
« On essaye de s'ajuster par des rencontres et de faire comprendre la réalité de chacun » : la collaboration entre les écoles fondamentales et les Services Résidentiels pour Jeunes.

Auteur : Smets, Marie

Promoteur(s) : Guillaume, Jean-Francois

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en sociologie, à finalité didactique

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/11128>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

NOM : SMETS

Prénom : Marie

Matricule : s181878

Filière d'études : Master en sociologie à finalité didactique

Mémoire de fin d'études

« On essaye de s'ajuster par des rencontres et de faire comprendre la réalité de chacun » : la collaboration entre les écoles fondamentales et les Services Résidentiels pour Jeunes.

Promoteur : Jean-François GUILLAUME

Lecteur : Mona CLARO

Lecteur : Mohamed NACHI

REMERCIEMENTS

Je tiens sincèrement à remercier toutes les personnes qui m'ont permis de mener à bien la réalisation de ce travail.

Tout d'abord, je voudrais adresser toute ma gratitude à Monsieur Guillaume, mon promoteur et professeur au sein de l'Université de Liège, pour ses nombreux conseils et réflexions, sa disponibilité et tout le temps qu'il m'a accordé. Je voudrais également le remercier pour les nombreux enseignements prodigués durant mon master en sociologie à finalité didactique.

Je tiens aussi à remercier Mona Claro et Mohamed Nachi pour l'intérêt qu'ils ont porté à l'égard de ce sujet de mémoire en acceptant d'être cités au titre de lecteur.

Merci aux différents professionnels (directeurs d'écoles, instituteurs, directeurs de Services Résidentiels pour Jeunes, sous-directeurs, psychologues, psychopédagogues, éducateurs) qui ont manifesté un intérêt certain à l'égard de ma recherche et qui ont accepté d'y participer. Sans eux, cette recherche n'aurait pu être réalisée.

Je voudrais également remercier tous les professionnels qui ont répondu à mes questions lors d'entretiens téléphoniques. Ils m'ont apporté une aide précieuse.

Enfin, merci à Antoine, à mon frère et à mes parents pour leur soutien inconditionnel non seulement durant la rédaction de ce mémoire, mais également tout au long de mon parcours scolaire.

Merci mille fois !

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION	1
2. CADRE THÉORIQUE	4
2.1. Le concept d'épreuve	4
2.2. Les régimes d'action	5
2.2.1. La dispute en justice.....	7
2.2.1.1. Le compromis	9
2.2.1.2. L'arrangement.....	12
2.2.1.3. La relativisation	12
3. LES TROIS PROTAGONISTES	14
3.1. Le Service Résidentiel pour Jeunes	14
3.1.1. Le placement	14
3.1.2. Les SRJ	15
3.1.3. La procédure d'admission.....	16
3.1.4. La catégorisation du handicap	18
3.1.5. Le placement en tant que dernier recours	18
3.1.6. Les modalités de financement des SRJ	18
3.2. Le jeune.....	19
3.2.1. La catégorie 140.....	19
3.2.2. Les difficultés de ces jeunes	20
3.2.3. Les jeunes et le placement	21
3.3. L'école fondamentale.....	22
3.3.1. L'enseignement ordinaire	22
3.3.1.1. Les coefficients de comptage.....	22
3.3.1.2. La scolarisation à temps partiel dans l'ordinaire	23
3.3.2. L'enseignement spécialisé	24
3.3.2.1. Le Plan Individuel d'Apprentissage.....	25
3.3.2.2. L'intégration	25
3.3.2.3. La scolarisation à temps partiel dans le spécialisé.....	26
3.4. La collaboration entre les écoles et les institutions de placement	26
4. MÉTHODOLOGIE.....	27
4.1. La phase exploratoire	27
4.2. La population interrogée	28
4.3. Une approche qualitative	29

4.4.	Les entretiens	30
4.5.	Les limites de notre recherche	31
5.	LES TROIS MODES DE CONFIGURATION.....	32
5.1.	L'absence de contact.....	33
5.1.1.	Le jeune au sein de l'espace scolaire	34
5.1.2.	Demeurer au sein de son cadre habituel	38
5.1.2.1.	L'absence de rencontre	38
5.1.2.2.	Le Plan Individuel d'Apprentissage.....	39
5.2.	Les contacts occasionnels	40
5.2.1.	Le jeune au sein de l'espace scolaire	41
5.2.2.	La difficulté à communiquer entre professionnels.....	43
5.2.2.1.	Les règlements de compte dans le parc.....	43
5.2.2.2.	Des horaires jugés trop stricts	44
5.2.2.3.	Un dispositif pour la concentration.....	45
5.2.3.	La difficulté à sortir de son cadre habituel.....	46
5.2.3.1.	Deux mondes différents	46
5.2.3.2.	Le respect du secret professionnel	47
5.3.	Les contacts réguliers.....	49
5.3.1.	Le jeune au sein de l'espace scolaire	50
5.3.2.	Les solutions face aux difficultés.....	55
5.3.2.1.	La scolarité partielle.....	55
5.3.2.2.	Le retrait de l'enfant.....	58
5.3.2.3.	Aller au sein même de la classe	59
5.3.2.4.	La personne tierce	60
5.3.2.5.	Les réunions régulières	61
5.3.3.	La sortie de son cadre habituel.....	62
5.3.3.1.	Le secret professionnel	62
5.3.3.2.	Comprendre la réalité de chacun.....	63
5.3.3.3.	Faire une première rencontre	63
5.3.3.4.	Le prolongement de l'intervention.....	65
6.	CONCLUSION.....	67
7.	BIBLIOGRAPHIE.....	70
8.	ANNEXES	73

1. INTRODUCTION

L'Agence pour une Vie de Qualité (AVIQ) définit les jeunes appartenant à la catégorie 140 comme suit : « Troubles caractériels, présentant un état névrotique ou prépsychotique et nécessitant une éducation appropriée » (Minotte, 2015, p.3). Sur les cinquante-deux Services Résidentiels pour Jeunes (SRJ) agréés et subsidiés par l'AVIQ en Région wallonne, quarante-sept d'entre eux accueillent des jeunes appartenant à cette catégorie (AVIQ, 2020). Ces SRJ sont des structures accueillant et hébergeant des jeunes porteurs d'un handicap, suite à une décision du Service de l'Aide à la Jeunesse (SAJ), du Service de Protection de la Jeunesse (SPJ) ou sur base volontaire.

Les jeunes résidant dans ces services sont scolarisés au sein d'écoles ordinaires et d'écoles spécialisées. Cette recherche se concentre plus particulièrement sur l'enseignement fondamental. Dans le cadre de notre formation en sociologie à finalité didactique, nous ne serons pas amenés à enseigner dans l'enseignement maternel et primaire. Cependant, ce travail pose une série de questions pouvant intéresser tous les enseignants. Les enfants appartenant à la catégorie 140 sont au centre de diverses problématiques : sociales, psychiatriques, comportementales, médicales, etc. (Minotte, 2015). Dès lors, la prise en charge de ces enfants au sein d'une classe crée un environnement appelant à une réflexion d'un travail commun entre les professionnels qui gravitent autour d'eux. Par ailleurs, dans la formation initiale des enseignants en Belgique, aucune formation particulière n'est prévue pour faire face aux besoins parfois très spécifiques des élèves (Pierard, 2012). Dans le cadre de travail, nous allons donc nous pencher sur la collaboration entre les différents acteurs des Services Résidentiels pour Jeunes et les différents intervenants du monde scolaire.

Ainsi, différents travaux abordent l'importance de la collaboration entre les adultes gravitant autour de l'enfant placé : intervenants, parents, familles d'accueil (Poirier, Chamberland & Ward, 2006). Certaines recherches ont identifié « qu'une meilleure collaboration entre les intervenants impliqués dans le placement a un impact positif sur la qualité de l'intervention » (Poirier, Chamberland & Ward, 2006, p.52). Cependant, ces recherches n'abordent pas, généralement, la collaboration avec l'établissement scolaire et plus particulièrement, avec les enseignants qui accueillent ces enfants au sein de leur classe. Or, l'espace scolaire occupe une place importante dans la vie d'un jeune.

En s'appuyant sur la sociologie pragmatique et sur diverses réflexions émises par les acteurs sur le terrain, nous avons élaboré cette question de recherche :

Dans le cadre de la scolarité d'un enfant placé au sein d'un Service Résidentiel pour Jeunes, comment les trois protagonistes (le jeune, l'école et le SRJ) règlent-ils leurs disputes ?

Suite à cette question, nous avons émis l'hypothèse suivante :

La façon dont s'y prennent les protagonistes pour résoudre leurs disputes est au centre d'un mode de configuration qui peut dépendre de l'aptitude du jeune à nouer des relations sociales sereines et apaisées au sein de la classe, de l'aptitude des professionnels à établir un dialogue entre eux ou de leur aptitude à sortir de leur cadre normatif ou valoriel habituel.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons pris appui sur la sociologie pragmatique. Différents concepts développés par Boltanski, Thévenot, Nachi, etc. vont ainsi nous permettre d'analyser le règlement des disputes (conflits, désaccords, différends etc.) entre différents protagonistes. « Dans quelles situations parviennent-ils à trouver un accord ? Dans quelles circonstances cet accord se révèle-t-il difficile ? Quand l'accord se transforme-t-il en compromis ? Et quels sont les points au sujet desquels le compromis n'est pas envisageable ? Quels sont les arguments avancés [...] ? » (Nachi, 2007, p.317). Ces différentes questions vont nous guider dans l'analyse des entretiens que nous avons réalisés. En outre, à travers le règlement de ces disputes, nous allons pouvoir analyser la collaboration entre les acteurs travaillant au sein de SRJ (éducateurs, directeurs, psychopédagogues, etc.) et les acteurs du monde scolaire (enseignants, directeurs, etc.).

La première partie de ce travail se penche sur l'explication de différents concepts théoriques développés par la sociologie pragmatique, tels que le concept de régime d'action, de cité ou encore de compromis. Ces derniers nous seront utiles dans notre analyse. Dans la deuxième partie de ce travail, différents éléments d'information sur les parties en présence (le jeune, le SRJ et l'école) seront exposés afin de permettre une compréhension du contexte au sein duquel les différents protagonistes interagissent.

La troisième partie de ce mémoire, quant à elle, se penchera sur l'explication de notre cadre méthodologique. La recherche que nous avons menée se base sur une approche qualitative. Dans ce chapitre, nous aborderons plus particulièrement le déroulement de notre phase exploratoire, la population interrogée, la manière dont se sont déroulés nos entretiens et les limites de notre recherche.

En analysant la perception qu'ont les acteurs de leurs interactions grâce à l'analyse de nos différents entretiens, nous avons dégagé trois modes de configuration. Ces derniers caractérisent la communication et la collaboration entre les acteurs travaillant au sein de SRJ (éducateurs, directeurs, psychopédagogue, etc.) et les acteurs du monde scolaire. Ces trois modes de configuration et leurs composantes résument les résultats de notre recherche et exposent la manière dont les disputes peuvent être réglées entre les différents protagonistes. Cet avant-dernier chapitre se base sur des situations singulières qui ont pour objectif de

comprendre comment ces trois protagonistes règlent leurs différends, collaborent, interagissent mais également de comprendre leurs arguments.

L'objectif de cette recherche est, par conséquent, d'analyser la façon dont les acteurs règlent leurs disputes et, plus généralement, elle vise à comprendre la collaboration entre les écoles fondamentales et les Services Résidentiels pour Jeunes.

2. CADRE THÉORIQUE

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi de nous pencher sur la sociologie pragmatique. Ce nouveau style sociologique, qui étudie la question de l'action, cherche à rompre avec d'autres courants où cette notion est réduite à la détermination par les structures et aux contraintes dispositionnelles. Dans le but d'étudier les actions, mais également les justifications des personnes, la sociologie pragmatique part de l'analyse de disputes (Préface de Boltanski, in Nachi, 2006).

Ce courant trouve son origine à la fin des années 1970 et au début des années 1980. En 1979, Bruno Latour et Steeve Wolgar publient une recherche visant à comprendre la manière dont travaillent les chercheurs de laboratoires. Pour ce faire, ils analysent leur travail quotidien, ainsi que les relations et les interactions entre eux (Nachi, 2006). L'ouvrage de Boltanski et Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, de 1991, s'inscrit également dans le développement de ce courant. Dans cet ouvrage, les deux auteurs « cherchent à mettre en évidence les modes d'équivalence, de qualification, d'ajustement et de justification par lesquels les acteurs produisent des accords et coordonnent leurs actions, c'est-à-dire la manière dont ils créent des ordres de justice et s'y réfèrent pour dénoncer l'injustice » (Nachi, 2006, pp.20-21).

La sociologie pragmatique met également l'accent sur la dimension morale de l'agir humain. Avec ce nouveau style sociologique s'est développé non seulement tout un cadre d'analyse, mais également différents concepts théoriques, tels que le concept d'équivalence, de grandeur, de cité, de régime d'action, de compromis, d'arrangement, etc. (Nachi, 2006). C'est en s'appuyant sur plusieurs de ces concepts que nous allons analyser la manière dont les disputes sont réglées entre différents protagonistes : le jeune, l'instituteur et l'éducateur du Service Résidentiel pour Jeunes.

2.1. Le concept d'épreuve

Pour la sociologie pragmatique, le concept d'épreuve est un concept central. Selon ce courant, notre vie est rythmée par une série d'épreuves et tout serait même considéré comme une épreuve (Nachi, 2006). Selon Nachi : « l'épreuve est un moment au cours duquel les personnes font preuve de leurs compétences soit pour agir, soit pour désigner, qualifier, juger ou justifier quelque chose ou quelqu'un : un être. C'est donc le moment d'incertitude par excellence puisqu'il est l'occasion de s'accorder sur l'état des êtres, qui peuvent être des personnes et/ou des choses » (Nachi, 2006, p.57). Ce concept implique donc l'idée d'un acteur libre ayant un certain pouvoir d'agir. Cependant, pour s'accorder sur l'état des êtres, le concept implique également l'idée d'un agir en commun et par conséquent de différentes contraintes qu'il faut prendre en compte. Dans le modèle des économies de la grandeur de Boltanski et Thévenot, il est question d'épreuve

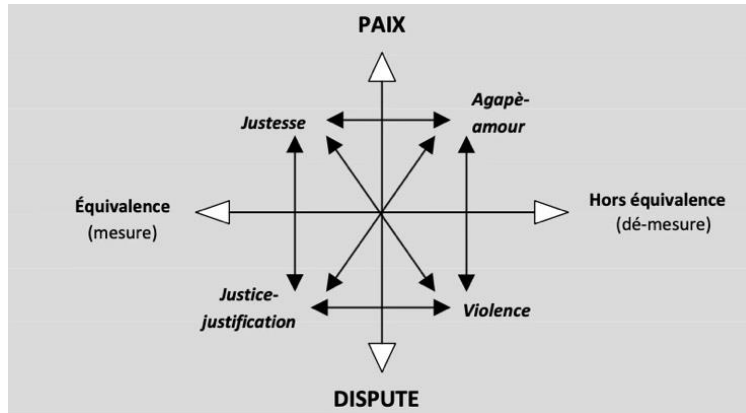
de grandeur. À partir d'un principe d'équivalence, chaque personne ou objet a une certaine grandeur. Par conséquent, en fonction de la cité au sein de laquelle on se trouve et de son principe d'équivalence, certains vont être considérés comme grands, alors que d'autres seront considérés comme petits. Suite à ces attributions, un ordre entre les êtres peut être établi ; les auteurs le nomment « ordre de grandeurs ». Ces ordres sont utilisés par les personnes pour juger, qualifier, justifier les états de petits ou de grands des êtres et des objets. Il est essentiel de préciser que ce qui est considéré comme petit dans une cité peut être considéré comme grand dans une autre et inversement. De plus, pour qu'un ordre de grandeur soit considéré comme légitime, il faut qu'il soit justifié et que ces justifications reposent sur un principe d'équivalence propre à une cité (Nachi, 2006).

Ainsi, les épreuves de grandeur qui se déroulent dans des cités visent la formation d'un accord sur ce qui est juste. En effet, l'épreuve de grandeur est une épreuve morale qui permet aux personnes de s'accorder sur l'état de petit ou de grand des personnes ou des objets engagés dans l'épreuve. Par conséquent, elle a une place centrale dans la résolution d'un différend ou pour trancher un litige (Nachi, 2006). Rappelons que le litige est un désaccord sur la grandeur des êtres ou des objets. On y dénonce un défaut de grandeur et on y revendique, par l'argumentation, un réajustement des grandeurs. Quant au différend, il porte sur le fait, pour un être, d'importer ou de ne pas importer dans une cité (Boltanski & Thévenot, 1991).

2.2. Les régimes d'action

Le terme « régime », employé par Boltanski, est une « configuration où se cristallise un ensemble de règles – une grammaire – qui définissent une situation, régissant les actions et leurs coordinations entre les personnes, mais aussi entre celles-ci et l'environnement dans lequel s'opèrent les actions et les jugements, c'est-à-dire le monde des objets » (Nachi, 2006, p.80). Lors d'une interaction, chaque acteur mobilise le régime adéquat. De plus, chaque action étant réversible, la personne peut constamment passer d'un régime à l'autre (Nachi, 2006).

Afin d'attester l'existence d'une pluralité de régimes pragmatiques de l'action, Boltanski, dans sa construction théorique, en a imaginé quatre. Son modèle peut être résumé comme suit :



(Nachi, 2018, p.17)

L'axe horizontal est construit à partir du principe d'équivalence. Ce principe est essentiel dans la construction de ce modèle. « Pour converger vers un accord, les personnes doivent faire référence à quelque chose qui n'est pas des personnes et qui les dépasse. C'est cette référence commune que nous appelons principe d'équivalence » (Boltanski, 1990, p.74 cité par Nachi, 2006, p.81). Le principe d'équivalence est également en lien avec la distribution des choses entre les personnes, avec la distribution des qualités des êtres et avec les ordres de grandeur qui se révèlent justes ou injustes en fonction d'un principe d'équivalence (Nachi, 2006). L'axe vertical, quant à lui, est construit à partir des principes de paix et de dispute.

La paix en justesse : ce régime s'appuie sur la recherche d'équivalence et sur la paix. Ce régime est en lien avec toutes les routines et les habitudes qui régissent notre vie. En effet, un nombre important de nos pratiques sociales et de nos conduites humaines est dicté par des routines qui sont liées à nos normes sociales. Sans ces routines, nous vivrions dans un monde incertain et insécurisant. Ce régime correspond donc à toutes les actions qui ne nécessitent pas de justification, car étant donné que les personnes se basent sur des règles, des conventions sociales pour agir, elles se conforment à la justesse. Dans ce régime, la grandeur des personnes et des choses est non explicitée, car elle se base sur des éléments communément admis (Nachi, 2006).

La dispute en justice : ce régime s'appuie sur l'équivalence et la dispute. Dans ce régime, les personnes émettent des critiques, se justifient, font valoir leurs arguments dans la recherche d'une équivalence des personnes et des choses. C'est donc cette recherche d'équivalence qui est la raison de la dispute (Nachi, 2006).

La dispute en violence : ce régime se caractérise par la dispute et la non-équivalence. Il se distingue des autres régimes par des rapports de force et par une impossibilité d'aboutir à une convention d'équivalence.

En effet, la violence ne peut être mesurée, n'est pas objective et inhérite les limites humaines ; par conséquent, elle est hors équivalence. Les états de grandeur ne peuvent donc être mesurés. À titre d'exemple, lors d'une dispute en violence, si un des protagonistes avance une justification, l'équivalence se réintroduit et par conséquent, l'action bascule vers le régime de justice. Cet exemple démontre le caractère instable de ces régimes d'action (Nachi, 2006).

La paix en agapé : ce régime s'appuie sur la non-équivalence et sur la paix. Dans ce régime, il y a un accord entre les personnes, mais cet accord ne tient pas compte du principe d'équivalence. À titre d'exemple, on retrouve ces accords dans les relations amoureuses, les relations d'amitié, etc. Ce régime est construit sur la notion de don : on ne compte pas ! On pourrait qualifier ce régime de silence de l'amour, car les personnes ne dénoncent pas, n'argumentent pas, ne se justifient pas (Nachi, 2006).

Étant donné qu'elles sont parfois insatisfaites, déçues ou mécontentes, les personnes peuvent passer d'un régime à l'autre dans le but de répondre à leurs attentes lorsque la situation ne leur convient pas. Ces basculements sont particulièrement intéressants à étudier pour la sociologie pragmatique, car c'est précisément durant ceux-ci que les personnes critiquent, se justifient, etc. (Nachi, 2006).

Nous allons maintenant analyser plus précisément un des régimes, à savoir le régime de justice.

2.2.1. La dispute en justice

Au sein du régime de justice, selon Boltanski et Thévenot, dans leur ouvrage *De la Justification. Les économies de la grandeur*, il y a six modèles de justice ou cités. Par conséquent, il y a six manières de définir la grandeur des êtres. En effet, chaque cité contient son propre ordre de grandeur reposant sur un principe d'équivalence (domestique, industriel, etc.) (Nachi, 2006).

« Ces cités sont six principes supérieurs communs auxquels les individus ont, aujourd'hui en France, le plus souvent recours pour asseoir un accord ou soutenir un litige » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.92). Il est essentiel de préciser que ce modèle de cités est ouvert ; il n'est pas exclu de voir apparaître de nouvelles cités (Nachi, 2006). Ces cités ont été imaginées par ces deux auteurs à partir de l'analyse d'œuvres classiques de philosophie politique (Boltanski & Thévenot, 1991).

Le modèle imaginé par ces deux auteurs permet d'étudier les arguments et les justifications des personnes lorsqu'elles se trouvent en situation de dispute (désaccord, critique, dénonciation, controverse, etc.) et qu'elles veulent parvenir à un accord sans avoir recours à la violence. Lors de ces disputes, qui sont des

épreuves de grandeur, les personnes contestent un ordre de grandeur. Les six cités ont chacune un univers d'argumentation et de justification propre. Ainsi, en situation de dispute, pour que les argumentations et justifications qu'avance un protagoniste soient considérées comme légitimes, il faut qu'elles fassent référence à la cité correspondant à la situation au sein de laquelle il est engagé (Nachi, 2006).

Les six grands modèles de justification :

- La cité marchande : cette cité est caractérisée par un lien marchand qui unit les personnes dans un marché au sein duquel les individus entrent en concurrence afin de s'approprier des biens rares. La rareté a donc une place centrale dans cette cité puisqu'elle fait augmenter la valeur du bien et sa convoitise. Dans cette cité, la grandeur est donc liée à la richesse, à l'acquisition de biens rares (Boltanski & Thévenot, 1991).
- La cité inspirée : dans cette cité, l'accès à l'état de grand se fait sans attacher d'importance à la reconnaissance et à l'opinion des autres. On y prône cependant le renoncement à soi pour les autres (Boltanski & Thévenot, 1991). « Aucun prophète - écrit Max Weber - n'a regardé sa qualité comme dépendant de l'opinion de la foule à son égard » (Weber 1971, p.249 par Boltanski et Thévenot, 1991, pp.113-114). À titre d'exemple, on pourrait citer les saints ou encore les artistes. En effet, ces derniers ne prennent pas d'éléments extérieurs en compte pour juger la valeur de leur œuvre et de leur grandeur. On pourrait également citer les avant-gardes politiques qui mènent leurs actions sans soutien ou reconnaissance, ou encore les innovateurs, les originaux, etc. Dans cette cité, la grandeur des personnes dépend de leur inspiration (Boltanski & Thévenot, 1991).
- La cité domestique : dans cette cité, la personne est caractérisée par son rang ou encore son statut familial (Nachi, 2006). « La personne est un maillon dans la "grande chaîne des êtres" et chacun se trouve pris entre un supérieur dont il reçoit, par l'intermédiaire d'une relation personnelle, une puissance d'accès à la grandeur, et des inférieurs qu'il englobe et qu'il incarne » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.116). Cette cité fait référence à la société paysanne traditionnelle. La grandeur des acteurs dépend de leur position hiérarchique au sein de cette grande chaîne des êtres (Boltanski & Thévenot, 1991).
- La cité de l'opinion : dans cette cité, « la grandeur d'une personne est [...] définie par la reconnaissance par les autres de sa réputation, de sa gloire, de sa notoriété, de sa renommée » (Nachi, 2006, p.116). Étant donné que la grandeur dépend uniquement du nombre d'individus qui accorde son crédit à la personne, elle ne dépend aucunement de facteurs personnels tels que l'estime que la personne a d'elle-même par exemple. La grandeur des gens dépend donc exclusivement de l'opinion des autres (Boltanski & Thévenot, 1991).

- La cité civique : dans cette cité, « les citoyens renoncent à leur singularité et se détachent de leurs intérêts particuliers pour ne regarder que le bien commun » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.138). C'est de cette manière qu'on accède à la grandeur. Cette dernière est, par conséquent, liée à la convergence des volontés humaines (Boltanski & Thévenot, 1991).
- La cité industrielle : cette cité peut être représentée comme une grande manufacture au sein de laquelle chaque acteur remplit une fonction différente (Nachi, 2006). « L'homme petit est le moins pourvu d'intelligence, un homme dont les idées ne s'étendent pas au-delà des affaires domestiques... Les grands travaillent à découvrir et à coordonner les faits généraux propres à servir de base à toutes les combinaisons de culture, de commerce, de fabrication » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.155). Dans cette cité, les personnes considérées comme grandes sont les experts, les professionnels, les spécialistes. La grandeur des personnes dépend ainsi de leur efficacité et de leur utilité (Nachi, 2006).

Comme expliqué ci-dessus, il n'est pas exclu de voir apparaître de nouvelles cités. En outre, des travaux ultérieurs ont cherché à analyser la possibilité d'émergence d'autres cités ; c'est le cas de l'ouvrage *Le Nouvel Esprit du Capitalisme* de Chiapello et Boltanski. Leur cité connexionniste (ou cité par projets) peut être considérée comme une septième cité. Celle-ci fait référence au besoin de se lier, de créer des connexions et un réseau. Dans cette cité, l'épreuve est liée aux projets (Nachi, 2006). En effet, la grandeur « se mesure à l'aune de la capacité des personnes à se réinsérer dans un projet et surtout de passer d'un projet à l'autre » (Nachi, 2006, p.167). La personne considérée comme grande sera celle qui est motivée, investie dans la réalisation de nouveaux projets et de nouveaux défis. Elle a comme caractéristiques non seulement d'être mobile, engagée et flexible, mais également de réussir à inciter les autres à se lancer avec elle dans de nouveaux défis. Elle est incarnée, à titre d'exemple, par un médiateur ou encore un chef de projet (Nachi, 2006).

Ces différentes cités correspondent donc à sept manières, pour des individus, de parvenir à un accord et de se coordonner. Lorsque la résolution d'une dispute s'avère impossible au sein d'une même cité, les protagonistes peuvent alors avoir recours au compromis, à l'arrangement ou à la relativisation. Analysons à présent ces trois figures de l'accord qui ne répondent pas totalement à cette exigence de justification (Nachi, 2006).

2.2.1.1. Le compromis

Dans le sens commun, le concept de compromis peut être qualifié de « concession » ou encore « d'accord amiable » (Nachi, 2006). Si nous devons donner une définition minimale de ce concept, nous reprendrions

celle de Nachi : « un compromis est un accord obtenu entre deux ou plusieurs parties qui, étant préalablement disposées à négocier, acceptent de faire des concessions réciproques nécessaires au règlement d'un différend » (Nachi, 2001, p.83).

Chez Boltanski et Thévenot, « dans un compromis, on se met d'accord pour composer, c'est-à-dire pour suspendre le différend, sans qu'il ait été réglé par le recours à une épreuve dans un seul monde¹ » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.337). Notre société ne se réduisant pas à une seule cité, dans le but de parvenir à des accords plus globaux se situant aux confins de diverses cités, il faut avoir recours au compromis. Les six cités entraînent divers modèles de justification sur ce qui est juste ou injuste, divers ordres de grandeur. Par conséquent, le compromis met en présence diverses formes de justification qui sont à priori incompatibles. Pour arriver à un compromis, les acteurs doivent par conséquent dépasser certains de leurs principes, de leurs intérêts purement individuels et faire des concessions à la recherche d'un bien commun ou d'un intérêt général (Nachi, 2006). Cette figure de l'accord « vise un bien commun qui dépasserait les deux formes de grandeur confrontées en les comprenant toutes les deux » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.338). Il peut cependant être qualifié de fragile, car étant donné qu'il fait ne fait pas référence à une seule et unique cité, il est composite et hybride. On peut donc toujours le critiquer ou le dénoncer (Nachi, 2006). Thévenot avance cet argument qui résume parfaitement le compromis chez ces deux auteurs : « aucun ordre de justification ne suffit à lui seul à régir les coordinations complexes que réclame une vie organisée en société, et la confrontation entre plusieurs formes de justification nécessite la réalisation d'un compromis » (Thévenot, 1996, pp.792-793 cité par Nachi, 2001, p.104).

Dans son analyse du compromis, Ricœur part de l'explication de ce concept chez Boltanski et Thévenot. Ainsi, nous avons recours à des compromis, car il existe plusieurs systèmes de justification sur ce qui est juste ou injuste dans notre société et ces systèmes peuvent entrer en conflit. À titre d'exemple, dans la cité marchande, la grandeur y est liée à l'acquisition de richesse. Or, il n'y a pas que la grandeur marchande qui vaut dans notre société. Il y a par exemple également la cité domestique au sein de laquelle la grandeur est liée à la loyauté ou encore à l'allégeance. En outre, une personne qualifiée de « grande » dans une cité ne le sera peut-être pas dans une autre. L'entrée de ces systèmes de justification en conflit nécessite le recours au compromis afin d'éviter la violence. L'accès au bien commun se fait alors en conjuguant plusieurs ordres de grandeurs. Ricœur souligne la distinction fondamentale entre « compromission » et « compromis »

¹ Dans leur ouvrage, Boltanski et Thévenot font également référence au concept de monde. Ce dernier est une extension de la cité comprenant les objets et les dispositifs (cité + objets = monde) (Nachi, 2006). Dans le cadre de ce mémoire, nous allons cependant nous limiter au concept de cité.

(Ricœur, 1991). Dans un compromis, « chacun reste à sa place, personne n'est dépouillé de son ordre de justification » (Ricœur, 1991, p.2).

Golding, quant à lui, envisage deux façons d'étudier le compromis : l'une s'intéresse au résultat final et l'autre s'intéresse au processus, c'est-à-dire qu'elle étudie par quels moyens et méthodes on accède au compromis. Il précise cependant qu'il n'y a pas de séparation stricte entre les deux. Il va plus particulièrement se pencher sur l'approche processuelle. Il utilise cette approche dans l'analyse de deux types de compromis distincts :

- Le compromis directement négocié (*directly negotiated compromise*)
- Le compromis tiers (*third-party compromise*)

Le premier se distingue du deuxième car il se négocie sans l'intervention d'une tierce personne. Selon Golding, le compromis suppose toujours un conflit entre au moins deux parties (Golding, 1979).

Le compromis directement négocié est caractérisé par la concurrence et la coopération. Sans cette dernière, la négociation ne serait pas envisageable. Une attitude coopérative présuppose une coïncidence partielle des intérêts (*partial coincidence of interests*) des divers protagonistes. En effet, il est impératif qu'ils aient au minimum un intérêt à résoudre la dispute. Dans un compromis, les deux parties savent qu'elles devront faire des concessions et que tous leurs intérêts ne seront pas satisfaits. Cependant, elles y ont recours car persister dans leur situation actuelle serait encore plus défavorable. Pour mettre fin à la dispute, les deux parties utilisent la négociation sous contraintes. Le compromis suppose par conséquent une communication entre les deux parties. Golding utilise le terme de « négociation sous contraintes » car elle ne dépend pas que de la force de négociation des deux parties en présence : un principe d'équité intervient également, certaines menaces sont en effet écartées. Chaque partie se reconnaît une certaine légitimité morale et le principe de réciprocité intervient aussi. Ainsi, lorsque qu'une partie fait une concession, elle attend que l'autre en fasse également une (Golding, 1979).

Quant au compromis tiers, la personne tierce, en étant objective, neutre et impartiale, met fin à la dispute en rendant une décision finale. Cette personne peut, à titre d'exemple, tirer son autorité d'un statut dans le système juridique (exemple : un juge). La personne tierce pourrait également être un conciliateur. En effet, lorsque les protagonistes ne parviennent à s'entendre entre eux et par conséquent, qu'ils ne parviennent pas à un accord, un conciliateur peut intervenir. Il faut préciser que ce type de tiers aide à la résolution du conflit en guidant les parties vers un point de convergence commun, mais il n'y met pas fin. En effet, le conflit sera solutionné par les protagonistes eux-mêmes. Ce tiers tire son autorité de la confiance que lui octroient les différents protagonistes. Cette confiance peut provenir non seulement de l'intelligence que lui reconnaissent les parties, mais également de sa capacité à comprendre les positions et intérêts de chacun (Golding, 1979). « La fonction du conciliateur [...] est de faire en sorte que tout le monde soit satisfait d'une

solution dont personne ne veut ; et cela en les persuadant que c'est quelque chose qu'ils devraient vouloir » (*The function of the conciliator [...] is to make everybody happy with a solution that nobody wants ; and this achieved by persuading them is that something they ought to want*) (Golding, 1979, p.23).

Le compromis est donc un accord temporaire ou durable se basant sur des justifications universalisables et qui vise à régler une dispute (Nachi, 2007). Il « implique une forme d'échange, d'interaction entre les partenaires mus par l'idée de parvenir à un accord, de trouver un accommodement entre des principes ou des intérêts contradictoires. Cela suppose, de la part des partenaires, une volonté de s'entendre, de coopérer ; un effort d'adaptation, de renoncement, de concessions réciproques, c'est-à-dire une volonté de se mettre d'accord pour composer et suspendre, ne serait-ce que momentanément, le différend ou la discorde » (Nachi, 2011, pp.100-101).

2.2.1.2. L'arrangement

« L'arrangement est un accord contingent aux deux parties (“tu fais ça, ça m'arrange ; je fais ça, ça t'arrange”) rapporté à leur convenance et non en vue d'un bien général » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.408). Il se rapporte à leur convenance, car dans l'arrangement, chacun des protagonistes ne se préoccupe que de ses propres intérêts et bénéfices, sans viser la recherche d'un intérêt général (Boltanski et Thévenot, 1991). En outre, l'arrangement « est une forme de relativisation qui n'a pas besoin des exigences de justice et qui échappe aux contraintes de justification » (Nachi, 2006, p.180). Contrairement au compromis où certaines formes de justification interviennent, dans un arrangement, on ne se justifie pas beaucoup, voire pas du tout. De plus, à l'inverse du compromis qui peut être qualifié d'accord plus ou moins durable, l'arrangement est une solution provisoire. En effet, étant donné que les protagonistes ne s'accordent pas sur un bien commun ou un intérêt général, l'arrangement est constamment redéfini. Il a un caractère encore plus fragile que le compromis (Nachi, 2007). L'arrangement est donc un accord circonstanciel, local : « il ne fait l'objet d'aucune convention explicite, il ne peut être justifié publiquement et peut être remis en cause à tout moment » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.409).

Lorsqu'on dénonce un compromis, ce dernier se réduit à un arrangement au sein duquel chacun des protagonistes conserve ses propres intérêts et bénéfices (Boltanski et Thévenot, 1991). L'arrangement est, par conséquent, moins contraignant que le compromis (Nachi, 2007).

2.2.1.3. La relativisation

Pour éviter le différend, qui porte sur le fait, pour un être, d'importer ou de ne pas importer dans une cité, les protagonistes peuvent considérer que rien n'importe. Dès lors, si rien n'importe, il n'y a pas de désaccord

(Boltanski et Thévenot, 1991). Par conséquent, la relativisation permet de se soustraire à l'épreuve, d'éviter le différend et d'échapper à la critique. Lorsque les protagonistes ne trouvent pas un terrain d'entente de l'ordre d'un compromis ou d'un arrangement, la solution peut être la relativisation. Au sein de cette figure, les parties n'ont pas à satisfaire l'exigence de justification, elles n'abordent pas les points de discorde (Nachi, 2006). « C'est rien », « pas de problème », « peu importe » « quoi qu'il en soit » : toutes ces expressions sont caractéristiques de la relativisation (Boltanski et Thévenot, 1991).

Selon Boltanski et Thévenot, « dans la relativisation, l'épreuve de réalité est abandonnée au profit d'un retour aux circonstances. La situation est traitée comme sans conséquence et comme purement locale et les êtres qu'elle contient comme sans ordre et sans importance, en sorte qu'il serait à la fois inutile et impossible de chercher à en faire un rapport général » (Boltanski et Thévenot, 1991, p.412).

En somme, la relativisation ne permet pas de parvenir à un accord : elle le suspend. Par conséquent, elle contribue à un certain retour au calme et à un apaisement des tensions. Lorsqu'affronter l'épreuve est redouté, la relativisation peut être la solution (Boltanski et Thévenot, 1991).

3. LES TROIS PROTAGONISTES

« Pour rendre intelligible un compromis quel qu'il soit, il est nécessaire de se pencher sur le contexte de son élaboration et de sa construction, sur les circonstances de la négociation, etc., sans quoi il serait vain de tenter de comprendre les raisons de son existence et la signification de ses termes » (Nachi, 2001, pp.90-91). Dans ce cadre, nous allons maintenant nous pencher sur les trois protagonistes en présence : les écoles fondamentales ordinaires et spécialisées, les jeunes appartenant à la catégorie 140 et les Services Résidentiels pour Jeunes.

3.1. Le Service Résidentiel pour Jeunes

3.1.1. Le placement

Le terme « placement » ne dispose pas d'une définition claire et consensuelle. Or, la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), ainsi que d'autres textes internationaux, prévoient des droits spécifiques pour les enfants placés. Ainsi, ces textes énoncent notamment que le placement doit être envisagé en tant que dernier recours, qu'il doit être réétudié périodiquement et que les enfants placés doivent être considérés comme vulnérables. Cependant, le terme ne disposant pas d'une définition claire et consensuelle, il est impossible de déterminer précisément quels enfants sont concernés par ces droits (Swaluë, 2013). Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi de définir le placement de cette manière : le placement est « un processus de prise en charge résidentielle d'un enfant hors de son milieu de vie familial, par une institution ou par une famille d'accueil lorsque cette mesure est imposée ou autorisée par une autorité publique, qui doit être décidé dans l'intérêt de l'enfant et en dernier ressort » (Swaluë, 2013, p.21).

Le placement a donc comme objectif de mettre en sécurité un enfant perçu comme étant ou pouvant être en danger dans son milieu familial. Cette mesure apporte à ces jeunes des perspectives d'avenir considérées comme plus favorables en regard des normes sociales. En prenant la décision de placer un jeune, l'État cherche non seulement la protection de ces enfants, mais également à se protéger contre le développement de pratiques éducatives inadaptées. Il cherche le maintien de l'ordre social (Potin, 2020).

Nous tenions à préciser que le terme « danger » est plurivoque. En effet, le danger vécu par l'enfant est généralement engendré par ce que Potin nomme un « processus de fragilisation parentale » (Potin, 2020, p.51). Cette fragilisation, qui a des conséquences sur tout le milieu familial, peut être causée par divers éléments, tels que la précarité, une faible qualification, un handicap, une séparation, le décès d'un parent ou encore l'isolement social. L'articulation de ces différents éléments peut avoir pour conséquence une

diminution des ressources et certaines familles, fragilisées par cette diminution, sont alors en danger. L'insécurité concerne alors aussi bien l'enfant que sa famille (Potin, 2020). Dans son livre *Ces familles dites dangereuses*, Collette Lamarche affirme : « Et si ces familles dites dangereuses étaient, avant tout, des familles en danger ? » (Lamarche, 1991, p.173 cité par Potin, 2020, p.51). Les étiquettes posées sur certains enfants sont donc liées à la manière dont on observe la situation familiale (Potin, 2020).

En 2013, le nombre d'enfants placés a été estimé au nombre de 10 439 en Communauté française (Swaluë, 2013, p.5). La Communauté française compte différents services accueillant des enfants placés. Ces derniers prennent en charge des jeunes de leur naissance à leurs vingt-cinq ans au maximum. Certains de ces services dépendent de l'aide à la jeunesse, d'autres du secteur de la santé, de l'Office de la Naissance et de l'Enfance, du secteur du handicap, etc. (Swaluë, 2013). Dans le cadre de ce mémoire, nous allons nous intéresser au Services Résidentiels pour Jeunes (SRJ), qui dépendent du secteur du handicap.

3.1.2. Les SRJ

En Région wallonne, les SRJ sont subventionnés par l'Agence pour une Vie de Qualité (AVIQ). Ces institutions prennent, la plupart du temps, la forme d'association sans but lucratif. Elles accueillent et hébergent des jeunes âgés de zéro à vingt-cinq ans porteurs d'un handicap. Cependant, la plupart des SRJ accueillent des jeunes appartenant à une tranche d'âge plus restreinte (de 3 à 18 ans, de 12 à 18 ans, etc.) (AVIQ, 2020). Anciennement, ces services étaient intitulés « Institut Médico-Pédagogique ». Dans ce travail, l'acronyme IMP sera parfois mentionné, notamment dans la retranscription d'entretiens. En effet, cet ancien acronyme est toujours utilisé par les professionnels du secteur. Au 17/05/20, cinquante-deux SRJ étaient agréés et subsidiés par l'AVIQ en Région wallonne (AVIQ, 2020).

L'article 1197 du Code Réglementaire Wallon de l'Action Sociale et de la Santé (CRWASS) de 2013 définit les SRJ comme suit : « Le service résidentiel pour jeunes accueille et héberge, y compris en court séjour, des bénéficiaires jeunes qui fréquentent ou non un établissement d'enseignement, fournit une prise en charge individuelle éducative, médicale, thérapeutique, psychologique et sociale complémentaire à leur scolarité et adaptée à leurs besoins et vise à une intégration scolaire, sociale, culturelle ou professionnelle de la personne handicapée ». C'est le CRWASS qui régit le secteur des SRJ. De plus, par le biais de circulaires, l'AVIQ dicte tout l'aspect organisationnel des SRJ.

Cette prise en charge est mise en œuvre grâce à une équipe pluridisciplinaire composée d'assistants sociaux, d'éducateurs, de psychologues, de psychomotriciens, de logopèdes, de pédopsychiatre, etc.

3.1.3. La procédure d'admission

Les enfants sont accueillis au sein de ces infrastructures suite à une décision d'un Service d'Aide à la Jeunesse ou d'un Service de Protection de la Jeunesse. Le SAJ est compétent pour les mineurs en difficulté ou en danger, il met en place une aide volontaire. Quant au SPJ, il est également compétent pour les mineurs en danger. Néanmoins, il impose une mesure d'aide. Il y a par conséquent deux conditions pour que le SPJ intervienne : il faut que le jeune soit en danger et que la contrainte soit nécessaire (Moreau, 2016-2017). Le placement au sein d'un SRJ peut donc être volontaire ou contraint.

Lorsque le milieu familial est jugé défaillant en regard des normes sociales, le SAJ ou SPJ contacte le bureau régional de l'AVIQ dont le jeune dépend. Par le biais d'un formulaire ou d'un entretien téléphonique, le SAJ ou le SPJ fournit diverses explications justifiant un placement au sein d'un SRJ. L'AVIQ, qui est l'autorité habilitée à autoriser le placement, acquiesce ou réfute alors l'orientation du jeune vers un SRJ. Une fois l'approbation de l'AVIQ, une demande de placement doit être introduite auprès d'un SRJ. Cette demande peut être effectuée par les parents, un professionnel (para)médical, un service mandaté, un centre PMS, un délégué du SAJ ou du SPJ, etc.²

Le SRJ entame ensuite une procédure d'admission et doit en informer le bureau régional de l'AVIQ (AVIQ, 2017). Chaque service a sa propre procédure d'admission. La décision d'admission dépend de différents critères interdépendants, tels que l'âge, le sexe, la pathologie, l'intégration au sein du groupe d'enfants, la création d'un projet pédagogique et thérapeutique avec l'enfant, la scolarité de l'enfant ou encore sa présence le week-end. Par conséquent, le processus d'admission est un processus complexe et en perpétuelle mouvance : un enfant admis au sein du SRJ à une certaine date ne l'aurait peut-être pas été à une autre (Chevalier, 2009). C'est donc le SRJ qui prend la décision finale. Si cette décision est défavorable, mais que le SRJ constate une situation problématique nécessitant un encadrement, il est important que l'AVIQ en soit informé (AVIQ, 2017).

Lorsque le processus aboutit à une admission, le SRJ réalise le dossier de l'utilisateur. Ce dernier comprend un formulaire de demande d'entrée et un canevas d'intervention. Par la suite, le SRJ doit compléter une fiche signalétique pour le jeune et l'envoyer, avec le canevas d'intervention, au département accueil et hébergement de l'AVIQ dans les trois mois. Le canevas d'intervention a comme objectif d'expliquer la problématique du jeune, ses difficultés, sa situation de vie et son réseau familial, sa scolarité, les divers

² Ces informations ont été récoltées grâce à des entretiens avec des directeurs de SRJ, mais également grâce à des entretiens téléphoniques avec différents assistants sociaux travaillant au sein de SAJ/SPJ et des personnes travaillant au sein de l'AVIQ.

services déjà rencontrés, etc. De plus, dans ce canevas, l'équipe du SRJ doit identifier la/les catégories de handicap qu'elle attribue au jeune. Pour ce faire, elle se base sur son analyse, mais également sur divers documents récoltés au moment de l'entrée du jeune (bilan d'un pédopsychiatre, d'un centre de santé mentale, d'un centre PMS, d'un assistant social, etc.). Si le SRJ n'était en possession d'aucun document de ce type au moment de l'entrée du jeune, il se base sur d'autres documents récoltés, tels que des rapports d'observation d'un logopède du SRJ, des éducateurs, etc. L'équipe doit également y rédiger une argumentation sur la raison d'un placement en SRJ (AVIQ, 2017).

Le département accueil et hébergement de l'AVIQ analyse les divers documents, et si l'avis est positif, une décision de placement au sein d'un SRJ est prise pour un an. Durant cette année, un membre d'un bureau régional de l'AVIQ doit se rendre au sein du service afin d'analyser la situation du jeune, ses difficultés, etc. Il évalue également la concordance de la catégorie fixée par le SRJ. L'agent du bureau régional peut alors prolonger la durée de placement, modifier la catégorie de handicap, ou encore réorienter le jeune vers un autre service (AVIQ, 2017).

Cette procédure de placement met en évidence le caractère intersectoriel du placement d'un enfant au sein d'un SRJ. En effet, dans ce cas-ci, l'AVIQ et la Direction générale de l'aide à la jeunesse (DGAJ) se coordonnent dans le placement d'enfants porteurs d'un handicap (AWIPH & DGAJ, 2011). Ces deux institutions s'organisent dans le but « d'optimiser la prise en compte des besoins des jeunes qui relèvent des deux secteurs tout en évitant une multiplication des interventions de part et d'autre avec la finalité de favoriser au maximum l'inclusion sociale de ces mineurs en danger ou en difficulté » (AWIPH & DGAJ, 2011, p.7). Cette collaboration est effective grâce à un protocole de collaboration encadrant les échanges entre le personnel l'AVIQ et celui des services de l'aide à la jeunesse (AWIPH & DGAJ, 2011).

L'entrée au sein de ce type de structure peut également se faire sur base volontaire. Dans ce cas, l'équipe du SRJ analyse le dossier et la nécessité de placement. Considérant que ce dernier peut s'avérer être un traumatisme pour le jeune, si l'équipe juge que le placement n'est pas nécessaire, elle peut orienter les parents vers des aides en milieu de vie, soutien à l'apprentissage, etc. Si le placement se fait sur base volontaire, la procédure est identique³. Étant donné que l'AVIQ doit également donner son aval, ces enfants rentrent dans la définition du placement entendue dans le cadre de ce mémoire. Ils sont donc également considérés comme des enfants placés.

³ Ces informations ont été récoltées grâce à des entretiens avec des directeurs de SRJ, mais également grâce à des entretiens téléphoniques avec différents assistants sociaux travaillant au sein de SAJ/SPJ et de personnes travaillant au sein de l'AVIQ.

3.1.4. La catégorisation du handicap

Les catégories de handicap pouvant être attribuées à un jeune sont les suivantes :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 010 - Troubles moteurs | <input type="checkbox"/> 111 - Déficience mentale légère |
| <input type="checkbox"/> 020 - Paralyisie cérébrale | <input type="checkbox"/> 112 - Déficience mentale modérée |
| <input type="checkbox"/> 050 - Dysmélie | <input type="checkbox"/> 113 - Déficience mentale sévère |
| <input type="checkbox"/> 060 - Poliomyélite | <input type="checkbox"/> 114 - Déficience mentale profonde |
| <input type="checkbox"/> 071 - Aveugles/amblyopes/troubles graves de la vue | <input type="checkbox"/> 120 - Malformation du squelette ou des membres |
| <input type="checkbox"/> 072 - Sourds/demi-sourds/ troubles graves de la parole ou de l'ouïe | <input type="checkbox"/> 140 - Troubles caractériels |
| <input type="checkbox"/> 080 - Sclérose en plaque | <input type="checkbox"/> 150 - Affection chronique non contagieuse |
| <input type="checkbox"/> 090 - Spina bifida ou myopathie | <input type="checkbox"/> 160 – Autisme (dans ce cas, complétez le point 4) |
| | <input type="checkbox"/> 170 - Lésion cérébrale congénitale ou acquise |

Cette liste provient du canevas d'intervention en SRJ de l'AVIQ.

3.1.5. Le placement en tant que dernier recours

Le placement d'un enfant au sein d'un SRJ doit, autant que possible, être une étape transitoire dans la vie du jeune. Par conséquent, il est essentiel de travailler non seulement avec le jeune, mais également avec ses parents en mobilisant leurs ressources et compétences (AVIQ, n.d., Services d'accueil pour jeunes).

Selon différents textes tels que la Convention Internationale des Droits de l'enfants, la mesure de placement en établissement ne doit être décidée qu'en dernier recours. Concernant le secteur du handicap, l'article 23 de la CIDE revendique la participation active des enfants mentalement ou physiquement handicapés à la vie en société et leur intégration sociale. Selon Anne Swaluë, ces éléments laissent entendre qu'il est préférable d'éviter le placement en institution (Swaluë, 2013).

3.1.6. Les modalités de financement des SRJ

Chaque SRJ est agréé et subsidié pour un certain nombre de points (« objectif points »). La valeur de chaque journée diffère selon l'intensité du soutien qui dépend de deux éléments :

- Le type de handicap du jeune
- Le type de prestation fourni par le service (AVIQ, n.d., Réforme des modalités d'agrément et de financement des SRJ).

À titre d'exemple, la journée d'un jeune qui a été catégorisé 140 vaut plus de points que la journée d'un jeune qui a été catégorisé 112. Quant au type de prestation, la journée d'un jeune qui n'est pas scolarisé

vaudra plus de points que celle d'un jeune scolarisé. De plus, la journée d'un jeune retournant chez lui le week-end vaudra moins de points que celle d'un jeune qui ne retourne pas chez lui le week-end.

Étant donné que chaque SRJ est agréé et subsidié par l'AVIQ pour un certain nombre de points, si le SRJ accueille plusieurs jeunes non scolarisés, l'institution pourra accueillir moins de jeunes. Chaque institution a donc le choix d'accepter moins de jeunes, mais avec des problématiques pouvant être plus complexes ou plus de jeunes avec des problématiques pouvant être considérées comme moins complexes. Cet élément est également un des critères pris en compte lors de la procédure d'admission.

3.2. Le jeune

3.2.1. La catégorie 140

Sur les cinquante-deux SRJ agréés et subsidiés par l'AVIQ, quarante-sept d'entre eux accueillent des jeunes appartenant à la catégorie 140 (AVIQ, 2020). Comme cela a déjà été mentionné, cette catégorie est définie par l'AVIQ comme suit : « troubles caractériels, présentant un état névrotique ou prépsychotique et nécessitant une éducation appropriée » (Minotte, 2015, p.3)

Le trouble caractériel pourrait être défini de cette manière : « Ce sont des troubles (essentiellement) liés à l'enfance et à l'adolescence. Le sujet présente une intelligence normale. Les désordres comportementaux, d'ordre affectif ou social, se caractérisent par des comportements perturbateurs, oppositionnels avec provocation, instabilité, agressivité. L'agir est ici envisagé comme mode d'expression des conflits et angoisses de la personne conduisant à une inadaptation ou une rupture avec le milieu social, familial ou scolaire dont les exigences éducatives s'avèrent souvent erronées. Certains parlent également de difficultés affectives précoces » (Dutoit, 2004, p.14).

Il est essentiel de préciser que dû à l'aspect pluridimensionnel des troubles dits caractériels, différents professionnels psycho-socio-éducatif, ainsi que des professionnels travaillant sur le terrain, s'accordent pour dire qu'il serait utopique de pouvoir définir théoriquement le concept de caractériel. De plus, ce terme est dénoncé comme « fourre-tout » par certains auteurs (Dutoit, 2004).

*« L'enfant caractériel, c'est un tiroir dans lequel on peut ranger tout ce qui sort un peu de la norme »
(Louis, éducateur).*

« Le trouble névrotique est un trouble psychique sans rupture avec la réalité, qui s'origine dans un conflit inconscient. Il s'agit d'une entité nosologique qui provoque des altérations touchant au comportement, au

raisonnement, et à la vie affective et émotionnelle. Il n'y a pas de lésion corporelle, le patient reste par ailleurs conscient de ses troubles » (Bioy & Fouques, 2012, p.156).

Le terme de psychose désigne quant à lui « une perte de contact avec la réalité, ce qui peut mener à des troubles très importants, avec mise en danger du patient et/ou de son entourage. Il désigne tantôt une structure de personnalité, tantôt un état psychopathologique, et dans ce dernier cas peut alors désigner un trouble aigu ou chronique » (Bioy & Fouques, 2012, p.199). Dans le cadre de la définition de la catégorie 140, l'AVIQ parle d'état prépsychotique. Ce dernier désigne un état mental qui risquerait, à l'adolescence ou à l'âge adulte, d'évoluer vers une psychose (Brémaud, 2008).

Il est important de spécifier que la plupart des SRJ accueillant des jeunes appartenant à la catégorie 140 accueillent également des jeunes souffrant de déficience mentale légère ou modérée. De plus, nous tenions à préciser que ces catégories ne sont pas exclusives. En effet, ces jeunes présentent une intelligence qualifiée de normale. Cependant, leurs troubles caractériels peuvent compliquer leurs apprentissages et l'usage de leurs capacités intellectuelles. Quant aux enfants souffrant de déficience mentale légère ou modérée, ils présentent parfois des difficultés à gérer leurs émotions, leurs frustrations, etc. (Dutoit, 2004).

3.2.2. Les difficultés de ces jeunes

La catégorie 140 regroupe des jeunes qui, d'une part, ont une problématique individuelle lourde et, d'autre part, ont une situation familiale compliquée. La combinaison de ces deux facteurs rend les situations de ces jeunes complexes (Dutoit, 2004). Par conséquent, nous allons énumérer différentes difficultés de ces jeunes :

- Ces enfants sont caractérisés par des passages à l'acte violents pouvant prendre différentes formes : « violence, crises de colère, agressivité, transgressions, délinquance, comportement opposant et vindicatif, menaces, grossièreté, refus d'accepter les consignes, provocations, insultes envers son entourage, mise en danger, fugues, automutilations, etc. » (Minotte, 2015, p.7).
- Un contexte familial en difficulté caractérise également la vie de ces jeunes. Insécurité, violences intrafamiliales, contexte éducatif carencé et/ou inadéquat, besoins primaires de l'enfant insatisfaits, décès, abandon, parents souffrant de problèmes psychiatriques, handicap mental, consommation de psychotropes... ces éléments peuvent entraîner des difficultés pour la famille et, par la suite, entraîner une décision de placement par une autorité. En effet, la plupart de ces jeunes présents au sein d'un SRJ le sont suite à une décision du SAJ ou du SPJ.

Connaître l'histoire de l'enfant et sa situation familiale actuelle est essentiel afin de comprendre les comportements du jeune au sein de l'institution (Minotte, 2015).

- Un autre élément caractéristique de ces jeunes est la difficulté à gérer leurs émotions et leurs frustrations. Ils sont sensibles aux changements, ont tendance à perdre de contrôle, à « exploser » ou encore à adopter des comportements imprévisibles (Minotte, 2015).
- Ils sont également caractérisés par un vécu anxieux. Ces enfants souffrent de trouble de l'attachement, d'angoisses de séparation, d'un sentiment d'insécurité permanent, etc. Ces différents éléments provoquent chez le jeune un besoin de contrôler tout ce qui gravite autour de lui : son environnement, les humains, ses activités... De plus, étant donné que ces jeunes se caractérisent par une « hypersensibilité aux changements et à l'inconnu » (Minotte, 2015, p.8), il est essentiel d'instaurer des routines et des habitudes. À titre d'exemple, au réveil, il est important de leur rappeler leur emploi du temps de la journée. Les moments les plus propices à l'apparition de comportements problématiques semblent être les périodes de transition, telles que le chemin vers l'école (Minotte, 2015).
- Ces enfants ont des difficultés à s'intégrer socialement. Ces difficultés se traduisent, à titre d'exemple, par un désir de contrôler leurs pairs ou des comportements inadaptés socialement (Minotte, 2015).
- Ils souffrent également de problèmes psychiatriques, tels que des troubles obsessionnels, hallucinations auditives, déni de présence de l'autre, hypersensibilité auditive, sensations insolites, trouble bipolaire, etc. (Minotte, 2015).
- Certains ont également une déficience intellectuelle, des troubles de l'attention, une dysphasie, etc. Ces éléments entraînent non seulement des difficultés scolaires, mais aussi d'autres difficultés d'ordre quotidien, telles que l'interprétation erronée d'actions se déroulant autour du jeune. Ces interprétations tronquées peuvent donner lieu à des comportements inadaptés. Le jeune a parfois également des difficultés à exprimer ses sentiments (Minotte, 2015).
- Ces enfants peuvent également souffrir de problèmes d'énurésie et/ou d'encoprésie (Minotte, 2015).
- Ils sont caractérisés par un manque d'autonomie dans l'accomplissement des gestes quotidiens (Minotte, 2015).
- Tous les éléments préalablement cités peuvent forcément induire des difficultés scolaires et notamment des difficultés d'intégration au sein d'un établissement scolaire (Minotte, 2015).

3.2.3. Les jeunes et le placement

À ces difficultés vécues par le jeune s'ajoutent les difficultés que peut induire le placement au sein d'un Service Résidentiel pour Jeunes. Le placement, qui contraint un déplacement géographique et un déplacement social, bouscule la vie de l'enfant et celle de sa famille (Potin, 2009). Il est parfois compliqué

pour l'enfant d'abandonner son mode de vie antérieur et d'en adopter un nouveau. L'enfant protège ses liens avec son milieu d'origine, ce qui peut notamment se traduire par une forme de loyauté envers ses parents. Cependant, il va petit à petit prendre conscience que son milieu familial est foncièrement différent de son milieu d'accueil et que, par conséquent, il va devoir faire le choix de s'impliquer dans l'un ou l'autre. Dans le cas contraire, l'enfant n'appartiendra à aucun des deux. De plus, le placement en tant que mesure transitoire provoque des incertitudes dans le chef de l'enfant qui ne connaît ni la durée du placement ni ses conditions, car ces dernières sont en constante négociation. Par conséquent, l'enfant est dépourvu de repère spatio-temporel (Potin, 2009). Durant son ou ses différents placements, l'enfant est confronté à un nombre important de professionnels. En outre, ces derniers changent et par conséquent, l'enfant doit régulièrement se réhabituer à de nouveaux professionnels, tels qu'un nouvel éducateur référent. Chaque professionnel ayant ses propres attentes et pratiques professionnelles, ces changements répétés ne sont pas toujours simples à vivre pour les enfants (Potin, 2020). Certains ont également l'impression de ne pas être entendus par les professionnels du secteur et de ne pas être consultés quand une décision les concernant doit être prise. À ces difficultés peut s'ajouter la douleur des séparations, le manque d'informations sur leur histoire, le manque affectif ou encore le stigmate du placement (Dumaret, 2010). Pour certains, le placement est une opportunité alors que pour d'autres, il n'offre pas ce dont ils ont besoin (Firdion, 2006).

3.3.L'école fondamentale

L'enseignement fondamental se répartit entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé. Au sein des SRJ, les enfants sont soit scolarisés dans l'enseignement fondamental ordinaire, soit dans l'enseignement fondamental spécialisé.

3.3.1.L'enseignement ordinaire

En Communauté française, l'enseignement fondamental ordinaire comporte deux niveaux :

- l'enseignement maternel qui compte trois années et accueille les enfants de deux ans et demi à six ans.
- l'enseignement primaire qui compte six années et accueille les enfants de six ans à douze ans.

3.3.1.1. Les coefficients de comptage

Au niveau des coefficients de comptage, les élèves vivant au sein de SRJ et qui sont scolarisés dans l'enseignement fondamental ordinaire comptent pour un et demi. En effet, selon la Circulaire 7674 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire (année scolaire 2020-2021) :

« Chaque élève compte pour **1**, à l'exception des élèves suivants qui, exclusivement pour le calcul des emplois d'instituteur titulaire de classe, d'instituteur chargé de l'adaptation et du soutien pédagogique, et

de maître d'éducation physique ainsi que pour le complément de périodes aux directions, sont comptabilisés au coefficient 1,5 :

[...]

Les élèves provenant, quelle que soit l'école fréquentée :

- d'une structure ou d'une famille d'accueil pour autant qu'ils aient été placés par un Juge de la jeunesse agissant sur le territoire belge ou un conseiller de l'aide à la jeunesse en Belgique;
- d'un internat pour les enfants dont les parents n'ont pas de résidence fixe;
- d'un centre d'accueil organisé ou reconnu par l'ONE.

Si le total des élèves comptés à 1,5 n'est pas un nombre entier, on arrondit à l'unité supérieure » (Circulaire 7674, 2020, p.104).

Ainsi, lorsqu'une école ne compte qu'un seul enfant issu d'un SRJ, cet élève vaut donc 2.

3.3.1.2. La scolarisation à temps partiel dans l'ordinaire

Depuis septembre 2020, en Belgique, le début de l'obligation scolaire est désormais fixée à l'âge de cinq ans, et ce, jusque dix-huit ans (Circulaire 7674, 2020).

La scolarité partielle est cependant une exception à cette règle. Selon la Circulaire 7674 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire (année scolaire 2020-2021) :

« Le Ministre peut, selon les modalités fixées par le Gouvernement, autoriser un mineur à fréquenter à temps partiel une structure subventionnée et agréée par l'AVIQ (anciennement AWIPH), par la Commission Communautaire française (COCOF) ou par l'INAMI. La prise en charge de l'élève par ce type de structure ne peut être supérieure à 4 demi-jours par semaine » (Circulaire 7674, 2020, pp.28-29).

Cette durée peut cependant être allongée durant les trois premiers mois de la scolarisation à temps partiel grâce à une dérogation. Cette dernière prévoit que si l'enfant fréquente une école au minimum un demi-jour par semaine, il est considéré comme étant scolarisé (Circulaire 7674, 2020).

Dans le cadre de cette scolarité partielle, une convention (annexe 1) doit être créée en collaboration avec l'établissement scolaire, la structure, le centre PMS et les parents ou la personne qui exerce l'autorité parentale. Cette convention porte sur le nombre de jours durant lesquels l'enfant fréquente la structure, la durée de la scolarité partielle, le mode d'évaluation de ce projet, etc. (Circulaire 7674, 2020).

3.3.2. L'enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé permet aux enfants à besoins spécifiques d'évoluer au sein d'un établissement scolaire répondant à leurs spécificités (difficultés d'apprentissage, troubles du comportement, retard mental, handicap physique, etc.) (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

L'enseignement spécialisé comporte également le niveau maternel et le niveau primaire. Cependant, contrairement à l'enseignement ordinaire, l'enseignement fondamental spécialisé se divise en quatre degrés de maturité :

- « Niveaux d'apprentissages préscolaires
- Éveil des apprentissages scolaires
- Maîtrise et développement des acquis
- Utilisation fonctionnelle des acquis »⁴ (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019, p.9).

L'acquisition de compétences définies permet aux élèves d'évoluer au sein de ces degrés. Cette évolution est possible à tout moment au cours de l'année scolaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

Il existe différents types d'enseignement spécialisé :

Types d'enseignement	Enfant qui présente :
1	« Un retard mental léger
2	Un retard mental modéré ou sévère
3	Des troubles du comportement
4	Des déficiences physiques
5	Malades et/ou convalescents
6	Des déficiences visuelles
7	Des déficiences auditives
8	Des troubles d'apprentissage » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019, p.6)

Notons que toutes les écoles spécialisées n'organisent cependant pas tous les types d'enseignement. De plus, certains types sont « mélangés » au sein des classes. À titre d'exemple, on retrouve parfois le type 1 et le type 3 au sein d'une même classe. Par ailleurs, au sein d'une école spécialisée, au niveau des coefficients de comptage, tous les enfants valent 1.

⁴ Pour le type 2, ces degrés de maturité sont :

- « Niveaux d'acquisition de l'autonomie et de la socialisation
- Niveaux d'apprentissages préscolaires
- Éveil des premiers apprentissages scolaires (initiation)
- Approfondissements » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019, p.9).

En fonction des types d'enseignement, l'orientation vers le spécialisé peut se faire suite à un examen pluridisciplinaire d'un centre PMS ou un examen médical d'un pédiatre par exemple. Ce changement peut se faire à n'importe quel moment durant la scolarité de l'enfant (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

3.3.2.1. Le Plan Individuel d'Apprentissage

Dans l'enseignement spécialisé, chaque élève a un Plan Individuel d'Apprentissage (PIA). Ce PIA, rendu obligatoire par le décret 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, permet un suivi individualisé en fixant des objectifs spécifiques à chaque jeune (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

Selon l'article 4 § 1er 19° du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, le PIA est un « outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du P.I.A. que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation ».

Ce PIA est envisagé comme un véritable outil pouvant être élaboré en collaboration non seulement avec l'enfant, mais également avec ses représentants légaux. En effet, selon l'article 32 § 9 de du décret du 3 mars 2004 : « L'élève et ses parents ou, à défaut, leur délégué, sont invités à l'élaboration du P.I.A. ».

3.3.2.2. L'intégration

Un dispositif appelé « intégration » permet aux enfants de l'enseignement spécialisé de fréquenter l'enseignement ordinaire. Depuis le décret du 13 janvier 2011, ce dispositif est étendu aux enfants de n'importe quel type (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

L'intégration peut prendre diverses formes :

- L'intégration totale : l'enfant fréquente l'école ordinaire à temps plein durant toute l'année.
- L'intégration partielle : l'enfant suit certains cours de l'école ordinaire durant toute l'année.
- L'intégration temporaire partielle : l'enfant suit certains cours de l'école ordinaire durant une partie de l'année⁵ (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

⁵ Depuis la rentrée 2020, la Ministre de l'Enseignement a supprimé l'intégration temporaire totale. Cette mesure aurait été prise dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence et plus particulièrement, d'une future réforme de l'intégration (GAMP, 2020).

Les élèves en intégration bénéficient d'un accompagnement assuré par l'enseignement spécialisé. En effet, chaque enfant, durant un certain nombre de périodes, est accompagné au sein même de la classe d'un professionnel de l'enseignement spécialisé (enseignant, logopède, etc.) (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

3.3.2.3. La scolarisation à temps partiel dans le spécialisé

Selon la circulaire 7689 du 19/08/2020 organisant les écoles d'enseignement fondamental spécialisé, une scolarité partielle au cours de laquelle l'enfant fréquente une structure subventionnée ou agréée par l'AVIQ, par la COCOF ou par l'INAMI peut être envisagée. Cette scolarité s'organise selon les mêmes modalités que dans l'enseignement ordinaire.

3.4. La collaboration entre les écoles et les institutions de placement

Différents travaux abordent l'importance de la collaboration entre les adultes gravitant autour de l'enfant placé (Poirier, Chamberland & Ward, 2006). Cependant, ces recherches n'analysent pas, généralement, la collaboration avec l'établissement scolaire et plus particulièrement, avec les enseignants qui accueillent ces enfants au sein de leur classe. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons identifié une recherche qui aborde sommairement cette thématique.

Dans leur étude sur la scolarité des enfants placés, Catherine Blaya et Benjamin Denecheau abordent la collaboration entre les éducateurs et les professeurs. Ils déplorent l'absence d'une collaboration institutionnalisée entre ces deux protagonistes. La plupart du temps, les différents acteurs ne se rencontrent qu'en cas de problème avec le jeune. Les deux auteurs qualifient ces rencontres d'irrégulières et réactives. Ils relèvent cependant qu'en fonction de la relation que l'éducateur a avec l'enseignant, la collaboration est parfois plus effective. Ils mettent également l'accent sur l'absence de concertation et d'objectifs communs (Blaya & Denecheau, 2013) : « cette absence de véritable alliance éducative ne permet pas un travail convergent sur l'accompagnement scolaire et sur la prévention du décrochage » (Blaya & Denecheau, 2013, p.60).

4. MÉTHODOLOGIE

4.1. La phase exploratoire

Notre intention de départ était d'étudier la scolarité des enfants placés au sein de Services Résidentiels pour Jeunes non seulement du point de vue des éducateurs, mais également des enseignants accueillant ces enfants. Notre problématique était par conséquent relativement large. Ce travail de recherche a débuté par la lecture de travaux antérieurs sur le sujet, de projets pédagogiques de divers SRJ, de dossiers, etc. Ces lectures exploratoires nous ont permis de découvrir l'aspect organisationnel des SRJ, ainsi que différents aspects de la scolarité des jeunes placés au sein de structures de placement. Nous avons ensuite été directement sur le terrain en rencontrant le directeur et une psychologue d'un SRJ. Cet entretien se voulait le plus ouvert possible afin de pouvoir découvrir un maximum d'éléments sur notre sujet de recherche. Des questions exploratoires et factuelles nous ont permis d'affiner notre compréhension de l'aspect organisationnel des SRJ. Par ailleurs, cet entretien a permis de soulever la question de la collaboration entre les SRJ et les écoles. Par la suite, d'autres lectures, nous ont permis de découvrir d'autres aspects de notre problématique et nous nous sommes intéressés à différents concepts développés par la sociologie pragmatique. Ensuite, nous avons mené deux entretiens exploratoires avec un directeur et un sous-directeur de SRJ. Ces deux rencontres nous ont permis d'aborder avec eux la question de la collaboration entre les SRJ et les écoles. Les deux intervenants ont évoqué des difficultés à communiquer et à collaborer, ainsi que des différends entre les deux institutions. En outre, suite à ces deux entretiens, nous avons choisi de nous centrer sur les enfants scolarisés en primaire, aussi bien dans l'enseignement spécialisé que dans l'enseignement ordinaire ; et ce, pour diverses raisons. Premièrement, les deux acteurs nous ont affirmé que la scolarité des jeunes posait autant de difficultés en primaire qu'en secondaire. Deuxièmement, afin d'analyser la collaboration entre les SRJ et les écoles, il nous paraissait plus judicieux de rencontrer des enseignants qui sont en permanence avec les jeunes au sein de leur classe. Troisièmement, en raison de la pandémie actuelle, il nous semblait plus aisé d'entrer en contact avec des écoles primaires qui sont souvent de plus petites structures qu'avec des écoles d'enseignement secondaire. Suite au choix de se centrer sur l'enseignement fondamental, nous avons mené deux entretiens exploratoires avec des institutrices accueillant au sein de leur classe un jeune d'un SRJ : une institutrice d'une école fondamentale spécialisée et une institutrice d'une école fondamentale ordinaire. Ces deux entretiens ont soulevé de nouvelles questions quant à la collaboration et aux désaccords entre les deux institutions. Afin de clarifier notre problématique, nous nous sommes ensuite penchés plus particulièrement sur la sociologie pragmatique. Toute notre démarche de recherche s'est développée autour d'allers-retours entre le terrain et la théorie.

Dans le cadre de ce travail, nous avons également fait le choix de nous centrer sur les jeunes appartenant à la catégorie 140 car ces enfants peuvent aussi bien être scolarisés dans des écoles ordinaires que spécialisées et par ailleurs, la plupart des SRJ accueillent des enfants de cette catégorie.

4.2. La population interrogée

Dans le cadre de cette recherche, nous avons d'abord décidé d'interroger uniquement des instituteurs et des éducateurs. Cependant, suite aux entretiens exploratoires, nous nous sommes rendu compte que dans certaines institutions, une personne était chargée de gérer la collaboration avec les écoles. Considérant que leur point de vue pouvait être intéressant, nous avons décidé d'interroger une psychopédagogue et une psychologue s'occupant de cet aspect. En outre, nous avons décidé de questionner le directeur d'une école fondamentale afin d'avoir un point de vue plus global sur l'accueil de ces jeunes au sein d'écoles primaires. Enfin, chaque SRJ ayant sa propre manière de fonctionner, nous avons pris le parti de n'interroger qu'un ou deux acteurs par SRJ, mais d'entrer en contact avec plusieurs services afin de découvrir divers fonctionnements organisationnels.

Ces trois tableaux présentent la manière dont se compose notre échantillon :

Services Résidentiels pour Jeunes

	Personne(s) interrogée(s)	Population accueillie	Nom fictif
SRJ 1	Directeur (phase exploratoire) Psychopédagogue	Déficience mentale légère/modérée 140	Luc Claire
SRJ 2	Sous-directeur (phase exploratoire) Psychologue	Déficience mentale légère/modérée 140 Épilepsie	Hubert Anissa
SRJ 3	Directeur et psychologue (phase exploratoire) Éducateur ⁶ 1 Éducatrice 2 Éducateur 3	140	Monique et Rémi Louis Nadine Julien

⁶ Au sein du SRJ 3, nous avons rencontrés trois éducateurs de deux maisons différentes. Ce SRJ a la particularité de compter trois maisons qui se situent dans trois villes différentes. Lors de l'entretien exploratoire avec le directeur du SRJ, ce dernier nous avait communiqué que ces trois maisons fonctionnaient différemment. Par conséquent, il nous paraissait intéressant de ne pas se limiter à une de ces maisons. Les éducateurs 1 et 2 travaillent au sein de la même maison.

SRJ 4	Éducatrice	140 Autisme	Bénédicte
SRJ 5	Éducatrice	140	Inès

Écoles spécialisées

	Personne(s) interrogée(s)	Type d'école	Niveau de maturité	Enfant venant d'un SRJ au sein de la classe	Nom fictif
École spécialisée 1	Institutrice (Phase exploratoire + deuxième phase)	Enseignement de type 1 et 2	Éveil des apprentissages scolaires	6 sur 9 élèves	Anne
École spécialisée 2	Institutrice 1 Institutrice 2	Enseignement de type 1 et 3	Éveil des apprentissages scolaires	3 sur 7 élèves 5 sur 9 élèves	Julie Murielle

Écoles ordinaires

	Personne(s) interrogée(s)	Année	Enfant venant d'un SRJ au sein de la classe	Nom fictif
École ordinaire 1	Institutrice (Phase exploratoire)	4 ^e année	1	Sarah
École ordinaire 2	Directeur Instituteur	3 ^e et 4 ^e année	/ 1 l'année passée	Guy Henri
École ordinaire 3	Institutrice	6 ^e année	1 l'année passée	Brigitte
École ordinaire 4	Institutrice	5 ^e et 6 ^e	1	Sophie
École ordinaire 5	Institutrice	3 ^e et 4 ^e	1	Catherine

4.3. Une approche qualitative

La méthode qualitative « convient à toute question visant à comprendre les acteurs, en partant de la façon dont ils vivent et appréhendent ce qui leur arrive » (Lejeune, 2014, p.20). Désirant comprendre les situations conflictuelles entre divers protagonistes, leurs points de vue, leurs arguments, leurs difficultés, etc., l'approche qualitative nous semblait être l'approche la plus pertinente dans le cadre de ce mémoire. Le

terme de recherche qualitative peut être défini comme « tout type de recherche qui amène des résultats produits ni par des procédures statistiques ni par d'autres moyens de quantification » (Strauss & Corbin 1998, p.11, cité par Lejeune, 2014, p.19). Pour réaliser notre recherche, nous avons par conséquent rencontré divers professionnels du secteur au cours d'entretiens.

4.4. Les entretiens

Afin de réaliser chaque entretien, nous avons d'abord contacté des directeurs de SRJ dans le but d'obtenir leur accord pour réaliser un entretien avec un éducateur. Nous présentions alors le sujet de notre mémoire et l'objectif de l'entretien. Nous demandions toujours au directeur que, dans la mesure du possible, l'éducateur soit référent d'un jeune scolarisé dans le primaire. Une fois son approbation donnée, le directeur revenait vers nous et nous communiquait l'éducateur que nous pouvions contacter. Afin de réaliser ces rencontres, certains contacts des entretiens exploratoires ont été remobilisés. Lors de nos premiers entretiens avec des éducateurs, nous avons demandé dans quelles écoles primaires étaient scolarisés les enfants. Suite à leurs réponses, nous avons procédé de la même manière en contactant préalablement des directeurs d'écoles fondamentales. Lors de ces entretiens téléphoniques, nous précisions que l'instituteur devait avoir (ou avoir eu) un jeune venant d'un SRJ au sein de sa classe.

Par la suite, nous contactions le professionnel et nous lui réexpliquions le sujet de notre recherche et l'objectif de l'entretien. L'organisation des entretiens a été établie en fonction des horaires de chacun. En raison des mesures sanitaires, la plupart des entretiens se sont déroulés par visioconférence. Seuls quelques-uns se sont déroulés au sein d'écoles ou au domicile des personnes dans le cas où l'intervenant désirait réaliser cet entretien en vis-à-vis. Lors de la rencontre, nous commençons par expliquer notre parcours (études d'assistante sociale, master en sociologie à finalité didactique) et le choix de ce sujet de mémoire. Pour les acteurs travaillant au sein de SRJ, nous précisions toujours que notre recherche se centrait sur les enfants scolarisés en primaire.

Ces entretiens étaient semi-directifs, ils avaient pour objectif que les personnes nous expliquent leurs expériences quotidiennes et que nous puissions comprendre leurs arguments, avis, etc. Le guide d'entretien était découpé en différentes parties : l'enfant au sein de la classe, la collaboration entre le SRJ et l'école, le secret professionnel, etc. (annexe 2 et 3). Un entretien « est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Marquet, Quivy & Van Campenhout, 2017, p.242). Ces questions, qui étaient relativement ouvertes, n'étaient pas toujours posées dans le même ordre ni toutes posées car les personnes répondaient généralement à plusieurs questions sans que nous ne les posions. De plus, la personne apportait généralement de nouveaux éléments intéressants à

développer sur lesquels nous rebondissions. Après chaque entretien, nous retranscrivons l'intégralité de l'entretien. Cette pratique nous a permis de relire au fur et à mesure les retranscriptions et parallèlement, de modifier notre guide d'entretien. En effet, plusieurs nouvelles pistes d'analyse sont apparues et certains éléments ont soulevé de nouvelles questions.

4.5. Les limites de notre recherche

Avec un certain recul, nous pouvons énumérer diverses limites que comporte ce travail. Premièrement, une approche qualitative était celle qui correspondait le mieux à notre recherche, car elle nous a permis de comprendre les expériences, les difficultés, les disputes des acteurs... Cependant, les entretiens comportent certainement certains biais de réponse comme le biais de désirabilité sociale, notamment lorsque nous avons posé des questions portant sur les difficultés qu'un enseignant peut vivre avec cet enfant au sein de sa classe ou encore sur l'absence de contact entre les SRJ et les écoles. De plus, au niveau de notre échantillon, nous ne savons pas exactement comment le choix de l'éducateur ou de l'enseignant s'est fait pour chaque directeur. Ce choix n'était dès lors peut-être pas neutre. En outre, en interrogeant différents enseignants, nous avons eu l'impression d'avoir interrogé les enseignants qui éprouvaient moins de difficulté avec ces enfants. À plusieurs reprises, ils ont émis le fait que l'encadrement de ces enfants était plus compliqué pour certains de leurs collègues.

Deuxièmement, si les entretiens avaient été menés au sein des SRJ, nous pensons que ça aurait été intéressant de pouvoir se rendre compte de l'environnement des enfants. Il aurait également été intéressant de participer à des réunions entre les éducateurs et les instituteurs. Ces observations nous auraient permis de mieux comprendre leurs divers arguments et justifications. En raison des mesures sanitaires, ces réunions se font cependant moins régulièrement et, la plupart du temps, par téléphone ; ce qui nous a empêchés d'y assister.

Dans le cadre de ce mémoire, nous ne prétendons faire aucune généralité. Si nous avions voulu faire des constats généraux, nous aurions dû rencontrer un nombre beaucoup plus important d'éducateurs, d'enseignants du spécialisé et d'enseignants de l'ordinaire. Ce n'était cependant pas le but de notre recherche.

5. LES TROIS MODES DE CONFIGURATION

Au départ des entretiens que nous avons effectués, nous avons pu mettre en évidence trois grands modes de configuration. Ces derniers reflètent la collaboration et la communication entre les Services Résidentiels pour Jeunes et les écoles fondamentales ordinaires et spécialisées. Nous avons choisi de nommer ces trois configurations de cette manière :

- L'absence de contact
- Les contacts occasionnels
- Les contacts réguliers

Il est essentiel de préciser que nous avons construit ces trois modes de configuration. Nous avons fait ce choix car, en analysant nos entretiens, trois façons de communiquer et de collaborer se distinguaient. Dès lors, il nous paraissait intéressant de présenter l'analyse des données de cette manière. Ce modèle est donc construit et la réalité se révèle souvent bien plus complexe.

Avant de débiter notre analyse des trois modes de configuration, il nous paraissait intéressant, pour la compréhension du contexte, de relever les différentes difficultés émises par les acteurs que nous avons rencontrés. Voici quelques situations durant lesquelles l'enfant peut poser plus de difficultés :

- Lorsque l'enfant a moins de cadre, tel que dans la cour de récréation.
- Lorsque l'enfant a des problèmes familiaux qui peuvent prendre le dessus.
- Le lundi matin, lorsque le jeune a passé un week-end en famille ou contrairement, qu'il n'y a pas été et qu'il ressent une certaine frustration.
- Lorsqu'il souffre de problèmes psychiatriques.
- Lorsque le jeune demande énormément d'attention de la part de l'enseignant au sein de la classe.

En outre, ces différentes situations peuvent accentuer l'agressivité et la violence de l'enfant. Ces deux éléments semblent les plus complexes à gérer pour les professeurs. Ainsi, les enseignants relèvent des difficultés comportementales. Par ailleurs, ils émettent le fait que ces enfants ont également parfois des difficultés scolaires, mais qu'ils sont habitués à gérer ce type de difficultés.

Nous avons choisi de centrer notre recherche sur les écoles fondamentales ordinaires et spécialisées. Les enfants de la catégorie 140 fréquentent l'enseignement spécialisé de type 1, 2 ou 3. Dans le spécialisé, les instituteurs ont, au sein de leur classe, des enfants qui ont les mêmes difficultés que les enfants des SRJ. Les deux institutions prennent en effet en charge le même type de population. Lors de nos entretiens, une institutrice du spécialisé de type 1-3 a évoqué le fait qu'il n'y avait pas de différence entre les élèves du SRJ et les autres au niveau comportemental. À contrario, les deux autres enseignantes (type 1-2 et type 1-

3) ont évoqué des différences en matière de comportement. Elles relatent qu'ils sont plus agressifs que les autres, plus violents, plus excités. Elles citent également une situation familiale souvent très problématique. Cet extrait corrobore notre propos :

*« Ce n'est pas des handicapés physiques, ou mentaux, c'est plutôt des handicapés sociaux. Je pense que dans une autre famille ben ils ne se seraient peut-être pas retrouvés dans l'enseignement spécialisé »
(Anne, inst sp⁷).*

Dans la suite de ce travail, nous allons analyser plus spécifiquement chacun des modes de configuration et ses différents déterminants.

5.1.L'absence de contact

Ce mode de configuration se caractérise par l'absence parfois totale de contact entre les SRJ et les écoles fondamentales. Les échanges entre les acteurs sont donc presque inexistantes.

Ainsi, une des enseignantes interrogées évoque l'absence totale de contact, pour un jeune, entre l'école et le Service Résidentiel.

« L'année passée, pour un jeune, je n'ai eu aucun contact avec l'internat en un an » (Anne, inst sp).

Pour un autre jeune, elle met en avant le fait qu'une rencontre physique n'a jamais été réalisée, mais que des mails ont déjà été échangés. Ces derniers portaient sur des informations de type organisationnelles.

*« J'en ai une, c'est la deuxième année qu'elle est dans ma classe ben son éducateur je ne l'ai jamais rencontré. Après il m'a envoyé des mails pour me donner des infos organisationnelles au niveau de la gamine mais voilà il ne m'a jamais demandé ce que la gamine savait faire, voilà il n'y a pas de suivi »
(Anne, inst sp).*

Dans ce mode de configuration, l'unique contact est parfois lors des réunions de parents.

« On a des contacts avec eux lors des réunions de parents. En général ils viennent et sinon ils demandent que ce soit par téléphone » (Catherine, inst o).

*« Ils viennent parfois aux réunions de parents, mais pas toujours. Mon contact avec eux est très limité »
(Sophie, inst o).*

⁷ Afin que l'anonymat des participants à notre recherche soit garanti, nous avons modifié les noms des participants. Il nous paraissait essentiel de préciser quel type d'acteur correspond à une partie d'entretien. Dès lors, à côté de chaque prénom, la parenthèse indique de quel type d'acteur il s'agit.

(inst sp) : instituteur au sein d'une école spécialisée.

(inst o) : instituteur au sein d'une école ordinaire.

Nous avons également parfois modifié certains noms dans des extraits d'entretien.

« Quand il y a les réunions de parents on leur dit si vous voulez, vous pouvez prendre contact avec l'enseignant, la titulaire pour se voir à un autre moment mais la plupart du temps, il n'y a pas de réponse... » (Anne, inst sp).

Dans les extraits ci-dessus, on peut constater que les acteurs se rencontrent parfois lors des réunions de parents, mais que les éducateurs ne saisissent pas toujours cette occasion pour rencontrer les professeurs et avoir un contact avec eux. Dans le troisième extrait, l'institutrice évoque le fait qu'ils proposent aux éducateurs de venir à un autre moment. Cette proposition est faite afin de s'accorder sur une date où le référent de l'enfant est disponible. En effet, dans les SRJ que nous avons rencontrés, chaque enfant a un éducateur référent. Un des cinq SRJ fonctionne cependant différemment : chaque enfant a un référent et un référent scolaire. Ils ont mis en place ces deux référents afin de pouvoir porter un regard croisé sur la situation du jeune.

On peut également citer le fait que les enseignants et les éducateurs ne se croisent pas lors de l'entrée ou la sortie de classe.

« Avant, c'était les éducateurs... Il y a 10 ans d'ici... Et du coup on avait un contact maintenant on n'a plus qu'un contact avec les taxis sociaux. Même si ce n'était pas le référent qui venait chercher l'enfant, on n'avait quand même un contact avec un éducateur » (Anne, inst sp).

Dans ce cas-ci, le SRJ fait appel à des taxis sociaux pour venir chercher l'enfant la journée et l'amener à ses séances de psychologie, logopède, etc. L'institutrice déplore le fait qu'avant, cette action était réalisée par les éducateurs du SRJ et que, par conséquent, elle avait un contact avec eux. Il est important de préciser que dans le cadre de l'enseignement fondamental spécialisé, un transport scolaire est organisé pour tous les élèves. Par conséquent, les instituteurs n'ont pas l'occasion de croiser les éducateurs lorsqu'on amène les enfants à l'école ou qu'on vient les rechercher.

Une autre institutrice interrogée regrette le fait que le jeune vienne tout seul à l'école :

« Il vient tout seul et il repart tout seul et donc on n'a pas euh... À part une fois à la réunion de parents, on ne les voit pas » (Sophie, inst o).

5.1.1. Le jeune au sein de l'espace scolaire

À travers différentes situations singulières, nous allons analyser la façon dont les enseignants règlent leurs disputes (désaccords, conflits, etc.) avec ces enfants dans ce mode de configuration. Cependant, il est essentiel de préciser que certains enfants n'ont pas et/ou ne posent pas de difficulté. On peut imaginer que dans ce cadre, le jeune se conforme à la norme, aux comportements attendus au sein d'un établissement scolaire et qu'il noue des relations sociales sereines, équilibrées et apaisées au sein de la classe.

Ces extraits d'entretien corroborent notre propos :

« Ils sont super calmes, ça se passe vraiment bien, ça fait des années qu'ils sont là » (Anne, inst sp).

« Si l'enfant ne pose pas de problème, on ne va pas être présent, présent sur présent au niveau de l'école car ça permet aussi à l'enfant de gérer sa scolarité lui-même, c'est quand même le but ultime » (Luc, directeur SRJ)

Le directeur met en avant l'importance, pour l'enfant, d'acquérir une certaine autonomie.

Dans ce cadre, lorsqu'il n'y a pas de difficulté, les enseignants et éducateurs ont évoqué le fait qu'ils ne prenaient pas nécessairement contact entre eux. Certains enseignants qui ont évoqué n'avoir presque aucun contact avec les éducateurs ont cependant précisé qu'antérieurement, avec d'autres enfants qui avaient de grosses difficultés comportementales, les contacts étaient plus réguliers.

- *Situation 1*

« Quand on a vraiment des grosses grosses difficultés avec un élève et qu'on en a 15 autres à gérer derrière, on fait appel. En fait on a une éducatrice qui travaille ici en aide au bureau et ce genre de choses elle peut les gérer quoi. (...) Et alors le but c'est de les sortir, de parler avec eux pour vraiment extérioriser leur colère et les faire se calmer. Puis ils réintègrent la classe sans problème quoi » (Catherine, inst o).

Ainsi, en fonction de la situation, la personne va mobiliser le régime d'action adéquat (Nachi, 2006). Dans le cadre de cet exemple, l'institutrice évoque le fait que lorsque des enfants sont en crise, elle fait appel à un autre membre du personnel afin qu'il l'aide à gérer la situation. L'objectif est alors de sortir l'élève de la classe et de pouvoir communiquer avec lui. Dans cette situation, on remarque donc que ce qui aurait pu être une dispute en violence bascule vers une dispute en justice. Au sein de ce régime, les personnes émettent des critiques, se justifient, font valoir leurs arguments dans la recherche d'une équivalence entre les personnes (Nachi, 2006). Dans ce cas-ci, l'éducatrice essaye de discuter avec le jeune afin de lui faire extérioriser sa colère dans le but de se calmer. On peut imaginer que lors de cette discussion, l'éducatrice et le jeune se justifient et émettent des arguments. On pourrait cependant se demander si le comportement de l'enfant fait l'objet, par la suite, d'un autre échange entre l'enfant et l'enseignante.

Un autre élément de la situation pourrait permettre d'évoquer un autre régime d'action.

« En général, on ne prévient pas le SRJ parce que ben je pense que c'est un moment de crise qu'ils font parce qu'il y a un contexte, il y a un tout autour et que retaper sur le clou 4h après je ne suis pas certaine que ça serve à quelque chose. (...) Je me dis ben si après c'est pour qu'il soit puni au SRJ ben je ne vois pas vraiment le but quoi » (Catherine, inst o).

Dans le premier extrait, l'institutrice évoquait de « grosses grosses difficultés » avec certains élèves. Cependant, elle ne le communique pas au SRJ afin d'éviter la punition. Une autre institutrice a également abordé le fait ne pas communiquer ce qu'il se passe en classe afin qu'ils ne soient pas punis au sein de l'institution. Le régime d'agapé-amour ne pourrait-il pas également être évoqué ? En outre, on pourrait se questionner sur ces punitions au sein du SRJ. Les instituteurs savent-ils réellement comment les éducateurs agissent ? Ou est-ce uniquement des suppositions se basant sur ce que l'enfant raconte en classe ?

- *Situation 2*

« Il est dans l'ordinaire mais pour lui, l'école a fait énormément d'efforts euh... Ils nous cachait un peu ce qu'il faisait quoi, ils le protégeaient énormément. Ils avaient par exemple un conseil de discipline et le jeune ben il n'était pas vu au conseil de discipline, ils ne mettaient pas toujours les notes dans le journal de classe, ils essayaient de régler le problème par eux-mêmes... Ils avaient une plus grande tolérance vis-à-vis de ses comportements notamment en termes de sanction » (Nadine, éducatrice).

Cette éducatrice aborde le fait que les enseignants de l'école n'appliquaient pas les mêmes règles pour le jeune que pour ses condisciples, ils étaient plus tolérants envers lui. Par ailleurs, ils essayaient de régler le problème par eux-mêmes et par conséquent, ne communiquaient pas tout aux éducateurs. Elle dénonce cette tolérance, car à son sens, il est important que ces jeunes s'accordent à la norme, tout comme leurs pairs.

Cet extrait démontre notre propos :

« Il fallait vraiment trouver le juste milieu entre tu es comme tout le monde et en même temps tu as des spécificités ok mais voilà la norme c'est ça et tu dois t'accorder à la norme et pas à un régime particulier parce que c'est n'importe quoi alors » (Nadine, éducatrice).

Cette situation permet, une nouvelle fois, de nous questionner sur le régime d'agapé-amour. Ce dernier se caractérise par un accord entre les personnes et une mise à l'écart de l'équivalence et de toute justification. Il caractérise les relations d'amour ou encore d'amitié (Nachi, 2006). Cependant, on pourrait se demander s'il ne caractérise pas certaines relations entre les enseignants et leurs élèves vivant au sein de SRJ.

Lors des entretiens, un élément nous a particulièrement intrigués. Lorsque nous avons posé cette question : « Avec ces enfants-là, qu'est-ce qui fait que ça fonctionne ou que ça ne fonctionne pas en classe ? », les réponses étaient similaires. En effet, les huit enseignants et le directeur d'école nous ont tous répondu que l'affectif était primordial, que créer une relation avec ces élèves venant du SRJ était indispensable.

Nous pouvons illustrer notre propos grâce à différents extraits d'entretiens :

« Je pense que c'est vraiment la relation humaine qui peut s'établir qui va influencer sur la réussite ou non de l'intégration de l'enfant » (Henri, inst o).

« Je pense qu'il y a vraiment le côté affectif qui est très important parce ben par les années que je suis là j'ai vu pas mal de choses chez des collègues qui sont plus scolaires, moins maternels et plus directs et plus... ben ça ne se passe pas bien parce que en fait ce sont des enfants qui ont besoin de ce côté affectif, ils marchent à l'affectif quoi il n'y a rien à faire » (Catherine, inst o).

*« Ben ça fait beaucoup la relation et la considération qu'on peut avoir pour eux est très importante »
(Julie, inst sp).*

« Je pense que c'est uniquement affectif. Je pense que voilà il a besoin d'affection, d'attention, il a besoin qu'on essaye de le comprendre aussi et qu'on s'intéresse à lui » (Sophie, inst o).

« Si on arrive à créer un lien avec l'enfant, il va nous écouter et quand on va essayer de le raisonner, on pourra lui parler. Si on n'arrive pas à rentrer dans sa bulle et à créer ce petit lien-là s'il ne sent pas chez nous une main tendue, alors c'est foutu » (Brigitte, inst o).

Dans ce mode de configuration, les situations de dispute entre l'enfant et l'enseignant sont gérées par les acteurs du monde scolaire au sein de l'institution sans collaboration avec les éducateurs. Par ailleurs, il faut également préciser que le jeune ne pose parfois aucun problème. Dans ce cas, on remarque une absence de contact. Suite à l'analyse des deux situations, mais également à notre constat, on peut imaginer que les enseignants basculent parfois dans un régime d'agapé-amour avec ces élèves dans la résolution des conflits. Ainsi, on peut imaginer que les éducateurs sont plus tolérants avec ces enfants et que la résolution de la dispute ne se fait pas de la même manière qu'avec un autre enfant. Dans le cadre d'un entretien avec un directeur d'un SRJ, ce dernier a cependant évoqué l'importance de ne pas trop prendre sur soi : *« Ce n'est pas non plus intéressant de trop prendre sur soi car il faut que le jeune sache que dans la société il y a des choses qu'on peut faire et des choses pas faire » (Luc, directeur SRJ)*. En outre, lorsqu'un incident survient, les enseignants ne saisissent pas cette opportunité pour prendre contact avec les éducateurs du Service Résidentiel pour Jeunes. Le fait de ne pas communiquer ce qu'il s'est passé afin que l'élève ne soit pas puni est également lié à une forme d'agapé-amour. De plus, ne pas dialoguer sur ces conflits avec les éducateurs permet peut-être à l'enseignant de ne pas entraver sa relation avec le jeune.

Dans ces situations, l'enseignant se tire d'affaire et gère seul ou avec un autre membre du personnel éducatif. On peut imaginer qu'il porte le poids de la charge affective, émotionnelle et cognitive liée à la relation avec l'enfant. Toutefois, ne serait-ce pas intéressant de communiquer ces incidents aux éducateurs ?

5.1.2. Demeurer au sein de son cadre habituel

Certains acteurs que nous avons rencontrés demeurent au sein de leur cadre habituel. En effet, ils ne sortent pas de ce qu'ils ont l'habitude de faire, de leurs normes de fonctionnement, etc. Nous allons exposer cette réflexion à travers deux éléments : l'absence de rencontre et le Projet Individualisé d'Apprentissage

5.1.2.1. L'absence de rencontre

Certains enseignants et éducateurs n'ont presque aucun contact. Ils mettent en avant le fait que se rencontrer est complexe car leurs horaires ne correspondent pas.

Les enseignants déplorent cependant ce manque de contact. Au nom du bien-être du jeune, il serait intéressant, selon eux, d'avoir plus de suivi de la part des éducateurs. On peut imaginer que la norme idéale, pour les protagonistes, serait de collaborer, mais que la norme effective est autre.

« Il n'y a pas vraiment de suivi alors qu'il pourrait y en avoir puisque ben voilà il a déjà eu des difficultés, des problèmes donc euh je ne sais pas. (...) S'ils étaient plus présents ben... et je le vois, quand il y avait l'assistante sociale l'année passée, on avait beaucoup plus de rapports, des coups de téléphone, ce genre de choses, elle demandait si ça se passait bien, là on a plus tout ça depuis qu'il n'y a plus cette personne vraiment présente » (Sophie, inst o).

« Par contre je trouve qu'il y a très peu de suivi. Il y a très peu de suivi au niveau des éducateurs au niveau de... Fin moi j'ai commencé il y a 23 ans donc j'ai pu voir une différence donc c'était encore les anciens éducateurs quand j'ai commencé qui eux ben venaient nous rencontrer régulièrement, demandaient comment ça allait, s'il y avait des problèmes, il y avait un très bon suivi au niveau des devoirs, etc. et ici malheureusement plus le temps passe et plus c'est vers le bas » (Catherine, inst o).

Dans ces deux extraits d'entretien, les deux institutrices comparent la situation actuelle à une situation passée. Il semble donc que des contacts réguliers seraient, selon elles, bénéfiques.

Cette absence de rencontre provoque un manque d'information sur le jeune : son vécu, ses difficultés, sa médication, sa situation familiale, etc. Par ailleurs, les deux protagonistes ne communiquent pas sur ce qui se déroule quotidiennement au sein des deux institutions. Or, ce qu'il se passe au sein du SRJ peut avoir une influence non négligeable sur l'enfant et, par conséquent, sur son comportement en classe et inversement.

« Pour 90% des jeunes, je ne sais rien, je ne sais même pas pourquoi ils sont en internat. La plupart du temps, je ne sais pas si les parents sont absents de leur vie ou pas, s'ils voient leurs frères et sœurs, s'ils vivent avec eux dans l'internat. Parfois, c'est après avoir fait le bricolage de la fête des pères que j'apprends qu'un enfant ne voit plus son père » (Anne, inst sp).

Cette institutrice donne un exemple qui démontre l'importance d'en savoir un minimum sur le jeune.

En somme, ces institutrices dénoncent un manque de contact avec les éducateurs. Cependant, elles ne semblent pas y remédier. Le fait de ne pas communiquer, de ne pas essayer de se rencontrer pourrait être lié à une certaine relativisation de la part des deux parties ou d'une des deux parties. La relativisation peut constituer [...] une réponse à la peur d'affronter une épreuve (Boltanski & Thévenot, 1991, p.412). Le fait de ne pas avoir de contact permet peut-être pour les protagonistes de ne pas s'engager dans une épreuve, d'éviter le différend ou encore d'échapper à la critique (Nachi, 2006). Dans ces exemples, chacun reste dans son quotidien, dans ses habitudes, sans retrouver cette idée d'un agir en commun.

5.1.2.2. Le Plan Individuel d'Apprentissage

Comme nous l'avons expliqué dans la deuxième partie de ce travail, dans l'enseignement spécialisé, chaque élève a un Plan Individuel d'Apprentissage (PIA). Ce dernier permet un suivi individualisé en fixant des objectifs spécifiques à chaque jeune (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019). Ces objectifs ne sont pas uniquement liés au scolaire : ils peuvent par exemple concerner le comportement du jeune.

Selon le décret du 3 mars 2004, ce PIA peut être élaboré en collaboration avec l'enfant, mais également avec ses représentants légaux. Les éducateurs des SRJ pourraient dès lors être invités à l'élaboration de ce PIA. En réalisant nos entretiens, nous nous sommes cependant rendu compte que ce PIA est uniquement réalisé entre les acteurs de l'école, comme en témoignent ces extraits d'entretien :

« Le PIA doit être construit avec les partenaires, nous ne sommes jamais invités à un conseil de classe ou à un PIA, jamais ! Donc il y a un problème. Maintenant d'un point de vue du décret il y a une obligation des écoles mais dans les faits il n'y a pas ce genre de choses » (Luc, directeur SRJ).

« Maintenant nous début d'année on pose la question soit par écrit, soit par téléphone aux parents : qu'est-ce que vous attendez de notre école pour votre enfant en priorité ? Donc c'est une manière de répondre au décret mais voilà ce n'est pas... » (Julie, inst sp).

Néanmoins, lorsqu'on demande aux acteurs si élaborer ce PIA conjointement serait intéressant, ils répondent par l'affirmative. Ils mettent en avant le fait qu'il serait intéressant de comprendre comment l'enfant se comporte à l'école et au SRJ, ce qui permettrait une analyse plus globale de l'enfant. Au sein de l'enseignement spécialisé, cet outil semble cependant être considéré comme une contrainte administrative.

Pourquoi cette obligation de réaliser un PIA ne constitue-t-elle pas une opportunité, pour les deux parties, de discuter ensemble de l'éducation du jeune ? Il pourrait en effet être non seulement un outil à utiliser pour

les deux parties, mais également l'occasion de se rencontrer. Cette absence de collaboration dans l'élaboration de ce PIA peut également être considéré comme une certaine relativisation.

À travers l'absence de rencontre et l'élaboration du PIA, on peut déclarer qu'il y a une certaine réticence, chez certains enseignants et éducateurs, de sortir de leur cadre habituel, de leurs normes de fonctionnement. Ces éléments peuvent être liés à une certaine relativisation.

Pour conclure, ce mode de configuration se caractérise par l'absence de contact entre les écoles fondamentales et les Services Résidentiels pour Jeunes. Cette configuration peut dépendre de l'aptitude du jeune à se conformer aux comportements attendus au sein d'un établissement scolaire et à nouer des relations sociales équilibrées au sein de la classe. Dans ce cas, les éducateurs et les enseignants ne communiquent pas. De plus, ce mode de configuration peut être induit par le fait que l'enseignant et le jeune règlent leurs disputes au sein du régime d'agapé-amour. Les incidents sont alors gérés au sein de l'espace scolaire sans communication aux éducateurs. Dès lors, nous pouvons supposer que certains éducateurs imaginent que la scolarité de l'enfant se déroule sans encombre mais que ce n'est pas toujours le cas. En outre, ce premier mode de configuration peut également être lié à une réticence à sortir de son cadre, ce qui peut être lié à une certaine relativisation. Cet élément provoque une absence de contact. Cependant, comme nous l'avons expliqué, ces jeunes sont au centre de diverses problématiques. Dès lors, la prise en charge de ces enfants au sein d'une classe ne crée-t-elle pas un environnement appelant à une réflexion d'un travail commun entre les professionnels qui gravitent autour d'eux ? Certains contacts ne seraient-ils pas bénéfiques ?

5.2. Les contacts occasionnels

Ce mode de configuration est caractérisé par des contacts occasionnels entre les différents protagonistes. On dit de ces contacts qu'ils sont occasionnels car les éducateurs et les enseignants se contactent uniquement lors d'occasions (réunion de parent, problème de comportement du jeune, etc.).

Cet extrait d'entretien illustre notre propos :

« L'école, si elle a un souci, elle contacte le référent, par le journal de classe » (Inès, éducatrice).

Au sein de ce mode de configuration, la communication se fait principalement par le journal de classe. Les deux parties passent également par des mails, des appels téléphoniques ou, de temps à autre, par des rencontres. Ces dernières sont organisées lorsque l'enfant pose des difficultés au sein de la classe. Dans cette situation, l'institutrice avait demandé une réunion avec l'éducatrice référente car l'enfant posait

quelques difficultés comportementales en classe. Lors de cette réunion, l'éducatrice lui avait donné certains éléments sur la situation familiale du jeune afin qu'elle comprenne mieux ses comportements.

« Il a fallu quand même en arriver loin pour avoir cette réunion-là avec l'éducatrice. On pourrait presque faire une réunion comme ça avec tous les enfants, ce serait l'idéal » (Julie, inst sp).

Cette institutrice explique que réaliser systématiquement une réunion en début d'année avec l'éducateur serait, selon elle, intéressant.

On peut également citer des difficultés communicationnelles entre les deux protagonistes.

Cet extrait d'entretien corrobore notre propos :

« Ça arrive aussi qu'ils ne me répondent pas aux messages, qu'ils ne me donnent pas les infos dont j'ai besoin. Ça arrive qu'on écrive des mots dans le journal de classe, qu'on essaye de les joindre, mais ils ne répondent pas... » (Murielle, inst sp).

5.2.1. Le jeune au sein de l'espace scolaire

De la même manière que dans la première partie de l'analyse de nos trois modes de configuration, nous allons analyser la manière dont les enseignants peuvent régler leurs disputes, désaccords, conflits avec ces enfants au sein de leur classe.

- *Situation 1*

« Parfois, il y a des grosses crises, des grosses colères, il y a des chaises, des bancs qui volent. Une fois qu'ils sont en colère, ils ont une capacité je vais dire mais comme tous les enfants type 3, une capacité à renverser des choses, à frapper d'autres enfants, on a déjà dû en séparer, mais c'est à coups de poing, à coups de pied, ce n'est pas des petites disputes quoi c'est des grosses colères. Ils mettent en danger les autres, et ils se mettent en danger eux-mêmes donc il faut les maintenir au sol » (Murielle, inst sp).

Cet extrait d'entretien illustre l'épreuve de force qui est entamée avec l'enfant. Étant donné qu'il se met en danger et qu'il met en danger les autres, l'institutrice a recours à la force physique. La dispute en violence se caractérise par des rapports de force et une impossibilité d'aboutir à une convention d'équivalence (Nachi, 2006). Un basculement s'opère cependant vers le régime de justice dans la résolution du conflit. En effet, l'institutrice a évoqué le fait que de telles situations sont réglées grâce à un conseil de discipline au sein duquel le jeune est entendu. Mettre en place un conseil de discipline au sein d'une école permet de respecter les grands principes d'un État de droit tels que « nul ne peut être juge et partie » (Guillaume, 2019-2020, p.44). Au sein de ce conseil, chacun se justifie, fait valoir ses arguments. Les professionnels se réfèrent au règlement de l'école pour développer leurs arguments, ils font dès lors référence à la cité civique. On peut également imaginer qu'il y a une part de subjectivité dans leurs décisions. Ils font certainement

également référence à la cité d'opinion en évaluant le comportement du jeune. Ce conseil prend alors une décision (sanction, fiche de réflexion à réaliser, etc.).

Lorsqu'on demande à l'enseignante si elle communique ce type d'incident au SRJ, elle acquiesce et explique qu'elle utilise le journal de classe. Elle précise cependant qu'elle ne sait pas s'il y a un suivi.

« On ne sait pas trop s'il y a suivi ou pas en tout cas on ne prend pas le temps de téléphoner et d'expliquer vraiment ce qu'il s'est passé mais on prend le temps d'écrire dans le journal de classe, de décrire ce qu'il s'est passé » (Murielle, inst sp).

Elle utilise le journal de classe pour diverses raisons. Premièrement, elle le considère comme un outil lui permettant de voir la récurrence de ce type d'incidents. Deuxièmement, étant donné que les éducateurs travaillent plutôt après-journée, leurs horaires ne correspondent pas. Elle cite : *« Moi ça ne m'arrange pas de sonner après l'école, si je dois le contacter après l'école ben c'est un peu compliqué » (Murielle, inst sp)*. Elle précise cependant que même si ce n'est pas la norme, un appel téléphonique est parfois passé.

- *Situation 2*

« À chaque fois euh ça part des insultes et du coup il y a un peu de violence qui en découle. C'est très souvent lui qui tout de suite sort des insultes et quand du coup ça lui revient en pleine figure et qu'on sort des insultes par rapport à sa maman ou... Fin les insultes classiques parce que les autres enfants ne sont pas au courant des soucis ben du coup ben ça part en cacahuète » (Sarah, inst o).

L'institutrice règle ce type d'incidents soit seule, soit à l'aide de la direction. En effet, si le comportement du jeune est trop problématique en regard du règlement de l'établissement scolaire, il est convoqué chez la directrice. Elle évoque le fait que lorsque le comportement d'un jeune « va trop loin », ils convoquent les parents. Cependant, dans le cadre de cet élève, elle dit que ce n'est jamais arrivé et par conséquent, qu'elle n'a jamais dû convoquer l'éducateur référent.

L'enseignante nous a expliqué que, par facilité, elle communique ce type d'incident au SRJ à travers le journal de classe.

« On met un mot dans le journal, mais on n'a pas toujours un suivi avec eux. Le retour n'est pas toujours euh. Voilà on met une remarque ben c'est signé mais on ne verra pas les parents à la sortie de l'école pour en discuter quoi » (Sarah, inst o).

Un autre extrait d'entretien illustre la raison de l'utilisation du journal de classe :

« On utilise le journal de classe parce qu'à ce moment-là de la journée on n'est peut-être pas libre de... Fin il y a les autres enfants etcetera. À cette heure-là ben personne ne va répondre au téléphone à

l'internat car il n'y a pas spécialement une secrétaire qui est là et que les éducatrices ben font autre chose à ce moment-là » (Julie, inst sp).

Ces situations sont caractérisées par le fait que l'enseignant gère l'incident seul ou à travers la figure d'un tiers qui peut être un conseil de discipline ou le directeur. De plus, elles sont caractérisées par le fait qu'ils communiquent l'incident aux éducatrices du SRJ par le journal de classe. On peut cependant noter que les enseignants ne savent pas si, suite à leurs remarques au sein du journal de classe, il y a un suivi de la part des éducatrices. Les protagonistes se contactent suite à une occasion tel qu'un problème de comportement du jeune. Cependant, il y a une absence de réciprocité dans les interactions.

5.2.2. La difficulté à communiquer entre professionnels

À travers différents exemples singuliers, nous allons à présent nous pencher sur la manière dont les acteurs travaillant au sein de SRJ (éducatrices, directeurs, psychopédagogues, etc.) et les acteurs du monde scolaire (enseignants, directeurs, etc.) règlent leurs différends. Ces exemples vont nous permettre d'analyser la capacité à dialoguer entre professionnels et à converger vers un accord.

5.2.2.1. Les règlements de compte dans le parc

Une enseignante a évoqué une situation qui nous paraissait intéressante à analyser dans le cadre de cette recherche. L'école spécialisée au sein de laquelle elle travaille est géographiquement proche d'un SRJ. En effet, les deux institutions se situent à 200 mètres l'une de l'autre, un parc les sépare. Par conséquent, les jeunes scolarisés au sein de l'école spécialisée s'y rendent à pied.

« Entre la porte de leur groupe et la cour de récréation, entre eux ben parfois il y a des bagarres, des règlements de compte, des choses comme ça parce que ben il y a des enfants qui sont dans le même groupe toute la semaine et dans la même classe toute la semaine quoi donc à un moment donné ils ne peuvent plus se voir » (Julie, inst sp).

L'institutrice dénonce le fait qu'elle doit, par conséquent, s'occuper de régler les crises et bagarres des jeunes au sein de sa classe.

Cet élément a déjà fait l'objet d'une discussion entre les deux directions.

« On a déjà demandé, de manière officielle, de direction à direction, qu'au moins un éducateur vienne dans le parc pour vérifier que ça se passe bien à l'arrivée et au départ mais euh ça se fait euh 3 jours d'affilée et puis euh c'est fini quoi » (Julie, inst sp).

Dans le cadre de cette situation, on peut imaginer que les deux directions avaient trouvé un arrangement, « un accord contingent aux deux parties » (Boltanski et Thévenot, 1991, p.408) : un éducateur traversait le parc avec les enfants et les accompagnait à l'école. Cependant, l'arrangement est un accord fragile qui peut constamment être remis en cause (Nachi, 2007). Dans ce cas, il aura duré quelques jours. On peut supposer qu'il ne convenait pas vraiment aux éducateurs du SRJ et qu'il arrangeait uniquement les enseignants. On pourrait se demander ce qui rend la situation complexe à régler dans ce cadre-là. Est-ce les limites que chacun fixe à sa zone d'intervention ? Ou le manque de personnel éducatif de part et d'autre ?

5.2.2.2. Des horaires jugés trop stricts

Dans le cadre de cette situation, un parc sépare également l'école spécialisée du SRJ. Les élèves qui résident au sein du SRJ ne peuvent pas manger à midi à l'école. L'éducatrice que nous avons rencontrée ne connaît pas les raisons de ce refus. Cependant, elle explique que ça a toujours été comme ça. Ce qu'elle dénonce, ce sont les horaires qui, selon elle, sont trop stricts. En effet, l'école exige des éducateurs qu'ils renvoient les enfants à l'école à l'heure précise où ils retournent en classe.

« À la rigueur, quand on entend la sonnette ben on devrait les faire courir dans le parc. S'ils arrivent deux minutes plus tôt, on les remballe et le temps de revenir jusqu'au groupe ben c'est déjà le temps de repartir et ça, on est souvent en désaccord par rapport à ça » (Bénédicte, éducatrice).

Elle explique que cette situation a déjà fait l'objet d'une discussion et que l'école évoque deux arguments :

« Ils disent que c'est compliqué car il n'y a pas beaucoup de place dans la cour et ils essayent de limiter les conflits donc si tous les enfants de l'IMP arrivent juste à la sonnette ben c'est des conflits en moins » (Bénédicte, éducatrice).

D'un côté, l'enseignante reproche un manque d'adaptabilité de la part de l'école. Elle considère que cette règle est un peu excessive. De l'autre, l'école estime qu'il n'y a pas assez de place pour les enfants du SRJ dans la cour. En outre, le fait que les enfants du SRJ ne fréquentent pas la cour permettrait de limiter les conflits. On pourrait imaginer que cet argument fait référence à la cité d'opinion. L'école estime peut-être que ces enfants sont inadaptés à la cour de récréation, ils créent trop de conflits au sein de cet espace. On pourrait cependant se demander si cet argument ne pourrait pas faire référence à la cité industrielle. Dans ce cadre, on ne sait pas qui s'occupe de l'encadrement de la cour de récréation sur le temps de midi. On pourrait se poser cette question : sont-ils compétents pour gérer tous ces enfants au sein de la cour ? Ce constat nous amène à nous questionner sur la capacité des acteurs à reconnaître, dans certaines situations, qu'ils ne sont pas compétents. Est-ce un élément qui peut s'avérer être une épreuve ?

Dans le cadre de cette situation, l'éducatrice émet le fait qu'ils sont souvent en désaccord par rapport à ces horaires. Dans ce cas-ci, le conflit porte sur un élément qui peut être considéré comme assez anodin. Néanmoins, les protagonistes n'arrivent pas à s'entendre et à régler le différend : ils n'arrivent pas à trouver un arrangement, et encore moins un compromis. Les deux parties ont certainement basculé dans une forme de relativisation. Cette dernière ne permet pas de parvenir à un accord mais elle le suspend et, par conséquent, elle contribue à un retour au calme et à un apaisement des tensions (Boltanski et Thévenot, 1991).

5.2.2.3. Un dispositif pour la concentration

Cette situation concerne un élève qui était en intégration permanente totale au sein de l'enseignement ordinaire. Selon l'institutrice, il avait d'importants problèmes de concentration. Par conséquent, elle avait placé des cartons autour de son banc afin qu'il puisse se concentrer de manière plus optimale.

Cet extrait illustre notre propos :

« La prof lui a mis tout un système de cartons avec euh fin genre des cartons qui se mettaient autour de son banc pour pouvoir, d'après elle, bien suivre le cours » (Julien, éducateur).

Les éducateurs n'étaient pas au courant de ce dispositif mis en place. Un des éducateurs l'a aperçu en allant au sein de la classe pour apporter le dîner du jeune qu'il avait oublié. L'éducateur que nous avons rencontré condamne ce dispositif car selon lui, il isole l'enfant du reste de la classe et il accentue sa différence auprès des autres. Lors d'un entretien téléphonique, il en avait par conséquent discuté avec l'enseignante et il lui avait demandé de retirer le dispositif.

« Donc je lui ai dit qu'on n'était pas d'accord et elle l'a retiré » (Julien, éducateur).

Dans cette situation, on peut imaginer que l'enseignante était démunie face à l'enfant et ne savait pas comment s'y prendre. On peut supposer qu'il y a une sorte de travail d'improvisation de la part des enseignants avec ces enfants. Ces derniers sont au centre de diverses problématiques et la formation enseignante ne prévoit aucune formation particulière pour faire face aux besoins parfois très spécifiques de ces élèves (Pierard, 2012). L'éducateur a évoqué le fait qu'il avait suggéré à l'enseignante de proposer un casque audio au jeune. On peut dire de cette situation qu'elle a été résolue par un simple arrangement. En effet, l'éducateur a proposé une solution à l'enseignante, mais cette solution n'a pas fait l'objet d'une discussion entre les deux parties. Néanmoins, cette interaction aurait pu être l'occasion d'échanger, de collaborer et de trouver, conjointement, des pistes de solution aux problèmes de concentration du jeune.

En somme, ces différentes situations sont caractérisées par une difficulté à établir un dialogue entre professionnels et à collaborer. Ils n'arrivent pas à s'accorder. Pour régler leurs différends, les SRJ et les écoles fondamentales ont recours à des arrangements ponctuels et circonstanciels. Par ailleurs, ils basculent parfois dans une certaine forme de relativisation pour pallier les difficultés rencontrées.

5.2.3. La difficulté à sortir de son cadre habituel

Chez certains professionnels que nous avons rencontrés, nous avons constaté, malgré certains contacts entre eux, une certaine difficulté à aller à la rencontre de l'autre, à sortir de leur cadre habituel. À travers différents éléments, nous pouvons illustrer cette difficulté à se détacher de ce qui est habituel, commun.

5.2.3.1. Deux mondes différents

Dans l'analyse de différents entretiens, nous avons constaté un certain clivage entre les acteurs du monde des SRJ et les acteurs du monde scolaire. Nous avons relevé certaines incompréhensions entre ces organisations qui sont parfois considérées par les acteurs comme deux mondes différents. La difficulté à collaborer serait-elle liée au manque de compréhension des réalités de chacun ?

Cet extrait illustre notre propos :

« Il y a un grand clivage de confiance ou de je ne sais pas quoi, de méconnaissance entre le monde éducatif et le monde de l'enseignement. Je pense que le monde de l'enseignement ne considère pas de manière suffisamment positive le monde des SRJ et c'est la même chose dans l'autre sens » (Luc, directeur SRJ).

Plusieurs professionnels ont abordé le manque de considération et de reconnaissance entre les deux institutions. De plus, certains évoquent un manque de connaissance des réalités quotidiennes de chacun. Ils font également part de critiques régulières de part et d'autre.

« Parfois on reçoit des mots dans des journaux de classe et nous quelque part on les relativise en fonction du jeune, mais on ne sait pas comment l'enseignant le prend non plus. De notre part, il y a peut-être aussi une incompréhension et un manque d'attention à l'enseignant » (Hubert, sous-directeur SRJ).

Cet acteur évoque, en fonction du jeune, une certaine relativisation de ce qu'il se passe au sein du monde scolaire. Un autre extrait d'entretien peut être intéressant dans le cadre de cette réflexion. L'enseignante y relate un enfant qui faisait de grosses crises au sein de sa classe. Étant donné que le SRJ se situe à côté de l'école, elle avait plusieurs fois pris l'initiative de le raccompagner afin d'expliquer la situation à un éducateur.

« On n'en avait rien à cirer quoi clairement, peu importe ce que je racontais, je n'étais pas prise en compte donc automatiquement l'enfant ben une fois qu'il revenait en classe, c'était rebelote, il n'y avait

plus aucun respect parce que si du coup il n'y avait pas de prise de considération au niveau de l'éduc ben le travail ne peut pas se faire et l'enfant n'est pas euh...eux non plus ne nous prennent pas non plus en considération et ça c'est très compliqué (Murielle, inst sp).

Lors de notre entretien, elle a émis l'hypothèse que cette réaction était due au fait que les éducateurs sont plus habitués à gérer ce type de crise, de colère. Dès lors, on peut imaginer qu'ils considèrent ces situations comme anodines et que c'est pour cette raison qu'ils ne prenaient pas en compte les dires de l'institutrice.

Ainsi, on constate un certain manque de réflexion, de part et d'autre, sur les réalités de chacun et les difficultés que chacun peut rencontrer au sein de son institution. Dans le cadre de cette réflexion, on peut se questionner sur l'identité professionnelle de ces acteurs. Le point de vue interactionniste considère que l'identité professionnelle comprend non seulement un processus identitaire et biographique, mais également un processus d'interaction (Dubar & Tripier, 2003). Dans cette perspective, « les groupes professionnels sont des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence » (Dubar & Tripier, 2003, p.96). Dans le cadre de notre recherche, nous avons relevé, chez différents éducateurs, l'importance de distinguer le rôle d'instruction de l'école et leur rôle éducatif.

Cet extrait d'entretien expose notre réflexion :

« Il y avait une gamine qui n'était pas fort bien et qui était dans l'ordinaire ben sa prof elle a voulu résoudre plein de bazar mais ce n'est pas de sa compétence parce que à l'école ben c'est l'instruction et au SRJ c'est l'éducation et le soutien, c'est deux choses complètement différentes. Un éducateur ne fait pas le même boulot qu'un instit, il ne faut pas mélanger les deux » (Bénédicte, éducatrice).

Les dires de cette éducatrice laissent imaginer une certaine défense de l'autonomie de son groupe professionnel, mais également de leur domaine et de leur territoire. En désirant ne pas mélanger les deux rôles, on peut penser qu'elle vise à se protéger de la concurrence que pourrait incarner l'instituteur. Cette importance de distinguer le rôle éducatif du SRJ du rôle d'instruction de l'école chez certains éducateurs ne renforcerait-elle pas le clivage entre les deux institutions et plus particulièrement, les deux groupes professionnels (les instituteurs et les éducateurs) ? Par ailleurs, cela ne renforcerait-il pas la difficulté de collaborer ?

5.2.3.2. Le respect du secret professionnel

Selon l'article 458 du Code pénal : « Les médecins, chirurgiens, officiers de santé, pharmaciens, sages-femmes et toutes autres personnes dépositaires, par état ou par profession, des secrets qu'on leur confie, qui, hors le cas où ils sont appelés à rendre témoignage en justice (ou devant une commission d'enquête parlementaire) et [¹ celui où la loi, le décret ou l'ordonnance les oblige ou les autorise]¹ à faire connaître ces

secrets, les auront révélés, seront punis d'un emprisonnement [¹ d'un an à trois ans et d'une amende de cent euros à mille euros ou d'une de ces peines seulement]¹ ». En vertu de l'application de cet article du Code pénal, les éducateurs qui travaillent au sein d'un SRJ sont soumis au secret professionnel. Quant aux enseignants, ils sont soumis à ce qu'on appelle un devoir de discrétion.

« J'avais posé une question sur le jeune mais elle m'avait dit : c'est le secret professionnel, on ne peut rien dire » (Sarah, inst o).

Cet extrait met en avant l'application du secret professionnel par une éducatrice.

En outre, certains éducateurs nous ont affirmé divulguer uniquement quelques informations factuelles sur le jeune, telles que les membres de sa famille toujours présents dans sa vie ou encore les week-ends au cours desquels il retourne en famille. Ces éducateurs en dévoilent un minimum.

« On essaye de ne pas expliquer la situation familiale et par quoi ils sont passés » (Inès, éducatrice).

Par ailleurs, certains émettent le fait de ne pas pouvoir communiquer des informations qui seraient cependant utiles à la pratique de l'enseignant au nom du secret professionnel.

Il est important de préciser qu'il y a une absence de clarté dans ce que les éducateurs peuvent communiquer. Cet extrait illustre notre propos :

« Ce n'est pas très clair, ce n'est pas euh... Il faut agir en tant que bon père de famille quoi. C'est quand même fort à l'appréciation » (Bénédicte, éducatrice).

Certains professionnels attachent une grande importance au respect du secret professionnel. Ils divulguent un nombre très limité d'informations sur le jeune. Or, d'autres affirment l'importance de divulguer certaines informations. Nous le verrons dans la suite de ce travail. Afin de se questionner sur le respect du secret professionnel, on pourrait une nouvelle fois faire référence à la sociologie interactionniste des groupes professionnels. En effet, « les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales » (Dubar & Tripier, 2003, p.96). Dès lors, le secret professionnel peut être considéré comme une de ces protections. Les éducateurs y sont tenus, les enseignants ne le sont pas. Par conséquent, ce secret professionnel peut être considéré comme une protection de leur identité professionnelle.

À travers le secret professionnel et ce clivage entre ces deux mondes, on remarque une certaine réticence à aller à la rencontre de l'autre, à comprendre sa réalité, à sortir de ce qu'on fait habituellement.

En conclusion, ce mode de configuration se caractérise par des contacts occasionnels entre les Services Résidentiels pour Jeunes et les écoles fondamentales. Ces contacts se font, la plupart du temps, à l'occasion de difficultés rencontrées. Au sein de la classe, les conflits sont résolus par l'instituteur ou à travers la figure d'un tiers. Par ailleurs, la communication de ce qu'il se passe au sein de l'espace scolaire se fait à travers le journal de classe et ne fait pas l'objet d'interactions entre l'enseignant et l'éducateur. En outre, on remarque une difficulté à nouer un dialogue entre professionnels ; certains différends sont compliqués à résoudre. Ils ont recours à des arrangements ou ils basculent dans une forme de relativisation. Nous pouvons également mentionner une certaine difficulté à aller à la rencontre de l'autre et, plus globalement, à sortir de son cadre habituel. À titre d'exemple, la réalité de l'autre n'est pas quelque chose qu'on essaye de comprendre et prendre en compte.

5.3. Les contacts réguliers

Notre troisième mode de configuration se caractérise par des contacts réguliers entre deux protagonistes, un membre du Service Résidentiel pour Jeunes et un membre de l'école fondamentale.

« Une fois par semaine, on s'était arrangé soit moi, soit l'éducateur référent, on allait rencontrer le prof pour voir comment la semaine s'était passée » (Claire, psychopédagogue)

« Dès qu'il y a le moindre souci je vais dire on collabore. Euh moi j'ai le GSM de Stéphanie, j'ai le numéro de GSM d'Olivier, j'ai son adresse mail. Et voilà si jamais ce n'est pas elle, moi je vais jusque-là » (Guy, directeur d'école).

« Par mail, ou alors on se rencontre.... Parfois on se garantit l'un à côté de l'autre donc on se croisait de façon informelle » (Henri, inst o).

« Il y a une très grande collaboration entre les deux. Nous avons des réunions tous les mois avec l'éducateur référent. Ils viennent la rechercher tous les jours donc si on a quelque chose à leur dire, on peut le faire directement » (Brigitte, inst o).

Ces différents extraits d'entretiens rendent compte d'un contact assez régulier entre le SRJ et les écoles : ils viennent confirmer notre mode de configuration. De plus, on remarque que les contacts ne sont pas uniquement occasionnels. En outre, le fait que l'école soit proche du SRJ, mais également que les éducateurs viennent rechercher les enfants, permet des contacts plus réguliers, voire hebdomadaires.

Dans l'analyse des entretiens, on peut noter que la communication ne passe pas uniquement par le journal de classe, mais également par des rencontres, des mails, des coups de téléphone.

« Le fait d'avoir des boîtes mail permet aussi de ne pas se fier uniquement au journal de classe, parce qu'il y a des fois où les enfants sont des petits coquins et donc ne montrent pas la page ou ils

mettent du tipex sur le mot de l'institutrice qui demande un rdv et donc en passant par un appel, un mail, un questionnement au niveau vraiment d'adulte à adulte ben c'est plus rapide » (Anissa, psychologue).

Elle met en avant le fait qu'il est important de ne pas se fier uniquement au journal de classe, mais également que l'appel, le mail pour prendre un rendez-vous permettent un contact plus rapide. Un autre extrait d'entretien vient corroborer la réflexion sur le journal de classe :

« Pour certains tu te dis tiens on va faire une note dans le journal de classe t'es certain que celui-là le montrera. Et il y en a d'autres ils ne le feront pas du tout, le journal de classe ça ne passera pas. Donc ça peut être adresse mail mais il n'y a pas de système automatique. On discutera avec elle, avec l'éducateur, de quelle manière on va communiquer pour que ça se passe le mieux possible. Et s'il y a un créneau qui marche on va prendre celui-là et si ça ne marche pas on ira chercher un autre » (Guy, directeur d'école).

Ce professionnel évoque que le choix du moyen de communication peut faire l'objet d'une discussion entre les deux parties.

5.3.1. Le jeune au sein de l'espace scolaire

À travers différentes situations singulières, nous allons analyser la manière dont les enseignants, directeurs d'écoles et les enfants règlent leurs disputes au sein de ce mode de configuration.

- *Situation 1*

« Il refusait souvent de travailler en classe avec les autres, il demandait une attention privilégiée ou individuelle. Maintenant si l'institutrice ne pouvait pas répondre à ça, et si ça ne fonctionnait pas il devenait violent et euh... Il explosait complètement à un tel point par exemple qu'il me mordait, il était accroché à moi en train de me mordre quoi. Donc une fois, deux fois, trois fois, à un moment donné tu ne sais plus quoi faire, c'est plus possible. Tu vois par exemple cet enfant-là, je lui en ai déjà collé une fois, je lui ai dit là faut que t'arrêtes de me mordre, faut que t'arrêtes parce que je ne vais pas me laisser faire comme ça. Donc il ne lâchait pas je lui en ai collé une fois. Tu ne peux pas qu'il me dit, mais je vais recommencer directement si tu réessayes, parce que moi je ne peux pas non plus te laisser me donner des coups ou quoi que ce soit... Et c'était euh, il était vraiment très très violent celui-là. Je n'avais jamais vu ça » (Guy, directeur d'école).

Nous pouvons analyser cette situation en regard des régimes d'action. Dans ce cas-ci, le régime d'action mobilisé est la dispute en violence. Cependant, chaque action est réversible et on peut constamment passer d'un régime à l'autre (Nachi, 2006). Dans ce cas, on remarque des basculements vers le régime de justice. En effet, les deux acteurs avancent différentes justifications et par conséquent, l'équivalence se trouve réintroduite : « tu ne peux pas », « je ne peux pas te laisser faire ça » ...

En mobilisant d'autres exemples, le directeur de l'école nous a expliqué à quel point l'enfant pouvait avoir des réactions extrêmement violentes et agressives. Après chaque incident, un contact était pris avec le SRJ. *« À chaque évènement un peu agressif ou violent ou verbal on se voyait, euh ben quand c'était des petites choses ça pouvait simplement être un SMS ou un mail ou un coup de fil mais dès que ça devenait plus costaud, que ça devenait violent, chaque fois je la rencontrais » (Guy, directeur d'école).*

Lors de ces rencontres qui se déroulaient dans le régime de justice, chacun des protagonistes avançait des arguments, des justifications. Nous allons maintenant nous pencher sur ces derniers. Le directeur se réfère tout d'abord à la cité civique pour développer ses arguments. En effet, il se base sur les règles de l'école, qui sont connues par tous et que le jeune doit respecter.

« Par rapport aux règles de l'école, il avait enfreint toutes les règles, et par rapport à notre crédibilité vis-à-vis des autres, il fallait qu'on agisse » (Guy, directeur d'école).

On peut considérer que si le directeur n'appliquait pas ces règles communes aux enfants du SRJ, il serait considéré comme « petit ». Il explique que leurs mots dépassent parfois ce qu'ils peuvent accepter, tout comme leur violence et que le seuil de tolérance reste fixe pour eux, comme pour un autre. Le directeur se réfère donc aux règles. Il fait également référence à la cité industrielle. En effet, il considère qu'accueillir ce jeune au sein de la classe dépasse les compétences professionnelles des enseignants. Leurs compétences ne leur permettraient plus de gérer l'enfant. Si on reprend Nachi (2006) et l'état de grandeur, l'enseignant serait alors considéré comme « petit », comme incompetent et inefficace. Ce constat nous amène une nouvelle fois à réfléchir à la capacité des acteurs à reconnaître, dans certaines situations, qu'ils ne sont plus compétents. Cela s'avère-t-il être une épreuve ?

En s'appuyant sur la cité industrielle, civique et d'opinion, le directeur de l'école avance ces arguments :

« C'était difficile pour tout le monde parce qu'on se rendait vraiment compte qu'il avait des capacités, mais c'était tout simplement ingérable... c'est dommage mais euh il faut à un moment donné se dire bah c'est trop perturbant pour l'ensemble de l'école, pour l'équipe, il y a des enfants qui avaient vraiment peur. Il y avait vraiment des risques des blessures. Il y a des limites qui font que t'es dans un système qui gère un groupe et pas des individus et donc ben ce groupe il met des limites et là ben on s'en sortait plus » (Guy, directeur école).

À travers cet exemple, on remarque que deux éléments peuvent être en tension. D'un côté, il y a l'enfant du SRJ, son inclusion au sein de la classe et son bien-être. D'un autre côté, il y a l'organisation collective, le bien-être de l'ensemble de la classe. On peut imaginer qu'il existe une sorte de curseur qui varie et qui peut se rapprocher plus d'un pôle ou de l'autre. On pourrait s'interroger sur les éléments qui vont faire déplacer le curseur. Est-ce son attitude envers les autres enfants ? Ou envers l'enseignant ? Dans le cadre de cette situation, on sait que l'élève avait craché sur l'enseignante et qu'il l'avait giflée. Le directeur nous

a également communiqué que cette dernière était presque en dépression suite à l'encadrement de ce jeune au sein de sa classe. Ces éléments nous permettent de nous questionner sur le déplacement de ce curseur. De plus, cet extrait d'entretien pourrait appuyer notre réflexion :

« À partir du moment où il y a une violence, où un prof est touché... C'est fini, il y a quelque chose qui est cassé, il y a quelque chose qui ne tient plus. C'est difficile de pouvoir fin euh réparer les choses. C'est souvent quand il y a eu une attaque à la personne, c'est compliqué » (Claire, psychopédagogue).

Dans le cadre de cette situation, au sein du régime de justice, l'autre protagoniste était la psychopédagogue du SRJ. Cette dernière, dans ses justifications, se base sur la cité industrielle et de l'opinion. En effet, elle reconnaît que le jeune ne s'intègre pas au sein de l'établissement scolaire, il ne se conforme pas aux normes d'un tel établissement. Au sein de ce dernier, on peut considérer qu'il n'est pas efficace, compétent. Par ailleurs, elle affirme que le jeune n'est plus adapté à l'enseignement ordinaire.

« Elle dit d'elle-même : "je vois bien que cet enfant ne peut pas rester dans un enseignement ordinaire" » (Guy, directeur d'école).

On peut se demander si l'enfant est présent lors de ces discussions. Si c'est affirmatif, il serait intéressant d'également analyser ses justifications. Dans le cas contraire, on peut se demander comment se règle la dispute avec l'enfant. Dans le cadre de cette situation, un compromis avait été trouvé : il prenait la forme d'une scolarité partielle. Nous reviendrons sur l'analyse de ce compromis dans la suite de ce travail. Après quelques mois de scolarité partielle, l'enfant a cependant ensuite été renvoyé de l'école :

« Par rapport à ce que nous on peut faire, on a tout essayé et ça n'allait pas » (Guy, directeur d'école).

- *Situation 2*

La deuxième situation que nous avons choisie d'analyser se réfère au même jeune. Cependant, c'est le point de vue d'un enseignant de l'école qui est exprimé ici. Il est important de préciser que cet enseignant n'est pas celui avec qui le point de non-retour a été atteint.

Ainsi, l'enseignant a relaté que les moments difficiles étaient parfois lors des retours du temps de midi. Une dispute dans la cour, un match foot perdu... l'enfant avait difficile de gérer émotionnellement ces situations. Par conséquent, il pouvait se rendre au sein du local informatique afin d'écrire ce qu'il s'était mal passé et cela lui permettait de se calmer. Une discussion avec l'enseignant permettait ensuite de verbaliser les faits. Dans cette situation, l'enseignant gère seul la difficulté rencontrée au sein du régime de justice.

Il a également évoqué des colères et la difficulté de les gérer.

« Sur le moment même, c'est difficile de rester calme, d'adopter la bonne attitude, il faut être à la fois ferme, même parfois physiquement » (Henri, inst o).

Dans le cadre de la gestion de ces colères, un éducateur du SRJ lui avait conseillé de maîtriser physiquement l'enfant lorsqu'il pouvait se mettre en danger ou mettre en danger un autre enfant. Dans ce cas précis, la dispute est donc réglée par l'épreuve de force. Cependant, on peut imaginer un basculement vers le régime de justice après l'incident.

L'enseignant a accueilli cet élève pendant deux ans au sein de sa classe. L'extrait ci-dessous peut nous permettre de nous réinterroger sur le curseur :

« Moi, je n'avais pas spécialement sur le long terme euh... Je n'ai jamais eu de ressentiment par rapport à une colère ou par rapport à des mots, ou par rapport à des gestes qu'ils avaient envers moi. Je ne leur en tenais pas rigueur » (Henri, inst o).

On voit bien ici que l'enseignant arrive à prendre une certaine distance par rapport aux comportements de l'enfant. Cette prise de distance est intéressante à questionner dans le cadre du curseur. Le fait qu'il commence sa phrase par le terme « moi » pourrait laisser penser qu'il se compare à des collègues. Ainsi, la prise de distance de l'enseignant par rapport aux comportements du jeune a-t-elle une influence dans le déplacement du curseur ? Par ailleurs, le pôle organisation collective, bien-être de l'ensemble de la classe n'est-il pas également composé du bien-être de l'enseignant ?

À chaque incident avec l'élève, l'enseignant était épaulé par le directeur. De plus, il évoque un nombre important de mails, de rencontres, de contacts avec la psychopédagogue du SRJ, mais également avec l'éducateur référent de l'enfant.

« Elle (psychopédagogue) m'envoie : tiens voilà il s'est passé ça, est-ce que toi t'as envie d'en parler, t'as besoin d'en parler ? » (Henri, inst o).

Dans ce cas-ci, on peut constater une certaine réciprocité. Ce n'est pas uniquement l'enseignant qui contacte un professionnel du SRJ, mais cela se fait également dans le sens inverse.

Un autre élément peut être pertinent dans le cadre de notre analyse :

« Si c'est anodin et que je pense que ça n'a pas de répercussion sur la vie au centre, parfois ben je laisse passer, parfois j'accepte certaines tolérances. S'il a insulté un enfant dans la cour, l'autre enfant peut être choqué mais pour lui c'est quelque chose qui est quand même régulier dans sa vie. Je sais bien qu'à l'institut les enfants ne sont pas toujours tendres, notamment au niveau du vocabulaire etc euh et donc euh je dis voilà ce n'est pas bien il a été impoli euh je vais lui faire la remarque, je lui fais la remarque mais ça je n'en réfère pas euh à l'éducateur qui va me dire : ben oui et ? » (Henri, inst o).

On peut donc se questionner sur les éléments qui sont communiqués (ou non) au SRJ. Ces éléments dépendent-ils de leur gravité ? De plus, on pourrait penser que la communication d'informations peut dépendre de la manière dont l'éducateur reçoit cette information. Si sa réponse est « ben oui et ? », on peut imaginer que l'enseignant ne communiquera plus ce genre d'éléments au SRJ.

- *Situation 3*

Un enseignant nous a relaté une autre situation qui peut être intéressante dans le cadre de l'analyse de ce mode de configuration. Elle concerne un jeune particulièrement insécurisé selon l'éducateur. Par conséquent, il avait besoin d'avoir une maîtrise sur tout et notamment sur les moments de repas. Il était cependant en parfaite santé.

L'institutrice, préoccupée par le fait qu'il ne mangeait pas, insistait pour qu'il mange son repas du midi à tout prix. On peut imaginer qu'elle se réfère à une norme scolaire qui est que tous les enfants mangent sur le temps de midi. De plus, on peut penser qu'elle était préoccupée pour sa santé.

« Je lui ai dit mais arrêtez, c'est un bras de fer et vous ne gagnerez pas quoi. Il sait bien que vous n'allez pas sauter sur lui avec un entonnoir et donc lui il va attendre patiemment que la cloche sonne, il va vous mettre en échec, ça ne va pas être positif quoi » (Louis, éducateur).

Sans ce contact avec l'éducateur, on peut imaginer qu'elle aurait continué l'épreuve de force avec l'enfant. Cette prise de contact a donc permis une certaine compréhension de la situation.

« Quand un enfant développe des comportements comme ça, si l'adulte qui est confronté à ça le prend trop vite comme un truc personnel ben il se sent en échec et il est fâché sur le gamin qui le met en échec mais bon ce n'est pas ça qui se joue » (Louis, éducateur).

Cet extrait laisse à nouveau apparaître l'importance de prendre du recul par rapport aux comportements du jeune.

- *Situation 4*

« On a déjà eu une petite fille qui était très très difficile, qui avait des excès de violence, de colère, etc. (...) C'était euh parfois vraiment très très difficile à gérer, il y avait beaucoup de conflits, euh... C'était très compliqué de communiquer avec elle parce qu'elle était moins ouverte, elle ne nous faisait pas confiance, elle était souvent en rébellion par rapport à nous donc fatalement ben c'est plus difficile de lui venir en aide car elle mettait des barrières » (Brigitte, inst o).

Cette institutrice met en avant la difficulté à communiquer avec cette jeune. Afin de pallier cette difficulté, l'enseignante avait mis en place une réelle communication avec le SRJ. En effet, elle communiquait quotidiennement avec le SRJ afin qu'eux discutent avec la jeune de ce qui se déroulait à l'école.

« Une fois, elle s'était renfermée dans les toilettes pendant plus de deux heures et on n'arrivait pas à savoir ce qu'il s'était passé. J'ai directement pris mon téléphone et sonné au SRJ pour savoir s'ils avaient des informations qu'on n'avait pas » (Brigitte, inst o).

Dans cet exemple, l'enseignante essayait d'entrer dans le régime de justification avec l'enfant, de comprendre ses arguments et les raisons de son comportement. Cependant, n'y arrivant pas, elle se tourne alors directement vers le SRJ afin d'obtenir des informations.

Ces situations sont caractérisées par des échanges bidirectionnels entre un professionnel de l'école fondamentale et un professionnel du SRJ. On remarque que les deux acteurs échangent, se tiennent au courant, se justifient. Ils se considèrent comme de véritables alliés dans la résolution de la dispute. Ces différentes situations nous ont amenés à nous interroger sur la légitimité de la force physique. En effet, dans divers entretiens, les enseignants ou directeurs nous ont parfois expliqué qu'ils devaient avoir recours à la force physique avec l'enfant. On pourrait se demander s'ils traduisent cela en termes de légitimité. Se demandent-ils s'ils avaient le droit d'user de la force physique ? Dans certains cas, comme lorsque l'enfant se met en danger ou met en danger les autres, il n'y a peut-être pas d'autres issues. Cependant, dans d'autres situations, est-ce la seule issue possible ? De plus, cet acte ne va-t-il pas à l'encontre des principes d'un état de droit, tels que « nul ne peut se faire justice » ? Or, l'école a une place centrale dans notre société et elle a une mission d'éducation citoyenne (Guillaume, 2019-2020). Dès lors, les principes d'un état de droit « doivent forcément être intégrés dans les règles d'usage à l'école » (Guillaume, 2019-2020, p.43). On pourrait également se questionner sur la communication de cet usage de la force physique. Est-ce que ça fait toujours l'objet de discussions entre professionnels ?

5.3.2. Les solutions face aux difficultés

Les différentes disputes que nous avons exposées dans le cadre de ce mode de configuration ont comme caractéristique commune d'être résolues en collaboration avec le SRJ. Dans cette partie, nous allons analyser la manière dont les deux acteurs s'y prennent afin de résoudre les difficultés.

5.3.2.1. La scolarité partielle

En accord avec l'école et selon le modèle de la convention (annexe 1), une scolarité à temps partielle peut être mise en place. Cette dernière permet au jeune de ne pas être tous les jours à l'école et par conséquent,

d'être dans une dynamique de travail différente. Cette scolarité a pour objectif, pour le jeune mais également pour l'enseignant, de prendre un certain recul sur la situation et sur les possibles tensions entre ces deux protagonistes.

Cet extrait d'entretien illustre l'idée que nous venons d'exposer :

« On a pas mal de scolarité partielle. Parce que l'école ne supporte pas... et l'enfant ne supporte pas l'école. (...) C'est toujours des difficultés d'intégration sociale, de supportabilité, ça peut être difficile pour l'enseignant mais ça peut aussi être difficile pour l'enfant » (Luc, directeur SRJ).

Les différents professionnels que nous avons rencontrés évoquent des comportements dangereux de l'enfant, des situations de quasi-renvoi, des difficultés à passer toute une journée à l'école, des comportements qui ne sont pas gérables au sein d'une classe ou encore de la fatigue suite à la médication que prennent les enfants.

La mise en place d'une scolarité partielle est tout un processus au sein duquel les différents protagonistes se rencontrent, coopèrent, réfléchissent ensemble, se justifient et s'adaptent afin de se mettre d'accord. En effet, cette scolarité partielle requière un nombre important de réunions, non seulement avec l'enseignant et l'éducateur, mais également avec d'autres acteurs gravitant autour de l'enfant, tels qu'un psychologue, un logopède, etc. Cette scolarité ne se met donc pas en place du jour au lendemain. Les intervenants évoquent le fait de devoir faire des aménagements de commun accord ou encore que le projet nécessite une charge éducative importante. De plus, cette convention prévoit des évaluations régulières de la collaboration entre les partenaires de la convention (Circulaire 7674, 2020). Une fois mise en place, elle demande par conséquent des réunions où les intervenants discutent de leur collaboration et de comment ils envisagent la suite de cette scolarité partielle.

« C'est une collaboration pour essayer ensemble de trouver la meilleure solution pour l'enfant. Et dans la mesure du possible aussi de tout ce qui est organisationnel, matériel parce que les éducateurs ne sont pas toujours disponibles pour venir rechercher, conduire... Voilà quoi. Donc c'est, fin faut faire des concessions des deux côtés mais essayer de trouver la bonne solution pour l'enfant quoi » (Julie, inst sp).

Le compromis « présume le dépassement des intérêts purement individuels ainsi que l'existence d'un bien supérieur commun » (Nachi, 2006, p.176). La scolarité partielle peut par conséquent être considérée comme un compromis. Dans le cadre de ce dernier, on peut imaginer que le bien-être de l'enfant est le bien supérieur commun qui est partagé par les deux protagonistes.

La scolarité partielle peut donc être considérée comme un compromis. Cependant, dans certains cas, elle peut être considérée comme un simple arrangement. Un éducateur a évoqué une enseignante qui avait de grosses difficultés avec un enfant. En soutien à l'institutrice, il lui avait proposé une scolarité partielle. Cependant, elle ne voulait pas convenir d'une limite dans le temps et cette convention n'avait pas fait l'objet d'un réel échange. On peut imaginer que dans cet exemple, le bien supérieur est le bien-être de l'institutrice. Dès lors, nous pouvons supposer qu'il n'est pas partagé par les deux parties.

« Quand il s'agissait de s'ouvrir à des propositions de... Est-ce que ce ne serait pas bien de faire ça ou ça ben d'emblée c'était ça n'ira pas quoi » (Louis, éducateur).

Selon l'éducateur, la scolarité partielle n'avait pas été bénéfique pour le jeune. Dans cet extrait, il met en évidence les différents éléments qui sont, à son sens, essentiels à la création d'une scolarité partielle :

« Je trouve que pour mettre quelque chose comme ça en place il faut un cadre très clair quoi, il faut un cadre en se disant quels sont nos objectifs ? Comment est-ce qu'on les évalue ? A partir de quand est-ce qu'on estime qu'il peut réintégrer l'école ? A quel moment en termes de temps ? A quel moment en termes de comportement ? Etcetera. Parce que ça permet aussi de travailler avec le jeune et de lui dire ben voilà où tu en es, voilà ce que l'école exige de toi, etcetera. Et là-dedans on peut réinjecter des choses positives aussi en lui disant ben ça c'est très bien sur ce plan-là, mais ça, ça ne va pas » (Louis, éducateur).

Deux des cinq SRJ que comprend notre recherche ont mis en place un service qui permet d'accueillir les jeunes la journée. Ce service peut être fréquenté non seulement par les jeunes qui ont une convention de scolarité partielle, mais également par les jeunes qui peuvent être renvoyés un ou plusieurs jours de l'école. Cette structure permet de prendre en charge les jeunes la journée soit au sein du SRJ, soit dans des exploitations agricoles, une asinerie, un service d'accrochage scolaire grâce à des projets mis en place. Ce service a pour objectif que le renvoi ou la scolarité partielle prenne du sens pour le jeune. Il crée un cadre autour de la scolarité du jeune. À titre d'exemple, un professionnel travaillant au sein de ce service dans un SRJ a évoqué le fait qu'il travaille parfois avec des jeunes sur l'acceptation du savoir de l'autre. En effet, certains sont dans un refus de l'autre et par conséquent, de l'instituteur.

Ces deux Services Résidentiels pour Jeunes se situent à la frontière française et luxembourgeoise⁸. Par conséquent, ces services accueillent des jeunes français et luxembourgeois et c'est principalement grâce aux subsides de ces deux pays qu'ils ont pu mettre en place ce service parallèle au sein même de

⁸ Au Luxembourg, il existe pour les jeunes des centres pédagogiques, mais ces centres sont plus orientés vers l'aspect scolaire et ne prennent pas nécessairement en charge la problématique « 140 ». L'autre solution pour ces jeunes est alors la psychiatrie. Par conséquent, ils se tournent vers la Belgique et plus particulièrement vers les SRJ pour ces enfants qui se situent entre les deux institutions luxembourgeoises.

l'institution. Au sein des trois autres SRJ que nous avons rencontrés, une des trois structures a évoqué le fait qu'elle réalisait parfois également ce type de convention. Cependant, étant donné qu'ils ne disposent pas d'un service spécifique, ce projet de scolarité partielle est assez contraignant pour les éducateurs. En effet, c'est l'éducateur présent la journée au SRJ qui doit s'occuper du jeune. Cependant, la journée, ils ont des rendez-vous avec d'autres jeunes, ils font des réunions entre les membres de l'équipe éducative, etc. Lorsqu'un jeune est en scolarité partielle, il lui donne du travail scolaire ou encore certaines tâches à faire. On peut imaginer que dans ce cadre, la scolarité partielle a moins de sens pour l'enfant. Les deux autres structures ont également évoqué la difficulté de s'occuper d'un jeune la journée lorsqu'il est renvoyé. La raison de ces renvois est généralement le nombre trop important de comportements, chez le jeune, qui enfreignent les règles de l'école.

« Le projet engendre, de par son essence, une collaboration beaucoup plus grande avec l'école, et un dialogue plus constructif s'établit autour de l'intérêt du jeune » (Brasseur, 2014, p.33). Dans le cadre de cette scolarité partielle qui peut s'apparenter à un compromis, les acteurs sont amenés à se rencontrer, à collaborer, à faire des concessions mutuelles, à se coordonner et à unir leurs compétences. Cette solution est cependant parfois plus complexe à mettre en place notamment lorsque le SRJ ne comporte pas de service parallèle. La mise en place de cette scolarité dépend donc de contraintes organisationnelles. Par ailleurs, un enfant qui a une scolarité partielle demande forcément plus d'encadrement de la part des éducateurs. Cependant, étant donné que chaque SRJ est agréé pour un certain nombre de points préalablement fixés, l'AVIQ n'octroie pas plus de subsides lorsqu'un enfant devient partiellement déscolarisé. On peut imaginer que ce facteur entre également en jeu. Au niveau de l'école, l'enfant reste comptabilisé de la même manière.

5.3.2.2. Le retrait de l'enfant

Plusieurs professionnels ont émis le fait que lorsque l'enfant pose trop de difficultés au sein de la classe, les éducateurs viennent parfois le rechercher.

« Dans l'histoire avec l'IMP ici euh il y a une règle de base c'est qu'à partir du moment où on a inscrit un enfant de chez eux chez nous, si le comportement devient inacceptable, intolérable, perturbe l'ensemble de la classe pendant une durée un peu trop longue, ils viennent immédiatement le rechercher. Ça c'est la règle » (Guy, directeur d'école).

« Si une journée est vraiment trop compliquée pour l'enfant, qu'on ne sait plus quoi faire, on sonne et ils viennent le rechercher ils finissent la journée là-bas je ne sais pas ce qu'ils font là-bas mais le lendemain ils reviennent et c'est passé » (Brigitte, inst o).

Les extraits ci-dessus nous permettent de nous interroger sur cet accord entre professionnels. Nous aurions tendance à considérer ce dernier comme un simple arrangement. En effet, on peut considérer que cet accord se rapporte à la convenance de l'école car il « arrange » uniquement le professeur.

Lorsque des difficultés apparaissaient à des moments plus définis, tels que le temps de midi, au cours de natation, le lundi matin, il arrive que l'enfant ne fréquente pas l'école à certains moments.

« Quand on revient de famille, que ça ne s'est pas bien passé en famille, que ça n'a pas été déposé ben il y a certains jeunes qu'on gardait certains lundis matin pour pouvoir apaiser, ranger la valise, débriefer de ce qui s'est passé le week-end » (Claire, psychopédagogue).

L'objectif est ici de communiquer avec le jeune afin que son retour à l'école le lundi après-midi se fasse plus sereinement.

Il est important de préciser que ces arrangements entre professionnels ne peuvent se faire que lorsque le SRJ et l'école sont géographiquement proches.

5.3.2.3. Aller au sein même de la classe

Une autre solution afin d'apporter une aide au jeune ainsi qu'au professeur est l'intervention d'un membre du SRJ au sein même de la classe pendant un certain temps. Cette approche permet non seulement de guider le jeune au sein de la classe, mais également, pour le professionnel du SRJ, de pouvoir analyser ses comportements et aider l'instituteur dans la gestion de ces derniers. Tous les enseignants ne sont cependant pas preneurs de ce type de pratique. La psychopédagogue qui a abordé cette solution dans le cadre d'un entretien nous a affirmé avoir pu mettre en place cette solution deux fois seulement.

« J'ai une gamine à l'école de (nom de l'école) je suis venue m'asseoir à côté d'elle en classe. Quand elle faisait des crises, je la sortais, je réglais le problème et je remettais la gamine en classe » (Claire, psychopédagogue).

Dans l'entretien, cette professionnelle a mentionné qu'une certaine négociation avait été nécessaire afin que les professeurs acceptent sa présence en classe.

« Le prof est maître dans sa classe, le fait de rentrer dans la classe ben pour le prof c'est comme s'il se sentait observé dans sa pratique et donc euh il a fallu que je travaille ça » (Claire, psychopédagogue).

Nous pouvons analyser les arguments des uns et des autres. En imaginant qu'en étant présente en classe, la situation pourrait être améliorée, l'argument de la psychopédagogue fait référence à la cité industrielle et à son utilité au sein de la classe. Ainsi, la psychopédagogue veut s'engager dans la scolarité du jeune. Elle se fixe le défi, par sa présence au sein de la classe, d'aider non seulement l'enseignant, mais également le

jeune, ce qui implique la création d'un lien avec l'enseignant. Ces éléments font référence à la cité connexionniste qui correspond au besoin de se lier, de créer des connexions, à l'investissement dans de nouveaux projets et défis (Nachi, 2006). Quant à l'enseignante :

« Elle me disait ben... je ne peux pas installer mon autorité. C'est souvent l'argument qui revient, c'est je ne peux pas installer mon autorité si t'es dans la pièce » (Claire, psychopédagogue).

L'extrait ci-dessus laisse apparaître un argument de l'institutrice qui pourrait se référer à la cité domestique. L'institutrice tire son autorité d'un statut, celui de professeur. Ce statut lui attribue un état de « grand ». Si cette autorité est remise en cause, son statut est remis en cause et par conséquent, elle pourrait être considérée comme « petite ».

Dans cette situation, on constate une pluralité des principes de justification. On parvient cependant à un accord en ayant recours au compromis. D'un côté, l'instituteur dépasse certains de ses principes. En effet, il accepte la présence de la psychopédagogue quotidiennement au sein de sa classe alors que c'est quelque chose qui sort de son cadre habituel. D'un autre, la psychopédagogue dépasse ses intérêts purement individuels. En effet, elle a émis le fait que non seulement cette solution demande une énergie très importante afin de mettre tout le projet en route, mais également que ça nécessite un investissement quotidien qui prend énormément de temps.

5.3.2.4. La personne tierce

Deux des SRJ que compte notre recherche ont un de leurs professionnels qui s'occupe plus particulièrement de l'aspect scolaire. Dans l'un d'eux, c'est une psychopédagogue qui revêt ce rôle alors que dans l'autre, c'est une psychologue. Leurs fonctions sont diverses : gérer les contacts avec les écoles, aider les éducateurs à prendre du recul par rapport à l'aspect scolaire, organiser des rencontres entre divers acteurs, tels que l'enseignant et l'éducateur, etc.

Dans son analyse du processus menant au compromis, Golding fait référence au « compromis tiers ». Ce dernier se négocie grâce à l'intervention d'une tierce personne, telle qu'un conciliateur (Golding, 1979). Voici comment se déroule une rencontre entre un enseignant, un éducateur et la psychopédagogue qu'on pourrait qualifier de conciliatrice :

« T'as tel prof qui va se plaindre. Il ne va pas te parler des compétences scolaires du gamin. Jamais. Il va te dire : il a fait si, il a fait ça, il a perturbé ma classe, il m'a insulté, il a lancé ça, bla bla bla. Donc tu laisses les trucs se vider et puis après t'as l'éducateur qui va dire ah oui, vous avez raison, chez nous, vous savez qu'il a fait si, vous savez qu'il a fait ça. Si toi t'es pas au milieu, en fait la rencontre c'est que de la plainte. Et puis ben l'idée c'est de se dire ok vous avez vidé votre sac chacun, toi t'as vidé ton sac

de ta difficulté de prof, toi t'as vidé ton sac de ta difficulté d'éducateur maintenant qu'est-ce qu'on fait ? Moi j'arrive et je dis voilà, on est d'accord sur la difficulté de prise en charge du jeune maintenant quels sont les outils qu'on pourrait mettre en place pour avancer avec ça ? Ça c'est notre rôle, c'est de venir remettre du positif et de venir poser la question qui calle tout le monde c'est : et au niveau de ses compétences d'apprentissage, où il en est ? Et là ben souvent, ok il y a des troubles du comportement, ok il est infernal, mais en math il est super fort et en math il adore, et en math quand je donne des feuilles ben ça se passe bien. Et en français ben maintenant, il apprend à lire et donc ça remet du positif sur la tête du jeune en fait et tu construis quelque chose comme ça. Et tu reviens, tu donnes des conseils sur des outils. Ben tiens, toi, euh dans l'éducatif, qu'est-ce qui fonctionne quand tu fais les devoirs ? Ah ben moi je fais comme ça et ça fonctionne bien et puis le prof va dire ah ben moi j'ai essayé ça et ça fonctionne bien puis l'éducateur va dire ha ben je vais essayer et en fait tu crées des ponts et chacun est dans le respect du métier de l'autre quoi mais c'est un travail de tricotage... » (Claire, psychopédagogue).

Le conciliateur aide à la résolution du conflit en guidant les parties vers un point de convergence commun, mais il n'y met pas fin (Golding, 1979). Dans cette situation, ce point de convergence est la capacité scolaire du jeune. Dans ce cas, la psychopédagogue ne met pas fin à un conflit, mais on peut imaginer que les prochaines rencontres entre les deux protagonistes seront beaucoup plus constructives. L'intervention de cette personne tierce permettra peut-être de futurs compromis.

5.3.2.5. Les réunions régulières

Une autre solution trouvée par les professionnels est la rencontre régulière. Ils organisent ces rencontres afin d'évaluer régulièrement la situation du jeune. Dans cette perspective, le membre du SRJ a une réelle place au sein de la scolarité de l'enfant. Ces rencontres permettent de se tenir au courant du comportement du jeune, de pouvoir s'ajuster, etc.

Cet extrait illustre notre propos :

« J'ai une jeune qui est intégrée justement dans l'enseignement normal ben elle euh toutes les semaines il y a des réunions pour elle. Ça dépend aussi de chaque jeune » (Julien, éducateur).

Pour terminer, les différends entre les enseignants et les éducateurs sont réglés par des compromis ou des arrangements. Ces compromis et arrangements prennent la forme de solution aux difficultés du jeune. Les protagonistes inventent, conjointement, d'autres possibles, de nouvelles solutions. À travers ces exemples, on constate une capacité à dialoguer entre professionnels, à discuter de ce qui fait désaccord mais également à sortir de leur cadre normatif habituel tel que lors de l'intervention d'une tierce personne au sein de la classe. Toutes ces solutions présupposent une communication entre les SRJ et les écoles fondamentales.

« C'est pour ça que c'est important pour nous d'être en relation et d'avoir des informations relativement fréquemment s'il y a des soucis, des problèmes, pour pouvoir moduler tout ça et proposer une alternance, un retrait, proposer une scolarité partielle » (Luc, directeur SRJ).

5.3.3. La sortie de son cadre habituel

À travers les solutions exposées dans la partie ci-dessus, on observe déjà une sortie du cadre normatif habituel de certains. À travers d'autres exemples qui ne prennent pas la forme de solution aux difficultés de chacun, nous allons exposer, chez certains professionnels, la sortie de leur cadre habituel.

5.3.3.1. Le secret professionnel

Comme expliqué ci-dessus, les éducateurs sont tenus au secret professionnel. Cependant, nous nous sommes rendu compte que chacun traduit cette norme à sa manière. En effet, certains professionnels divulguent un nombre plus important d'éléments que d'autres. Certains communiquent diverses informations assez précises qui font référence à l'histoire familiale de l'enfant, à ce qu'il a vécu dans son enfance, à sa situation actuelle, etc. Ces informations sont divulguées dans le but d'aider l'enseignant dans sa pratique professionnelle. Dans ce cas, il est toujours précisé à l'enseignant que c'est du secret professionnel et l'avis de l'enfant est parfois demandé avant de divulguer certains renseignements.

Dans le cadre de l'analyse de nos entretiens, nous avons fait un constat : les informations divulguées dépendraient de la relation que l'éducateur ou un autre membre du SRJ a avec l'enseignant.

« Le référent de l'année passée avec moi ça passait vraiment bien donc on parlait de Thomas, on parlait de son histoire et ce qu'elle me livrait me suffisait. Si j'avais des questions qui m'interpellaient je posais la question clairement et souvent j'avais la réponse que j'attendais » (Brigitte, inst o).

« Tout dépend de l'éducateur et de la relation qu'on a avec cet éducateur-là. Si on a une très bonne relation avec eux, parfois, ils nous en disent plus » (Anne, inst sp).

Ainsi, ces deux extraits d'entretiens viennent confirmer notre propos.

Du point de vue des SRJ, on remarque également que donner des informations dépendrait du lien avec le professeur. De plus, pour certains, divulguer une information permettrait de créer du lien avec l'enseignant.

« Ça crée du lien avec le prof parce que tu lui amènes un élément qui va lui permettre de comprendre. Ça veut dire que tu fais confiance aussi au prof par rapport à ce renseignement que tu vas lui donner » (Claire, psychopédagogue).

5.3.3.2. Comprendre la réalité de chacun

Dans ce mode de configuration, on remarque une plus grande compréhension du travail de chacun. Les protagonistes vont à la rencontre de l'autre, s'ajustent, essayent de comprendre sa réalité :

« On essaye de s'ajuster par des rencontres et de faire comprendre la réalité de chacun » (Hubert sous-directeur SRJ).

En effet, pour certains professionnels, il est important de créer une certaine dynamique de compréhension de chacun. À titre d'exemple, certains ont évoqué le fait qu'il était important que les enseignants comprennent qu'au sein d'un SRJ, l'école va prendre une place importante, mais que ce ne sera pas nécessairement la priorité. Cette compréhension passe par des rencontres, des ajustements, etc. Certains SRJ ont déjà organisé des visites de l'institution pour les enseignants. En retour, ces derniers avaient invité les éducateurs au sein de l'établissement scolaire.

« Je pense qu'il fait ce qu'il peut, ce n'est pas facile et je comprends tout à fait que quand on a une classe de 20 ou 25 élèves et qu'on arrive avec un gosse qui n'a pas envie de travailler, qui va chahuter, qui va mettre à mal tout le groupe que c'est très compliqué » (Hubert, sous-directeur SRJ).

« On se dit eux ils doivent en gérer plusieurs comme ça, tout le temps, non-stop, h24. Ça doit être bien compliqué pour eux et on voit aussi que parfois ils sont démunis au niveau des moyens. Ils manquent de moyens financiers, humains. Voilà donc on se rend compte de leurs difficultés » (Henri, inst o).

Ces deux exemples illustrent cette reconnaissance du travail et des difficultés rencontrées de part et d'autre.

Par ailleurs, on pourrait prendre l'exemple des devoirs. Ces derniers sont considérés comme une contrainte pour la plupart des éducateurs. La difficulté d'avoir un suivi individualisé, le fait de ne pas avoir un lieu spécifique au sein du SRJ pour les devoirs, la difficulté de gérer les devoirs de certains quand d'autres enfants sont en crise... ces quelques éléments illustrent la complexité de cette tâche au sein d'un milieu collectif. Dans nos entretiens, nous avons constaté que certains instituteurs se questionnent sur ces devoirs. On pourrait penser que ce questionnement est lié à une certaine compréhension de la réalité de l'un et de l'autre. À titre d'exemple, une institutrice avait abandonné les devoirs pour une jeune car, selon elle : *« Les éducateurs ont d'autres choses à régler avant le scolaire » (Brigitte, inst o)*. Quand elle considérait que la jeune avait besoin d'une remédiation, elle travaillait avec elle sur le temps de midi.

5.3.3.3. Faire une première rencontre

Sortir de son cadre habituel peut également passer par une première rencontre, en début d'année, entre le professeur et l'éducateur référent. L'enfant et ses parents sont parfois conviés à cette rencontre. Ce premier

échange marque la volonté d'entamer une collaboration. Cet éducateur met en avant l'importance de créer une relation dès le début de l'année scolaire :

« Quand on fait connaissance autour du problème d'un gosse ben ce n'est pas terrible quoi. C'est mieux de faire connaissance avant, on se connaît et puis ben tiens il y a un problème, il y a déjà une relation qui est là quoi » (Louis, éducateur).

Lors de cette première rencontre, le professionnel peut expliquer différents éléments, tels que le fonctionnement du jeune, les problèmes qu'il rencontre, ses difficultés, les pistes trouvées pour ce jeune (ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas), les éléments auxquels il faut être attentif, etc. Certains exposent également l'anamnèse du jeune à l'instituteur. Cependant, discutent-ils de la place de chacun ? De leurs attentes réciproques ? De plus, on remarque que lors de cette première rencontre, on n'aborde pas le sujet de l'éducation.

Selon Peters, « le concept d'objectif est essentiel à celui d'éducation » (Peters, 1966, p.25 cité par De Landsheere, V. & De Landsheere, G., 1978, p.5). « L'étymologie du mot l'exprime bien : éduquer, c'est conduire, donc guider vers un but. Conduire et nulle part s'excluent mutuellement. Mais conduire quelque part ne suffit pas ; la destination de l'éducation est par essence positive. [...] Sans intention positive, sans norme, l'éducation disparaît » (De Landsheere, V. & De Landsheere, G., 1978, p.5). Dans leur ouvrage, Viviane et Gilbert De Landsheere soulignent l'imprécision des objectifs relatifs à l'éducation dans le monde scolaire. Plus particulièrement, ils expriment la difficulté, pour les enseignants, à s'exprimer sur les objectifs qu'ils visent, avec leurs élèves, en matière d'apprentissages comportementaux. Cependant, avoir une idée précise d'un objectif à atteindre permet, lors d'une situation quelconque, d'être attentif aux éléments qui permettraient de l'atteindre (De Landsheere, V. & De Landsheere, G., 1978). Cette réflexion est intéressante dans le cadre de notre recherche. L'éducation a une place centrale dans le travail d'éducateur ou encore d'instituteur. En effet, on peut citer comme but à l'éducation la conquête du milieu ou encore l'intégration sociale (De Landsheere, V. & De Landsheere, G., 1978). Cependant, dans l'analyse de nos entretiens, on remarque que ces professionnels, notamment lors de premières rencontres, ne discutent pas d'objectifs à atteindre pour le jeune, ils n'élaborent pas un cadre pour une intervention éducative partagée. Même si on peut imaginer que dans le cadre d'une convention de scolarité partielle par exemple, les acteurs discutent de certains objectifs à atteindre, ce n'est pas quelque chose qui se fait systématiquement. Dès lors, pourquoi ces professionnels de l'éducation ne discutent-ils pas d'éducation ?

5.3.3.4. Le prolongement de l'intervention

Certains professionnels de SRJ attachent une importance au prolongement de l'intervention. En effet, ils estiment devoir retravailler et soutenir ce qu'il se passe dans l'espace scolaire, ce qui requière une communication entre les deux parties. À titre d'exemple, une éducatrice nous a expliqué avoir mis en place, avec un professeur, un cahier de communication. Cet outil permettait aux deux intervenants de pouvoir communiquer quotidiennement sur le comportement du jeune non seulement à l'école, mais également au SRJ. Prolonger l'intervention a pour objectif que l'enfant constate qu'il y a une certaine continuité entre l'espace scolaire et son espace de vie. De plus, il permet aux jeunes « de voir le monde adulte les entourant se présentant à eux comme uni et parlant un même langage » (Guyot, 2014, p.27).

Cet extrait d'entretien rend compte de ce prolongement de l'intervention :

« Même si on ne sanctionne pas systématiquement ce qu'il se passe à l'école, on n'est pas là pour punir ce qu'il se passe à l'école, mais c'est vraiment mettre des mots et essayer que ça ne se reproduise pas. Pourquoi il y a eu tel comportement ? Ben on essaye de trouver, on essaye de comprendre et on essaye d'apporter des solutions à notre niveau quoi. Puis on peut revenir vers l'école pour dire ben voilà il s'est passé ça, il a parlé de ça, est-ce qu'il y a moyen de ? Etc. » (Nadine, éducatrice).

À travers ces différents exemples, on remarque une sortie, de la part des professionnels, de ce qu'ils font habituellement.

Pour conclure, ce mode de configuration se caractérise par des contacts réguliers entre les acteurs. Les difficultés de l'enfant sont résolues en collaboration avec les éducateurs. Par ailleurs, des solutions à ces difficultés prenant la forme de compromis, et parfois d'arrangements, sont imaginées par les protagonistes. En outre, on remarque une sortie de son cadre normatif habituel. Dans ce mode de configuration, il y a la création d'un espace intermédiaire de négociation qui se consolide grâce à des rencontres régulières entre les professionnels. Au sein de cet espace, on discute, on se justifie, on s'ajuste, on négocie, on fait comprendre la réalité de chacun, on maintient le lien. Chacun évoque ses préoccupations, ses difficultés et on essaye de trouver des accords prenant la forme de compromis ou d'arrangements. Dans cet espace, on peut imaginer que le bien-être de l'enfant est le bien supérieur commun. Cependant, il peut également basculer vers le bien-être collectif de la classe. Le curseur peut en effet se déplacer. D'autres biens supérieurs communs sont-ils parfois évoqués ?

Au sein de cet espace intermédiaire de négociation, tout comme dans chaque interaction, chacun adopte une ligne de conduite (Goffman, 1974). Selon Goffman, cette dernière est « un canevas d'actes verbaux et

non-verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation et, par-là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même » (Goffman, 1974, p.9). Cette ligne de conduite, même si elle est parfois non intentionnelle, se traduit dans les échanges entre les protagonistes. Dans le cadre de ce mode de configuration, chacun tient compte des réactions de l'autre dans l'échange afin de pouvoir s'y adapter. Dès lors, chacun prête attention à l'impression qu'a pu se faire l'autre protagoniste de lui (Goffman, 1974). Goffman parle de face, cette dernière est définie comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974, p.9). Dans le cadre de ces interactions, nous pouvons imaginer que chacun essaye de donner une bonne image de lui. L'enseignant, à travers sa face, essaye d'être perçu comme un bon enseignant tout comme l'éducateur. Étant donné que les deux protagonistes sont amenés à se rencontrer à maintes reprises, ils sont certainement soucieux de l'impression qu'ils peuvent donner et ils considèrent leur face, mais également celle de l'autre (Goffman, 1974). En outre, aucun acteur n'impose sa ligne de conduite à l'autre. Nous pouvons supposer que cet élément est inhérent à la capacité à dialoguer entre professionnels. Au sein de cet espace, ils discutent, s'ajustent et cherchent conjointement des solutions. Ces dernières ne proviennent pas uniquement d'une des deux parties. Par ailleurs, au fur et à mesure des rencontres, leurs lignes de conduite vont peut-être s'aligner. Ne serait-ce pas profitable pour l'enfant ?

Dans le cadre de l'absence de contact, par exemple, nous pouvons présumer que ne pas se rencontrer permet de ne pas devoir interagir, et par conséquent de ne pas risquer d'être remis en cause, de ne pas perdre la face ou encore de ne pas faire mauvaise figure (Goffman, 1974).

6. CONCLUSION

L'objectif principal de ce mémoire était d'analyser, en se basant sur la sociologie pragmatique, la façon dont les acteurs règlent leurs disputes. Plus généralement, l'objectif était de comprendre la collaboration entre les acteurs travaillant au sein de SRJ (éducateurs, directeurs, psychopédagogues, etc.) et les acteurs du monde scolaire (enseignants, directeurs, etc.).

Ainsi, nous avons émis l'hypothèse que le règlement des disputes (désaccords, conflits, etc.) était au centre d'un mode de configuration pouvant dépendre de divers éléments. À partir de l'analyse de nos entretiens, nous avons mis en évidence trois modes de configuration qui reflètent la communication et la collaboration entre les SRJ et les écoles fondamentales :

- L'absence de contact
- Les contacts occasionnels
- Les contacts réguliers

Le premier élément déterminant était l'aptitude du jeune à nouer des relations sociales sereines et apaisées au sein de la classe. À travers l'analyse de nos entretiens, nous pouvons affirmer que lorsque l'enfant noue des relations sociales sereines et qu'il se conforme aux règles d'un établissement scolaire, il n'y a pas ou presque pas de contact entre les éducateurs et enseignants. Cependant, cette affirmation est à nuancer. En effet, certains organisent des premières rencontres pour chaque enfant, d'autres demandent des nouvelles hebdomadairement aux enseignants pour tous les enfants, etc. Quant aux règlements des disputes entre l'enfant et l'enseignant ou le directeur de l'école, certains règlent leurs conflits au sein du régime d'agapé-amour. Dès lors, ils ne prennent pas contact avec les éducateurs et le règlement de la dispute se fait au sein de l'établissement scolaire uniquement. D'autres règlent également leurs différends au sein de l'espace scolaire, mais communiquent les incidents à travers le journal de classe. Cependant, leur communication se caractérise par une absence de réciprocité. Quant à d'autres, les disputes avec l'enfant sont gérées par les acteurs du monde scolaire en collaboration avec les éducateurs, ce qui engendre un nombre important de contacts. Les résultats de notre recherche permettent également d'affirmer que lorsque l'enfant pose d'importantes difficultés, lorsque les disputes se déroulent au sein du régime de dispute en violence, les contacts entre les protagonistes sont généralement plus récurrents. Néanmoins, cette constatation doit elle aussi être nuancée, car ce n'est pas le cas dans toutes les situations que nous avons analysées. En outre, nous pouvons émettre l'hypothèse que la communication des incidents dépend également de la capacité des acteurs du monde scolaire à gérer l'incident seul ou grâce à la figure d'un tiers, de la prise de distance par rapport aux comportements de l'enfant ou encore de la réaction des éducateurs face à l'information communiquée par l'enseignant. Par ailleurs, nous voudrions préciser que nous aurions voulu aller plus loin

dans l'analyse de la résolution des disputes entre l'enseignant et l'élève, mais les données récoltées ne nous l'ont cependant pas permis.

Le deuxième élément était l'aptitude des professionnels à établir un dialogue entre eux. À travers le règlement de situations anodines, nous nous sommes rendu compte de la difficulté, pour certains professionnels, de dialoguer et de trouver des solutions prenant la forme de compromis. En effet, ils ont plutôt recours à des arrangements ponctuels et circonstanciels. Par ailleurs, ils basculent parfois dans une certaine forme de relativisation pour pallier les difficultés rencontrées. D'autres, quant à eux, au sein d'un espace intermédiaire de négociation qui se consolide grâce à des rencontres régulières, établissent des compromis dans le but de résoudre les difficultés.

Quant au dernier élément étudié, il concerne l'aptitude des professionnels à sortir de leur cadre normatif ou valoriel habituel. À travers différents éléments, nous pouvons affirmer que certains demeurent dans leur cadre habituel, tandis que d'autres ont difficile à en sortir. Quant à certains, ils sortent de ce cadre normatif, de leurs habitudes, de leurs normes de fonctionnement. À titre d'exemple, on remarque chez certains professionnels une volonté de compréhension du travail de chacun. Par le biais d'échanges, les protagonistes vont à la rencontre de l'autre, s'ajustent et essayent de comprendre leur réalité. Toutefois, nos données ne nous ont pas permis d'analyser la sortie du cadre valoriel de chacun. Nous pouvons nous demander quelles sont les valeurs que partagent les deux protagonistes. Nous avons à plusieurs reprises évoqué le bien-être de l'enfant. Mais cette notion de bien-être a-t-elle le même sens chez les éducateurs et les enseignants ?

Nous tenions également à préciser que ces trois éléments sont imbriqués et, par conséquent, s'influencent l'un l'autre.

Par ailleurs, nous pouvons également souligner que la résolution des disputes entre les différents protagonistes dépend non seulement de facteurs personnels, tels que la relation interpersonnelle qui peut se créer, mais également de différents facteurs organisationnels, tels que la proximité géographique entre les deux institutions ou encore le personnel disponible. En outre, elle dépend également de facteurs structurels, tels que les modalités de financement, les coefficients de comptage ou encore la formation initiale enseignante. Certaines variables sont déterminantes dans la réalisation de compromis ou d'arrangements.

À travers cette recherche, nous nous sommes rendu compte que la collaboration ne fait pas toujours partie des pratiques des acteurs. Or, comme nous l'avons exposé dans la deuxième partie de ce mémoire, les

enfants appartenant à la catégorie 140 sont au centre de diverses problématiques. Dès lors, la prise en charge de ces enfants au sein d'une classe ne crée-t-elle pas un environnement appelant à une réflexion d'un travail commun entre les professionnels qui gravitent autour d'eux ? Structurellement, rien n'impose une communication entre les deux protagonistes. Un directeur d'un SRJ nous a fait part de l'importance, à son sens, de créer un décret obligeant une communication et plus précisément une collaboration entre les deux acteurs. Cependant, le risque n'est-il pas de basculer dans une procédure administrative ?

En raison de la pandémie actuelle, la plupart des acteurs nous ont fait part de leur difficulté à collaborer. C'est un élément que nous tenions à mettre en avant.

À travers ce travail, nous avons posé différentes questions qui pourraient faire l'objet d'une recherche ultérieure. Par ailleurs, certains professionnels travaillant au sein de SRJ ont évoqué l'école secondaire. À travers leurs paroles, nous nous sommes rendu compte que la communication entre les éducateurs et les enseignants y était encore plus complexe en raison du nombre d'adultes gravitant autour du jeune. Mener une recherche plus approfondie qui aborderait également l'enseignement secondaire pourrait dès lors être très intéressant. Par ailleurs, nous pouvons supposer que la réponse que l'école primaire apporte aux difficultés relationnelles de l'enfant aura un impact au sein de l'école secondaire.

7. BIBLIOGRAPHIE

Littérature scientifique

- Bioy, A. & Fouques, D. (2012). *Psychologie clinique et psychopathologie* (2^e éd.). Malakoff, France : Dunod.
- Blaya, C. & Denecheau, B. (2013). Les enfants placés par les services de l'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire. *Éducation et formations*, e-300, 54-62. <https://hal-uepec-upem.archives-ouvertes.fr/hal-01224623/document>
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Brémaud, N. (2008). Prépsychose : revue de la littérature et approche critique. *L'information psychiatrique*, 84(5), 383-393. doi:10.3917/inpsy.8405.0383
- De Landsheere, V. & De Landsheere, G. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation* (3^e éd.). Liège, Belgique : Éditions Georges Thone s.a.
- Dubar, C. & Tripier, P. (2003). *Sociologie des professions*. Malakoff, France : Armand Collin.
- Dumaret, A. (2001). Vivre entre deux familles, ou l'insertion à l'âge adulte d'anciens enfants placés. *Dialogue*, 152(2), 63-72. doi:10.3917/dia.152.0063
- Firdion, J-M. (2006). Influence des évènements de jeunesse et héritage social au sein de la population des utilisateurs des services d'aide aux sans-domicile. *Économie et statistique*, 391-392, 85-114. https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2006_num_391_1_7155
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. France : Les éditions de minuit.
- Golding, Martin P. (1979). The nature of compromise : A preliminary inquiry, in J. Roland Pennock & John W. Chapman, *Compromise in Ethics, Law, and Politics: Nomos XXI* (pp.3-25). New York : New York University Press.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Marquet, J., Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^e éd.). Malakoff, France : Dunod.
- Minotte, P. (2015). *Réflexions concernant les critères d'intensité de soutien dans la prise en charge des jeunes en SRJ. Un rapport réalisé pour le Groupement des IMP 140*. Centre de Référence en Santé Mentale (CréSaM). <http://www.cresam.be/wp-content/uploads/2019/03/imp140.pdf>
- Nachi, M. (2001). La vertu du compromis : dimensions éthique et pragmatique de l'accord. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 46(1), 81-110. doi:10.3917/riej.046.0081
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Malakoff, France : Armand Collin.

Nachi, M. (2007). Arrangement au présent, compromis au futur. Les « cadres de l'expérience » d'un groupe de jeunes garçons dans le contexte tunisien. In M. Breviglieri & V. Cicchelli, *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petit pas* (pp.315-338). Paris, France : L'Harmattan.

Nachi, M. (2011). Deux concepts de compromis : commun vs analogique. *Négociations*, 16(2), 95-108. doi.org/10.3917/neg.016.0095

Nachi, M. (2018). Au fondement de la sociologie pragmatique. Éléments pour comprendre un « style » sociologique. *Esprit critique*, 28, 11-36. <http://espritcritique.uiz.ac.ma/publications/2801/esp2801.pdf>

Poirier, M., Chamberland, C. & Ward, H. (2006). La collaboration lors d'un placement en famille d'accueil : une étude sur les interactions entre les adultes qui prennent soin d'un enfant placé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 20(2), 51-85. doi:10.3917/rief.020.0051

Potin, E. (2009). Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 8, 1-25. <https://journals.openedition.org/sejed/6428>

Potin, E. (2020). *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance* (3^e éd.). Toulouse, France : Éditions érès.

Ricœur, P. (1991). Pour une éthique du compromis. Interview de Paul Ricœur. *Alternatives non violentes*, 80, 2-7. http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/articles_pr/pour-une-ethique-du-compromis.pdf

Swaluë, A. (2013). Du placement d'enfants : Définir et quantifier pour réaliser les droits des enfants placés. *En'jeux, Les workings papers de l'OEJAJ*, 1. http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=bdad62a499dbbd0ada1bcd3b667f36da0bca0e2b&file=fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/WP_n_1_AS_ver_definitive_20130930_CS6.pdf

Circulaires/décrets/codes

Circulaire n°7674 du 17/07/2020 - Circulaire portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire (année scolaire 2020-2021).

Circulaire n°7689 du 19/08/2020 - Organisation des écoles d'enseignement fondamental spécialisé.

Code pénal (article 458)

Code réglementaire wallon de l'action sociale et de la santé du 04 juillet 2013.

Décret organisant l'enseignement spécialisé du 03/03/2004.

Notes de cours

Guillaume, J-F. (2019-2020). *Éléments de sociologie de l'éducation*, Université de Liège.

Moreau, D. (2016-2017). *Législation de l'aide à la jeunesse*, Helmo ESAS.

Autres documents

AVIQ, (n.d.). *Canevas d'intervention en SRJ*.

AVIQ, (n.d.). *Réforme des modalités d'agrément et de financement des SRJ*.

AVIQ, (n.d.). *Services d'accueil pour jeunes*. Consulté le 10 octobre sur https://www.aviq.be/handicap/vosbesoins/etre_accueilli/accueil-jeunes.html

AVIQ, (2017). *Vade Mecum des nouvelles procédures administratives en accueil/hébergement*. <https://www.aviq.be/handicap/professionnels/accueil/proceduresAH/fichiers/vedemecum-des-nouvelles-procedures-administratives.pdf>

AVIQ, (2020). *Extrait du catalogue. Liste des institutions agréées et subsidiées arrêtée au 17/05/2020*. <https://www.aviq.be/handicap/pdf/integration/listing/Catalogue%20SRJ.pdf>

AWIPH & DGAJ, (2011). *Protocole de collaboration entre l'Agence Wallonne pour l'Intégration des Personnes Handicapées (AWIPH) et la Direction Générale de l'Aide à la Jeunesse. Mode d'emploi*. https://www.aviq.be/handicap/pdf/AWIPH/projets_nationaux/DGAJ/brochureAWIPH-DGAJ-ACCOK.pdf

Brasseur, B. (2014). Un cas... d'école... *La revue IMP 140*, 15, 30-34.

Chevalier, V. (2009). L'admission à la Clé des Champs : processus et critères. *La revue IMP 140*, 8, 13-16.

Dutoit, M. (2004). L'adolescent dit caractériel. *La revue IMP 140*, 1, 11-16.

Fédération Wallonie-Bruxelles, (2019). *L'enseignement spécialisé en fédération Wallonie Bruxelles*. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9288&

GAMP, (2020). *L'intégration des enfants handicapés dans l'enseignement ordinaire a-t-elle été supprimée ?* Consulté le 15 novembre sur <https://www.gamp.be/2020/09/11/integrationsupprimee/>

Guyot, L. (2014). IMP et écoles : de l'impératif d'une saine collaboration. *La revue IMP 140*, 15, 26-28.

Pierard, A. (2012). Les jeunes profs et l'enseignement spécialisé. *Analyse UFAPEC*, 28.

8. ANNEXES

ANNEXE 1

Ce document est issu de la circulaire 7674 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire (année scolaire 2020-2021), pp.228-229.

Annexe 1. Convention de scolarisation à temps partiel

Application de l'article 1^{er}, § 4bis, 4° de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire.

CONVENTION DE SCOLARISATION À TEMPS PARTIEL

1. Durée de la convention

Année scolaire :

Produit ses effets le : et se termine le :

2. Identification du jeune concerné

Nom et prénom :

Date de naissance :

Année d'étude :

Type d'enseignement :

Degré de maturité :

Forme d'enseignement :

Phase :

3. Identification des partenaires

- Les parents ou la personne investie de l'autorité parentale

Nom et prénom :

Qualité :

Adresse :

Téléphone :

Date :

Signature :

- L'école

Nom de l'école :

Adresse :

Tel :

Fax :

Email :

Nom du directeur de l'école :

N° FASE :

Niveau : Maternel Primaire Secondaire

Enseignement ordinaire Enseignement spécialisé

(case à cocher)

Réseau : FWB OS LCS LNCS

(case à cocher)

Date :

Signature :

- La structure subventionnée ou agréée par : AVIQ

COCOF

INAMI

(case à cocher)

Nom :

Numéro d'agrément :

Directeur/trice :

Adresse :

Tél :

Fax :

Email :

Personne de contact :

Date :

Signature :

- Le CPMS de l'école

Directeur/trice :

Tél :

Fax :

Email :

Personne de contact :

Date :

Signature :

4. Motivation de la nécessité d'une scolarisation à temps partiel

5. Rôle et modalité d'accompagnement de l'élève par la structure subventionnée ou agréée par l'AVIQ, la COCOF ou l'INAMI

a. Horaire

b. Modalités d'accompagnement de l'élève

6. Évaluation de la collaboration entre les partenaires de la convention

a. Mode d'évaluation

b. Rythme de l'évaluation

ANNEXE 2
GUIDE D'ENTRETIEN – éducateur

- 1) Depuis combien de temps êtes-vous éducateur au sein du SRJ ?
- 2) Quel est le nombre d'enfants au sein du SRJ ?
- 3) Quel est leur handicap ?
- 4) Parmi les enfants qui sont en primaire, quelle est la proportion d'enfants dans le spécialisé/ordinaire ?
- 5) Dans le spécialisé, dans quel type sont-ils ?
- 6) Combien d'enfants sont en intégration ?
- 7) Par quel moyen les jeunes vont-ils à l'école ?

DEFINITION

- 8) Comment définiriez-vous les enfants du SRJ ?

L'ENFANT AU SEIN DE LA CLASSE

- 9) Qu'est-ce qui génère des difficultés dans la prise en charge de ces élèves au sein d'une classe ?
- 10) Lorsque quelque chose se produit au sein de l'école, êtes-vous mis au courant ? Par quel intermédiaire ?
- 11) Quand il y a un problème, un conflit avec l'enfant, comment réagissent les enseignants ?
- 12) Comment vous y prenez-vous afin de résoudre les difficultés à l'école ?
- 13) Organisez-vous des rencontres éducateur/enseignant, directeur/directeur afin de discuter des difficultés du jeune ?
- 14) Les jeunes sont-ils parfois renvoyés de l'école ? Si oui, pourquoi ?
 - Comment vous organisez-vous au sein du SRJ lorsqu'un jeune est renvoyé un certain nombre de jours ?
- 15) Comment abordez-vous ce qu'il se passe au sein de l'école au SRJ ?

LA COLLABORATION ENTRE LE SRJ ET L'ECOLE

- 16) Comment qualifieriez-vous la collaboration entre le SRJ et les écoles ?
 - Que pourriez-vous mettre en place afin d'améliorer cette collaboration ?
 - Qu'est-ce qui fait que cette collaboration fonctionne ?

- 17) Avez-vous déjà eu des désaccords/conflits avec les écoles ? Si oui, sur quoi portaient-ils ?
- 18) Ces désaccords/conflits ont-ils fait l'objet d'une discussion ?
- 19) À quelle fréquence avez-vous des contacts avec les enseignants ? Par quel moyen ?
- 20) Organisez-vous une première rencontre avec l'enseignant en début d'année ? Si oui, de quoi discutez-vous lors de cette rencontre ?
- 21) Êtes-vous associé à l'élaboration du Projet Individuel d'Apprentissage ?

LE SECRET PROFESIONNEL

- 22) Que donnez-vous comme informations sur le jeune aux enseignants ?
- 23) Pensez-vous qu'il est important que l'enseignant en sache « un minimum » ?

QUESTIONS GÉNÉRALES

- 24) Quelle est la place de l'école au sein du SRJ ?
- 25) Avec ces enfants-là, qu'est-ce qui fait que ça fonctionne ou que ça ne fonctionne pas en classe ?

- 26) Pensez-vous à un autre aspect du problème ou à une information qui n'aurait pas été abordé ?

ANNEXE 3

GUIDE D'ENTRETIEN – ENSEIGNANT ORDINAIRE SPÉCIALISÉ

- 1) Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- 2) En quelle année enseignez-vous ?
- 3) Dans quel type d'enseignement enseignez-vous ?
- 4) Combien d'enfants venant du Service Résidentiel pour Jeunes avez-vous déjà eu dans votre classe ?
- 5) Actuellement, avez-vous un enfant vivant au sein d'un SRJ dans votre classe ?
- 6) Comment les enfants viennent-ils à l'école ?

DEFINITION

- 7) Comment définiriez-vous les enfants venant d'un SRJ ?

LA CLASSE ET LE JEUNE

- 8) Comment se passe la dynamique de groupe lorsqu'un enfant du SRJ est présent au sein de la classe ?
- 9) Comment les autres enfants accueillent-ils ces élèves ?
- 10) Mettez-vous en place des choses spécifiques au sein de votre classe pour cet élève ? Si oui, lesquelles ?
- 11) Avez-vous déjà vécu des difficultés avec ces enfants ? Si oui, lesquelles ?
- 12) Lorsqu'il se passe quelque chose avec cet enfant, comment agissez-vous ?
- 13) Qui s'occupe du règlement de l'incident ?
- 14) Comment vous-y prenez-vous afin de résoudre les difficultés ?
- 15) Signalez-vous ce qu'il se passe au sein de la classe au SRJ ?
- 16) Avez-vous déjà eu l'occasion de réaliser une convention de scolarité partielle ? Si oui, dans quel cas ?

ASPECT PROFESSIONNEL

- 17) Vous sentez-vous capable de gérer ce type d'enfants ?
- 18) Avez-vous déjà demandé de l'aide ?
- 19) Le SRJ vous donne-t-il des conseils, des outils ?

COLLABORATION

- 20) Comment qualifieriez-vous la collaboration entre le SRJ et les écoles ?
- Que pourriez-vous mettre en place afin d'améliorer cette collaboration ?
 - Qu'est-ce qui fait que cette collaboration fonctionne ?
- 21) Avez-vous déjà eu des désaccords/conflits avec les SRJ ? Si oui, sur quoi portaient-ils ?
- 22) Ces désaccords/conflits ont-ils fait l'objet d'une discussion ?
- 23) À quelle fréquence avez-vous des contacts avec les éducateurs ? Par quels moyens ?
- 24) Organisez-vous une première rencontre avec l'éducateur en début d'année. Si oui, de quoi discutez-vous lors de cette rencontre ?
- 25) Associez-vous les éducateurs et les parents de l'enfant à la construction du Projet Individuel d'Apprentissage ?
- 26) Avez-vous déjà eu l'occasion de comprendre comme fonctionne un Service Résidentiel pour Jeunes ?

LE SECRET PROFESSIONNEL

- 27) Quelles sont les informations que les éducateurs vous donnent sur le jeune ?
- 28) Pensez-vous qu'il est important d'en savoir « un minimum » ?

QUESTIONS GÉNÉRALES

- 29) D'un point de vue scolaire, qu'est-ce qui fait que ça fonctionne ou que ça ne fonctionne pas ?
- 30) Pensez-vous à un autre aspect du problème ou à une information qui n'aurait pas été abordé ?

Dans le cadre de notre entretien avec un directeur d'école, avec une psychologue d'un SRJ et une psychopédagogue d'un SRJ, ces guides d'entretien avaient été légèrement modifiés.