants appliquent une pédagogie sociale différenciée par sensibilité envers la situation de l'enfant.
- Les enseignants se positionnent comme référents symboliques de l'enfant placé à l'instar de la figure parentale.
- Les enseignants adoptent des rapports sociaux différents avec les enfants placés car ils cherchent à combler un manque de formation et d'information, sur ce public.

Pour répondre à cette problématique et vérifier nos hypothèses, nous avons engagé notre travail sur une enquête de terrain plus approfondie, nécessitant pour cela des entretiens avec des professeurs des écoles ayant déjà euh dans leurs classes des élèves en situation de placement. Cette partie terrain, nous permettra de travailler de nouveaux concepts et de répondre aux questions qui découlent de notre problématique. Pour cela nous avons également utilisé un guide d'entretien, disponible dans les annexes.

1.4 Synthèse :

L'enseignant adopte à travers une pédagogie différenciée, deux types de stratégies. Il intervient auprès des enfants en difficulté scolaire d'une part et met en place des outils pédagogiques adaptés ou encore organise ou inscrit l'enfant dans des ateliers de remise à niveau ou d'entraide par exemple. Cette population intégrée dans ces groupes et visée par ces outils peut concerner les enfants en situation de placement et atteignent globalement l'ensemble des problématiques rencontrées par les enfants vivant dans des familles lambda. Cette pédagogie différenciée dans les outils et les approches des apprentissages est explicite. D'autre part, la posture de l'enseignant, son attitude, sa place dans l'espace de la classe et dans l'environnement commun à tous les enfants, ainsi que son discours, ses échanges verbaux, autrement dit, la dimension sociale de la relation, semble être différente auprès des enfants placés. Cette face de la pédagogie différenciée est implicite mais conscientisé dans son attitude et son déroulement, justifiée par plusieurs facteurs entourant l'enfant mais également l'enseignant. Nous aborderons ces raisons dans l'analyse des entretiens, auparavant nous expliquerons notre choix méthodologique d'aborder cette problématique à travers des entretiens semi-directifs.

PARTIE III METHODOLOGIE

Cette partie vise à rendre compte d'une avancée méthodologique réalisée dans le cadre d'un dossier exploratoire de recherche en Master sciences de l'éducation. Il s'agit de préciser le paradigme et la démarche de notre enquête ainsi que les outils et les thématiques abordées.

I Cadre de notre enquête

1.1 Paradigme et démarche :

Notre recherche s'inscrit dans une étude de cas, afin de mieux comprendre les pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignants, envers les enfants en situation de placement dans une démarche holistico-inductive. Pour cela nous avons privilégié les entretiens semi-directif afin de tendre vers un savoir générique via une étude intensive de notre sujet. Notre démarche repose sur un paradigme constructiviste, il nous a fallu déconstruire nos connaissances sur le sujet car elles étaient empreint d'une expérience individuelle et subjective. Ainsi, ayant une expérience de terrain antérieure dans un contexte professionnel lors des années précédentes, nous avons pour cette enquête, dû faire preuve de neutralité et d'objectivité dans l'analyse des résultats. Il a été nécessaire lors des lectures de se détacher des exemples perpétuels de notre expérience de professionnel de l'éducation envers les enfants en situation de placement. Il a également été nécessaire dès les premières lectures dans la recherche théorique, d'accepter les résultats et les constats des auteurs cités plus haut.

1.2 Une enquête qualitative à distance :

Pour cette enquête nous avons procéder par entretiens semi directif, afin de guider la personne avec des questions tout en laissant le champs libre à cette dernière d'approfondir et d'élargir sa réponse grâce à des digressions. Les personnes enquêtées ont été mobilisées à travers un forum en ligne national, voué à l'échange spécifique des enseignants du primaire en France. Ce forum est officiel et reconnu par l'éducation nationale, il s'agit d'un dispositif permettant de favoriser les échanges et de répondre aux interrogations des enseignants en cas de besoin. Pour cette enquête les entretiens ont été réalisés à distance, par le logiciel Skype, notamment car les professionnels vivent loin du lieu d'habitation de l'enquêteur. Ainsi, nous avons pu échanger visuellement et auditivement tout en restant dans un lieu commun à chacun. Laissant de côté les

dominations possibles, les enjeux de pouvoir des lieux d'entretiens. Les enseignantes qui ont participé à cette enquête proviennent de cinq régions différentes en France, les écoles primaire, en milieu ordinaire où elles travaillent, étaient des lieux urbains et ruraux. Toutes ces enseignantes avaient euh dans leur classe des enfants en situation de placement au moins dans les deux dernières années avant notre entretien. Les prénoms des enquêtées ont été changé afin de garantir leur anonymat ainsi que ceux des enfants qu'elles ont pu citer comme exemple afin d'illustrer leurs propos.

II Outils et continuité :

2.1 Les thématiques abordées :

Pour notre recherche, une grille d'entretien a été construite à partir de quatre thèmes :

-Le niveau scolaire des enfants placé, nous permettant de vérifier lors des entretiens les profils d'élèves en situation de placement auprès desquels les enquêtées sont intervenues, car en effet, en fonction de ce niveau les outils pédagogiques et les rapports ne sont pas les mêmes. Ces questions en lien avec le niveau scolaire permettent donc d'établir une première approche de la dimension de l'intervention dans laquelle le professeur des écoles s'est situé.

-Les besoins spécifiques d'accompagnement des enfants placés, les questions en lien avec ce thème nous permettent d'approfondir l'intervention pédagogique, la posture de l'enseignant avec l'enfant placé, ce thème révèle les attitudes et les efforts nécessaires à la construction d'une relation et à la connaissance du public d'une part et font le lien par la suite naturellement avec l'organisation de l'enseignant d'autre part.

-l'Organisation des enseignants envers le public des enfants placés, ce thème faisant suite au précédent, permet de mettre en exergue les organisations en classe dans un premier temps avec l'enseignant en terme de volume horaire par exemple mais également, dans un deuxième temps d'approfondir les organisations extérieures qui gravitent autour de la situation de placement avec les partenaires annexes (éducateurs, parents, psychologues etc.), les institutions (foyers, écoles etc.).

-Les résultats obtenus auprès de ce public avec une adaptation des pratiques pédagogiques, pour terminer, ce thème permet d'aborder les résultats provenant de l'adaptation des pratiques pédagogiques parfois subtiles à travers le discours. Ce thème permet également d'apprécier la

satisfaction des professionnels concernant la mise en place de dispositifs ou encore d'identifier les manques, qui selon eux atteignent leur travail et favorisent les contraintes.

2.2 Vers une compréhension de la formation des enseignants

Afin d'ouvrir notre analyse et d'explorer plus en avant notre recherche, nous avons également pu échanger avec deux enseignantes supplémentaires dont le contenu n'a pas été analysé ni retranscrit. D'une part parce-que ces professionnelles ne travaillaient pas avec des enfants en situation de placement dans le milieu ordinaire mais dans le milieu dit « protégé » (SEGPA, ULIS etc.) ; nécessitant une reconnaissance MDPH ; une orientation spécifiques liées aux difficultés et d'autre part parce-que leur expérience dans ce milieu protégé bien qu'il nécessite le titre de « professeur des écoles », n'implique pas les mêmes outils, ni les mêmes possibilités d'organisation pédagogiques en classe. En effet une classe ULIS par exemple ne dispose pas d'un programme fixe à respecter et à atteindre. Les classes n'ont pas les mêmes effectifs ni les mêmes intervenants et/ou suivis. Cependant cela nous paraît intéressant de poursuivre nos recherches et de nous intéresser à leurs retours afin de comparer les approches pédagogiques et les pratiques, notamment en lien avec leur formation. En parallèle de nos entretiens il semblerait intéressant de mener une enquête quantitative afin de compléter les entretiens notamment en ce qui concerne la perception des enseignants sur leur posture professionnelle envers les enfants en situation de placement mais surtout d'essayer de comprendre en quoi la formation des enseignants peut influencer l'approche de ce public. Nous pourrions ainsi avoir une approche complémentaire et quantifiable des données afin d'étayer d'autres prolongements possibles pour notre étude.

2.3 Synthèse :

Dans une démarche holistico-déductive nous avons souhaité à travers des échanges à distance pour cause géographique, approfondir notre problématique et ainsi recueillir des données auprès de quatre enseignantes de primaire. Nous avons également identifié les thèmes que nous voulons comprendre à travers nos entretiens et qui impliquent une orientation volontaire vers les pratiques pédagogiques, son organisation mais également les besoins des enfants en situations de placement tels qu'ils sont perçus et analysés par les enseignantes.

PARTIE IV ANALYSE DU TERRAIN D'ENQUÊTE

Nous allons voir dans cette partie les profils des différentes enseignantes avec qui nous avons échangé cela nous permettra d'identifier les personnalités qui ont pu nous aider dans la rédaction de ce DER. Puis nous aborderons également les différentes pistes d'analyse identifiées à travers les témoignages et ce que nous avons pu mettre en parallèle notamment avec les données théoriques et nos hypothèses. Pour cela nous devons rappeler les hypothèses de notre travail qui sont les suivantes :

- Les enseignants appliquent une pédagogie sociale différenciée par sensibilité envers la situation de l'enfant.
- Les enseignants se positionnent comme référents symboliques de l'enfant placé à l'instar de la figure parentale.
- Les enseignants adoptent des rapports sociaux différents avec les enfants placés car ils cherchent à combler un manque de formation et d'information, sur ce public.

I Profils des enseignantes

1.1 Portraits :

Notre premier entretien semi-directif s'est déroulé un samedi après-midi. Joanna est âgée de 28 ans, elle est diplômée depuis 2010 et travaille dans une école rurale auprès des cours moyens (CM) dans le secteur public. Elle a, l'année d'avant, exercé en SEGPA. Ses études se sont d'abord concentrées sur une licence en lien avec le monde animalier avant de poursuivre vers un master MEEF via le concours de professeur des écoles qu'elle dit avoir fait « par hasard » dans l'objectif premier de continuer à étudier.

Mon deuxième entretien s'est déroulé un dimanche matin, auprès de Claire, 29 ans, diplômée depuis 2 ans. Auparavant, elle occupait un poste d'éducatrice spécialisée auprès des personnes en situation de handicap (surdité). Son objectif à terme est de pouvoir exercer en milieu protégé auprès des enfants en situation de handicap à l'instar de son ancien emploi. Elle intervient auprès des cours primaire (CP) depuis 2 ans, en milieu urbain, secteur public.

Mon troisième entretien, Maria, a eu lieu également un week-end en fin d'après-midi. âgée de 52 ans, elle exerce le métier de professeur des écoles depuis 30 ans dans le secteur privé. Elle a fait un BTS dans l'objectif d'« avoir très vite un bac plus 2 » afin de passer le concours. Elle a travaillé 16 années avec une école privée, sous contrat avec un foyer accueillant des enfants et des adolescents en situation de placement provenant de la région parisienne. Elle a eu durant toutes ces années au moins un enfant en situation de placement dans sa classe. Elle a également par la suite fait des

démarches pour devenir famille d'accueil temporaire les week-end une fois par mois en parallèle de sa profession d'enseignante. Elle intervient aujourd'hui auprès des CM en milieu urbain.

Mon quatrième entretien, Valérie a euh lieu un week-end, elle travaille depuis 19 ans. Elle a toujours voulu travaillé auprès des enfants, elle a d'abord fait un DEUG en psychologie puis une licence en sciences de l'éducation, avant devenir titulaire elle a été professeur spécialisée et a fait beaucoup de remplacements, elle a travaillé dans des écoles privées accueillant un public large. Elle a euh des enfants en situation de placement notamment un jeune en grande section de maternelle qui a marqué son expérience, elle travaille aujourd'hui dans une école située dans un secteur urbain.

Nous remarquons à travers ces portraits, une orientation choisie pour ce public, qui témoigne d'une forme de sensibilité pour la cause.

1.2 Un parcours professionnel marqué par une sensibilité envers ce public :

On remarque chez les professionnels de l'enseignement, une prédisposition, une sensibilité, une attirance pour ce public et plus largement les « élèves en difficulté » comme Maria qui est devenue famille d'accueil le week-end en parallèle de sa profession d'enseignante : *« cet enfant ne voyait plus du tout ses parents et il était enfin tout le temps au foyer et euh... et je me suis un peu (silence) attaché a vraiment à cet enfant et je suis devenue sa famille d'accueil pendant les week-end alors pas tous les week-end parce-que ,il avait pas le droit, il avait droit un week-end par mois alors un week-end par mois, il passait le week-end chez moi voilà »* Par ailleurs dans son discours nous pouvons noter que c'est parce-que le jeune n'avait pas la possibilité d'être plusieurs week-end en famille d'accueil, qu'il ne venait qu'une seule fois par mois, autrement dit, l'enquête laisse entendre que cela aura pu se produire plusieurs week-end si il n'y avait pas euh cette obligation. Il y a donc un véritable intérêt envers ce public et un souhait d'accueil particulier notamment dans le cas de Maria.

De plus, la facilité avec laquelle les enseignantes ont répondu à cette demande de témoignage, sur le forum montre une forme d'intérêt certain pour le sujet. Les enseignantes ont abordé lors des entretiens des sujets ou des savoirs en lien avec l'enfant en difficulté comme les dossiers MDPH ou encore aborder les problèmes liés au positionnement de l'enfant dans son quotidien partagé entre une vie à la maison, une vie au foyer et une vie à l'école. On note une forme d'empathie dans les entretiens et une volonté de « se mettre à la place de » qui accentue ou semble influencer le regard de l'enseignant porté sur ce public et sur l'accompagnement de ce dernier. Comme l'indique le discours de Valérie : *« l'enfant il sait plus sur quel pied danser »*. Joanna lors de son témoignage a

abordé sa relation avec les élèves en difficulté, cette enseignante tient fermement à ne faire aucune distinction entre les enfants placés et leurs camarades et l'implication de l'enseignant nécessaire auprès de ce public qui rencontre des difficultés diverses. Cela s'illustre dans cet extrait : *« moi les élèves en difficulté ça me passionne, moi ça, si j'ai pas un élève qui est en réussite, je cherche tout pour le mettre en réussite ! Moi j'ai toujours euh des résultats du travail que j'avais mené sur mes élèves. [...] je sens que mes élèves on gagné en assurance et surtout se sont sentis plus épanouis... euh... moi mon but, c'est que les enfants s'épanouissent à l'école et ce sont le cas des élèves que j'ai euh en général ... euh je fais de la pédagogie positive et a chaque fois, j'ai euh plutôt des réussites .Si Joanna est « passionnée » par les élèves en difficulté. De plus Joanna utilise des termes très forts pour témoigner de son attachement à la situation des élèves dont les besoins semblent plus conséquents : « moi, pour moi c'est insupportable de laisser ces enfants là en souffrance je peux pas, c'est pas possible ». Le terme souffrance est utilisé dans le cadre de la qualité des apprentissages adaptés proposés pour ces élèves en difficulté, ce terme démontre une certaine empathie envers la situation du jeune et un souhait fort d'éviter ce sentiment en intervenant.*

Claire, elle, affirme une volonté professionnelle d'orientation vers une spécialisation auprès des élèves en situation de handicap : *« A la base je suis éducatrice spécialisé, j'avais travaillé dans un centre de jeunes sourds et y avait une enseignante spécialisée et je me suis... j'avais plus envie de... je trouvais que c'était un métier qui me plaisait plus. Donc euh... du coup j'ai fait le métier, j'ai passé le concours mais... euh... pour devenir enseignante spécialisée ». Dans cette situation c'est la découverte d'un lieu professionnel qui a éveillé un intérêt particulier pour ce public et l'enseignement spécialisé. Bien qu'éducatrice spécialisée auparavant, le témoignage de Claire illustre une reconversion professionnelle qui garde un lien avec son ancienne profession, porteuse également de valeur et d'une certaine sensibilité , nécessaires, pour exercer ces professions du travail social.*

Voyons maintenant dans le prolongement de ces profils, l'analyse des entretiens et les résultats obtenus.

II Analyse des entretiens

Dans cette partie nous analyserons l'ensemble des entretiens, nous avons dégagé trois grands axes de plus, cette partie nous permet d'aborder une ouverture éventuelle concernant le mémoire et la deuxième année de Master, à travers l'étude de la formation des enseignants.

2.1 Identification des besoins de l'enfant et posture de l'enseignant :

Nous constatons dans les entretiens que nous avons mené, que les enseignantes s'accordent pour expliquer que les besoins des enfants en situation de placement relèvent du « vécu » ou encore de « l'affectif ». On remarque chez les professionnels une identification des besoins plutôt sociaux que scolaire. Les enfants en situation de placement n'étant pas mis à part à proprement parlé dans leur difficultés scolaire (clairement identifiées) mais plutôt dans un groupe hétérogène comprenant plus largement d'autres enfants en difficulté. Maria indique que le professeur spécialisé prends en charge dans la journée un groupe d'élèves qu'elle extrait du groupe de la classe afin de les accompagner dans leurs difficultés scolaire, elle explique que ce groupe n'est pas composé uniquement des enfants en situation de placement. Joanna insiste également sur ce point, les enfants en situation de placement sont accompagnés avec les mêmes outils que les autres élèves présentant des difficultés scolaires similaires. Claire indique que dans sa classe il existe trois groupes distincts et que l'accompagnement de son élève en situation de placement implique une organisation particulière avec une AVS car il a besoin que l'on soit proche de lui_« *beaucoup de besoin affectif euh... d'avoir un regard sur leur travail, de chercher à attirer l'attention, provoquer aussi certains élèves ou de faire des bêtises, juste parce-que comme ça on va les regarder et ils ont tous, vraiment, le manque affectif est énorme et ils ont besoin d'avoir quelqu'un, constamment avec eux.* ». Lors des entretiens, nous remarquons que malgré une inclusion maximum dans le groupe de la classe, il ressort une modification des attitudes et des feedbacks envers l'élève en situation de placement.

Dans le cadre des entretiens nous remarquons que les enseignants abordent l'élève en situation de placement de manière différente, la valorisation et les encouragements sont clairement identifiés et justifiés afin de répondre en partie, il semble, à un rétablissement ou à une stabilité nécessaire de l'estime de soi chez ces enfants. Ainsi, Claire explique qu'elle valorise beaucoup et qu'elle encourage beaucoup cet enfant qui peut aller au tableau par exemple lorsque les exercices ou le cours correspondent directement à ses affections particulières, à ses talents. Nous pouvons croiser

cette pratique avec celle de Joanna qui nous indique utiliser les points donnant accès à un privilège : *« parfois des contrats ont été fait, des petits contrats, avec euh... avec euh... des petites récompenses. Si le contrat est respecté, c'est à dire, ben... je commence mon travail en même temps que les autres et si ça, c'est respecté, on gagne un jeton, un point vert quelque chose et puis à la fin, un certain nombre de points vert, peut donner un petit privilège »*. Maria utilise également les contrats : *« on mettait en place des contrats des choses comme ça pour essayer de canaliser un peu... »*.

La canalisation des comportements dérangeants semblent être une stratégie mise en place afin de pouvoir sur le moment et tout au long de l'année, faciliter les échanges et favoriser les actes positifs à l'instar du renforcement décrit par Clark Hull⁶⁵; mais également établir une relation entre l'enseignant et l'élève, voir construire un lien d'attachement important.

2.2 Les enseignants : figures d'attachement :

La théorie de l'attachement, est selon John Bowlby le *« produit des comportements qui ont pour objet la recherche et le maintien de la proximité d'une personne spécifique. C'est un besoin social primaire et inné d'entrer en relation avec autrui. »*⁶⁶ Les enseignantes affirment toutes que ces élèves en situation de placement ont un besoin de proximité et d'exclusivité dans la relation avec leur professeur, dans les cas rapportés, il s'agit d'une présence constante auprès d'eux, avec par exemple comme l'explique Claire des échecs parfois provoqués, afin que l'enseignant revienne auprès de lui (l'élève). Les enfants en situation de placement éprouvent effectivement dans certains cas plus que dans d'autres des difficultés d'attachement. Cependant, le fait que les enseignants aient pu identifier à plusieurs reprise ce besoin chez leur(s) élèves dans cette situation, montre que la relation interne au professeur est porteur de sens et nécessite un accompagnement constant dans l'activité scolaire. L'enseignant devient alors : *« La figure d'attachement »* c'est à dire : *« la personne vers laquelle l'enfant dirigera ses comportements d'attachement. [...] De nos jours, toute personne qui s'engage dans une interaction sociale avec l'enfant et qui sera capable de répondre à ses besoins sera susceptible de devenir une figure d'attachement. »*⁶⁷ Le lien d'attachement étant important il peut se fracturer et devenir insécure, Valérie évoque dans l'entretien son analyse de la situation auprès du jeune Maxence⁶⁸, qui, selon elle *« avait des difficultés de relation, pas de*

⁶⁵ PIPERINI M-C. BACHIRA T. Psychologie de l'éducation. CNED. Université de Rouen. 2018-2019 p15.

⁶⁶ Observatoire National de l'enfance en danger. La théorie de l'attachement : une approche conceptuelle au service de la Protection de l'Enfance. [en ligne] Consulté le 1/04/2019 Disponible sur : <http://www.etab.ac-caen.fr/apiedu/maternelle/docs/IENmaternelle-theorieattachement.pdf>

⁶⁷ *Ibid*

⁶⁸ Nom du jeune changé dans le cadre de l'anonymat

relation, mais de... d'anxiété et il était très angoissé et après je l'analyse comme ça, je suis pas psy, voilà je... le fait d'être... de ne plus voir ses parents et d'être dans une famille d'accueil et de... je pense que ça l'angoissais aussi de savoir euh... où il pourrait être l'année prochaine ». Ce qui marque lors des entretiens c'est cette proximité dans la connaissance des situations familiales, que peut avoir l'enseignante, qui essaie de comprendre la situation et d'interpréter le comportement du jeune en classe. Ce qui, d'une part permet d'anticiper des réactions négatives lorsque ce dernier rentre d'un week-end chez les parents, ce qui est cité comme exemple à plusieurs reprises par l'ensemble des enseignantes interrogées ; et d'autre part les difficultés de « relation » en apportant une réponse, positionnant l'enseignant en tant que figure, cette figure de référence, fixe et durable, qui apporte une écoute, en bref, une figure d'attachement.

Cette figure d'attachement, impose à Maria d'être «*leur maman d'adoption*» car «*la maîtresse remplaçait en grande partie les parents* ». Ces termes semblent relever d'un sentiment de protection envers ce public, comme le dit Valérie : «*j'ai plus euh comment... peut être plus pris sous mon aile qu'un enfant euh... qu'un autre enfant qui avait moins de soucis* » et nous renvoie ce fantasme de la grande formatrice exprimé par René Kaës. L'auteur explique que l'activité de formation, dans ce cas, l'école et l'éducation des élèves, a des aspects qui caractérisent la relation à la mère⁶⁹. L'école devient alors une matrice de la gestation qui dure neuf mois puisque réparti sur trois trimestres. Selon l'auteur, l'enseignant ou formateur peut fantasmer qu'il porte ces enfants, qu'il les nourrit et les protège. L'enseignant veut être identifié par ses élèves comme l'idéal de la bonne mère, généreuse, sans limite dans sa capacité à nourrir, à donner des ressources, du savoir et du plaisir.

Nous pouvons approfondir le positionnement d'enseignant à travers la formation dont ces professionnels disposent et qui semblent faire l'objet d'une dénonciation de la part des enquêtés.

2.3 Une formation incomplète ?

Tous les entretiens révèlent un désir de formation de la part des enseignantes consacré aux enfants en situation de placement mais également un besoin de savoir, d'en connaître un peu plus sur la situation de l'élève afin d'anticiper avec plus de précision, d'une part ses réactions en classe par exemple et d'autre part d'éviter de faire ce que nomme Valérie des : « gaffes », dans le cas d'un décès dans la famille du jeune par exemple, ou dans un soucis d'adaptation d'ateliers thématiques annuels tel que la fête des mères et la fête des pères. Le désir de formation est évoqué lorsque l'on

⁶⁹ PIPERINI M-C. BACHIRA T. Psychologie de l'éducation. *Op Cit*

aborde les manques et l'idéal en ce qui concerne ce public lors de l'entretien. Maria explique que les enseignants référents sont utiles et précieux car ils sont formés pour intervenir auprès des enfants en difficultés quant à Claire, qui est éducatrice spécialisée à l'origine, il est important d'avoir une formation pour affronter les débordements possibles avec des enfants en difficultés sociale : « *il manque beaucoup de formation parce-que comme moi j'étais éducatrice spécialisée je l'ai euh cette formation mais j'vois ma collègue il y a plein de choses qu'elle comprenait pas et euh et du coup je pense vraiment qu'on manque de formation pour travailler avec ces enfants qui sont placés, pour vraiment adapter notre comportement et notre façon de faire et des outils de support, de choses comme ça* ». De plus Claire explique que sa collègue pouvait être en conflit « frontal » avec le jeune en situation de placement ce qui pouvait engrainer la situation et compliquer la relation scolaire du jeune avec son professeur, qui comme nous l'avons vu plus haut est une figure nécessaire d'attachement. Pour Joanna la situation est compliquée lorsque le professeur n'a pas la possibilité de prendre du temps avec l'élève notamment lorsque les soucis d'ordre humain et matériel complique le terrain : « *c'est dommage parce-que je me dis toujours dans une autre classe avec un autre enseignant moins formé sur les difficultés scolaire ou qui peut être surchargé par les classes trop nombreuses, des enseignants, qui seraient moins disponibles je me dit toujours mais si l'enfant a un dossier MDPH⁷⁰ et des aides ciblées vraiment par la MDPH... là il peut, il aura l'aide quoi qu'il arrive. Sinon c'est au bon vouloir de l'enseignant et des possibilités qu'il peut avoir.* ». Nos interlocutrices montrent un grand intérêt pour ces jeunes en difficultés et dénoncent toutes, un manque dans leur formation initiale de professeur des écoles. A travers ces remarques elles soulignent également le fait que leurs collègues peuvent ne pas s'attacher aux mêmes objectifs qu'elles d'une part car la configuration des classes n'est pas optimum et d'autre part car l'incompréhension face au public est un frein, notamment à la progression générale de la classe.

Dans Recherche et Formation n°87 datant de 2018⁷¹, une étude menée depuis 2010 met en avant les manques dans la formation des enseignants en école primaire et leur poids dans les inégalités scolaires mais également dans le découragement des professeurs des écoles : « *Dépourvus des connaissances, outils et techniques qui leur permettraient d'anticiper et d'agir sur la plupart des difficultés des élèves, beaucoup de PE en concluent qu'elles se situent hors de leur champ de compétence : d'où leur tendance à vouloir souvent orienter des élèves vers des classes spéciales ou des professionnels spécialisés.* »⁷². Cela fait écho à l'extrait relevé de l'entretien avec Joanna qui

⁷⁰ Maison Départementale des Personnes Handicapées

⁷¹ BROCCOLICHI, S., JOIGNEAUX, C. & COUTURIER, C. (2018). Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves : Aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités de les surmonter. *Recherche & formation*, 87(1), 29-45. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-1-page-29.htm>.

⁷² *Ibid*

nous souligne bien l'intérêt d'une orientation MDPH pour mettre à l'abri l'élève d'un mal de formation de ses collègues ou d'un mal dans le temps accordé pour l'accompagner dans sa progression scolaire. Il y a une prévention mise en place par des stratégies communes afin de préserver ces élèves en difficultés. Il semble donc que la formation des enseignants soit un point non négligeable concernant la posture de l'enseignant, l'accompagnement dont bénéficiera l'élève en situation de placement et/ou en difficulté car effectivement, à de nombreuses reprises lors des entretiens, les enseignantes s'accordent à dire que leurs collègues n'ont pas tous la possibilité d'agir au mieux car ils ne comprennent pas ou n'ont pas la possibilité et la disponibilité nécessaire pour s'impliquer outre mesure. Dans cette étude de 2010, les stagiaires enseignants ont relevé un plus grand intérêt sur le terrain à faire progresser coûte que coûte la classe plutôt que de prendre un peu plus de temps pour les élèves en difficulté comme ceux atteints de dyscalculie par exemple.⁷³

2.4 Résultats :

Nos hypothèses étaient les suivantes :

- Les enseignants appliquent une pédagogie sociale différenciée par sensibilité envers la situation de l'enfant.
- Les enseignants se positionnent comme référents symboliques de l'enfant placé à l'instar de la figure parentale.
- Les enseignants adoptent des rapports sociaux différents avec les enfants placés car ils cherchent à combler un manque de formation et d'information, sur ce public.

Nous avons pu vérifier ces dernières, en effet il s'avère suite aux entretiens que les enseignants appliquent une pédagogie différenciée car leur situation professionnelle antérieures ou même leurs intérêts personnels étaient portés sur les difficultés scolaires et les publics rencontrant des difficultés sociales. Ces intérêts délimitent une implication subjective qui semble être tenue à cœur par les enseignantes, qui souhaitent le meilleur pour ces enfants et mettent en place une pédagogie différenciée dès que cela est possible tout en souhaitant conserver l'intégrité de l'enfant et le préserver d'une stigmatisation « visible ». L'enseignant adapte sa position dans l'espace, se met à proximité et attends l'enfant ne le brusque pas dans sa socialisation. Cette pédagogie différenciée et cette sensibilité envers ce public semble porter une autre revendication celle du manque de formation que nous avons évoqué dans les hypothèses. Il semble en effet que les enseignants estiment ne pas avoir suffisamment d'informations sur ce public en difficulté. Les enseignants par

⁷³ *Ibid*

soucis d'intérêt et de « passion » de leur profession semblent souhaiter intervenir au mieux auprès de ce public et par conséquent bénéficier d'éléments d'analyses plus variés et poussés afin de comprendre et d'adapter au mieux une nouvelle fois leur pédagogie. L'objectif est clairement d'ajuster au mieux l'accompagnement en évitant les erreurs d'intervention pouvant provoquer une rupture de la confiance de l'enfant et/ou avorter son élaboration. Cette confiance est nécessaire pour l'enfant d'une part car ce dernier recherche une ou plusieurs figures d'attachement, afin de se construire et de grandir. C'est un besoin psychologique qui implique malgré lui, l'enseignant dans une relation plus approfondie qu'il n'y paraît ou qu'il ne le voudrait. Les enseignantes rencontrées admettent que la relation est différente et qu'elle est également socialement est plus poussée avec ces enfants, qui les impliquent directement dans leur quotidien et donc dans leur intimité et se confient à eux comme à un parent ou à un proche de la famille. Il est par conséquent important de prendre en compte ces éléments de réponse à notre problématique et de comprendre l'enjeu de la relation complexe qui s'établit petit à petit entre l'enseignant et l'enfant placé. Les hypothèses ont pu être vérifiées à travers les entretiens et les données qui en résultent.

2.5 Synthèse :

Le parcours des enseignantes rencontrées semblent correspondre à une orientation dirigée plus ou moins consciente vers un public qui présente des difficultés et qui alimente par conséquent un positionnement différent chez le professionnel qui passe par un accompagnement plus individualisé et vers une protection à travers plusieurs stratégies. D'un part la détermination et l'anticipation du comportement chez le jeune et une adaptation en lien avec son rapport à la classe et aux apprentissages en mettant en place des contrats et des outils d'aide ou encore des groupes dans lesquels l'enfant est inclus non pas à cause de son statut d'enfant placé mais parce qu'il présente des difficultés, commune parfois avec celle des enfants présents au sein des familles dites lambda. L'identification des besoins est la même pour ces professionnelles qui parlent d'un besoin de proximité important pour l'enfant impliquant une autre dimension pour le professionnel qui devient une figure d'attachement presque parentale. Ceci conduit l'enseignant à pallier aux manques et aux besoins de l'élève à travers la pédagogie qu'il met en place mais également l'écoute et le soutien, la valorisation et les encouragements qu'il multiplie envers ce public. On remarque que les enseignantes sont très touchées par ces situations qui nécessitent du temps et de la détermination professionnelle ainsi que des connaissances spécifiques. Connaissances qu'elles dénoncent comme absentes dans les objectifs des référentiels de formation de professeurs des écoles, qui n'arment pas les futurs professionnels de clés, pour intervenir auprès d'un public en difficulté. Les résultats de ces

analyses confirment nos hypothèses de départ et nous poussent à nous interroger d'autant plus sur la formation des enseignants au regard des témoignages recueillis et des nouvelles lectures que nous faisons du sujet mais aussi de l'actualité.

CONCLUSION

Les rapports qu'entretiennent les enseignants vis à vis des enfants en situation de placement s'avère complexe par bien des aspects. Empreint d'un héritage historique professionnel relevant de l'élite et du savoir savant dont parlait Bourdieu dans les années soixante, les enseignants éprouvent des difficultés face à aux enfants en situation de placement qui sont souvent socialement éloignés de ces derniers. La communication entre les éducateurs et les enseignants est également compliquées car elle semble être différente en fonction des éducateurs et des enseignants et notamment en fonction des politiques des établissements d'accueils et scolaires. Toutes ces singularités influencent malgré elles la posture de l'enseignant qui est en contact au quotidien avec l'élève en situation de placement. Ce dernier adopte des stratégies d'implication diverses, applique une pédagogie différenciée dès que possible et peut adapter son discours et son niveau de tolérance en fonction de la situation de l'enfant, comme nous pouvons le constater au travers des témoignages recueillies. Si les deux stratégies mises en place par l'enseignant et relevées par notre problématique semblent être concrétisées dans les entretiens, on remarque que la conscientisation de ces attitudes sont plus facilement admises quand il s'agit d'un enfant simplement en difficulté et non pas d'un enfant placé, même si on tolère un changement de comportement lorsque ce dernier dépasse les limites ou met du temps à s'adapter. Nos hypothèses dans le cadre de ce travail exploratoire de recherche ont pu être vérifiées. Les enseignantes semblent proche de ce public en difficulté et montrent une sensibilité à l'accompagnement des enfants placés à travers notamment leurs ressenti qui s'apparente à de l'empathie. De plus, nous avons vu que les professionnelles rencontrées avaient pu identifier chez ces enfants un besoin de proximité et d'attention fort au point de remplacer la figure d'attachement première qui est normalement celle du parent. Les professeurs deviennent donc de part leur rôle, leur statut une figure d'attachement chez ces enfants qui vont trouver chez l'enseignant un confident et un soutien. Les enseignants admettent avoir des difficultés parfois de compréhension soit dans le fonctionnement de l'établissement d'accueil avec les éducateurs, soit concernant le comportement des enfants et les réactions qu'ils peuvent avoir. Ces difficultés chez les professionnels proviennent selon eux d'un manque de formation sur le placement judiciaire ou administratif et sur les modalités d'accueil, les formations des professionnels encadrant etc.

Projet de recherche :

Les résultats ainsi que les analyses des données qualitatives nous poussent à nous interroger plus longuement sur la formation des enseignants, ses modalités, sa composition et notamment ce

qu'elle apporte exactement comme connaissance des publics en difficultés (placés ou non) dont les enseignants constatent une augmentation conséquente au sein de leurs classes. La formation actuelle permet-elle réellement d'aborder le terrain éducatif sereinement ? Permet-elle de surmonter cet héritage élitiste ? De donner des clés suffisantes pour faire classe à tout le monde ? Et donc, la formation des enseignants finalement permet-elle de favoriser l'égalité de transmission envers les enfants quelques soient leurs forces et faiblesses ? La formation des enseignants en classe ULIS est-elle plus complète ?

Lors de mes entretiens et comme je l'ai évoqué plus haut, j'ai pu échanger également avec deux professeurs de classe ULIS qui ont également travaillé avec des enfants placés avec un dossier MDPH. Les programmes de ce cursus, ne sont pas déterminés et fixes et l'enfant n'a pas à correspondre à des acquis précis pour tel âge ou tel trimestre. En effet, dans ces classes chacun va à son rythme et les effectifs sont très réduits. La manipulation et le concret sont très forts et l'utilisation de l'informatique ou de certains outils éducatifs dépendent vraiment de chaque enfant. Au vu de ces échanges, l'appréhension de ce public ne semble pas être la même et nous pouvons nous demander si à travers leur formation, ces enseignants spécialisés arrivent à prendre de la distance ? Quel rapport entretiennent-ils avec les établissements d'accueil ? Ont-ils une meilleure connaissance des dispositifs de la protection de l'enfance ? Leur formation leur permet-elle d'avoir plus de clés de compréhension que leurs pairs ? Ces questions nous interpellent et nous paraissent intéressantes à développer pour la suite de ce travail de recherche en deuxième année de Master Sciences de l'éducation.

Dans une deuxième année de Master nous poursuivrons ce travail de recherche, avec comme axe, l'étude de la formation des enseignants sur les publics en difficultés. Les enseignants nous ont ainsi rapportés avoir selon eux des lacunes dans leur formation initiale concernant les publics en difficultés et comment intervenir et accompagner ces enfants de la meilleure façon possible. Nous élaborerons donc notre travail de deuxième année de Master sur le contenu de la formation des enseignants et sur leur approche des enfants en difficultés (trouble dys, sociaux etc.)

ANNEXES

ANNEXE 1

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

BRU M , Les méthodes en pédagogie, Paris, PUF, 2015.

DURU-BELLAT M, FARGES G, VAN ZANTEN A , Sociologie de l'école, Malakoff, Armand Colin, 2018.

LIEURY, A, FENOUILLET, F , Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 2013

MERLE P , L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?, Paris, PUF, 2005.

PAUGAM S , La disqualification sociale, Paris, PUF, 2016.

POTIN E , Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance , Toulouse, éditions érès, 2017.

ZIMMERMANN D , La sélection non-verbale à l'école, Paris, les éditions ESF, 1982.

ARTICLES, DOSSIERS, SYNTHESSES

BRESSON, N, et MELLIER D. « La parentalité en souffrance à l'école », Dialogue, vol. 207, no. 1, 2015, pp. 83-96.

BROCCOLICHI, S., JOIGNEAUX, C. & COUTURIER, C. (2018). Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves : Aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités

de les surmonter. *Recherche & formation*, 87(1), 29-45. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-1-page-29.htm>.

DENECHÉAU, B, et BLAYA, C. « Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47, no. 4, 2014, pp. 69-92.

FEYFANT, A, La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon. 2016, [En ligne] Disponible sur :

<http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113>(=fr

FRANCIS, V. « La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents », Geneviève Bergonnier-Dupuy éd., *Traité d'éducation familiale*. Dunod, 2013, pp. 331-348.

HORVAIS, J. « Culture professionnelle des enseignants et des éducateurs : vers un regard stéréoscopique », *Reliance*, vol. 27, no. 1, 2008, pp. 86-94.

JOIN-LAMBERT, H, EUILLET, S, BODDY, J, STATHAM, J, DANIELSENAND, I, GEURTS, E, « L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes », *Revue française de pédagogie*, 187 | 2014, 71-80.

JACQUET-FRANCILLON, F., La naissance de la profession d'instituteur. *Éléments pour une sociologie historique*. Le Télémaque, volume 28,n°2, 2005, p. 49-66.

MARCEL, J., De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, volume. 38,n°4, 2005, p. 31-59

MERIEU P, Être enseignant aujourd'hui, [PDF file] Disponible à

https://www.meirieu.com/ARTICLES/être_ENSEIGNANT_AUJOURD4HUI.pdf

POSTIC M, LE CALVE G, JOLY S, BENINEL F , Motivations pour le choix de la profession d'enseignant, Revue française de pédagogie, 1990, p25-36

POTIN E ., Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. In: Politiques sociales et familiales, n°112, 2013. p. 89-100.

SELLENET, C . « Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance », Vie sociale, vol. 2, no. 2, 2008, pp. 15-30.

TROUILLOUD D, SARRAZIN P,. Note des synthèses. In: Revue française de pédagogie, volume 145, 2003. p. 89-119.

SITOGRAFIE

Académie de Nantes [en ligne] consulté le 22 janvier 2019. Disponible sur : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/focus/differencier-dans-le-cadre-ordinaire-de-la-classe-dossier-787211.kjsp>

Association professionnelle des professeures et professeurs d'administration au collégial [en ligne] consulté le 16 décembre 2018. Disponible sur : <http://www.appac.qc.ca/pedagogie.php>

Education.gouv [en ligne] Bulletin Officiel, n°15 14 avril 2016, consulté le 22 janvier 2019. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720

Observatoire National de l'enfance en danger. La théorie de l'attachement : une approche conceptuelle au service de la Protection de l'Enfance. [en ligne] Consulté le 1/04/2019 Disponible sur : <http://www.etab.ac-caen.fr/apiedu/maternelle/docs/IENmaternelle-theorieattachement.pdf>

Office Québécois de la langue française, [en ligne] consulté le 10 décembre 2018. Disponible sur : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299646

THESES

ANTON PHILIPPON, Alice. L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : Une

réussite scolaire atypique au regard des parcours de vie : Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Education. Université Côte d'Azur, 8 mars 2017

PRUD'HOMME, Luc. La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur formateur dans un contexte de recherche action formation. Thèse en vue de l'obtention du grade de docteur en Education. Université du Québec en Outaouais, aout 2007

THIN, Daniel. Milieux populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation : Thèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université Lumière Lyon 2, 22 novembre 2010

Cours CNED

PIPERINI M-C. BACHIRA T. Psychologie de l'éducation. CNED. Université de Rouen. 2018-2019

ANNEXE 2

GRILLE D'ENTRETIEN

THEMES	QUESTIONS
1Le niveau scolaire des enfants placé	<p>-Quel est ou était le niveau scolaire des enfants en situation de placement avec lesquels vous travaillez ou avez travaillé ?</p> <p>-Ces enfants avaient-ils des besoins particuliers, si oui pourquoi ?</p> <p>-Qu'avez-vous mis en place pour ces jeunes ?</p> <p>-Dans quelles modalités, comment ? (exemples ...)</p>
2Les besoins spécifiques d'accompagnement des enfants placés	<p>--Comment avez vous organisez votre accompagnement avec les enfants placés ?</p> <p>-Comment avez vous construit vos outils pédagogiques ?</p> <p>-Vos outils pédagogiques étaient il adaptés au niveau scolaire des enfants placés ?</p> <p>-Comment interveniez vous auprès des enfants placés lors des apprentissages ?</p> <p>-Adaptiez-vous des temps de travail personnalisés ?</p> <p>-Comment situez-vous votre positionnement pédagogique?</p>
3l'Organisation des enseignants envers le public des enfants placés	<p>--Comment avez vous organisez votre accompagnement avec les enfants placés ?</p> <p>-Comment avez vous construit vos outils pédagogiques ?</p> <p>-Vos outils pédagogiques étaient il adaptés au niveau scolaire des enfants placés ?</p> <p>-Comment interveniez vous auprès des enfants placés lors des apprentissages ?</p> <p>-Adaptiez-vous des temps de travail personnalisés ?</p>
4Les résultats obtenus auprès de ce public avec une adaptation des pratiques pédagogiques	<p>-Selon vous quels sont les bénéfices d'une adaptation de la pédagogie auprès de ce public ?</p> <p>-Quels sont les résultats que vous obtenez grâce à cet ajustement pédagogique ?</p> <p>-D'après vous quelles conséquences cela a sur l'apprentissage des enfants en situation de placement ? Dans l'idéal comment pourriez-vous envisager le suivi scolaire de ces jeunes ?</p> <p>-Quels sont les manques selon vous ?</p> <p>-Quels sont les avantages selon vous ? (dispositifs déjà mis en place et avantageux auprès de ce public etc.)</p>

ANNEXE 3

RETRANSCRIPTION ENTRETIEN DE CLAIRE

Bonjour merci pour d'avoir accepté de participer à cette recherche.

-De rien, c'est normal.

-pouvez-vous me parler de votre parcours ?

A la base je suis éducatrice spécialisée, j'avais travaillé dans un centre de jeune sourd et y avait une enseignante spécialisée et je me suis... j'avais plus envie de... je trouvais que c'était un métier qui me plaisait plus donc euh... du coup j'ai fait le métier j'ai passé le concours mais euh pour devenir enseignante spécialisée et sinon avec le diplôme éducateur spécialisé on a accès au bac plus 3 directement donc du coup j'ai fait une licence sciences de l'éducation ensuite j'ai fait le master pour être professeur des écoles.

-La dernière année de licence et ensuite le master ?

Oui

-Et la vous travaillez...

Je suis en CP en co-intervention

-qu'est-ce-que c'est ?

Ça veut dire qu'on a deux enseignants dans la classe et on a vingt élèves.

-D'accord, vous avez travaillé avec des enfants en situation de placement, quel était leur niveau ?

Cette année en CP et l'année dernière il avait beaucoup de retard de ce qu'il faisait en c il avait pas du tout le niveau d'un CP mais plutôt de moyenne section donc beaucoup de difficulté pour et cette année et celui de cette année c'est un niveau classique CP y a pas de difficulté particulière plus que les autres on voit pas la différence

-Est-ce-que vous avez observé des besoins particuliers pour ces enfants, lesquels ?

Oui beaucoup de besoin affectif euh d'avoir un regard sur leur travail de chercher à attirer l'attention provoquer aussi certains élèves ou de faire des bêtises juste parce-que comme ça on va les regarder et ils ont tous vraiment le manque affectif est énorme et ils ont besoin d'avoir quelqu'un constamment avec eux . d'ailleurs celui de cette année il a fini par avoir une AVS parce-que en classe au niveau du comportement c'était compliqué de devoir toujours rester près de lui et c'était pas possible.

-Un besoin d'accompagnement fort...

Oui très fort

-Est-ce-que des choses (outils pédagogiques etc.) ont été mises en place auprès de ces jeunes ?

Ben après à l'extérieur je sais que ou même aussi en dehors de la classe on lui prends sur des temps particuliers. On travaille avec eux vraiment en individuel on vient avec euh... on prends des temps comme ça ensuite dans classe on essaye aussi de beaucoup les valoriser par exemple : celui de cette année est très bon euh en art visuel, donc forcément dès qu'il y a quelque chose dès qu'on fait art-plastique on le met au tableau, c'est lui qui va montrer qui va donner l'exemple vraiment on essaye toujours de valoriser et le plus possible dès qu'il fait quelque chose de montrer que c'est bien, de le prendre comme exemple. Après c'est vrai que c'est difficile concrètement aussi de... dans la pratique de toujours pouvoir mettre on aimerait parfois mettre en place des choses mais dans la réalité c'est pas toujours possible.

-En terme d'organisation ?

Oui

-L'organisation de l'accompagnement se passe comment ?

Ben après, oui... faut s'organiser pour qu'il reparte plus tôt le vendredi. Donc ça, ça demande aussi d'avoir prévu que le vendredi après midi il sera pas la euh le travail d'avoir prévu qu'il ait fait comme tout le monde ça demande du... une organisation oui !

-Une anticipation ?

Oui voilà oui après c'est vrai quand on fait des sorties des choses comme ça, on va rien demander parce-que les parents ont pas le droit de venir l'accompagner donc forcément ça aussi, c'est des choses à savoir, il doit toujours être accompagné de... quand un éducateur doit venir le chercher que quand y a que... un éducateur qui doit venir le chercher ça aussi c'est des choses pratiques.

En terme d'outil pédagogique qu'est ce qui a été mis en place ?

Ben lui par exemple qui a besoin des fois d'avoir un temps pour travaillé, il a du mal à se concentrer sur ce qu'il fait donc on lui a mis de petits jeux, des exercices en maths ou en français et en maths, c'est beaucoup de choses à manipuler des petits jeux, des petites choses qu'il veut faire et qu'il aime faire. Il prend le temps y a des choses qu'il fait seul dans son coin ou il est pas avec les autres dans la classe voilà il est pas avec les autres il est au fond de la classe, il est plus dans le groupe classe euh...

Comment vous avez construit ces outils ?

Ben on les a construit avec l'équipe éducative on a rencontré son éducateur spécialisé qui s'occupait de lui et on a aussi vu avec lui comment pour nous aussi mettre en place des choses pour que quand il sent qu'il a besoin de plus être avec les autres, comment on peut anticiper ses besoin du coup c'est comme ça qu'on a construit ces outils et en fonction de ce qu'on a observé par rapport à ses besoins en terme de travail.

-Lors des réunions ESS (équipe de suivi de scolarisation) ?

Oui voilà

-Vous avez d'autres modalités de réunion ?

Euh non moi je sais que comme j'étais éducatrice spécialisée... je connais les endroits où il est donc, j'ai des contacts on va dire... informels avec l'éduc si jamais y a des soucis si jamais y a besoin je peux aussi contacter directement. On passe pas toujours par le biais de la directrice des choses comme ça, des fois on fait autrement parce-que ça va plus vite et puis ça demande des fois, parce-que elle est pas toujours disponible et nous on a besoin d'avoir des fois des réponses rapides et puis claires.

-Vous en tant que professeur des écoles votre positionnement vous le définiriez comment ?

Ben c'est vraiment euh être attentif à lui lui apporter euh ben ce dont il a besoin et adapter aussi en fonction de ce qu'on observe chez lui si on s'adapte vraiment à lui en fonction de ce qu'il on essaye toujours de trouver des choses pour qu'il puisse pas se sentir exclu se sentir comme les autres

-Vous adaptez un temps de travail personnalisé ?

Oui on essaye de plus en plus

-Comment se met il en place ?

Sur la journée on essaye de prévoir on sait qu'il y a des matières ou il y a des moments où il va être plus ou moins attentif du coup on va mettre quelque chose qu'il aime on sait par exemple, que pendant la récréation il va être plus énervé donc on va mettre quelque chose qu'il aime bien qui euh... pour qu'il soit concentré qu'il ait le temps où ça se passe bien où y a pas de soucis particulier on va mettre des choses qu'il aime moins qui sont plus difficiles pour lui on essaye d'adapter en fonction de ce qu'on a pu avoir.

-Votre accompagnement auprès des enfants placés en quoi il est différent selon vous ?

C'est différent totalement oui... y a des choses qu'on va entre guillemets accepter chez lui qu'on acceptera pas chez les autres... parce-que ben... on sait que par rapport à sa situation lié à sa problématique euh... forcément on justifie son comportement par rapport à ça et on les limites vont être plus vite atteintes... les autres vont être plus vite punis oui ! Des fois on a d'ailleurs l'impression d'être injuste avec les autres ouais !

-Vous, vous avez le sentiment d'être injuste ?

Ben par moment oui je me dis que il va faire une bêtise et un autre enfant je l'aurai puni alors que lui je vais plus être dans l'échange, la verbalisation de ce qu'il a fait et je vais réagir autrement oui...

-D'où vient ce sentiment d'injustice selon vous, on vous l'a fait ressentir ?

C'est moi qui le ressens comme ça.

-Non parce-que ça aurait pu venir d'un élève par exemple...

Non non les élèves... y sont pas... ben après dès... dès le début on leur a expliqué la situation sur euh cet élève là... on a du aussi faire un point avec les parents vraiment euh...

-Vous avez fait une réunion ?

Oui la directrice a demandé de faire une réunion particulière sans la présence de cet enfant où on expliquait à... aux parents et aux autres enfants de la classe euh... ben que... on a pas dit qu'il était placé mais on a dit qu'il avait des soucis familiaux et du coup il pouvait avoir des fois des comportements violents euh... on a expliqué comment il était et comment il fallait réagir et ce que les enfants devaient faire quand y avait un soucis avec lui euh ne pas l'embêter.. pas le taper venir nous le dire, venir toujours nous voir, dès qu'il se passait quelque chose avec lui !

-Il y avait des éducateurs de présent ?

Non, non non... personne. Que des enseignants, la directrice, moi, ma collègue et les parents.

-C'était à l'initiative de la direction ?

Oui

-Cette réunion, vous avez noté des choses bénéfiques ?

J'ai trouvé que c'était au contraire... ça l'avait plutôt stigmatisé cet élève là au début. Je trouve que maintenant ça va mieux mais au début dès qu'il était violent dès qu'il disait un gros mot euh... de chercher la réaction dans la classe... c'était toujours lui et on était toujours sur lui et enfin c'était... c'était tout... tournait autour de cet élève quoi et ils étaient obnubilés par lui ! C'était lui dès que quelqu'un faisait une bêtise, c'était forcément lui alors qu'il était pas du tout concerné, ou il était pas du tout là à ce moment là ! Je trouvais qu'au contraire ça la pas du tout aidé au début, je pense que ça a été difficile au début par rapport à ça, parce-que les élèves ne voyaient que lui et les parents quand à la cantine ils disaient : oui on a tapé mon enfant, c'était cet élève là qui était accusé... alors que lui mangeait pas à la cantine !

-Cette stigmatisation vous avez le sentiment que...

Maintenant moins... parce-que on a aussi retravaillé avec eux sur la différence l'acceptation de l'autre tout ça... on essaye vraiment de leur montrer que y a pas que lui qui fait des bêtises que eux aussi en faisaient... qu'il était comme les autres et pas de euh... qu'il était comme eux et du coup ça les a aussi aidé à mieux l'accepter et puis a... et maintenant ça se passe beaucoup mieux oui.

-Je reviens un peu en arrière sur les adaptations mises en place pour cet enfant, selon vous quels sont les bénéfices observés ?

Ben je pense que ça lui permet de se sentir euh comme les autres et de pas euh de... déjà être en classe comme les autres de et de pouvoir travailler euh de la même façon que les autres de pas se sentir différent ni rejeté ouais je pense que ça ça...

-Vous avez observé une influence ?

Oui complètement

-Malgré la stigmatisation dont vous m'avez parlé ?

Ca s'est fait maintenant, ça va mieux oui mais l'influence elle s'est fait petit à petit on va dire qu'au

début c'était difficile mais après c'était petit à petit, ça s'est pas fait tout de suite ouais... ça a dû se travailler au fil du temps !

-Est-ce-que vous pouvez préciser ces résultats ?

Ben par exemple... il euh... il euh... au niveau des apprentissages il s'exprime beaucoup mieux envers les autres il dit beaucoup moins... il dit plus de gros mots... il réussi à... quand il est en colère... quand il a envie de euh... quand ça va pas il vient nous le dire et il sait que il peut aller au fond de la classe y peut aller pren... on a aussi mis en place des livres on a aussi si il a besoin il va au fond de la classe, il va lire un livre, il tape plus les autres, il sait qu'il va aller au fond de la classe des fois il nous le dit même pas il le fait ! Y a ce comportement la qu'on a réussi à mettre en place après, au niveau des apprentissages, il participe beaucoup plus avec les autres il dit des des réponses fausses ou totalement a coté ou par rapport a avant ou il participait pas ou c'était pour embêter le monde du coup je pense que maintenant il participe beaucoup plus en classe et au niveau des apprentissages notamment en math il a beaucoup progressé ça va être très difficile en français mais en mathS il a beaucoup progressé il a un excellent niveau et puis euh il prends du plaisir a travaillé en groupe avec les autres avant il voulait faire c'était tout seul, c'était SA feuille et euh SES images, SES étiquettes et maintenant il apprend aussi a d'avantage participer avec les autres (silence) mais même en sport il participe avec les autres et euh beaucoup moins enclin à les taper si ils se sont trompé ou a... il... il accepte beaucoup plus aussi les autres et il a un meilleur comportement avec eux.

-Des choses plutôt positives donc...

Plutôt oui positives dans l'ensemble !

-Quelles sont les conséquences sur le long terme ?

Sur le long terme et même sur l'année suivante c'est la que ça va petit à petit j'pense se stabiliser. Cette année on a commencé à mettre en place des choses l'année d'après on va encore en mettre en place et puis petit à petit la situation va saméliorer.

-Les contacts avec la MECS, en quoi ça permet de pérenniser les ajustements pédagogiques ?

Du coup oui, on sait ce qu'il vit, on sait où il en est au niveau de son accompagnement en MECS et du coup ça permet aussi de comprendre en classe comment il est on sait que euh le week-end comment sa s'est passé quand il retourne chez lui et du coup on sait comment va être la semaine c'est tout est toujours lié en fait ça nous permet aussi de pouvoir ajuster notre comportement ou notre façon de faire selon que si le week-end s est mal passé chez lui on sait que on sait que la semaine ça va être très très difficile on va être plus vigilant par rapport à lui

-Il s'agit d'une vigilance selon vous ?

Oui une vigilance oui d'avoir un regard permanent

-Ca vous mobilise de quelle manière ?

On sait que quand on va faire un exercice collectif, on sait qu'il y en a qui vont le plus... le faire et

lui il faut qu'on prenne du temps avec lui ... qu'on vienne le voir et des fois d'ailleurs c'est au détriment de certains élèves en difficulté parce-que lui parce qu'il va faire exprès de se tromper, parce-que alors qu'il le sait alors qu'il vient juste de nous dire la bonne réponse par moment il en joue de cette situation alors au début on allait toujours le voir et maintenant on a réussi aussi nous à essayé à aller moins le voir comment dire, ouais, à aller moins le voir et pouvoir lui dire ben voilà tu vas faire tout seul t'as bien réussi toujours et maintenant ça passe par la valorisation. Ben la dernière fois t'as réussi tout seul c'est bien mais c'est vrai qu'au début c'était difficile ouais...

-Vous parleriez d'un temps d'adaptation pour vous et lui ?

Oui oui oui oh oui, au début oui !

-Vous parlez des élèves en difficultés (pas forcément en situation de placement), vous faites également des adaptations pour ce public ?

On fait encore des choses particulières, on fait encore des choses différentes, ils font pas toujours la même chose que les autres.

-Ce jeune en situation de placement, ne fait pas forcément les mêmes travaux que ce groupe là et ce groupe là, ne fait pas les mêmes travaux que les autres enfants de la classe qui ne présentent pas de difficulté ?

C'est ça oui.

-Il y a trois niveaux finalement d'intervention pédagogique ?

Oui c'est vrai qu'on peut dire ça comme ça, oui.

Sur l'organisation de la journée comment ça se passe ?

C'est très difficile euh... ça demande beaucoup de temps de euh... de préparation euh... oui d'adaptation parce-que parfois c'était ça de prévu et puis finalement faut encore changer c'est vrai que c'est un peu difficile euh... on a la chance d'être deux du coup euh... je me concentre plutôt sur l'enfant qui est placé et elle s'occupe de.... et puis des enfants qui sont autonomes et puis elle des enfants en difficultés, comme ça on peut chacune travailler spécifiquement sur un groupe mais c'est vrai que ça demande beaucoup de temps et d'organisation.

-C'était votre choix de vous occuper plutôt de cet enfant en situation de placement ?

Non parce-que justement je voulais pas, j'avais peur de retrouver euh ce côté de revenir éducatrice spécialisée parce-que par moment avec lui je me sentais de... plus me sentir maîtresse, je voulais pas mais j'ai quand même fait parce-que comme j'avais des contacts avec la MECS c'était plus simple que ça soit moi qui m'en charge.

-Que pensez vous de votre positionnement ?

Ben j'ai revu, j'ai essayé de l'améliorer et de le revoir parce-que je me sentais pas à ma place et après euh j'ai pu adapter pour me sentir petit à petit plus à l'aise et que lui aussi se sente plus à l'aise...

-Ce jeune pouvait ressentir votre état selon vous ?

Je pense qu'il a pu le ressentir oui euh... mais il m'a rien dit il me la pas fait sentir mais je pense qu'il a pu le ressentir oui

Dans l'idéal comment vous pourriez envisager le suivi scolaire de ces jeunes en situation de placement ?

Ben je pense qu'il faudrait vraiment avoir un contact euh... avec l'éducateur ou en tout cas avec la MECS permanent ! Enfin en tout cas je pense que ça serait bien d'avoir le même enseignant pour le suivi c'est plus simple et pour la continuité de l'enfant pour lui c'est beaucoup mieux et après avoir aussi un contact avec les familles même si on est pas sensé en avoir mais ça ça serait important aussi parce-que c'est dommage de pas avoir cette collaboration qu'on a avec les autres et pas avec eux, donc c'est ce coté la aussi qui manquait.

Vous parlez du même enseignant, comment ça ?

Sur les mêmes niveaux du CP au CM que ça soit toujours le même enseignant qui le suive et qui puisse euh... (silence) je pense que c'est plus simple parce-que j'ai vu par exemple l'année dernière, je me suis occupée d'un enfant, cette année d'un autre et je trouve que c'est compliqué de passer d'un enfant à un autre et j'aurai aimé pouvoir le suivre jusqu'au bout et avoir un contact plus régulier parce-que du coup, je pense, on met en place des choses, on commence des choses et c'est compliqué d'expliquer à quelqu'un ce qu'on a mis en place et que la personne suive ce qu'on a mis en place, surtout cette année vu qu'il y a beaucoup de choses qui ont été mis en place, je pense que celui qui l'année prochaine va l'avoir, ça va être difficile si il a pas été cette année avec lui, de pas de pouvoir mettre en place des choses...

-D'accord...

-Le contact avec les famille, vous parliez d'une absence de collaboration, là actuellement vous avez euh des contacts ?

L'année dernière oui... parce-que l'année dernière c'était des conditions différentes et cette année officiellement non ! Mais j'en ai euh moi, parce-que j'ai pu téléphoner plusieurs fois à la famille par le biais de la MECS. Euh parce-que des fois je voulais échanger avec la famille sur ce que vivait l'enfant mais euh sinon normalement on est pas censé du tout avoir de contact avec la famille on travaille qu'avec la MECS.

-Pour cette situation là ou pour tous les enfants en situation de placement ?

Pour cette situation là l'année dernière on avait le droit c'était encore différent.

-Je vais revenir sur les manques, par rapport à ce public pouvez-vous m'en dire plus ?

Ben il manque beaucoup de formation parce-que comme moi j'étais éducatrice spécialisée je l'ai euh cette formation mais j'vois ma collègue il y a plein de choses qu'elle comprenait pas et euh et du coup je pense vraiment qu'on manque de formation pour travailler avec ces enfants qui sont placés pour vraiment adapter notre comportement et notre façon de faire et d'outils de support de chose comme ça quand on sait pas et on euh ouais je pense un gros manque de formation et de moyen qui puisse vraiment nous aider euh que quelqu'un puisse venir nous accompagner un temps dans la classe pour nous montrer un petit peu comment on pourrait s'y prendre je pense que ça manque

vraiment euh parce qu'on se retrouve un peu seul perdu avec ça et c'est difficile.

-Votre collègue, qu'est ce qui lui posait difficulté ?

Ben elle comprenait pas toujours ses réactions ses comportements euh par rapport à sa problématique elle voyait pas toujours le lien et du coup j'ai essayé de lui expliqué un petit peu les choses euh par rapport à des écrits à des choses que j'avais pu lire euh pour aussi euh ben pis même sa façon de l'appréhender elle était beaucoup pas dans l'agressivité mais toujours dans le rapport de force et je lui ai dit, qu'avec lui il fallait pas du tout être dans un rapport de force, que justement plus on allait être dans un rapport de force et plus il allait s'énerver et qu'il fallait avoir une autre attitude pour pouvoir euh travailler avec lui !

-Comment ça s'est mis en place ?

Ça s'est mis en place au fil du temps, ça a été difficile aussi mais ça s'est mis en place au fil du temps oui...

-C'est un manque de formation des professeurs ?

Oui d'un manque de formation et d'un manque de connaissance parce-que si j'avais pas... y a des choses que je suis pas sensé savoir que la MECS disait, mais je trouve ça dommage que en tant qu'enseignants on sache pas parce-que ça explique aussi des choses sur l'enfant parce-que c'est important de le savoir et y a pas toujours de, je trouve que euh l'année dernière on travaillait y avait beaucoup moins de liens et je trouve ça dommage parce-que c'est des choses importantes qu'il y ait un suivi en fait, de l'enfant du coup, y avait pas trop de suivi.

-Quels genre de choses n'étaient pas connues ?

Ben des choses de la situation de l'enfant sur euh des choses sur sa problématique familiale et sa problématique scolaire au début, je sais pas pourquoi, ils voulaient pas nous expliquer que l'enfant avait euh des soucis à l'école au niveau scolaire, il avait été très en difficulté au début ils voulaient pas nous donner les livrets de compétences et du coup je comprenais pas pourquoi ! La MECS voulait pas nous donner les livrets de compétences de l'élève car pour nous, c'était important pour nous, de savoir où il en était, ça a toujours été un petit peu un combat (silence) et pis quand il fallait participer à une sortie quand y avait quelque chose d'organisé c'était toujours très compliqué, ils disaient non, il va pas y aller ils refusaient toujours qu'il participe à une sortie et du coup fallait toujours que nous on se batte, qu'on mette des choses en place ben, pour qu'il puisse finalement accepter et c'est vrai que c'était compliqué...

-Avec votre ancienne casquette vous voyez ça comment ?

Ben moi c'est aussi ça qui m'a fait quitter le métier d'éducateur spécialisé, je trouve que et qui m'a fait rejoindre l'éducation je trouve qu'en fait y a un manque de communication y a un manque de d'échange entre les deux qui est difficile et chacun se renvoie la balle, en disant c'est la faute c'est la faute de et je pense que c'est complètement au détriment de l'enfant parce-que l'enfant est entre deux. Par exemple, il fallait aussi donner des documents ou de l'argent pour une sortie scolaire, ben c'est le seul enfant qui avait pas, donc du coup on avait avancé de l'argent pour lui mais je trouvais ça dommage parce qu'on mettait en place suffisamment en avance pour que tout se passe bien et à chaque fois, la situation se passe jamais vraiment bien.

-Je reviens sur la réunion dont vous parliez sur cet enfant avec les autres parents et élèves, la MECS était au courant ?

Euh oui.... euh oui.... ça s'est su parce-que les enfants, en fait les enfants en début d'année y en a qui lui ont dit ben toi t'es bête t'es pas comme nous du coup il a dit pourquoi tu dis ça et on lui a dit : on a fait une réunion on a parlé de toi, toi on sait que t'es bête enfin ils lui ont dit des choses.

-Ca a été reçu comment ?

Ben très mal... ben forcément je les comprend en fait... ils ont dit on a stigmatisé cet enfant et c'est pas du tout ce qu'il faut faire... un comportement qui fait l'exemple du tout pour les enfants surtout venant de l'école et euh je pense que je suis d'accord avec eux c'était pas du tout quelque chose ... (silence)

-Sur les dispositifs déjà mis en place pour cet enfant et qui fonctionnent on peut revenir sur les avantages ?

Ben je pense que ça permet à cet enfant... ben l'AVS en exemple ça lui permet de travailler comme les autres de pas faire de différence et d'avancer au même rythme que les autres et de pouvoir euh... être avec eux en classe parce-que au début on voulait quand même l'envoyer dans un IME euh avec des enfants en pensant qu'il avait un handicap alors que pas du tout ! Je pense que ça lui permet d'être comme les autres d'être valorisé et lui ça lui fait du bien et à l'école il voit les autres et il est pas dans un autre monde, mais il voit autre chose de ce qu'il vit le reste du temps.

-En quoi l'AVS elle a une influence sur votre intervention pédagogique ?

Elle nous permet de pouvoir travailler d'avantage avec le reste de la classe et de pouvoir comme je le disais au début, consacré du temps avec lui comme c'est l'AVS qui passe beaucoup de temps avec lui, nous on peut travailler avec tout le monde et lui l'inclure à chaque fois et plus devoir avoir ce regard permanent sur lui, en tout cas je pense qu'on a moins ce regard permanent sur lui on arrive plus à se concentrer sur toute la classe et plus uniquement sur lui ne plus se dire, est ce qu'il va faire une bêtise taper quelqu'un non, on sait qu'il y a l'AVS on s'occupe plus pareil de la même façon que lui d'avant

-Est-ce-que l'AVS n'a pas concrétisé encore plus les améliorations ?

Si beaucoup plus parce-que du coup on y a moins besoin de ces temps particuliers vu qu'elle est là il a moins besoin de ce temps là, des fois elle est au fond et en fait elle vient pas toujours travailler avec lui des fois il a pas besoin d'aide il dit je veux faire tout seul et ça la rendu aussi plus autonome ça d'ailleurs ça nous étonne quand il nous dit j'ai pas besoin d'aide parce-que il arrive a mieux faire les choses tout seul sans avoir besoin de quelqu'un...

-Si vous devriez recommencer cette année avec ce jeune qu'est-ce-que vous changeriez en terme d'intervention pédagogique ?

Je pense que je demanderai tout de suite une AVS, sans attendre et je pense aussi qu'il y aurai pas euh, cette réunion où on stigmatise cet élève mais euh, au niveau des apprentissages j'aurai tout de suite mis en place des choses des supports, des outils, trouver des choses particulière pour lui dès le début, par rapport a ce qu'on savait de lui de l'année dernière de son niveau scolaire, de l'année dernière, commence déjà à mettre des choses en place dès le début et pas attendre...

-Vous aviez attendu combien de temps avant de mettre les choses en place ?

octobre mi-octobre.

-Et la demande d'AVS ?

La demande AVS on l'a fait en décembre.

-Cette attente elle vient de quoi d'après vous ?

Ben comme l'année dernière ça c'était bien passé avec le jeune, que j'avais, euh je me suis pas dit ben, cette année ça va mal se passer et comme on avait pas le livret de compétences de l'année dernière et qu'on nous disait rien de particulier au début sur sa problématique, ben je me suis dit c'est comme l'année dernière et en fait pas du tout au début on était un peu surpris après euh y a pas euh de contact et d'ailleurs au début avec la MECS du coup on savait rien de particulier sur cet enfant on savait pas non plus pourquoi il était en MECS donc on savait pas si on pouvait contacter la famille... on savait rien en fait on comprenait pas au début on voyait que l'éducateur. Pourquoi c'était que l'éducateur qui pouvait venir tout le temps, toujours ? Même si il y avait une urgence euh... on comprenait pas au début parce-que l'année dernière les parents venaient aussi c'était un suivi différent.

-Le rapport avec la MECS a une influence avec la pratique pédagogique selon vous ?

Oui faut vraiment travailler en lien puisque c'est eux qui sont avec l'élève au quotidien donc euh ... c'est eux qui peuvent nous dire beaucoup de choses que à l'école on est pas au courant

-Merci pour votre intervention !

De rien, merci !