

**Faculté de droit et de criminologie
École de criminologie**

Les enjeux de la (re)scolarisation en régime fermé des IPPJ,

du point de vue des jeunes, mis en perspective
avec celui des professionnels qui la pratiquent.

Auteur : Jadoul Anaïs

Promotrice : Professeure Ravier Isabelle

Année académique 2021-2022

Master en criminologie à finalité spécialisée : criminologie
de l'intervention

Plagiat et erreur méthodologique grave

Le plagiat, fût-il de texte non soumis à droits d'auteur, entraîne l'application de la section 7 des articles 87 à 90 du règlement général des études et des examens.

Le plagiat consiste à utiliser des idées, un texte ou une œuvre, même partiellement, sans en mentionner précisément le nom de l'auteur et la source au moment et à l'endroit exact de chaque utilisation*.

En outre, la reproduction littérale de passages d'une œuvre sans les placer entre guillemets, quand bien même l'auteur et la source de cette œuvre seraient mentionnés, constitue une erreur méthodologique grave pouvant entraîner l'échec.

* A ce sujet, voy. notamment **<http://www.uclouvain.be/plagiat>**.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour sans certaines personnes que je tiens à remercier.

Tout d'abord, ma promotrice, professeure Isabelle Ravier, pour son soutien, ses conseils et ses critiques constructives qui m'ont permis d'approfondir au mieux ma réflexion.

Ensuite, je remercie les jeunes et professionnels des IPPJ de Saint-Servais, Fraipont et Saint-Hubert pour m'avoir accueillie et permis de réaliser les entretiens.

Je remercie également Joëlle Defrise et Christiane Dautrebande, d'avoir pris le temps et mis leur énergie dans la relecture de ce travail.

Enfin, pour avoir supporté mon stress, mes interrogations, mes moments de doute et mes humeurs, j'adresse mes remerciements à l'ensemble de ma famille, à mon copain et mes amis pour leur soutien indéfectible et leurs nombreux encouragements.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	4
PARTIE THÉORIQUE	7
1. INTRODUCTION	8
2. CHAPITRE I : LÉGISLATION DU DROIT DE LA JEUNESSE	9
2.1. HISTORIQUE DU DROIT DES ENFANTS AU NIVEAU INTERNATIONAL	9
2.1.1. Déclaration des Droits de l'Enfant (DDE)	10
2.1.2. Convention Internationale des Droits de l'Enfant	11
2.1.3. Conclusion	13
2.2. HISTORIQUE DE LA LÉGISLATION CONCERNANT LA PRISE EN CHARGE DES MINEURS AYANT COMMIS UN FAIT QUALIFIÉ INFRACTION EN BELGIQUE	13
2.2.1. Loi de 1912 sur la protection de l'enfance	14
2.2.2. Loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse	15
2.2.3. Loi du 13 juin 2006 : réforme de la Loi du 8 avril 1965	16
2.2.4. Décret du 18 janvier 2018	19
2.3. CONCLUSION	21
3. CHAPITRE II : LES INSTITUTIONS PUBLIQUES DE PROTECTION DE LA JEUNESSE	22
3.1. ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (AGCF) DU 3 JUILLET 2019 RÉGISSANT LES IPPJ	23
3.2. LES PROJETS PÉDAGOGIQUES	25
3.2.1. Projet éducatif provisoire de l'Unité d'Evaluation et d'Orientation (SEVOR)	25
3.2.2. Projet éducatif provisoire des Unités d'Education à régime fermé intra-muros	27
3.2.3. Conclusion	29
3.3. CONCLUSION	29
4. CHAPITRE III : LA SOCIALISATION	30
4.1. LE PROCESSUS DE SOCIALISATION	32
4.1.1. Les rôles sociaux liés au genre	32
4.1.2. Le langage	32
4.1.3. Le développement du raisonnement moral	33
4.1.4. L'identification	35
4.1.5. Conclusion	36
4.2. L'ECOLE	37

4.2.1.	Bourdieu : les états du capital culturel	37
4.2.2.	L'influence de la relation professeurs-élève	40
4.2.3.	Conclusion	43
4.3.	CONCLUSION	44
5.	CHAPITRE IV : LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE	44
5.1.	FACTEURS LIES AU DECROCHAGE SCOLAIRE	45
5.2.	PROFILS D'ELEVES A RISQUE	47
5.3.	PISTES D'INTERVENTION	49
5.4.	CONCLUSION	51
6.	CHAPITRE V : L'ENFERMEMENT DES MINEURS	51
6.1.	DEROULEMENT DU PLACEMENT	52
6.2.	RELATIONS ENTRE LES JEUNES PLACES ET LES MEMBRES DE L'EQUIPE DE L'IPPJ	52
6.3.	CONCLUSION	54
7.	CHAPITRE VI : PROBLÈMES RELEVÉS PAR RAPPORT À LA (RE)SCOLARISATION AU SEIN DES IPPJ	54
7.1.	LE NIVEAU SCOLAIRE DES JEUNES	56
7.2.	LE REFUS DE L'ÉCOLE	58
7.3.	L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE NON QUALIFIANT	58
7.4.	LA DURÉE DU PLACEMENT	59
7.5.	DIFFICULTÉS DE RÉINSERTION	60
7.6.	CONCLUSION	62
8.	CONCLUSION	62
	PARTIE EMPIRIQUE	65
1.	INTRODUCTION	66
2.	CHAPITRE I : MÉTHODOLOGIE	66
3.	CHAPITRE II : DESCRIPTION DES ENTRETIENS PAR IPPJ	68
3.1.	IPPJ DE SAINT-SERVAIS	68
3.1.1.	Entretien avec Madame Minet, responsable de l'équipe enseignante	68
3.1.2.	Entretien avec l'enseignante-formatrice du régime fermé	70
3.1.3.	Entretiens avec les jeunes	71
3.1.3.1.	Emily – 18 ans	71
3.1.3.2.	Alix – 17 ans	72
3.1.3.3.	Océane – 15 ans	72
3.1.3.4.	Joëlle – 19 ans (presque 20)	73

3.1.3.5. Christiane – 17 ans	74
3.2. IPPJ DE FRAIPONT	75
3.2.1. Entretiens avec les enseignants-formateurs	75
3.2.1.1. Enseignant-formateur cours généraux	75
3.2.1.2. Enseignante-formatrice cours d'habiletés sociales	76
3.2.1.3. Enseignante-formatrice cours d'art	77
3.2.2. Entretiens avec les jeunes	78
3.2.2.1. Philippe – 15 ans	78
3.2.2.2. Wim – 17ans	78
3.2.2.3. Florent – 17 ans	79
3.3. IPPJ DE SAINT-HUBERT	79
3.3.1. Entretiens avec les enseignants-formateurs	79
3.4. CONCLUSION	81
4. CHAPITRE III : ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE	82
4.1. POINT DE VUE DES JEUNES	82
4.2. POINT DE VUE DES PROFESSIONNELS	84
4.3. CONCLUSION	87
5. CONCLUSION	89
 CONCLUSION GÉNÉRALE	 93
 BIBLIOGRAPHIE	 98
 1. TEXTES LÉGISLATIFS	 99
1.1. INTERNATIONAUX	99
1.2. NATIONAUX	99
1. LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE	100
2. PROJET ÉDUCATIFS	104
3. SITES INTERNETS	104

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'année 2022 voit entrer en vigueur deux nouvelles réformes : celle des institutions publiques de protection de la jeunesse¹ (IPPJ) et celle de la modification des rythmes scolaires en Communauté française². Deux faits d'actualité qui mettent en avant deux institutions différentes du pays : les IPPJ d'un côté et le système scolaire de l'autre. Tous deux ne semblent pas avoir de rapport particulier l'un avec l'autre. Les IPPJ accueillent des jeunes placés par le juge pour la commission de faits qualifiés infractions et le système scolaire permet aux jeunes de suivre une scolarité en vue de préparer leur avenir. Pourtant ces mineurs placés sont toujours tenus à l'obligation scolaire. On pourrait alors se demander comment se passe la scolarité au sein de ces institutions.

C'est pourquoi, j'ai choisi de travailler sur cette thématique. Etant en dernière année de master en criminologie à finalité spécialisée, j'ai voulu me pencher sur ce que cette scolarité au sein des institutions publiques de protection de la jeunesse pouvait apporter aux jeunes de leur point de vue. À l'école, les cours étant dispensés par des enseignants, je me suis également intéressée à l'opinion des professionnels à propos de cette question. Il me paraissait alors intéressant de faire une comparaison entre les deux points de vue afin d'en ressortir les points de convergence et de divergence. À la suite de ces interrogations, la question de recherche qui se dessine porte sur les enjeux de la (re)scolarisation en IPPJ du point de vue des jeunes, mis en perspective avec le point de vue des professionnels qui la pratiquent. Cette question me permet, en outre, de faire le lien entre mon bachelier de régente en sciences humaines³ et mon master en criminologie. Cependant, les IPPJ ont deux régimes, ouvert et fermé. Il m'a alors fallu restreindre le sujet à une de ces deux organisations. J'ai préféré le régime fermé parce que celui-ci est très peu étudié dans la littérature scientifique et qu'il m'intriguait. Ma question de recherche qui définit l'orientation de ce travail est alors : « Quels sont les enjeux de la (re)scolarisation en régime fermé des IPPJ du point de vue des jeunes, mis en perspective avec celui des professionnels qui la pratiquent ? ». Je parlerai de (re)scolarisation parce que les jeunes scolarisés avant leur placement n'ont pas besoin de se rescolariser mais plutôt de poursuivre leur scolarité.

¹ Les derniers articles en date entrés en vigueur le sont depuis le 1^{er} janvier 2022 (AGCf, 3 juillet 2019, p. 26).

² Validée le 30 mars 2022 et entrée en vigueur le 29 août 2022 (FWB, 2022, p. 1).

³ Je suis diplômée en tant qu'enseignante de l'enseignement secondaire inférieur en histoire, géographie, sciences humaines, sciences sociales et étude du milieu.

Pour réaliser une telle recherche, j'ai commencé par faire un état des lieux de la littérature scientifique, ainsi que des études préexistantes sur le sujet. Il est très vite apparu que les enjeux de la (re)scolarisation dans le régime fermé des IPPJ n'est pas un sujet beaucoup abordé dans la littérature scientifique. Seules quelques études permettent d'avoir une idée de la matière sans pour autant la traiter réellement. En effet, la scolarité dans ces institutions a fait l'objet, en 2012, d'une étude de la Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente (ASBL). Celle-ci mettait notamment en exergue les différents problèmes rencontrés pour (re)scolariser les jeunes placés. En 2015, la Défense des Enfants (DEI-Belgique) a réalisé une étude sur le droit à l'éducation des mineurs placés. Cette étude faisait, entre autres, un état des lieux de l'enseignement dispensé dans ces institutions et, comme la précédente, des possibles problèmes rencontrés. Enfin, une analyse statistique en rapport avec le placement en IPPJ et les diverses dimensions de celui-ci a été réalisée par Clarembaux et De Fays en 2020 sur la période qui s'étend de 2015 à 2019. Malheureusement, ces documents ne font pas état de la situation depuis la réforme des IPPJ introduite par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019. De plus, comme très peu de littérature scientifique traite de mon sujet, j'ai dû problématiser ce dernier à l'aide de théories s'y rapportant comme la socialisation, le décrochage scolaire et l'enfermement des mineurs.

Pour tenter de répondre à la problématique choisie, j'ai décidé de réaliser un mémoire empirique qui aura une démarche inductive au vu de la littérature disponible. J'ai donc mené des entretiens auprès de jeunes placés et d'enseignants-formateurs répartis dans trois IPPJ de la Communauté française (Saint-Servais, Fraipont et Saint-Hubert) pour récolter des données. Afin d'analyser le contenu de ces entretiens, d'en faire ressortir les enjeux pour les deux parties et de pouvoir les mettre en perspective, je commencerai par une description verticale des entretiens menés. Ceci me permettra d'exposer le point de vue individuel. De plus, en les plaçant par institution, je pourrai montrer les différences et/ou ressemblances entre elles. Ensuite, j'effectuerai une analyse horizontale par théorisation ancrée d'abord du point de vue des jeunes, ensuite celui des enseignants-formateurs avant de les mettre en perspective dans la conclusion de ce chapitre.

Ce travail est donc composé d'une partie théorique divisée en six chapitres qui posent le cadre légal et problématisent le sujet, ainsi que d'une partie empirique qui tentera d'apporter une réponse à la question de recherche en décrivant et analysant les entretiens menés après avoir décrit la méthodologie employée.

PARTIE THÉORIQUE

1. INTRODUCTION

Les institutions publiques de protection de la jeunesse à régime fermé belges et leurs pratiques ne font l'objet que de peu d'études (Jaspart, 2010, p. 484). De même, peu de recherches et de données sont disponibles quant à la (re)scolarisation au sein de ces institutions et celles qui le sont ne sont pas récentes. Cette partie a donc pour objectif de problématiser le sujet afin de pouvoir faire ressortir et interpréter, dans la partie empirique, les enjeux subjectifs de la (re)scolarisation énoncés par les jeunes et les enseignants-formateurs interrogés en régime fermé des IPPJ.

Avant d'entamer la problématisation, je commencerai par poser le cadre légal qui concerne le droit de la jeunesse. L'historique des législations internationales et nationales permettra de mettre en avant l'évolution de la vision du législateur par rapport aux mineurs ayant commis un fait qualifié infraction, leur prise en charge ainsi que la place qui est donnée, par le droit, à l'enseignement de ces jeunes. Un deuxième cadre légal suivra, celui qui régit les institutions publiques de la jeunesse. Il aura pour but de faire l'état de la réforme et, à travers les projets éducatifs, de faire le point sur la vision qu'a l'administration du placement des jeunes et de l'enseignement qu'ils y reçoivent.

Ensuite, vient la problématisation du sujet. Dans cet objectif, j'ai décidé de me focaliser sur quatre points qui me paraissent essentiels. Je commencerai par aborder la socialisation des jeunes. L'analyse générale du processus et celle de l'école permettra de mettre en lumière ce qui peut engendrer la commission d'acte(s) délinquant(s) par les jeunes. Autre point de la problématique, le décrochage scolaire. Au vu du sujet choisi (les enjeux de la (re)scolarisation), il semble nécessaire de s'arrêter sur ce concept. En s'appuyant sur le sens commun qui veut qu'un jeune qui décroche de l'école est un jeune qui commet des actes infractionnels, ce chapitre mettra en avant ce qui influence le décrochage scolaire et le possible lien avec la délinquance et, de ce fait, avec les mineurs placés en IPPJ. Le placement de ces derniers sera le troisième point. En effet, son déroulement et les interactions entre jeunes et adultes permettront de mettre en corrélation la réalité de terrain avec celle décrite par les projets éducatifs émis par l'administration. Le dernier volet de cette partie sera consacré aux problèmes liés à la scolarité au sein des IPPJ qui ont déjà été relevés par des études précédemment menées. Ces difficultés seront mises en relation avec les chapitres précédents mais serviront également de points de comparaison dans la partie empirique.

2. CHAPITRE I : LÉGISLATION DU DROIT DE LA JEUNESSE

Ce chapitre abordera d'abord l'évolution du droit de l'enfant au niveau international avec la Déclaration des Droits de l'Enfant et la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) afin d'en dégager les principes liés à l'éducation et l'enfermement des mineurs délinquants.

Ensuite, l'historique de la législation belge concernant la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction sera présenté dans le but d'exposer les évolutions qui portent sur l'enfermement des mineurs en IPPJ et l'enseignement qu'ils y reçoivent.

2.1. Historique du droit des enfants au niveau international

C'est en 1924 que la première Déclaration des Droits de l'Enfant voit le jour dans la Déclaration de Genève⁴. Cette charte est une réaction à la première guerre mondiale et à ses conséquences sur les enfants, bien qu'elle ne soit pas la seule cause de l'injustice et de la misère. La philosophie du traité était qu'une éducation dans un esprit de service et une protection appropriée de l'enfance, pourrait assurer un meilleur avenir au monde (Morrier, 1963, pp. 210-211).

Elle mettait aussi en avant que dans toutes les nations, les hommes et les femmes doivent respecter les principes énoncés sans tenir compte de la nationalité, des croyances et de la race car l'enfant doit recevoir ce qu'il y a de meilleur de l'Humanité (Déclaration de Genève, 1924).

Bien que l'enseignement n'y soit pas abordé, on pourrait y voir les prémices d'une préoccupation pour cette éducation dans certains principes. En effet, le premier évoque le développement normal de l'enfant tant matériel que spirituel ; le quatrième, le fait que l'enfant puisse gagner sa vie sans être exploité et le dernier, le fait qu'il doit être élevé dans l'esprit de dédier ses compétences aux autres (Déclaration de Genève, 1924). Cette Déclaration étant d'abord une réaction au contexte social de l'époque, la question du traitement des mineurs délinquants n'y est pas non plus abordée.

Cette première Déclaration envisageant l'enfant sur le plan international (Moody, 2016, p. 118) va permettre à des pays de changer des lois, de réformer des institutions et

⁴ Adoptée lors du IV^e Congrès général de l'Union internationale de secours aux enfants le 23 février 1923 et ratifiée par le Ve Congrès général le 28 février 1924.

d'inspirer des politiques sociales (Morrier, 1963, p. 212). Elle va également inspirer la Déclaration de 1959.

2.1.1. Déclaration des Droits de l'Enfant (DDE)

Après la seconde guerre mondiale, l'intérêt de l'enfant et l'utilité de son développement sont remis en avant afin qu'ils puissent construire le nouveau monde. La Déclaration de Genève (1924) ayant permis à des politiques sociales de voir le jour, il a semblé favorable de certifier que la communauté garantisse aux enfants le droit d'avoir un minimum de chances dans leur vie (Morrier, 1963, p. 212).

Cette Déclaration de Genève est prise en compte lors de l'élaboration de la nouvelle Déclaration des Droits de l'Enfant. De même, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme est consultée mais paraît bien trop générale (Morrier, 1963, pp. 213-214) pour constituer un texte qui réponde aux nécessités distinctives des mineurs (Déclaration des Droits de l'Enfant, 1959, p.1). C'est dans ce but que la Déclaration des Droits de l'Enfant est adoptée le 20 novembre 1959 lors de l'Assemblée générale des Nations unies.

Les dix principes énoncés dans ce texte doivent être reconnus et respectés par les autorités et les gouvernements nationaux grâce, entre autres, à des mesures législatives. Mais chaque individu, homme et femme, doit également les reconnaître et en assurer le respect afin que l'enfant puisse bénéficier de droits et de libertés dans son intérêt, comme dans celui de la société, pour qu'il ait une enfance heureuse (Déclaration des Droits de l'Enfant, 1959, p.1). Les principes concernent donc plutôt ce dont les enfants ont besoin que ce qu'ils doivent respecter. Il n'est ainsi pas étonnant que la question de l'enfermement des mineurs n'y soit pas abordée.

Contrairement à ce qui se trouvait dans la Déclaration de Genève, un principe de la Déclaration des Droits de l'Enfant est consacré à l'éducation. Il s'agit du septième qui énonce la gratuité de l'éducation et le caractère obligatoire de cette dernière pour les niveaux élémentaires au minimum. Le but de cette éducation est de tendre au développement des capacités de l'enfant, de son jugement, de sa culture générale, ainsi que de son sens des responsabilités, le tout en bénéficiant de l'égalité des chances afin de, plus tard, pouvoir être utile à la société. L'enjeu de l'éducation promulguée par cette Déclaration est donc, finalement, que l'enfant soit, dans le futur, profitable à la société. Pour cela, il faut faire en sorte de développer ses compétences individuelles et collectives, ainsi que son sens du devoir même dans ses périodes récréatives (Déclaration des Droits

de l'Enfant, 1959, p. 2). Une fois de plus, l'enfermement des mineurs n'est pas abordé dans cette Déclaration, et donc, la (re)scolarisation dont il pourrait faire l'objet n'est pas non plus mentionnée.

Pour autant, cette Déclaration est une énonciation de principes généraux qui n'est pas contraignante. Elle a été rédigée de façon que ses principes puissent encourager les différents Etats du monde à créer de nouvelles législations. Cela afin qu'elle puisse perdurer dans le temps et rester actuelle pour les signataires. En effet, tous n'auraient pas été en mesure d'appliquer des principes et des modalités plus strictes voulus par certains délégués (Morrier, 1963, p. 214).

2.1.2. *Convention Internationale des Droits de l'Enfant*

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant est adoptée en 1989 par l'Assemblée Générale des Nations Unies et est ratifiée en 1990. Comme les deux Déclarations précédemment énoncées, elle tend à internationaliser les droits des enfants. Elle n'a cependant pas été rédigée pour remplacer la Déclaration de 1959, mais pour être la base d'actions dans l'intérêt des enfants. Elle ne la remplace donc pas mais la complète en ajoutant l'obligation d'application de ses articles aux Etats la ratifiant (Buirette, 1990, pp. 54-55).

Cependant, contrairement à la Déclaration de 1959, l'enfant n'est plus seulement un objet de droit, il est également sujet de droit. Cette notion introduite par la Convention signifie qu'il détient des droits en plus d'en faire l'objet. Il obtient donc un statut juridique (Buirette, 1990, p. 56). L'enfant est alors considéré comme un individu dans la société et de ce fait, ses capacités et l'importance de lui octroyer des libertés et des responsabilités sont prises en compte et avec cela, son droit de les exprimer. Cela implique également qu'il devient responsable des excès qu'il commet (Buirette, 1990, pp. 66-67).

Les droits de l'enfant sont énoncés dans la première partie de la Convention et proviennent essentiellement de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, de la Déclaration des Droits de l'Enfant, ainsi que de la Déclaration de Genève. Pour donner suite à ces trois textes, le besoin des enfants de bénéficier d'une protection spéciale est réaffirmé. Il se dégage également du préambule que la famille est une unité primordiale pour la construction de l'enfant afin qu'il puisse jouer son rôle futur au sein de la communauté. C'est pourquoi, elle privilégie que l'enfant grandisse dans son milieu

familial et qu'il soit élevé de façon à intégrer les idéaux énoncés dans la Charte des Nations unies (CIDE, 1989, pp. 4-5).

Les articles 28 et 29 de la Convention couvrent le droit à l'éducation. La Convention impose que les Etats membres rendent obligatoire et gratuit l'enseignement primaire, comme précédemment avancé dans la Déclaration des Droits de l'Enfant. Mais la Convention va plus loin en incitant les Etats à organiser un enseignement secondaire gratuit et accessible à tous, de la filière générale à la professionnelle. De plus, ils doivent prendre des mesures pour réduire le décrochage scolaire et stimuler l'assiduité des enfants à l'école (art. 28, CIDE). Tout comme en 1959, l'éducation a pour but le bon développement de la personnalité et des capacités physiques et mentales de l'enfant afin qu'il puisse prendre ses responsabilités lorsqu'il vivra dans la société. La Convention ajoute qu'il faut aussi enseigner à l'enfant le respect, tant au niveau des droits de l'homme et des libertés fondamentales qu'au niveau de sa culture, de son identité et de sa famille (art. 29, CIDE).

Le droit à l'éducation n'est pas une nouveauté pour les droits de l'enfant, bien que chaque nouvelle évolution apporte des avancées en la matière. En revanche, là où la Convention amène un changement, c'est au niveau de l'enfermement des mineurs. Aucune des deux Déclarations précédentes n'en faisait mention. Plusieurs articles peuvent y être associés même si tous n'en parlent pas expressément. Les plus notables sont l'article 37 et l'article 40. Il y est établi qu'aucun enfant avant l'âge de dix-huit ans ne peut se voir infliger la peine de mort ou d'emprisonnement à vie sans potentielle libération. En dernier recours, si un mineur doit être détenu, cela doit durer le moins longtemps possible, se faire dans le respect de sa dignité en tenant compte des besoins liés à son âge (art. 37, CIDE) et en gardant toujours à l'esprit son intérêt supérieur (art. 3, CIDE). Tout cela, en préparant sa réinsertion dans la société afin qu'il puisse, plus tard, y avoir un rôle utile. À cette fin, des lois, des procédures, des autorités et des institutions devraient être conçues pour ces enfants en infraction avec la loi pénale nationale. Elles devraient également être adéquates au bien-être de l'enfant et proportionnelles au(x) fait(s) commis, ainsi qu'assorties de dispositions comme des programmes d'éducation générale (art. 40, CIDE).

2.1.3. Conclusion

Nous pouvons noter une évolution dans le droit international des enfants. De la Déclaration de Genève en 1924 où seuls cinq principes étaient édictés, à la Déclaration des Droits de l'Enfant en 1959 qui énonçait, elle, dix principes que les Etats devraient suivre sans pour autant y être contraints, on aboutit à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant en 1989 qui contraint les Etats l'ayant ratifiée à appliquer les articles qu'elle contient. Nous voyons également qu'au niveau de l'éducation, nous passons d'un principe non existant à une recommandation d'accès et de gratuité à l'enseignement primaire qui aboutit à une obligation sur ce point. De même pour l'enseignement secondaire et nous pouvons également remarquer un intérêt porté sur la thématique de l'assiduité scolaire avec la recommandation aux Etats parties de prendre des mesures pour lutter contre le décrochage scolaire. Mais c'est au niveau de l'enfermement des mineurs que le plus grand changement s'opère. Non existant dans les deux Déclarations, deux articles y sont consacrés dans la Convention. Cela vient probablement du fait que de simple objet de droit, l'enfant gagne le statut de sujet de droit dans la Convention. Mais bien que l'enfermement des mineurs et l'éducation scolaire soient évoqués et visent à l'insertion ou la réinsertion du jeune dans la société, la (re)scolarisation des mineurs enfermés n'est pas abordée. Cependant, à ce stade, je suppose que, comme la CIDE contraint les Etats parties à rendre l'enseignement primaire obligatoire et l'enseignement secondaire ouvert et accessible, cette (re)scolarisation est d'application pour ces jeunes placés.

2.2. Historique de la législation concernant la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction en Belgique

Au cours des années, la Belgique s'est dotée de lois, décrets et arrêtés relatifs aux mineurs ayant commis un fait qualifié infraction pour qu'ils ne soient plus associés aux adultes dans le Code pénal. Cette distinction entre adulte et mineur est opérée car les besoins spécifiques des enfants ne peuvent être pris en compte par le système pénal des personnes majeures (Trousselard & al., 2011, p. 59).

Alors que la CIDE voit le jour en 1989 et impose des articles concernant l'éducation des enfants et leur enfermement, la Belgique, elle, se dote d'une première loi concernant la protection de l'enfance en 1912. Avant cela, c'était la loi du 27 novembre 1891 pour la répression du vagabondage et de la mendicité qui gérait la délinquance juvénile en

permettant de mettre les mineurs jugés toujours dangereux après leur peine à disposition du gouvernement. Dans le contexte de crise économique de 1880, cette loi réagissait au danger que représentait la criminalité des jeunes issus des classes ouvrières. Tout en voulant éviter à ces enfants les effets préjudiciables d'un enfermement, elle visait à les resocialiser afin d'éliminer leurs « instincts vicieux ».

Nous pouvons constater une évolution dans les droits de l'enfant au niveau international, mais qu'en est-il donc au niveau de la législation belge ? Comment les droits des enfants ont-ils évolué de la loi du 15 mai 1912 au Décret du 18 janvier 2018 et principalement ceux concernant l'éducation des mineurs placés en régime fermé des IPPJ, si tant est qu'ils soient mentionnés ?

2.2.1. Loi de 1912 sur la protection de l'enfance

Cette loi voit le jour à la suite des préoccupations de la Belgique en ce qui concerne les enfants en danger et les jeunes délinquants, ainsi que la potentielle menace qu'ils représentent. Le législateur belge se met sur la voie d'un traitement du crime grâce au développement des sciences qui en cherchent l'étiologie (Tulkens, 1996, p. 198). Le modèle protectionnel semble alors plus efficace que le droit pénal classique pour répondre à la délinquance juvénile (Moreau, 2004, p. 154).

À cette époque, le constat de l'inefficacité de la prison pour les mineurs en guise de protection de la société est établi. À cela s'ajoute le fait que la peine de prison prononcée à l'égard d'un mineur de moins de seize ans est néfaste. Sans compter le risque qu'elle renforce la délinquance des jeunes plutôt que de l'éradiquer. Le ministre de la Justice de l'époque, Monsieur Carton de Wiart, ajoute à cela que « *c'est infliger à l'enfant une tare qui perdurera à travers toute son existence* » (as cited in Moreau, 2004, p. 154). Le législateur remplace donc les peines du droit pénal classique par des mesures d'éducation, de garde et de prévention (Moreau, 2004, pp. 153-155).

La loi de 1912 introduit également, en plus des mesures de garde, la présomption de discernement et le juge des enfants (Tulkens, 1996, p. 198). La présomption de non-discernement signifie que le mineur de moins de 16 ans sera irresponsable au niveau pénal et que des mesures seront prononcées à son égard et non plus des peines (Moreau, 2004, p. 153).

L'enfant ayant commis un fait qualifié infraction est ainsi sorti du droit pénal classique ; il lui faut dès lors un juge spécifique à sa condition qui va pouvoir prononcer

les mesures. La Belgique se dotera donc, aussi, pour la première fois, de tribunaux pour les enfants. Cependant, les mesures prononcées seront principalement des mesures de placement dans des institutions, privées ou de l'Etat (Tulkens, 1996, p. 199).

L'intervention du Juge de la Jeunesse ne sera plus guidée par l'acte, mais bien par l'intérêt de l'enfant (Nagels & al., 2006, p. 10). Néanmoins, la visée de cette loi, bien qu'elle prenne en compte l'intérêt des enfants, reste la protection de la société à l'encontre de la délinquance juvénile, ou, comme le ministre de l'époque les qualifie, « *des malfaiteurs précoces* » (as cited in Moreau, 2004, p. 155).

La loi de 1912 introduit donc le modèle protectionnel en Belgique et sort le mineur de moins de seize ans du champ du droit pénal classique en lui accordant la présomption de non-discernement. La Belgique crée ainsi le Tribunal de la Jeunesse qui ne prononcera plus de peines, mais des mesures de garde, de prévention et d'éducation. Ces mesures doivent être prises dans l'intérêt de l'enfant, mais aussi pour la protection de la société. Le placement en institution des mineurs ayant commis un fait infractionnel est la mesure la plus prise. Bien que des mesures d'éducation soient mentionnées, il n'est pas indiqué si ces mesures et le placement sont cumulables ou si l'enfant placé reçoit un enseignement au sein de l'institution.

2.2.2. Loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse

La loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse est la deuxième loi protectionnelle de la jeunesse adoptée en Belgique et est toujours d'application actuellement. Elle a vu le jour 6 ans après la Déclaration des Droits de l'Enfant de 1959. Comme préconisé dans celle-ci, l'intérêt de l'enfant est privilégié lors du choix de la mesure à appliquer et cela dans le modèle purement protectionnel que prône cette loi (Moreau, 2006, p. 7).

Avec cette loi, la majorité pénale des mineurs est allongée de 2 ans. Ceci permet au tribunal de la jeunesse d'intervenir et de prendre des mesures à l'égard du jeune jusqu'à ses dix-huit ans. De plus, l'intervention du tribunal ne se fait plus uniquement suite à la constatation de l'accomplissement d'un fait qualifié infraction mais aussi s'il y a un état de danger.

En effet, la notion de mineur en danger est introduite, et les mêmes mesures sont applicables aux deux catégories de mineurs (délinquants et en danger). Le regard que porte la loi sur les mineurs délinquants a donc changé. De « *malfaiteurs précoces* », ils

passent à une sous-catégorie de mineurs en danger. Les jeunes en danger pouvant l'être à cause de leurs actions qui compromettent leur santé, leur sécurité ou encore leur moralité. Cependant, la vision inverse peut également être d'application, c'est-à-dire que les mineurs en danger peuvent être aussi dangereux pour la société que les mineurs délinquants. Les deux catégories étant assimilées l'une à l'autre, si un état de danger, qui justifie une intervention protectionnelle, était constaté, le ministère public pouvait saisir le Tribunal de la Jeunesse (Moreau, 2004, pp. 155-156).

Donc la loi du 8 avril 1965 étend l'âge de la présomption de non-discernement à dix-huit ans et assimile les mineurs délinquants aux mineurs en danger. Cela a pour conséquence que le champ d'action du juge de la jeunesse est étendu puisque c'est l'état de danger qui prédomine à son action et non plus l'acte infractionnel. Cela a également comme corollaire que les mêmes mesures sont prévues pour les deux catégories de mineurs. Quant aux mesures provisoires d'éloignement du milieu familial, elles pouvaient être d'une durée indéterminée car elles duraient le temps que la mesure de protection était estimée nécessaire au mineur (Moreau, 2006, p. 28). De nouveau, la (re)scolarisation lors de l'application de ces mesures n'est pas abordée.

2.2.3. Loi du 13 juin 2006 : réforme de la Loi du 8 avril 1965

La loi de 1965 a fait l'objet de plusieurs réformes au cours des décennies qui suivirent, à la suite, notamment, de critiques et revendications qui ont été avancées à son encontre. Celles-ci ont été nommées « *les revendications des cinq D* ». La première est la désinstitutionalisation qui met en évidence qu'avec la loi de 1965, bien que le juge puisse choisir la mesure qui convenait le mieux au cas du jeune, il choisissait majoritairement de le placer en institution publique. La deuxième correspond à la déjudiciarisation, les dossiers étant très souvent envoyés au tribunal de la jeunesse. La troisième se réfère aux droits des mineurs, ceux-ci n'étant pas assez pris en compte lors des procédures, notamment le droit qui octroie au jeune le fait de pouvoir défendre son point de vue. La diversion, quatrième D, exprime l'idée qu'il ne faudrait pas criminaliser tous les comportements et que des solutions non pénales devraient être proposées. Enfin, le dernier D, la décentralisation, revendique que l'aide aux familles et jeunes en difficulté soit plus proche des citoyens car les structures leur sont souvent inconnues (Tulkens, 1996, pp. 201-202).

Malgré ces critiques et revendications, il faudra attendre la loi du 13 juin 2006 pour avoir une réelle réforme, sans pour autant que la philosophie de la loi de 1965 ne soit totalement remise en cause. Le modèle exclusivement protectionnel permettait de répondre à la majorité des situations, mais parfois elle était inefficace, pour les cas de mineurs multirécidivistes, par exemple.

Un titre préliminaire, contenant les principes de l'administration de la justice des mineurs, fait son apparition dans la loi à la suite de la réforme et permet de montrer dans quel esprit cette dernière doit être appliquée (Moreau, 2006, p. 14). L'objectif principal visé par la philosophie, que ce titre sous-tend à travers ses principes, est la prévention de la délinquance dans le but de protéger la société sur le long terme. Pour cela, les autorités doivent créer un cadre d'action multidisciplinaire qui s'attaque aux causes de la délinquance juvénile. Ces actions ne peuvent être menées que par des intervenants spécifiquement formés en droit de la jeunesse. Elles doivent aussi avoir comme fins, en plus de la protection de la société, la réinsertion, la responsabilisation et l'éducation des mineurs délinquants. Cela afin qu'ils prennent conscience de leurs actes et des conséquences qu'ils peuvent amener, sans pour autant être traités de la même façon que les personnes majeures (Titre préliminaire, loi 1965 réformée en 2006).

Ce titre préliminaire s'inspire également de textes internationaux, dont la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, à laquelle il fait référence dans son cinquième principe. Celui-ci rappelle que l'enfant est un sujet de droit et qu'il peut donc prendre part au processus qui mène aux décisions le concernant (Moreau, 2006, p. 14). Mais il doit être assorti de garanties spéciales. En effet, un mineur ayant commis un fait infractionnel doit avoir un cadre, de la discipline, faire l'objet d'une surveillance et d'une éducation. Par ailleurs, les mesures éducatives doivent avoir pour objectif l'intégration des normes de la vie sociale par le jeune (Titre préliminaire, loi 1965 réformée en 2006).

La philosophie de la réforme s'axe donc sur la prise de conscience par le jeune de ses actes, sa responsabilisation et l'intégration des règles de vie en société. Pour cela, les mesures qui seront prises à l'encontre d'un jeune ayant commis un fait qualifié infraction devront être éducatives, rapides, efficaces, préventives ainsi que contraignantes. Dans ce cas, les mesures d'éducation visent la prévention de la récidive (Moreau, 2006, pp. 6-7)

Afin que ces mesures soient possibles, le modèle protectionnel qui était employé par la loi de 1965 ne sera plus le seul modèle de référence. Il sera, en effet, assorti du modèle

sanctionnel, restaurateur et pénal. La mesure de placement en IPPJ correspondra donc au modèle sanctionnel. Cependant, cette mesure ne pourra être prise que si celles antérieurement prises ont été mal exécutées ou si elles s'avèrent inefficaces. De plus, la réforme impose que les mesures aient une limite obligatoire dans leur durée. Cette diversité de modèles a un autre impact : l'intérêt du mineur n'est plus le seul critère qui régit le choix de la mesure. Alors que la CIDE place l'intérêt supérieur de l'enfant au-dessus de tout, l'intérêt du mineur n'est plus privilégié et est relégué à la place de critères parmi d'autres (Moreau, 2006, pp. 6-8). Ceux-ci sont au nombre de huit : la personnalité et le degré de maturité du jeune, son cadre de vie, la gravité du ou des faits (en prenant en compte les circonstances de la commission, ainsi que les conséquences pour la victime), les mesures qui ont antérieurement été prises à l'égard du jeune et le comportement qu'il a pu avoir lors de leur exécution, la sécurité du mineur, la sécurité publique, les moyens d'intervention disponibles au moment de la décision (critère qui plonge les autorités dans la réalité du terrain) et enfin, ce que le jeune pourra retirer de la mesure (Moreau, 2006, p. 17). L'ancienne loi imposait la visée de protection aux mesures prises selon l'intérêt de l'enfant ; la réforme permet, elle, aux autorités de choisir la visée de l'intervention. Malgré cela, les intervenants peuvent cumuler les mesures qui proviennent de modèles différents (Moreau, 2006, pp. 6-8).

Une des critiques adressées à la loi de 1965 était le risque que les mineurs en danger se criminalisent au contact des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction. La loi prévoyant les mêmes mesures à appliquer pour les deux catégories de jeunes, lorsque le placement était décidé, ceux-ci se retrouvaient placés dans les mêmes institutions (Goedseels & Ravier, 2020, p. 4). La réforme dote donc la loi d'un nouveau nom : *Loi relative à la protection de la jeunesse, à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction et à la réparation du dommage causé par ce fait*. Ce nouvel intitulé indique que la loi ne concerne plus que les mineurs ayant commis un fait infractionnel (Moreau, 2006, p. 14).

Cette nouvelle orientation, ajoutée aux nouveaux modèles de référence, entraîne la création de nouvelles mesures pour traiter les cas de mineurs ayant commis un ou des faits qualifiés infractions. Le placement en IPPJ à régime fermé fait toujours partie des mesures applicables au jeune. Cependant, la réforme impose une hiérarchie des mesures que le juge peut prendre à son encontre. Celui-ci doit donc privilégier une offre restauratrice puis des mesures de maintien du jeune dans son environnement familial et

si aucune de ces mesures ne conviennent, il peut ordonner une mesure qui retire le jeune de son milieu de vie. Certaines sont cumulables mais dans cette hiérarchie, il est prévu que le placement en institution publique de protection de la jeunesse en service fermé doit se faire en dernier recours (Moreau, 2006, pp. 18-20).

La réforme de la loi de 1965 qui est réalisée en 2006 spécialise la loi aux mineurs ayant commis des faits qualifiés infractions. De plus, le modèle de référence utilisé n'est plus uniquement protectionnel mais aussi restaurateur, sanctionnel et pénal. Cela permet la mise en œuvre de nouvelles mesures, ainsi qu'une hiérarchie dans l'application de celles-ci. En effet, le placement en régime fermé des IPPJ doit être décidé en dernier recours. La réforme s'accorde aussi avec les textes internationaux comme la CIDE. Mais bien que celle-ci mette l'intérêt supérieur du jeune au centre des décisions, la loi place l'intérêt du mineur au rang de critère parmi d'autres dans la justification des juges quant aux choix des mesures qu'ils veulent appliquer. Cette réforme aborde donc bien le placement du jeune et son éducation. Mais cette dernière doit viser la prévention de la récidive et la prise de conscience du jeune par rapport à ses actes. La (re)scolarisation du jeune lors de son placement n'est donc pas non plus abordée.

2.2.4. Décret du 18 janvier 2018

À la suite de la communautarisation de la protection de la jeunesse les deux côtés linguistiques de la Belgique ainsi que la Région de Bruxelles-Capitale entament chacun des réformes. En Communauté française, c'est le Décret du 18 janvier 2018 portant le Code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse, qui centralise le cadre légal. Cela en intégrant les compétences de la communauté pour tout ce qui touche l'aide et la protection de la jeunesse, qu'elle soit en difficulté ou « délinquante ». En gardant le modèle protectionnel comme principale référence tout en conservant la mixité des modèles introduite par la réforme de 2006, ce Décret apporte une évolution à la loi de 1965 sans la renouveler complètement. De plus, il ne se consacre pas entièrement aux mineurs ayant commis un fait qualifié infraction, mais également aux mineurs en danger. Chaque catégorie ayant un Livre qui lui est consacré (Goedseels & Ravier, 2020, p. 5).

La philosophie du Décret, contenue dans son livre préliminaire, est de faire de la politique de prévention une priorité. De plus, le Décret donne à l'aide et à la protection spécialisée un caractère complémentaire et supplétif à l'aide sociale générale. Et il donne

le droit aux jeunes et à leur famille d'y avoir accès dans le but que le développement de ceux-ci se fasse dans l'égalité des chances d'accéder à une vie qui correspond à la dignité humaine. Cela avec comme objectifs : la responsabilisation⁵, l'insertion sociale, l'émancipation et l'éducation⁶. Le Décret replace également l'intérêt supérieur du jeune au centre des considérations lors de l'application des mesures qu'il contient, comme l'impose la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (Décret du 18 janvier 2018, p.1). Ce qui n'était plus le cas dans la réforme de la loi de 1965, qui privilégiait d'autres critères pour justifier les interventions au niveau des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction (Goedseels & Ravier, 2020, p. 8).

En ce qui concerne les mineurs ayant commis un fait infractionnel, la hiérarchie des mesures y est réaffirmée. L'éloignement du milieu de vie doit être exceptionnel et doit avoir pour objectif la réinsertion sociale du jeune en répondant à ses besoins. Pour ce faire, il doit avoir une démarche restauratrice⁷ et éducative (Décret du 18 janvier 2018, titre préliminaire, p. 2). Cet éloignement est pareillement hiérarchisé, le placement en IPPJ à régime fermé étant le dernier recours possible accordé aux Juges de la Jeunesse. De plus, afin de consolider le droit des mineurs, le placement est réglementé tant au niveau de la définition des droits des mineurs placés, qu'au niveau de la durée des mesures (provisoires ou de fond) et de leur âge. Seuls les jeunes de plus de 14 ans peuvent en faire l'objet, sauf exception pour les mineurs entre douze et quatorze ans en cas de graves atteintes à la vie ou santé des autres ou encore pour des comportements particulièrement dangereux (Goedseels & Ravier, 2020, p. 9). Cette mesure peut être appliquée jusqu'à ce que le jeune atteigne l'âge de vingt ans (Goedseels & Ravier, 2020, p. 19).

Donc le Décret du 18 janvier 2018 portant le Code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse donne à la Communauté française les compétences en matière d'aide à la jeunesse pour traiter les cas de mineurs en danger et mineurs délinquants. Dans sa philosophie, il réaffirme le modèle protectionnel comme principale référence en remettant l'intérêt supérieur du jeune comme critère principal au choix de la mesure. Il conserve tout de même la mixité des modèles introduite par la

⁵ « [...] les amener progressivement à pouvoir se forger une opinion, s'exprimer d'une manière non violente, trouver des moyens socialement acceptables pour régler leurs conflits. » (Mathieu & Van Keirsbilck, 2015, p.28)

⁶ « Permet de renforcer sa compréhension de la situation et le conduit à des actions de résistance ou de changement » (Décret 18 janvier 2018, exposé des motifs, p. 13).

⁷ « [...] réparer le dommage subi par la victime et la société et, ainsi, de restaurer les relations sociales rompues par la commission d'un fait qualifié infraction » (DEI, 2013, p.4).

réforme de la loi de 1965 tout en réaffirmant la hiérarchie des mesures. Dans le cas des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction, le placement en IPPJ à régime fermé ne peut être prononcé qu'en dernier recours pour les mineurs à partir de quatorze ans sauf exception. Le placement doit viser la réinsertion sociale du mineur et pour que ce soit possible, il doit être restaurateur et éducatif. Cependant, bien que l'éducation du jeune placé soit un des objectifs visés, il n'est nullement mentionné une quelconque (re)scolarisation du mineur au sein des institutions publiques de protection de la jeunesse.

2.3. Conclusion

Nous pouvons donc observer, tant au niveau international qu'au niveau belge, une évolution dans le droit de la jeunesse, ainsi qu'un lien de cause à effet entre les deux. La première loi belge pour la protection de la jeunesse voit le jour en 1912. Elle introduit la présomption de non-discernement pour les jeunes jusqu'à l'âge de seize ans, créant ainsi de nouveaux juges et tribunaux et de nouvelles mesures à appliquer. Ce qui a pour effet de sortir le jeune de moins de seize ans du droit pénal classique.

En 1965, une nouvelle loi prend la place de celle de 1912. Cette loi se veut complètement protectionnelle. En suivant la philosophie de la Déclaration des Droits de l'Enfant de 1959, elle place l'intérêt du mineur à l'épicentre du choix que doit faire le juge quant à la ou aux mesure(s) à appliquer. Cependant, la durée de ces mesures n'a pas de limite prédéterminée et elles n'ont aucune hiérarchie. De plus, elles sont aussi bien applicables aux mineurs qui ont commis un fait infractionnel qu'aux mineurs en danger, ce qui soulève de nombreuses critiques.

À la suite de ces critiques et à la ratification de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, cette loi de 1965 subit une réforme en 2006. Celle-ci spécialise la loi au traitement des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction en la dotant d'un nouveau titre. Elle introduit également une mixité dans les modèles de référence, introduisant des mesures provenant des modèles restaurateur, sanctionnel et pénal. Une hiérarchie est établie dans le choix des mesures, mettant l'éloignement du milieu de vie au bas de l'échelle et donc en dernier recours. Comme le veut la CIDE, ces mesures sont limitées dans le temps pour être les plus courtes possibles. Cependant, là où la Convention Internationale place l'intérêt supérieur de l'enfant au centre de tout, la réforme le relègue à un simple critère parmi d'autres dans la justification du choix de la mesure.

L'aide à la jeunesse se communautarisant, c'est le Décret du 18 janvier 2018 qui s'impose dans le traitement des cas de mineurs en danger et de mineurs ayant commis un fait qualifié infraction en Communauté française. Bien que conservant la mixité des modèles, il préconise le modèle protectionnel en remettant l'intérêt supérieur du jeune au centre des décisions comme l'impose la CIDE. Il réaffirme également la hiérarchie des mesures et place l'enfermement en IPPJ à régime fermé en mesure de dernier recours. Il définit aussi ce placement en imposant un âge minimal de quatorze ans (sauf exception) et en déterminant toute une série de droits aux jeunes placés. Ce Décret et la loi de 1965 réformée en 2006 sont les deux cadres légaux qui régissent le placement en IPPJ encore à l'heure actuelle.

L'enfermement des mineurs est donc une mesure qui existe dans le droit de la jeunesse belge depuis 1912, bien qu'il ait été précisé au cours des décennies à travers des lois et des décrets. Ce qui n'est pas présent, en revanche, dans ces lois, c'est la (re)scolarisation dont les jeunes font l'objet dans les institutions publiques de protection de la jeunesse. Ni les textes internationaux qui portent l'obligation scolaire, ni l'évolution du droit belge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction n'abordent la problématique scolaire. Bien sûr, l'éducation est au centre de toutes les mesures, celle-ci visant la prise de conscience de l'acte, la responsabilisation du mineur et l'intégration des normes sociales par celui-ci pour qu'il puisse se réintégrer dans la société. Mais à aucun moment, un article n'aborde la (re)scolarisation pourtant obligatoire du mineur « délinquant » placé en IPPJ.

3. CHAPITRE II : LES INSTITUTIONS PUBLIQUES DE PROTECTION DE LA JEUNESSE

Ce chapitre est consacré aux Institutions publiques de protection de la jeunesse. Il en existe six en Communauté française. Cinq d'entre elles accueillent des garçons, il s'agit des IPPJ de Wauthier-Braine, Braine-le-Château, Fraipont, Saint-Hubert et Jumet. Cette dernière ayant comme particularité de n'avoir qu'un régime ouvert, alors que les autres accueillent également des jeunes en régime fermé. La sixième IPPJ, celle de Saint-Servais, permet la prise en charge des filles tant en régime ouvert que fermé. Bien que chaque institution possède ses spécificités, elles partagent toutes des valeurs communes : l'individualisation, l'ouverture et le partenariat. Cela signifie qu'il faut partir du jeune, de son potentiel, de ses limites ainsi que de ses désirs propres, afin de réaliser un projet individuel et un plan d'intervention pour celui-ci. Cela dans le but que le placement

contribue à sa réinsertion sociale. Pour ça, toutes les ressources extérieures sont aussi mises à contribution et des partenariats avec les autorités, la famille du jeune, et des acteurs d'autres secteurs sont mis en place (FWB, s.d.).

Ce chapitre est divisé en plusieurs parties, la première abordant la législation qui régit les IPPJ. Cette dernière a, par ailleurs, récemment subi une réforme qui a été amenée par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux institutions publiques de protection de la jeunesse du 3 juillet 2019. Ce même arrêté a été sujet à des modifications apportées par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019 relatif aux institutions publiques de protection de la jeunesse. Cette première partie permettra donc de mettre en avant les nouveautés mises en place et l'impact de celles-ci sur le placement du jeune.

Ensuite, les projets éducatifs provisoires seront exposés afin de comprendre le fonctionnement du régime fermé des IPPJ et de voir ce qu'il en est par rapport à la (re)scolarisation des jeunes.

3.1. Arrêté du Gouvernement de la Communauté française (AGCf) du 3 juillet 2019 régissant les IPPJ

Cette réforme intègre la philosophie du Décret du 18 janvier 2018 quant à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction. Donc elle vise, elle aussi, la réinsertion sociale des jeunes en répondant à leurs besoins en matière de délinquance juvénile à l'aide de démarches restauratrices et éducatives. Ensemble, ils réglementent le statut interne et externe des mineurs placés en IPPJ. La réforme organise aussi les types de prises en charge ainsi que les capacités et le règlement général de ces institutions (Art. 1^{er}, AGCf 3 juillet 2019).

Outre le respect du Décret, cet Arrêté tend à ce que l'action des institutions s'inscrive dans un « continuum éducatif ». Ce qui signifie que pour répondre aux besoins d'insertion sociale et familiale, le jeune profitera d'un cheminement éducatif. Afin que ce continuum puisse se mettre en place, il y a une nécessité de bases communes. C'est pourquoi les projets éducatifs deviennent communs à toutes les IPPJ et que de nouveaux régimes y sont créés. Ces régimes sont les unités d'évaluation et d'orientation, d'éducation et d'intermède. C'est en les articulant tous les trois que le continuum peut se mettre en place et être le plus cohérent et pertinent possible.

En effet, le jeune passe d'abord trente jours non renouvelables dans une unité SEVOR où une évaluation de ses besoins, de ses forces, du risque de récidive et de ses facteurs de réceptivité, est effectuée. Cela permet la création d'un plan d'intervention dans lequel les objectifs que le jeune doit atteindre sont fixés (Art. 10. § 1^{er}, AGCf 19 juillet 2019). Cette évaluation permet que l'IPPJ recommande au juge de la jeunesse la mesure qui convient le mieux au jeune comme un accompagnement intensif dans le milieu de vie ou encore la prise en charge de celui-ci par une unité d'éducation (AGCf 19 juillet 2019, p. 2).

Ce passage par une unité SEVOR ou par un service public d'accompagnement est obligatoire pour que le jeune puisse être pris en charge par une des unités d'éducation. Elles ont pour vocation la prise de conscience par le jeune de ses actes et des possibles conséquences de ceux-ci pour les autres. Le tout en étant attentif à la valorisation de son image et en cherchant la solution qui correspondrait le mieux à sa situation sans que le placement, qui a une durée de trois mois renouvelable, ne soit prolongé plus que nécessaire. Lors de son séjour en unité d'éducation en régime fermé (ou ouvert en intra-muros), le jeune réalise un projet individuel qui a pour but ultime son retour dans la société, ce qui comprend le retour dans le milieu scolaire ou semi-professionnel. Afin que cela soit possible, le projet individuel doit tendre vers la stabilisation psychologique, affective et comportementale du jeune (Art. 11., AGCf 19 juillet 2019). Le jeune ne le construit pas seul mais en collaboration avec les membres du personnel de l'institution et avec des instances extérieures comme le magistrat en charge du dossier et ses familiers (Projet éducatif unité d'éducation RF, pp. 25-37).

Pour que cette réintégration scolaire soit possible, un enseignement adapté aux besoins et aptitudes individuels des jeunes y est dispensé par des enseignants qualifiés. Une attention spécifique doit aussi être portée aux besoins des jeunes qui ne maîtrisent pas la langue française, qui sont illettrés ou analphabètes. De plus, pour faciliter ce retour et s'inscrire dans le « continuum éducatif », l'institution intègre graduellement le jeune dans une école extérieure ou se met en contact avec celle qui était fréquentée avant le placement afin d'établir un suivi du programme scolaire. L'IPPJ peut également mettre en place des collaborations avec des établissements extérieurs. Celles-ci permettraient de faire valoir, voire de certifier les compétences et aptitudes que le jeune a acquises à l'occasion de son placement (Art. 28, AGCf 19 juillet 2019).

Nous pouvons donc constater que, contrairement au cadre légal posé par la loi de 1965 et le Décret du 18 janvier 2018, il y a un intérêt pour la réinsertion du jeune dans le milieu

scolaire (ou semi-professionnel). De plus, afin de s'inscrire dans un « continuum éducatif », un nouveau parcours est créé pour le jeune pour lequel une mesure d'éloignement a été prononcée. Il commence par être hébergé trente jours en unité SEVOR (à Saint-Hubert, Wauthier-Braine ou Saint-Servais) où une évaluation est réalisée. Celle-ci a pour but une recommandation au juge des suites possibles et pertinentes pour le jeune, ainsi que la création d'un plan d'intervention. Une de ces suites est le placement en unité d'éducation qui vise la réinsertion sociale du jeune. Cette réinsertion comprend la réintégration du milieu scolaire ou semi-professionnel. Pour cela, un enseignement adapté y est dispensé par des professeurs qualifiés.

3.2. Les projets pédagogiques

Comme expliqué précédemment, à la suite de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019, les projets éducatifs des IPPJ sont maintenant communs à toutes les institutions, pour chaque unité d'intervention. Il y a deux projets éducatifs majeurs, celui de l'unité SEVOR et celui des unités d'éducation. Je présenterai les deux projets comme ils sont présentés par l'administration. Cela permettra de poser le cadre de la prise en charge institutionnelle des jeunes comme elle devrait l'être selon l'administration. Dans la partie empirique qui suivra, cette présentation (notamment en ce qui concerne le côté scolaire) pourra être nuancée par les expériences de terrain des acteurs rencontrés.

3.2.1. Projet éducatif provisoire de l'Unité d'Evaluation et d'Orientation (SEVOR)

Les objectifs de cette unité, définis par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019, sont repris dans l'introduction du projet afin de rappeler la philosophie de cette section. Ces objectifs sont la réalisation d'une évaluation des facteurs de risques de récidive, des forces et des facteurs spécifiques internes et externes du jeune dans le but de trouver des pistes pour la création d'un plan d'intervention. Ce plan détermine les objectifs à atteindre par le jeune au cours de la prise en charge (Projet éducatif SEVOR, pp. 3-4).

Pour que l'évaluation soit standardisée et adaptée aux jeunes placés en IPPJ, il a fallu choisir un outil. Ce choix s'est porté sur l'outil ERIFORE (« Evaluation des RISques de récidive, des FORces et des facteurs de REceptivité »). Cet outil se base, entre autres, sur le modèle de réhabilitation « Good Lives Model » qui part du principe que les conduites

délinquantes sont exécutées pour satisfaire des besoins fondamentaux mais de façon problématique. Il vise ainsi l'épanouissement du jeune par des moyens non criminogènes à travers le développement de ces besoins⁸. Le jeune ou ses aspirations ne sont, de ce fait, pas remis en question, ce sont seulement ses moyens d'y parvenir (Mathys, 2021, pp. 9-12).

Sur base de huit domaines constants dans la vie de chaque jeune, ERIFORE permet d'évaluer le risque de récidive et de comprendre les conduites infractionnelles des jeunes. Le mineur n'est donc pas réduit à son comportement infractionnel. Ces critères permettent la mise en place d'une trame commune lors de l'évaluation du jeune peu importe l'institution qui l'effectue ou le fait qualifié infraction commis. Afin d'individualiser au mieux cette analyse tout en conservant un fil conducteur, deux autres catégories sont ajoutées : la situation familiale et les relations avec les parents, ainsi que des facteurs qui concernent le mineur lui-même. Ces deux catégories supplémentaires permettent de cibler et renforcer au mieux l'intervention en identifiant et en prenant en compte des caractéristiques et des circonstances de vie du jeune afin de savoir comment la mener. Cela dans le but de concevoir des objectifs d'intervention et un plan de vie réalistes (Mathys, 2021, pp. 9-12).

A la suite de cette évaluation, le jeune va fixer, en collaboration avec l'équipe de l'unité SEVOR, un ou deux objectif(s) à partir d'un ou plusieurs facteur(s) (de force ou problématique) mis en évidence par celle-ci. Ces objectifs sont ensuite divisés en étapes ou plus petits objectifs pour que le jeune puisse vivre des succès et sentir son évolution dans la réalisation de son plan d'intervention. Il faut, par ailleurs, que le mineur comprenne que ses forces seront mobilisées afin qu'il puisse trouver de nouvelles façons de se réaliser et se sentir compétent. Cela l'aidera à mieux se comprendre et ça le rassurera permettant ainsi une continuité dans la prise en charge en évitant les répétitions (Mathys, 2021, pp. 9-12).

Parmi les huit domaines qu'évalue ERIFORE, on retrouve l'école. Cela implique donc un intérêt du projet éducatif pour la scolarité du jeune. L'évaluation de ce point se fait sur base d'une anamnèse scolaire. Elle est effectuée par les enseignants-formateurs. Ils contactent l'établissement scolaire dans lequel est inscrit le jeune, ou le dernier que

⁸ « Huit besoins sont identifiés, tels que la santé physique, le développement et la gestion émotionnelle, la sexualité, les relations sociales, le besoin de réalisation, le besoin d'amusement, être acteur de sa vie et avoir un but et trouver un sens à sa vie » (Mathys, 2021, pp. 10-11).

celui-ci a fréquenté, dans le but d'amasser le plus d'informations possible à propos du parcours scolaire et du fonctionnement du jeune dans l'établissement. Ils évaluent également ses acquis dès son arrivée.

En plus de l'évaluation, les enseignants-formateurs donnent des cours collectifs, dont l'organisation dépend de chaque IPPJ, pour que les jeunes puissent se remettre à niveau dans les cours généraux et individualisés afin de les aider à réfléchir à leur situation et aux projets scolaires qu'ils envisagent. A cette fin, l'institution peut aussi faire appel à des partenaires externes comme le SIEP (Service d'Information sur les Etudes et les Professions). Pour les mineurs en situation de décrochage scolaire, recréer le lien avec l'enseignement est une priorité. Quand le jeune est régulièrement scolarisé avant son placement, il reçoit ses cours et peut poursuivre son travail scolaire avec l'aide de l'équipe d'enseignants-formateurs qui aura au préalable créé un partenariat avec l'école du jeune. De plus, si l'établissement scolaire partenaire donne son accord, le mineur pourra passer ses examens ou ses bilans pendant son placement. Il arrive aussi parfois que des jeunes ne parlent pas la langue française ou soient analphabètes. Le rôle de l'enseignant-formateur sera alors de les assister dans l'apprentissage de la langue. Outre cela, l'ensemble des mineurs reçoivent un enseignement sportif. Ces activités permettent, d'une part, d'observer les comportements que les jeunes ont avec leurs pairs et d'examiner les attitudes qu'ils peuvent avoir face aux décisions du formateur et face au respect des règles. D'autre part, ce genre d'activités permettent aux jeunes de se dépasser et de se connaître mieux en découvrant de quoi ils sont capables (Projet éducatif SEVOR, pp. 16-17).

3.2.2. Projet éducatif provisoire des Unités d'Education à régime fermé intra-muros

Là aussi, les objectifs de ces unités, définis par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019, sont repris dans l'introduction du projet afin de rappeler la philosophie de cette section. Ces unités ont pour but le retour du jeune dans la société, la valorisation de son image et la prise de conscience de ses actes. Pour cela, il doit tendre vers la stabilisation psychologique, affective et comportementale du mineur et mettre en place des interventions qui visent l'évolution du plan réalisé dans l'unité SEVOR.

Bien que ce ne soit pas un service d'évaluation, le « Good Lives Model » est le modèle d'intervention au cœur de la prise en charge. Comme expliqué précédemment, il part du principe que les conduites délinquantes visent la satisfaction des besoins fondamentaux via des moyens inadaptés. Afin que le jeune ait une vie plus satisfaisante où il ne répond pas à ses besoins à l'aide de moyens délictueux, il faut l'inciter à acquérir des ressources tant internes qu'externes pour qu'il atteigne ses objectifs. Ce modèle préconise également que les interventions soient adaptées au mineur, mais aussi à son âge, à sa motivation, à son stade de développement et à ses capacités. Elles doivent aussi aider le jeune à identifier ce qui pourrait être pour lui une vie satisfaisante, les besoins fondamentaux qu'il tente de combler à travers le fait qualifié infraction, des moyens prosociaux pour y répondre, des objectifs réalistes, concrets et accessibles pour satisfaire ces besoins en utilisant les moyens identifiés, ainsi que les ressources dont il dispose.

Le « Good Lives Model » permet la continuité de la prise en charge du jeune durant tout son placement, que ce soit entre des milieux ou des équipes différents ou dans une même équipe. C'est possible car un langage commun est partagé par toutes les instances.

Du point de vue des cours et de l'étude individualisée, le projet éducatif provisoire des unités d'éducation en régime fermé intra-muros, ne diffère pas énormément du projet éducatif de l'unité SEVOR, développé au point précédent. L'anamnèse réalisée antérieurement est mise à jour par l'équipe des enseignants-formateurs et une nouvelle évaluation des acquis scolaires est réalisée grâce à des tests pédagogiques standardisés.

Comme dans de l'unité SEVOR, chaque institution, selon son organisation propre, met en place des périodes de cours et des activités collectives en plus des interventions individualisées. De plus, si un jeune a une scolarité régulière dans un établissement scolaire, l'équipe de formateurs-enseignants crée un partenariat avec celui-ci afin que le jeune puisse poursuivre son apprentissage. De même, si l'école donne son accord, le mineur pourra passer ses bilans, examens ou épreuves certificatives durant son placement dans l'institution. Si le jeune est en décrochage scolaire, s'il ne parle pas la langue française ou s'il est analphabète, le projet de l'unité d'éducation énonce la même chose que celui de l'unité SEVOR.

Là où le projet diffère, c'est que les unités d'éducation à régime fermé organisent des cours généraux comme le français et les mathématiques, avec pour but « *de réconcilier les jeunes avec l'école, leur (ré)apprendre le rythme scolaire, l'écoute dans les*

apprentissages, l'appropriation de nouvelles connaissances en vue d'une préparation à la réinsertion scolaire » (FWB, 2021, pp. 17)⁹, mais aussi des ateliers comme la mécanique, le bois, les habiletés sociales, etc..., afin que les jeunes acquièrent de nouvelles compétences techniques et connaissances et, que possiblement, ils ajustent leur projet scolaire. Sans oublier l'organisation des activités sportives qui donnent la possibilité aux mineurs d'accroître leurs acquis et de faire progresser leur condition physique en plus de leur permettre de se délester des tensions amassées dans le régime fermé intra-muros. Elles donnent également accès à une série d'observations possibles qui sont relayées aux équipes pluridisciplinaires (Projet éducatif unité d'éducation RF, 2021, pp. 2-17).

3.2.3. Conclusion

Nous constatons que le « continuum éducatif » est présent et qu'il lie l'unité SEVOR aux unités d'éducation à régime fermé. La première permettant l'évaluation commune et individualisée du jeune et du risque de récidive grâce à l'outil ERIFORE et les secondes mettant en œuvre le plan d'intervention qui y a été conçu. Elles ont toutes un point consacré à l'enseignement. L'unité SEVOR évalue la scolarité du jeune en réalisant une anamnèse de celle-ci, en prenant contact avec l'établissement scolaire et en évaluant les acquis du jeune. De plus, durant les trente jours non renouvelables de son placement dans l'unité SEVOR, le jeune reçoit des cours généraux collectifs ainsi qu'individualisés. Si le jeune est ensuite placé en unités d'éducation à régime fermé, l'anamnèse est mise à jour, ses acquis sont réévalués à l'aide d'outils standardisés et il bénéficie de cours généraux, sportifs et d'ateliers. L'organisation des cours est laissée libre aux différentes IPPJ. Nous pouvons dès lors conclure que la (re)scolarisation est prise en compte et développée dans les projets éducatifs des IPPJ.

3.3. Conclusion

Nous pouvons donc constater que, à la suite de la réforme des IPPJ amenée par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019, un continuum éducatif est mis en place. Les jeunes placés bénéficient dès lors d'un cheminement éducatif qui évitera la répétition et permettra une continuité dans leur prise en charge. Pour que cela soit possible, il y a une nécessité de bases communes aux différentes

⁹ Fédération Wallonie-Bruxelles (2021). *Projet éducation provisoire des Unités d'Education à régime fermé intra-muros*.

institutions présentes en Communauté française. C'est pourquoi trois nouvelles unités (évaluation et orientation (SEVOR), éducation et intermède) voient le jour pour remplacer les différentes sections existantes. Elles possèdent chacune un projet éducatif commun à toutes les institutions afin que toutes fonctionnent sur une même base. L'articulation de ces trois unités autour de projets communs permet la mise en place du continuum.

Les jeunes sont d'abord placés, pour une période de trente jours non renouvelable, dans une unité SEVOR où une évaluation est réalisée sur leurs risques de récidive, leurs forces et leurs facteurs spécifiques afin de pouvoir éclairer le juge sur la ou les mesure(s) qui conviendrait(en)t au mieux à la situation du jeune. À la suite de cette évaluation, le mineur va réaliser un plan d'intervention dans lequel il définira, en collaboration avec le personnel de l'unité, ses objectifs à atteindre. Ensuite, si le juge décide de poursuivre la placement le jeune peut être placé en unité d'éducation à régime fermé intra-muros (ceci en dernier recours comme le prévoit le Décret du 18 janvier 2018), ce sera pour une période de trois mois renouvelable. Dans cette section, les jeunes répondront aux objectifs et feront évoluer le plan d'intervention conçu en unité SEVOR en vue d'atteindre leurs objectifs de réinsertion sociale.

L'enseignement est également visé par ce continuum éducatif puisqu'en unité SEVOR une anamnèse de la scolarité est réalisée ainsi qu'une évaluation des acquis. Une fois en unité d'éducation, cette anamnèse est mise à jour et les acquis des jeunes sont réévalués. L'enseignement ne diffère pas réellement entre les unités, chacune visant la (re)scolarisation des jeunes grâce à un enseignement individualisé, des cours généraux, techniques, d'habiletés sociales, de sport et parfois d'art et cela en classes à nombre réduit. Chaque IPPJ a toutefois le choix d'organiser son enseignement selon ses critères tant qu'ils répondent à l'obligation scolaire définie par la loi du 29 juin 1983.

L'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019 et les projets éducatifs relatifs aux unités SEVOR et d'éducation à régime fermé intra-muros posent donc le cadre législatif de la prise en charge des jeunes au sein des IPPJ, tel que présenté par l'administration. Suite à ce cadre légal tant international que national et spécialisé, il faut problématiser le sujet. C'est à cela que la suite de cette partie sera consacrée.

4. CHAPITRE III : LA SOCIALISATION

La socialisation est le processus par lequel les personnes intègrent progressivement et cumulativement les normes et les valeurs de la société dans laquelle elles vivent. Elle se

réalise par les interactions entre les individus eux-mêmes, mais aussi avec les institutions et la société. Ceux-ci vont, grâce à ces interactions, intérioriser les manières d'agir et de penser de la société afin de s'intégrer dans un groupe et devenir un membre de cette société (Glowacz & Born, 2017, p. 172). Ce processus commence dès l'enfance et se poursuit durant tout le développement par la socialisation primaire. C'est elle qui donne les premiers repères sociaux qui agiront comme un filtre durant toute la vie de l'enfant. C'est donc la phase la plus déterminante puisque c'est à la suite de ses premières expériences qui ont participé à la structuration durable de ses façons d'agir et de penser, que la personne va appréhender ses expériences futures. Toutefois, les individus continuent de se socialiser toute leur vie grâce à la socialisation secondaire (Riutort, 2013, p. 63).

La socialisation est un processus d'apprentissage. Donc les règles sociales s'apprennent, elles ne s'acquièrent pas naturellement. Cet apprentissage des règles de la société se fait grâce à l'influence de plusieurs instances sociales, appelées agents de socialisation, qui participent à la « réussite » de ce processus. Les principales instances qui participent à la socialisation de l'individu sont la cellule familiale (qui est bien souvent le premier agent), l'école (qui occupe une place importante au vu du temps que les mineurs y passent), le groupe de pairs (les adolescents sont liés par un assortiment de pratiques sociales et se socialisent entre eux en fonction de leur appartenance à un groupe d'âge qui induit des comportements et des préférences communes) et les médias (influencent le processus par les normes sociales qu'ils véhiculent, principalement au travers de la télévision et des nouvelles technologies) (Riutort, 2013, pp. 65-66).

Au niveau de la problématisation, la socialisation permettrait de comprendre l'utilité de la (re)scolarisation au sein des institutions publiques de protection de la jeunesse lors du placement du jeune. La socialisation est donc ici abordée afin de comprendre le lien entre la socialisation et l'école. Et donc l'importance de travailler sur la réintégration scolaire des mineurs durant leur placement.

C'est pourquoi je commencerai par aborder le processus de la socialisation dans sa globalité en le mettant en lien avec l'entrée dans la délinquance des jeunes. Ensuite, l'école étant un agent socialisateur, j'expliquerai le lien entre la délinquance et l'école. Pour ce faire, j'exposerai la théorie du capital culturel émise par Bourdieu et l'influence de la relation élève – enseignant.

4.1. Le processus de socialisation

Comme expliqué ci-dessus, par la socialisation les individus intègrent les normes, les valeurs et les comportements d'une société donnée. C'est un processus complexe qui permet à un individu de faire partie intégrante de la société, mais qui permet aussi à cette société de se perpétuer.

Par la socialisation les individus acquièrent, dès l'enfance, des éléments fondateurs comme les rôles sociaux, le langage et le développement du raisonnement moral. Grâce à ce processus et en parallèle de celui-ci, le processus d'identification permet à une personne de s'individualiser pour acquérir une identité psychosociale et devenir, dans la société, une personne à part entière.

4.1.1. Les rôles sociaux liés au genre

Tout le monde ne se socialise pas de la même façon. Dans les statistiques existantes sur les IPPJ, il apparaît que les garçons sont beaucoup plus présents dans les institutions que les filles. Cela s'explique par l'apprentissage des rôles sociaux qui permet de répondre aux attentes d'autrui. Durant l'enfance, le jeune apprend qu'il y a des différences entre les individus et intériorise, petit à petit, les caractéristiques et les conduites liées à un genre.

Il y a donc un apprentissage des rôles liés au sexe (au genre) ce qui implique que la socialisation n'est pas la même chez les filles et les garçons. Cette différence peut expliquer le fait que les garçons sont plus « délinquants » que les filles. En effet, selon le genre de l'enfant, des choses différentes sont inculquées en fonction des rôles stéréotypés qui leur sont attribués. Les garçons sont ceux qui doivent prendre des risques tandis que les filles apprennent très jeunes à respecter l'ordre établi.

Ce premier apprentissage des rôles sociaux permet donc de répondre aux différentes attentes liées au genre d'une personne. Il permettra également au jeune d'acquérir d'autres rôles (Glowacz & Born, 2017, pp. 174-176).

4.1.2. Le langage

Le langage est une conduite sociale qui, à l'instar des rôles sociaux, permet un apprentissage social. Par l'apprentissage des codes du langage, code restreint et code élaboré, les individus acquièrent les fondements de la structure sociale, mais aussi la

capacité de répondre à une situation sociale de façon appropriée et ainsi d’agir comme un membre du groupe social.

La transmission des codes linguistiques dépendrait du rôle, de la classe sociale et du contrôle qu’exercent les familles. De même, ces codes sont en corrélation avec les classes sociales. Le code restreint qui est commun à tous les individus d’une société serait développé, selon Bernstein, par les classes « laborieuses ». Le code élaboré qui est plus nuancé avec des détails et des embellissements le serait par les classes moyennes (Glowacz & Born, 2017, p. 176).

Bien que la famille ne soit pas le seul agent de socialisation, l’organisation de celle-ci influence la façon dont le jeune intériorisera l’utilisation des lois sociales. Ainsi si la famille est tournée vers la position, les rôles sont définis selon le pouvoir correspondant aux membres de la famille. Peu de nuances sont apportées et aucune négociation n’est possible, ce qui peut provoquer des conflits. Pour les jeunes, cela entraîne des difficultés à se situer dans des rôles ambigus. Au niveau des lois, pour ces organisations familiales, elles ne requièrent pas d’explications mais un contrôle direct. Si la famille est tournée vers la personne, les rôles résultent de l’interaction entre les jeunes et leurs parents. Les jeunes apprennent ainsi à se créer leur propre rôle, ce qui leur permettra d’en constituer d’autres plus tard. Dans ces familles, le contrôle prend en compte les différences individuelles et se fait verbalement. Au niveau des lois, celles-ci sont expliquées afin que les jeunes puissent les utiliser dans chaque situation qu’ils rencontrent (Glowacz & Born, 2017, pp. 177-178).

L’apprentissage des codes linguistiques permet donc aux mineurs d’intégrer la structure de la société tout en pouvant répondre à des situations. Le langage et sa transmission, qui dépend des rôles, des classes sociales et du contrôle exercé par les familles, permet aussi l’intégration et le maniement des lois sociales. Cette utilisation des lois sociales s’intériorise différemment en fonction de l’organisation familiale. Ce qui détermine comment les jeunes se situeront par rapport aux rôles sociaux, s’ils s’y conformeront ou se les approprieront (Glowacz & Born, 2017, pp. 176-178).

4.1.3. Le développement du raisonnement moral

Le développement de la morale permet aux personnes de se situer par rapport au bien et au mal et donc par rapport aux règles. Différents auteurs se sont penchés sur le raisonnement moral. Piaget et Digneffe ont identifié et développé deux paradigmes : celui

de la morale hétéronome et celui de la morale autonome. Ils sont tous deux repris dans la théorie de Kohlberg qui, grâce à des expériences, classe le raisonnement moral en 3 niveaux divisés chacun en deux stades (Glowacz & Born, 2017, pp. 179-184).

Ainsi, dans le niveau pré-moral, les règles viennent de l'extérieur et sont sacrées. Dans ce niveau, se retrouvent le stade de la morale hétéronome et celui de l'individualisme. Dans le premier stade, il faut éviter de briser les règles pour ne pas se faire sanctionner, alors que dans le second, la morale est liée aux conséquences de l'acte. Cela signifie que l'acte est considéré moral si l'intérêt et les besoins de la personnes sont atteints et éventuellement ceux des autres (Glowacz & Born, 2017, p. 180).

Le deuxième niveau est celui de la moralité de conformité, l'acte y est considéré comme moral s'il contribue à la continuité de l'ordre social. Dans ce niveau, se retrouve le stade de conformité aux attentes mutuelles dans lequel la personne s'accorde aux attentes des autres sans se questionner sur la règle afin d'avoir de bonnes relations. Le second stade est celui du système social et de la conscience. La personne suit les règles car il faut respecter l'autorité. C'est dans ce stade que la personne passe de la morale hétéronome à la morale autonome (Glowacz & Born, 2017, p. 180).

Le dernier niveau est celui de la morale post-conventionnelle atteint à l'adolescence. Le jugement moral se base sur les principes personnels. Dans le premier stade de ce niveau, celui du droit social et des droits individuels, les règles sont analysées et critiquées car elles ne sont peut-être plus d'actualité ou en accord avec l'époque ou la culture. Le second stade, celui des principes éthiques universels, ce ne sont plus les règles et les lois qui définissent la morale, mais les principes éthiques personnels qui sont pris en toute autonomie. C'est donc la conscience individuelle qui guide la conduite morale (Glowacz & Born, 2017, p. 180).

Sur base de cette classification, il ressort que les délinquants se situent au niveau pré-conventionnel du raisonnement moral. Ils auraient donc un niveau de morale inférieur aux personnes non délinquantes. Bien que cette infériorité ne soit pas une cause de la délinquance, les personnes ayant un niveau de morale plus bas seraient moins protégés contre la délinquance. Ayant une morale hétéronome, ils pèsent les conséquences de leurs actions quand ils agissent, mais sans réellement prendre en compte les droits et les sentiments des autres (Glowacz & Born, 2017, pp. 179-184).

Le développement du raisonnement moral peut donc être un élément qui influence l'entrée des jeunes dans la délinquance. Les jeunes qualifiés de délinquants auraient un raisonnement moral situé au stade un ou deux de la morale préconventionnelle. Dans cette version, le jeune poserait son acte pour satisfaire son intérêt avant de penser aux sentiments des autres. Ce stade de développement moral serait donc à prendre en compte lors du placement en IPPJ. La socialisation continuant durant toute la vie, on pourrait poser l'hypothèse qu'aider le jeune à développer son raisonnement moral, par exemple, diminuerait les risques de récidive.

4.1.4. *L'identification*

L'identification est le processus par lequel une personne construit son identité sociale. Il est dynamique et repose sur l'interaction constante entre l'individu, les autres et l'environnement. C'est par l'imitation et l'intériorisation que la personne va s'individualiser pour devenir elle-même. L'enfant commence par imiter les modèles auxquels il est confronté avant d'en intérioriser les caractéristiques qui deviennent personnelles. Cela signifie que pour devenir soi-même, il faut commencer par être semblable aux autres. La famille, et plus particulièrement les parents, constituent le premier modèle auquel l'enfant peut s'identifier. Bien qu'il s'y oppose à l'adolescence, le modèle parental est le plus stable et le plus durable auquel le jeune peut s'identifier. Ce processus peut également être un conducteur de la délinquance. Si au cours de l'identification, l'autre n'a pas pu être intériorisé, cela pourrait avoir des répercussions sur le fonctionnement social de l'individu et sur sa place dans la société (Glowacz & Born, 2017, p. 185).

Ce processus passe par six stades successifs qui sont définis par Tap en 1988. Ces différents stades correspondent au développement de l'identité du jeune. D'abord, bébé, il se confond avec l'autre. Ensuite, il s'identifie à celui qui interdit en s'opposant à lui. Après cela, son identité se fait par l'action en imitant la maîtrise des autres. Ce faisant, il acquiert des compétences et construit sa confiance en lui. Au stade suivant, il s'identifie en se conformant aux autres pour en devenir la copie. Grâce à cela il peut faire la différence entre ce qui est réel et virtuel, il accède ainsi à la symbolique. Par après, l'enfant va commencer à catégoriser ceux qui l'entourent et va s'identifier par l'appartenance à certaines de ces catégories. Etant progressivement capable de faire la différence entre les individus, ainsi que le rôle qu'ils peuvent avoir dans la société, il essaiera alors de voir ce qu'il y a de différent entre le groupe auquel il appartient et les

autres groupes. Entre six et treize/quatorze ans, l'identification catégorielle de l'enfant va se nuancer et il pourra alors prendre différents rôles. Ces cinq stades ont en commun que ce processus se fait par les autres. Au sixième stade, ce n'est plus le cas, le jeune s'identifie à un projet. Grâce à ce projet, qui est un idéal de lui-même, il s'identifie à ce qu'il sera dans le futur, à son avenir et son rôle dans la société. Ce stade se passe à l'adolescence et ce n'est qu'à ce stade que l'identité psychosociale peut apparaître. Ce processus d'identification est donc bien une construction progressive de l'image de soi et de celle des autres (Glowacz & Born, 2017, pp. 185-187).

Il existe une corrélation entre le processus d'identification et la délinquance. Quand le jeune subit plusieurs échecs, il peut se percevoir de façon dévalorisée. L'acte infractionnel, l'opposition agressive et la protestation hostile surviennent donc pour montrer qu'il n'a pas réussi à s'intégrer socialement. Dans ce cas, l'identification est négative. De même, l'image de soi se crée en fonction des autres et de ce qu'ils nous renvoient de nous-même. Quand l'image renvoyée par les autres est négative, l'identité sera négative. Le regard négatif que le jeune porte sur lui-même peut être amplifié s'il subit de la stigmatisation. Cette combinaison négative peut conduire le jeune à la délinquance (Glowacz & Born, 2017, pp. 188-190).

Le processus d'identification permet donc, à travers différents stades, de s'individualiser afin de construire une identité psychosociale et devenir un membre à part entière de la société. Cependant, il ne se passe pas toujours sans heurts. Parfois, l'identité est négative. Renforcée par une image de soi négative, de nombreux échecs et une possible stigmatisation, elle peut conduire à la délinquance.

4.1.5. Conclusion

Les processus de socialisation et d'identification sont complexes et permettent à une personne d'intérioriser les normes, les valeurs et les conduites d'une société tout en se construisant une identité psychosociale. Les deux se combinent dans l'objectif que l'individu s'intègre dans la société.

Cependant, ces processus peuvent également conduire à la délinquance. La façon dont les rôles sont perçus, le langage est transmis, la morale se développe et l'identification se fait, peut influencer cette entrée du jeune dans la délinquance.

Cécile Mathys expliquait également que les actes infractionnels posés par les jeunes l'étaient pour satisfaire leurs besoins fondamentaux, mais par des moyens détournés

(Mathys, 2021, pp. 9-12). Cela rejoint la théorie de Kohlberg pour qui les jeunes délinquants ont un raisonnement moral situé au niveau préconventionnel (Glowacz & Born, 2017, pp. 179-184). De même, un des buts décrit dans le projet éducatif provisoire des unités d'éducation à régime fermé des IPPJ est la valorisation de l'image de soi (FWB, 2021, p.18). Cela signifie que les jeunes placés en institution ont souvent une image dévalorisée d'eux-mêmes et par conséquent, ont une identité négative ce qui a pu les conduire à commettre des actes qualifiés infractions (Glowacz & Born, 2017, pp. 188-190).

4.2. L'école

L'école est un des agents qui permet la socialisation, mais c'est aussi une institution qui joue un rôle dans le développement des comportements délinquants. Comme les statistiques le démontrent, les jeunes placés en IPPJ rencontrent des difficultés scolaires (41,19 % des jeunes placés en IPPJ en 2019 étaient en décrochage scolaire)¹⁰, ce qui est le signe d'une inadaptation à l'école. Les jeunes qui ont des comportements délinquants passent généralement d'abord par des conduites inadaptées en milieu scolaire. Ce qui peut mener à cette inadaptation c'est l'intérêt du mineur pour l'école et les études, mais aussi ses performances scolaires. D'autres facteurs sont également à prendre en compte comme la relation que le jeune entretient avec ses enseignants (Leblanc, 1994, pp. 50-51).

Ces facteurs sont donc ceux qui peuvent influencer l'entrée des jeunes dans la délinquance. Ils sont de ce fait à prendre en compte dans la (re)scolarisation des jeunes dans les institutions publiques de protection de la jeunesse et peuvent constituer les enjeux de celle-ci. C'est pourquoi, je développerai ces facteurs et l'influence qu'ils peuvent avoir sur le désengagement scolaire et la délinquance. Je commencerai par expliquer la théorie de Bourdieu sur les états du capital culturel, théorie qui permet de mettre en lumière certaines raisons générales liées à l'intérêt et aux performances scolaires. Enfin, à la suite de cela, j'exposerai l'influence que peut avoir la relation profs-élève sur les conduites inadaptées et délinquantes.

4.2.1. Bourdieu : les états du capital culturel

Avant d'expliquer les états du capital culturel, il me semble intéressant de mentionner que Bourdieu a également théorisé le processus de socialisation grâce à la notion

¹⁰ Clarembaux, N. & De Fays, L. (2020). *Rapport statistique évolutif (2015-2019) relatif aux placements dans les Institutions Publiques de Protection de la Jeunesse*.

d'habitus. Ce concept correspond au processus de la socialisation puisque par lui un individu intériorise l'extérieur et donc les structures du monde social et il extériorise ce qu'il a intériorisé en posant des comportements adaptés à des situations (Jourdain & Naulin, 2011, p.9). L'habitus, qui fait le lien entre les chances d'accès et les motivations ou besoins, sert de régulation de base. Ça signifie qu'en fonction de celui-ci, de ses expériences antérieures et de son passé, une personne ne va vouloir que ce qu'elle croit pouvoir réussir sans prendre de risques. Elle va donc reproduire sa position sociale (Dubar, 2015, p. 66).

Il existe un habitus collectif, qualifié de classe. Celui-ci intervient quand un groupe possède des conditions d'existence commune et la même situation socio-économique. Cela dit, il peut changer en fonction de l'orientation familiale. Il existe aussi un habitus individuel qui varie de l'habitus collectif en fonction de la trajectoire sociale de chaque individu et de sa position au sein de sa classe sociale (Dubar, 2015, p. 67).

La notion de capital culturel permet d'expliquer les inégalités de réussites scolaires observées chez des enfants provenant de classes sociales différentes. Ce capital peut prendre trois formes, mais elles ne sont pas distribuées de la même façon entre les différentes classes sociales.

La première forme est l'état incorporé. Elle correspond au travail personnel que doit fournir un individu afin d'acquérir le capital culturel. Il n'est pas inné, ni héréditaire et ne peut pas se transmettre immédiatement. La personne, pour l'acquérir, doit donner de son temps et s'investir personnellement. Quand le capital culturel sera incorporé et assimilé, il fera partie de la personne, de son habitus. Il fonctionne alors comme capital symbolique avec un niveau de dissimulation plus élevé que le capital économique. Dans les familles ayant un capital culturel objectivé conséquent, l'accumulation du capital culturel initial serait plus rapide, puisque commençant dès la naissance, et prendrait la totalité du temps de socialisation. Mais cette appropriation du capital culturel objectivé dépend du capital culturel incorporé de la famille. L'effet « Arrow » entre également en jeu, puisque celui-ci suppose que le capital culturel présent dans l'environnement de l'enfant a un effet éducatif sur celui-ci. La deuxième forme est l'état objectivé. Il correspond aux biens culturels accumulés. Il peut se transmettre de génération en génération, cependant, seule la matérialité et donc la propriété juridique est transmissible car l'appropriation des connaissances renfermées dans ces biens fait partie du capital culturel incorporé. La dernière forme est l'état institutionnalisé. Il est constitué des titres scolaires. Ceux-ci,

accordés au capital culturel, permettent de comparer les individus qui en sont titulaires, mais aussi de faire un lien entre le capital culturel et le capital économique sur le marché de l'emploi en lui donnant une valeur monétaire. C'est cette garantie de conversion du titre scolaire en salaire qui influence l'investissement scolaire (Bourdieu, 1979, pp. 3-6).

Cette théorie du capital culturel implique donc que, selon leur appartenance sociale, les étudiants ne possèdent pas les mêmes ressources qui leur permettent de s'adapter à l'école. L'habitus scolaire peut être plus ou moins éloigné de l'habitus de classe des élèves et plus ces deux habitus sont proches, plus les chances de réussites scolaires sont élevées et inversement. La culture scolaire est proche de la culture des classes « supérieures », il est de ce fait plus difficile de l'acquérir pour des enfants dont le milieu familial et social ne possède pas un capital culturel incorporé et objectivé élevé. Les enfants, dont le milieu d'origine est éloigné de cette culture qui est valorisée par l'école, devront se distancier de celle-ci afin de pouvoir intégrer les normes et les valeurs scolaires. Cette acculturation peut être influencée par la volonté, transmise par les familles, de réussir dans le milieu scolaire.

Ces inégalités existantes entre les classes sociales ne sont pas autant dues à l'échec scolaire qu'à « l'auto-élimination » scolaire que pratiquent les personnes issues de ces classes défavorisées. Cela proviendrait de l'habitus de classe qui aurait intériorisé qu'elles ont des chances moindres d'accéder à des études supérieures, ce qui fait que leurs comportements s'adaptent à leurs chances « objectives de réussite ». Cette auto-élimination est renforcée par les écoles qui font comme si tous les élèves étaient égaux sans prendre en compte les inégalités réelles qui existent entre la classe sociale d'origine et le niveau du capital culturel. Cela a pour conséquence de renforcer les inégalités de réussite et de créer une hiérarchie scolaire entre les élèves des différentes classes sociales. L'école assurerait alors « la reproduction de la structure sociale » puisqu'elle s'appuie sur l'héritage du capital culturel par la famille (Jourdain & Naulin, 2011, pp. 6-12).

De la théorie de Bourdieu, il ressort donc que l'intérêt des jeunes pour l'école, leur adaptation à celle-ci et les performances qu'ils y réalisent sont influencés par leur habitus, leur classe sociale et leur milieu familial. Les enfants issus des classes dites supérieures auront un habitus plus proche de la culture scolaire et auront plus de chance de réussir à l'école. Les jeunes issus des classes moyennes et populaires ne possèdent pas le même capital culturel incorporé et objectivé, ils n'ont donc pas le même environnement propice à l'éducation. Ils devront donc s'acculturer pour intégrer les normes et les valeurs

scolaires. Cette acquisition de la culture de l'école n'est pas aisée, mais ceux dont les familles valorisent la réussite scolaire auront plus de volonté pour l'intégrer. C'est d'autant plus difficile que l'institution scolaire ne prend pas en compte les inégalités engendrées par les différences de classes et de capital culturel. Cela renforce les inégalités des chances de réussite. L'intérêt des jeunes pour l'école peut être renforcé par la conversion des titres scolaires en salaire plus ou moins élevé sur le marché de l'emploi. Il sera toutefois temporisé par l'auto-élimination pratiquée inconsciemment par les jeunes issus des classes défavorisées. Ils ont intériorisé qu'ils auront moins de chance d'accéder aux études supérieures et adaptent leur comportement en fonction. L'intérêt et les performances scolaires sont donc influencées par l'habitus de classe, la possession familiale du capital culturel et la volonté que met la famille dans la réussite scolaire.

4.2.2. *L'influence de la relation professeurs-élève*

L'institution scolaire, lieu de socialisation, joue un rôle dans le développement et/ou dans le renforcement des conduites inadaptées au milieu scolaire ou délinquantes. Comme expliqué précédemment, l'intérêt et les performances scolaires influencent ces conduites, mais ce n'est pas le seul facteur. En effet, la relation entre l'enseignant et l'élève a aussi une incidence. Pour expliquer cette influence, je partirai d'une étude menée en 2011 au Québec¹¹ sur de jeunes adolescents pour la comparer à une enquête menée en Belgique en 2007¹² (basée sur des résultats récoltés en 2003 et 2006) sur des élèves de l'enseignement secondaire inférieur. Cela, dans le but de mettre en évidence ce qui, dans la relation entre le jeune et ses professeurs, peut conduire à des comportements délinquants. Et ainsi mettre en évidence le fait qu'il faille retravailler cette relation lors du placement des jeunes en IPPJ.

L'étude québécoise envisage deux facettes de la relation enseignant-élève pouvant influencer le développement ou le renforcement de comportements déviants ou délinquants des jeunes. La première se situe au niveau personnel, ce sont donc les rapports, chaleureux ou conflictuels, entretenus personnellement entre un élève et ses professeurs qui sont analysés. La deuxième facette est générale et prend en compte les relations entre les élèves et les enseignants dans l'école, y compris le climat relationnel,

¹¹ Giguère, V., Morin, A. J. S. & Janosz, M. (2011). *L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence*. Revue de psychoéducation, 40(1), 25-50.

¹² Gavray, C. & Vettenburg, N. (2007). La délinquance juvénile auto-révélee : le cas de la Belgique. *Carrefours de l'éducation*, 24, 53-72.

la gestion des comportements et les pratiques pédagogiques. Ces différents facteurs peuvent être considérés simultanément ou séparément. Quand ils sont pris de façon séparée, il ressort que tous les aspects, tant globaux que personnels, peuvent influencer les comportements déviants. Mais trois d'entre eux apparaissent plutôt liés aux conduites délinquantes. Il s'agit de la relation conflictuelle, des pratiques pédagogiques et du climat relationnel. Tandis que s'ils sont pris simultanément, c'est la relation conflictuelle entre le professeur et l'élève qui semble avoir le plus d'incidence. Ainsi, les comportements délinquants des jeunes adolescents dépendent de leur vécu personnel de relation conflictuelle avec l'enseignant, de pratiques pédagogiques peu efficaces et d'un climat relationnel problématique avec les professeurs au niveau de l'école. Il faut toutefois prendre en compte un dernier point, celui du sexe. En effet, les résultats globaux montrent les facteurs qui influencent la délinquance des jeunes adolescents sans distinction. Pourtant, il a déjà été expliqué précédemment que les filles et les garçons ne se socialisent pas de la même façon et que ces derniers sont plus concernés par le placement en IPPJ. Ils ne sont donc pas influencés de la même façon par les deux facettes de la relation à l'enseignant. Il ressort de l'enquête que les filles seraient plus touchées par la relation conflictuelle qu'elles pourraient entretenir avec leurs enseignants. Alors que les garçons, quant à eux, seraient plus marqués par les pratiques pédagogiques employées par les professeurs de l'école, notamment en réponse à leurs comportements (Guiguère, Morin & Janosz, 2011, pp. 41-43).

La première enquête belge réalisée en 2003 en Communauté française met en avant les facteurs qui influencent les conduites délinquantes. Il ressort de cette étude que les variables scolaires significatives sont la qualité des relations pédagogiques, la pédagogie employée (si elle permet le développement personnel et si elle prend en compte la créativité et les centres d'intérêts) et le climat de l'école. Les variables y sont étudiées en tant que protection aux comportements délinquants en fonction du sexe et du type d'enseignement. Peu importe ces deux variables, le principal facteur protecteur est le fait que l'élève entretienne de bonnes relations avec ses enseignants. A cela s'ajoutent les variables plus spécifiques. Ainsi, les autres variables protectrices, quand il s'agit de garçons issus de l'enseignement général, sont la capacité à rester en place en classe¹³ et le type de pédagogie. Pour ceux qui viennent du technique et du professionnel, s'ajoute

¹³ Contrôle de leur impulsivité et de leur agitation. S'ils n'y arrivent pas, les professeurs peuvent avoir de fortes réactions, ce qui a un impact négatif.

seulement une bonne capacité à rester assis et concentré. En ce qui concernent les filles, quand elles sont dans l'enseignement général, les facteurs protecteurs sont les bons résultats scolaires et une pédagogie scolaire égalitaire qui leur permettent de se développer et d'être créatives. Quand elles viennent du technique et du professionnel, seule la perception de la pédagogie s'ajoute à la relation avec l'enseignant. Nous pouvons donc constater que, comme dans l'enquête québécoise, ce qui influence le plus les comportements de jeunes adolescents, c'est la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants (Gavray & Vettenburg, 2007, pp. 58-60).

La deuxième enquête, réalisée en 2006, a la même vocation que la première mais n'étudie pas les mêmes variables. Celle-ci prend en compte l'appréciation que les jeunes ont d'aller à l'école, l'appréciation qu'ils ont de leur école, le redoublement, les résultats scolaires obtenus comparés à ceux de leurs camarades et la relation avec l'enseignant par rapport à la délinquance récente ou déjà manifeste. Dans cette enquête aussi, la relation que le jeune entretient avec ses professeurs est un facteur significatif tant par rapport à la délinquance déjà manifestée que récente. Au niveau de la délinquance récente, les facteurs ne sont pas que scolaires. Pour les jeunes de l'enseignement général, il y a la relation avec l'enseignant, mais aussi le niveau de diplôme des parents. Pour ceux qui viennent de l'enseignement technique et professionnel, la variable la plus significative est comment ils ressentent le soutien parental. Quand il s'agit de la délinquance déjà manifestée, la relation avec le professeur et le redoublement sont les deux facteurs influençant la délinquance dans les sections générales, alors que dans les sections techniques et professionnelles, ce sont le fait d'aimer l'école et la situation de vie qui augmentent le risque de conduites délinquantes. Moins un jeune de technique / professionnel aime l'école et plus sa situation de vie est atypique, plus il y a de risques que le jeune ait déjà eu des comportements délinquants dans le passé (Gavray & Vettenburg, 2007, pp. 62-65).

Il ressort donc de ces deux études que les comportements délinquants des jeunes sont significativement influencés par la relation que les jeunes entretiennent avec leurs enseignants tant sur le plan personnel que global. Cependant, selon le sexe ou le type d'enseignement, d'autres facteurs peuvent s'ajouter comme la pédagogie employée, savoir rester en place, le redoublement, les résultats, le climat relationnel et l'appréciation du fait de devoir aller à l'école. Il ne faut toutefois pas tomber dans le piège de penser que seuls les facteurs liés à la scolarité peuvent influencer les conduites délinquantes. En effet,

à ces facteurs doivent être combinés des facteurs familiaux comme la situation de vie, le soutien des parents, etc... Dans un but curatif, il semble adéquat d'agir, lors du placement, sur ces facteurs liés au milieu scolaire qui ont été problématiques et ont influencé les comportements.

4.2.3. Conclusion

L'école est donc bien une instance de socialisation qui peut favoriser les conduites délinquantes des jeunes ou les en protéger. Plusieurs facteurs entrent en jeu dans cette socialisation scolaire. Tout d'abord, si l'habitus du jeune est éloigné de la culture scolaire et que son capital culturel est faible, il aura plus de difficultés à s'adapter à l'école et à ses exigences. La volonté, transmise par la famille, que le jeune aura pour intégrer les normes et les valeurs scolaires pourra l'aider dans son acculturation. Le mineur peut aussi être motivé par l'école du fait de la conversion des diplômes en salaire sur le marché de l'emploi. Cependant, certains jeunes pratiquent inconsciemment l'auto-élimination car ils ont intégré qu'ils auront moins de chance d'accéder aux études supérieures et donc à ces titres scolaires. Le milieu de vie du jeune, défavorisé ou favorisé, influence donc l'acquisition de la culture scolaire et l'adoption des comportements adaptés ou inadaptés associés.

Les comportements délinquants découlent de ces conduites inadaptées. Celles-ci peuvent également être influencées par des facteurs internes à l'école. Le premier facteur qui influence les comportements déviants ou délinquants des élèves est la relation personnelle qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Si celle-ci est conflictuelle, elle peut influencer l'entrée dans la délinquance. Cependant, d'autres facteurs plus globaux entrent en jeu comme la pédagogie employée ou le climat relationnel dans l'école.

Il ne faut pas oublier que les filles et les garçons se socialisent différemment, l'école ne fait pas exception. Les facteurs d'influence sont donc différents en fonction du sexe, mais aussi en fonction de la filière d'enseignement. Parmi les principaux facteurs scolaires d'influence se trouvent le redoublement, la capacité à pouvoir rester en place, les résultats, le fait d'aimer aller à l'école et la pédagogie. Ces facteurs scolaires sont accompagnés de facteurs familiaux qui renforcent leur influence comme le fait d'être soutenu ou non par les parents ou le niveau d'études. Tout cela influe sur le parcours scolaire du jeune et sa possible entrée dans la délinquance.

4.3. Conclusion

La socialisation est bien un processus complexe aux multiples facettes. Quand elle se fait de façon problématique, des comportements délinquants peuvent apparaître chez les jeunes. C'est pourquoi ce concept est utile à la problématisation du sujet. Car pour comprendre les enjeux de la (re)scolarisation en institution publique de protection de la jeunesse, il faut comprendre d'où peuvent venir les comportements problématiques en général, mais surtout ceux provenant de l'école.

Ainsi, en ce qui concerne l'école et la socialisation, certains facteurs comme l'habitus, le capital culturel et la relation avec les enseignants influencent les conduites délinquantes des jeunes. Si on associe le processus global de la socialisation avec l'école, les problématiques se rejoignent.

L'objectif de ce chapitre était de mettre en lumière les facteurs qui influencent les conduites délinquantes pour montrer l'utilité de la (re)scolarisation en IPPJ. Toutes les variables doivent être prises en compte et travaillées pour pallier ces conduites. Une des façons d'y arriver est la création d'un projet de vie. Cela ramène au dernier stade de l'identification : si le jeune peut se construire un projet de vie durant son placement et qu'il s'y identifie, il aura plus de chances de se réinsérer scolairement et dans la société (Glowacz & Born, 2017, pp. 189).

Cette identification au projet est intégrée dans la pédagogie pratiquée par les IPPJ selon l'administration, de même que la création de bonnes relations entre les enseignants-formateurs et les jeunes, ainsi que l'amélioration de l'image de soi.

Venons-en à présent à une autre conséquence de la socialisation négative et de l'inadaptation scolaire : le décrochage scolaire.

5. CHAPITRE IV : LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Le décrochage scolaire est une problématique récurrente en institution publique de protection de la jeunesse. En effet, en 2019, 78,44 %¹⁴ de la population totale de toutes les IPPJ de la Communauté française ne sont pas en situation scolaire régulière. Parmi ces jeunes, 41,19 % sont en situation de décrochage complet.

En Belgique, un jeune est considéré en décrochage lorsqu'il n'est pas inscrit dans un établissement scolaire (ou à des cours à domicile) ou qu'il cumule plus de vingt demi-

¹⁴ 100 % - 21,46 % = 78,44 % (Clarembaux & De Fays, 2020, pp. 78-81).

jours d'absence injustifiée (Ligue des Droits de l'Enfant, 2018). Cependant, parmi les auteurs scientifiques, il n'existe pas de consensus sur la définition de cette problématique. Parfois défini comme un statut¹⁵ ou un événement¹⁶, un grand nombre de chercheurs s'accordent néanmoins à dire que le décrochage scolaire est la dernière étape d'un processus graduel, multidimensionnel et multifactoriel. Cette dernière définition sous-entend que le décrochage scolaire n'arrive pas de façon soudaine, qu'il est progressif. De plus, elle indique que plusieurs facteurs, pouvant provenir de diverses dimensions de la vie du jeune, peuvent être à l'origine de ce phénomène (Galand & Hospel, 2015, p. 342).

Comme expliqué au chapitre précédent, ce phénomène est une conséquence possible de la socialisation. Il n'est donc pas étonnant que certains éléments déjà expliqués reviennent dans cette analyse. Cependant, les IPPJ comptant majoritairement des jeunes en situation de décrochage scolaire, il semble utile à la problématisation des enjeux de la (re)scolarisation de creuser plus profondément le sujet. A cette fin, je commencerai par expliciter les facteurs qui peuvent engendrer le décrochage des jeunes. Ensuite, je présenterai les différents profils à risque parmi les élèves. Enfin, j'énoncerai quelques pistes d'intervention.

5.1. Facteurs liés au décrochage scolaire

Le décrochage scolaire résulte d'une combinaison de facteurs de risques qui proviennent de différentes dimensions de la vie du jeune. Les sphères individuelles, familiales et scolaires sont celles qui ont le plus d'effet sur le risque de décrochage des jeunes.

Sur le plan individuel, comme l'a démontré l'enquête belge de 2006¹⁷, les élèves qui apprécient moins l'école, risquent de moins s'impliquer dans leurs apprentissages, d'avoir moins de motivation et peu d'ambition de réussite. Ce manque d'ambition et de motivation peut entraîner des difficultés et des retards scolaires. Finalement, ce cercle vicieux peut entraîner des absences injustifiées voire un décrochage de l'école. D'autres facteurs individuels sont également à prendre en compte comme les troubles du comportement qui peuvent être extériorisés ou intériorisés. Les troubles extériorisés du comportement peuvent s'exprimer par l'irrespect du règlement, des attitudes d'opposition

¹⁵ « Situation d'un élève qui ne répond plus aux critères de fréquentation scolaire ou de délivrance d'un diplôme. » (Galand & Hospel, 2015, p. 342).

¹⁶ « Moment où l'élève abandonne l'école » (Galand & Hospel, 2015, p. 342).

¹⁷ Gavray, C. & Vettenburg, N. (2007). La délinquance juvénile auto-révélee : le cas de la Belgique. *Carrefours de l'éducation*, 24, 53-72.

face à l'autorité, de la violence physique (comme les bagarres) ou encore des conduites délinquantes. A cause des perturbations qu'ils engendrent, les relations que ces jeunes entretiennent avec les membres de l'école (enseignants, éducateurs, pairs, ...) s'en trouvent impactées et ils peuvent, de ce fait, se sentir rejetés. Ces comportements extériorisés sont donc visibles et détectables. A l'inverse, les troubles du comportement intériorisés, ne perturbant pas le climat scolaire, sont plus difficilement remarquables. Ces troubles peuvent se traduire par de l'anxiété, des sentiments de tristesse intense, de la dépression, de la dévalorisation, de la dépendance sociale ou un retrait social (Lacroix & Potvin, 2009, pp. 2-3).

Sur le plan familial, Bourdieu¹⁸ notait que les familles issues des classes défavorisées étaient plus éloignées de la culture scolaire. Les jeunes issus de ces milieux auraient plus de risques de décrocher du système scolaire. L'étude menée en 2006 par Gavray et Vettenburg¹⁹ démontrait également que l'implication des parents dans la scolarité de leur(s) enfant(s) et leur niveau d'études influençaient le décrochage scolaire. Les parents ayant un niveau d'études moindre auront plus de difficultés à aider leur(s) enfant(s) durant leur scolarité et pourront donc difficilement les aider à surmonter les obstacles qu'ils pourraient rencontrer dans leurs apprentissages. De ce fait, ils peuvent se révéler moins exigeants et avoir moins d'attente concernant la scolarité. Dans cet ordre d'idée, Jourdain et Naulin²⁰ expliquaient que la famille, bien qu'issue d'un milieu défavorisé, pouvait transmettre la volonté de réussite scolaire. Si ce n'est pas le cas, le jeune pourrait être plus à risque de décrochage. La position socio-économique et le niveau d'études des membres de la famille ne sont pas les seuls facteurs familiaux qui peuvent entraîner le décrochage scolaire du jeune. En effet, l'atmosphère et les relations familiales jouent également un rôle. Moins il y a de cohésion, de soutien, de supervision, de communication et de bonnes relations familiales, plus le jeune devra être considéré à risque. L'attitude permissive des parents peut avoir pour conséquence que le jeune ait un manque de discipline et d'encadrement, ainsi qu'un goût pour l'effort peu prononcé. Ce qui peut entraîner le manque de persévérance du jeune dans sa scolarité et sa démotivation dans les apprentissages. Or, selon la théorie du capital culturel, pour acquérir le capital culturel

¹⁸ Bourdieu, P. (1979). *Les trois états du capital culturel*. In : Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 30, novembre 1979. *L'institution scolaire*. pp. 3-6.

¹⁹ Gavray, C. & Vettenburg, N. (2007). *La délinquance juvénile auto-révélee : le cas de la Belgique*. In : Carrefours de l'éducation, 24, 53-72.

²⁰ Jourdain, A. & Naulin, S. (2011). *Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu*. In : Idées économiques et sociales, 166, 6-14.

incorporé qui mène aux titres scolaires qui mènent eux-mêmes au capital économique, il faut du temps, du travail et de la motivation (Lacroix & Potvin, 2009, p. 3).

Enfin, les facteurs liés au domaine scolaire qui peuvent entraîner un risque de décrochage sont, comme le démontrent également les études belge et québécoise abordées précédemment, le climat de classe, la relation avec le professeur et le climat scolaire (Lacroix & Potvin, 2009, p. 4). La persévérance du jeune dans sa scolarité peut être diminuée si les interactions avec les enseignants ou l'école dans sa globalité sont négatives (Potvin, 2015, p. 53). De même, si l'élève évalue négativement le climat de classe (organisation en classe, respect des règles par la classe, implication dans les activités, innovations pédagogiques, etc...), il aura plus de risques de décrocher (Lacroix & Potvin, 2009, p. 4). Le faible rendement scolaire et le redoublement qui en découle sont également des facteurs de risques qui peuvent mener au décrochage. En effet, le redoublement peut avoir de nombreux effets négatifs sur les élèves comme la diminution de leur confiance en eux. Les élèves ayant connu un ou plusieurs redoublement(s) sont plus à risques que les autres et d'autant plus s'ils proviennent d'un milieu défavorisé (Galand & al., 2019, pp. 11-13).

Cependant, ce n'est pas parce qu'un élève est considéré à risque de décrochage qu'il va forcément décrocher de l'école. Ces facteurs individuels, familiaux et scolaires indiquent quels jeunes pourraient potentiellement décrocher. C'est pourquoi il est important de les connaître et de les identifier afin de pouvoir les travailler et trouver des solutions afin de diminuer les risques (Galand & al., 2019, pp. 11-13).

5.2. Profils d'élèves à risque

Bien que les facteurs de risques de décrochage scolaire puissent se retrouver chez plusieurs élèves, ceux-ci n'ont pas pour autant le même profil. Marie-Eve Lacroix et Pierre Potvin²¹ identifient quatre types d'élèves à risque de décrochage : les élèves qui ont peu de motivation, ceux qui présentent des troubles du comportement, ceux qui affichent des comportements anti-sociaux cachés et enfin, les élèves dépressifs. Cette typologie sera abordée dans le but de présenter les différents profils d'élèves qui peuvent être à risque de décrochage scolaire. Chaque profil d'élève présente une série de facteurs

²¹ Lacroix, M-E. & Potvin, P. (2009). *Le décrochage scolaire*. Retrieved from : <https://ancpe.com/2019/wp-content/uploads/ANCPE-lettre-avril-2021-Le-decrochage-scolaire.pdf>

de risques précédemment présentés. Ceux-ci s'organisent et s'influencent de façon différente chez les élèves et se regroupent en profils (Lacroix & Potvin, 2009, p. 5).

Parmi les quatre types d'élèves à risque identifiés par Lacroix et Potvin, se trouvent les élèves peu motivés. Ces élèves, bien qu'ayant un comportement qui correspond aux attentes scolaires et un bon rendement académique, n'ont pas beaucoup de motivation en classe et s'y ennuiant (facteurs individuels). Ils n'évaluent pas non plus le climat de classe positivement en mettant en cause le peu d'organisation et d'ordre qui y règne (facteurs scolaires). Enfin, les rapports qu'ils entretiennent avec leur famille sont bons, mais il y a généralement un manque de soutien affectif de la part des parents (Lacroix & Potvin, 2009, p. 5). Ils représentent 24,4 % des jeunes à risque de décrochage interrogés par Catherine Blaya dans son étude. Elle met également en avant que ces jeunes peu motivés ont une vision négative de l'institution scolaire et trouvent que les professeurs ne sont pas aidants. De plus, 70 % de ces jeunes n'ont pas de projet de vie, ils ont donc une impression de perte de temps à l'école et sont passifs par rapport aux apprentissages (Blaya, 2012, p. 72). Cette absence de projet fait aussi référence au dernier stade de l'identification dans le processus de socialisation. Or, avoir un projet de vie permet de se construire et de se motiver par rapport à l'avenir (Glowacz & Born, 2017, pp. 185-190).

Les élèves qui ont un trouble du comportement, selon les enseignants, ont un faible taux de réussite scolaire et peuvent avoir une conduite délinquante. Au niveau familial, il y aurait un manque de cohésion, de communication et de soutien (Lacroix & Potvin, 2009, p. 5). C'est par des comportements d'opposition et perturbateurs qu'ils expriment leurs difficultés scolaires et leur vécu négatif (tant scolaire que familial). Catherine Blaya, dans sa recherche, montre que 40 % des jeunes à risque qu'elle a interrogés présentent des problèmes de comportements et des difficultés scolaires (Blaya, 2012, p. 72).

La troisième catégorie d'élèves à risque identifiés par ces auteurs sont ceux qui affichent des comportements anti-sociaux cachés. La réussite scolaire de ces élèves se situe un peu sous la moyenne, mais les enseignants ne relèvent pas de problèmes comportementaux chez eux et les perçoivent positivement. Les comportements anti-sociaux (bagarres, vols, vandalisme, etc...) sont dits cachés car ils ne s'opèrent pas à l'école ou alors ils sont exécutés de façon qu'ils ne soient pas remarqués par le personnel scolaire. Ces élèves peuvent également avoir des problèmes familiaux comme peu d'organisation, de cohésion et de communication intrafamiliale, ainsi que peu de contrôle et de soutien affectif de la part des parents (Lacroix & Potvin, 2009, p. 5). Ces jeunes

représentent 17 % de l'échantillon de Catherine Blaya. Ils paraissent conformes aux attentes scolaires et sont donc peu remarqués par les membres de l'équipe de l'établissement scolaire (Blaya, 2012, pp. 72-73).

La dernière catégorie d'élèves présentée par Lacroix et Potvin sont les élèves dépressifs. Sur le plan scolaire, ces élèves ont un taux de réussite dans la moyenne et sont évalués par leurs enseignants comme ceux qui posent le moins de problèmes comportementaux. Cependant, leur taux de dépression dépasse le seuil clinique, à cela s'ajoutent, pour 41 % d'entre eux, des idées suicidaires. Au niveau familial, ce sont ceux qui évaluent leur situation comme la plus problématique avec un manque d'organisation, de cohésion, de communication, et de contrôle ajoutés à peu de soutien affectif (Lacroix & Potvin, 2009, p. 5). Ces élèves représentent les 17 % restants de l'échantillon analysé par Catherine Blaya. Ils sont isolés des autres et ont des problèmes de concentration par rapport à leurs travaux scolaires. Cependant, du fait de leur retrait et de leur discrétion, ils sont également peu repérés par les professeurs ou les membres de l'établissement scolaire (Blaya, 2012, p. 73).

Il y a donc bien différents types d'élèves qui peuvent être à risque de décrochage scolaire en fonction des différentes combinaisons des facteurs de risques. Il est utile d'en avoir conscience car tous les profils d'élèves à risque de décrochage ne sont pas repérés par l'institution scolaire. Catherine Blaya établit que 60 % des jeunes à risque passent inaperçus (Blaya, 2012, p. 73). Ils sont peu visibles du fait de leur comportement conforme aux attentes de l'école. De plus, la focalisation de l'institution scolaire sur les comportements problématiques et l'échec contribue à rendre les autres profils à risque presque invisibles (Blaya, 2012, p. 73).

5.3. Pistes d'intervention

Une des conséquences principales du décrochage scolaire est la difficulté d'insertion professionnelle qui s'ensuit. Ces jeunes risquent alors de rencontrer des difficultés pour trouver un emploi et celui-ci sera plus précaire et apportera un salaire moins élevé, ce qui pourra engendrer des difficultés financières ultérieures (Potvin, 2015, p. 63). En outre, le décrochage scolaire est également souvent associé à la délinquance juvénile. Cependant, les raisons pour lesquelles les jeunes décrochent peuvent influencer la commission d'actes infractionnels. Les jeunes qui arrêteraient l'école pour raisons familiales se concentreraient sur la résolution de leurs problèmes et ne commettraient alors pas d'actes

délinquants. Ceux qui arrêteraient l'école par manque d'intérêt et de motivation, eux, seraient plus à même de commettre des faits qualifiés infractions (Esterle, 2015, pp. 17-18). Ayant un capital culturel institutionnalisé moindre et de ce fait un capital économique moins important, les jeunes ayant décroché par manque d'intérêt commettraient des actes délinquants afin d'acquérir par voie non légale ce qu'ils ne peuvent avoir par voie légale. La délinquance peut aussi être l'expression de frustrations liées aux facteurs de risques présents chez les jeunes (Esterle-Hedibel, 2006, p. 54). Cependant, bien qu'une corrélation soit établie entre le décrochage scolaire et la délinquance, aucune recherche scientifique ne prouve que la délinquance est engendrée par le décrochage scolaire (Blaya, 2012, p. 75). Ajoutée à cela la prévalence de jeunes placés en IPPJ qui sont en situation de décrochage scolaire, il paraît intéressant de se pencher sur les pistes d'intervention qui permettent de prévenir ou de remédier à ce phénomène.

Comme expliqué précédemment, 60 % des jeunes à risque ne sont pas remarqués par l'institution scolaire (Blaya, 2012, p. 73). Afin de pouvoir identifier tous ces jeunes et leur niveau de risque, visibles ou non, des chercheurs ont développé un outil qui permet d'évaluer le risque de décrochage des élèves de l'enseignement secondaire. « Le Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire » permet de mesurer 33 éléments répartis en cinq composantes. Ces composantes correspondent aux facteurs de risques expliqués aux points précédents : l'engagement des parents, la perception de la réussite, l'attitude par rapport à l'école, les ambitions scolaires et la supervision des parents. Les jeunes évaluent les items de ces catégories sur des échelles qui sont ensuite interprétées grâce à une grille d'évaluation. Cet instrument permet donc d'identifier et de prévoir une intervention préventive ciblée sur les facteurs de risques présents (Potvin, 2015, pp. 54-55).

L'intervention préventive est plus aisée que l'intervention curative, car il est plus difficile de ramener un jeune à l'école après son abandon (Lacroix & Potvin, 2009, p. 6). L'intervention doit cibler les principaux facteurs de risques présents. C'est pourquoi il est important de connaître le profil du jeune, ainsi que ses facteurs de risques et leur niveau d'influence (faible, modéré ou sévère). Les principaux facteurs à travailler lors de l'intervention sont la réussite dans les matières générales, l'engagement du jeune par rapport à l'école, ses comportements, la qualité de la relation qu'il entretient avec ses professeurs et le climat de la classe ainsi que l'engagement de ses parents par rapport à sa scolarité (Potvin, 2015, p. 55). Pour compléter cette intervention, il faudrait

individualiser le parcours des jeunes qui ont des difficultés, travailler en partenariat avec des institutions qualifiées et construire avec les jeunes un projet auquel ils pourront s'identifier afin de les maintenir le plus longtemps possible dans la scolarité (Blaya, 2012, p. 77).

5.4. Conclusion

Le décrochage scolaire est donc un processus qui résulte d'une combinaison de facteurs de risques et qui peut toucher différents profils d'élèves. Les élèves à risque de décrochage ne sont pas toujours visibles par les institutions scolaires. Celles-ci se concentrant sur les échecs et les comportements problématiques, elles peuvent passer à côté de certains jeunes à risque.

Or, le décrochage scolaire peut entraîner des inadaptations sociales et des difficultés professionnelles et économiques qui pourront se traduire par des comportements délinquants. Bien qu'aucune étude ne prouve qu'à lui seul le décrochage entraîne les comportements infractionnels, ces deux notions sont tout de même liées et peuvent s'influencer l'une l'autre.

La majorité des jeunes placés en IPPJ étant en situation de décrochage, il convient de s'intéresser aux moyens d'intervention. Celle-ci, pour être efficace, doit porter sur les facteurs de risques présents chez les jeunes en vue de les diminuer et doit s'accorder à leur profil. C'est pourquoi dans l'unité SEVOR, une évaluation des facteurs personnels et scolaires des jeunes est réalisée. Il faut toutefois garder à l'esprit que ce n'est pas parce qu'un jeune possède plusieurs facteurs de risques, même élevés, qu'il va décrocher.

6. CHAPITRE V : L'ENFERMEMENT DES MINEURS

Lors de sa socialisation ou pour intervenir sur le décrochage scolaire, le mineur a besoin d'interactions positives avec les adultes. De même, en vue de mener à bien le projet éducatif de l'IPPJ et de construire le projet individuel du jeune, les interactions entre les membres de l'équipe de l'institution et le jeune se doivent d'être positives afin d'amener la motivation et l'engagement de ce dernier (FWB, 2021, p. 7). Mais le placement en régime fermé des IPPJ permet-il que ces interactions soient positives ? A l'aide des recherches réalisées par Alice Jaspert²² dans trois institutions publiques de

²² Jaspert, A. (2010). *Vivre le temps d'un enfermement : Premiers résultats d'une enquête de terrain réalisée dans trois centres fermés pour mineurs délinquants en Belgique*. In : *Déviance et Société*, 34, 217-227.

protection de la jeunesse belge, je présenterai d'abord le déroulement du placement puis les relations que les jeunes entretiennent avec l'équipe éducative.

6.1. Déroulement du placement

Quand un jeune arrive en IPPJ, il commence par passer un moment seul dans sa chambre. La durée de ce moment de solitude varie selon les institutions, mais il permet au jeune de prendre connaissance du règlement, des horaires, des obligations et des interdictions qu'il devra suivre. C'est aussi un moment qui lui permet de réfléchir tant à ses actes qu'à la décision du juge et de se faire à l'idée de sa nouvelle condition.

Bien que dépendant de chaque institution, les horaires et l'organisation des journées sont soutenus. Les activités des mineurs sont réglées minutieusement, les éducateurs et surveillants leur rappelant quoi faire et quand (se réveiller, se coucher, se laver, nettoyer les lieux communs, apprendre, se détendre, etc...). Les plages horaires sont minutées et organisées de sorte que les jeunes ne puissent y échapper car les moments d'inactivité peuvent être sources de problèmes (bagarres, influences négatives, ...). Cependant, malgré l'organisation rigoureuse, l'ennui se fait sentir, d'autant plus durant les moments individuels en chambre et la nuit.

Les week-ends, les plages horaires sont plus souples tout en étant préprogrammées. Le réveil se fait plus tard et les cours et ateliers qui prennent place la semaine sont remplacés par des activités extérieures et intérieures. C'est aussi généralement à ce moment-là que les visites ont lieu. Les éducateurs et surveillants présents veillent toujours au rythme des journées qui reste soutenu malgré tout.

Le rythme contraint des journées, des activités, des cours et des moments individuels, fait oublier aux jeunes le temps qui passe tout en le faisant paraître long. Mais cet enchaînement permet aussi aux membres de l'IPPJ de savoir où chaque jeune se trouve à chaque instant et ce qu'ils sont en train de faire. De plus, c'est ce qui permet d'installer la discipline et de modifier des comportements inadéquats (Jaspart, 2010, pp. 218-221).

6.2. Relations entre les jeunes placés et les membres de l'équipe de l'IPPJ

Les relations entre les jeunes et les membres de l'équipe de l'institution passent avant tout par une observation mutuelle. Cette observation est par ailleurs une des missions de l'équipe pluridisciplinaire car c'est grâce à elle qu'une évaluation de chaque jeune peut être réalisée. Cette observation et évaluation permettent de situer les jeunes par rapport aux objectifs qu'ils s'étaient fixés mais aussi de tenir le juge informé de leurs progrès en

vue d'une possible réorientation voire réinsertion. La deuxième fonction de l'observation constante effectuée par l'équipe pluridisciplinaire est de sécuriser les lieux et de prévenir les risques de fugues, d'évasions ou d'incidents. Les jeunes eux aussi observent et analysent les membres de l'équipe pluridisciplinaire. En plus de leur faire passer le temps, cela leur permet de développer leurs sens de l'ouïe et de la vue, ainsi que leur capacité à interpréter le langage corporel. Alice Jaspert rapporte, dans son étude, le témoignage d'un jeune qui explique que depuis son placement il arrive à connaître l'état d'esprit d'une personne en la regardant dans les yeux (Jaspert, 2010, pp. 222-223).

Les membres de l'équipe de l'institution et les jeunes constituent deux groupes distincts dans lesquels des sous-groupes se forment ou se brisent en fonction de certains facteurs (circonstances, alliances, désaccords, ...). Les groupes de jeunes peuvent se former en fonction de leur appartenance géographique. Quand un nouveau arrive, ceux qui ont la même appartenance, ou qui se connaissent de précédents placements, en profitent pour prendre des nouvelles de l'extérieur et parfois même se remémorent les faits commis ensemble. Ces liens entre les jeunes, ce rassemblement rendent plus difficile l'intrusion de l'institution et du personnel dans leur intimité. L'humour a également une place importante au sein des IPPJ et dans les groupes, exerçant une fonction sociale. Permettant de montrer de la solidarité ou du rejet, il renforce les relations à l'intérieur d'un clan. Il est utilisé pour manifester des valeurs, des préoccupations et des interdits communs. L'humour bâtit donc les groupes sociaux à l'intérieur de l'institution. Il permet également, tant aux jeunes qu'aux adultes, de passer le temps et de pallier l'ennui découlant de la répétition des journées (Jaspert, 2010, pp. 222-224).

Ces appartenances à deux groupes distincts et les relations contraintes peuvent rendre difficile l'instauration d'interactions positives, valorisantes et constructives. Selon les observations d'Alice Jaspert, c'est au travers des mêmes mécanismes par lesquels les groupes s'opposent (l'observation, l'écoute, l'analyse et l'humour) que ce contact peut s'établir. Ils permettent, parfois, de passer outre les rôles que l'institution a donnés à chacun pour entrer en relation. Cependant, selon les jeunes interrogés par la chercheuse, les moments individualisés avec un membre du personnel, hors des temps prévus à cet effet, sont plus propices à cette construction de relation. C'est dans ces moments, loin des

yeux des autres, que la confiance peut naître entre le mineur et certains adultes et s'installer si elle est respectée²³ (Jaspart, 2010, pp. 222-226).

6.3. Conclusion

L'enfermement des mineurs est donc rythmé par des journées minutieusement organisées et des horaires prédéfinis, même les week-ends. Aucun temps mort n'est laissé au hasard, ainsi les membres de l'équipe pluridisciplinaire savent toujours où chaque jeune se trouve et ce qu'il fait. Cette organisation a pour but d'éviter les incidents, mais aussi de changer le comportement des jeunes. De leur côté, les jeunes peuvent ne plus distinguer les jours qui passent tant les journées se ressemblent et l'ennui peut s'installer.

Ces derniers sont constamment en contact avec les membres de l'équipe pluridisciplinaire qui font des incursions répétées dans leur intimité. Jeunes et adultes forment deux clans qui s'opposent et entrent en relation par l'observation, l'écoute et l'humour. Les relations positives entre adultes et jeunes semblent avoir des difficultés à se mettre en place, notamment à cause des frontières qui existent entre les rôles des uns et des autres. Or, les projets éducatifs des IPPJ à régime fermé se basent sur des relations positives, constructives et valorisantes entre adultes et jeunes en vue de la réinsertion. Les objectifs du « Good Lives Model »²⁴ mis en avant dans le projet, semblent alors plus évidents à mettre en place sur le papier que dans la réalité.

7. CHAPITRE VI : PROBLÈMES RELEVÉS PAR RAPPORT À LA (RE)SCOLARISATION AU SEIN DES IPPJ

Comme expliqué précédemment, à la suite de la réforme du 3 juillet 2019, un continuum éducatif a été mis en place. Il annonce une prise en charge plus appropriée et pertinente du jeune. La (re)scolarisation est, par ailleurs, un des facteurs évalué et traité pour que le jeune dissocie ses moyens de satisfaction de ses besoins primaires. Malheureusement, la réforme étant récente et l'entrée en vigueur de la majorité de ses articles ayant eu lieu le 1^{er} janvier 2022, aucune donnée n'est disponible. Il n'est donc pas possible d'évaluer actuellement concrètement les améliorations proposées par la réforme au niveau de la (re)scolarisation au sein des IPPJ.

²³ « La confiance s'installe quand le jeune sent qu'il peut parler à l'adulte sans que celui-ci ne rapporte tout en réunion. Ce qui pourrait avoir des conséquences sur le placement du jeune et sa durée. » (Jaspart, 2010, p. 224)

²⁴ Voir chapitre 2, projet provisoire des unités d'éducation à régime fermé intra-muros, p. 25.

C'est pourquoi, au travers de recherches précédemment menées, je dégagerai d'abord les problèmes majeurs qui sont identifiés en IPPJ. Ceux-ci concernent le domaine de la scolarité au sein des institutions publiques de protection de la jeunesse et représentent une liste non exhaustive. Parmi eux se retrouvent le niveau scolaire des jeunes, le décrochage scolaire, l'enseignement secondaire non qualifiant, les difficultés de réinsertion et la durée du placement. Je tenterai ensuite d'émettre des hypothèses quant à l'actualité de ces problèmes à la suite de la réforme.

Avant toute chose, il faut rappeler que les enseignants-formateurs ont pour rôle d'élargir ou de fixer les connaissances de base des jeunes. Ils leur permettent également de réapprendre et de se refamiliariser avec le rythme et les exigences scolaires. À cela s'ajoutent l'expérimentation de comportements nouveaux adaptés grâce aux habiletés sociales et la découverte de différentes pratiques professionnelles ou leur affirmation dans celles-ci. Les enseignants-formateurs, en suivant le projet éducatif, favorisent l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes et tendent vers leur réinsertion sociale (Silberberg, 2012, p. 25).

Il paraît aussi pertinent de préciser que les places disponibles au sein de l'unité SEVOR et des unités d'éducation à régime fermé intra-muros sont définies par l'article 13 de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019 et sont limitées. En effet, seules trente-sept places existent en unité SEVOR. Trente d'entre elles sont réservées aux garçons à Saint-Hubert, les sept restantes se situent à Saint-Servais pour les filles. En plus de cela, il existe quatre places d'urgence pour cette unité : trois à Saint-Hubert et une à Saint-Servais. De même, les unités d'éducation à régime fermé totalisent cinquante-quatre places disponibles auxquelles se rajoutent cinq places d'urgence. La majorité de ces places se situent à l'IPPJ de Braine-le-Château puisqu'elle en comptabilise trente plus une d'urgence. Vingt places sont réparties entre Wauthier-Braine et Fraipont. Cette dernière dispose également d'une place d'urgence. Saint-Servais ne compte donc que cinq places dont une d'urgence. Le total des places disponibles toutes unités et IPPJ confondues est de 237. Ce qui signifie que le régime fermé totalise 22,8 %²⁵ des places disponibles, l'unité SEVOR, elle, comptabilise 15,6 %²⁶ des places et toutes les places d'urgence sont réparties entre l'unité SEVOR et le régime fermé (Art. 13, AGCf, 2019).

²⁵ $(100 \times 54) / 237 = 22,78 \%$ (Art. 13, AGCf, 2019)

²⁶ $(100 \times 37) / 237 = 15,61 \%$ (Art. 13, AGCf, 2019)

Enfin, il semble également intéressant de préciser la population présente dans les IPPJ pour ce nombre de places. Un rapport statistique établi entre 2015 et 2019 permet de montrer la prévalence de la prise en charge des garçons en IPPJ, qui représentent 86,19 % des placements, comparé aux filles qui représentent 13,81 %. Ces chiffres entrent en corrélation avec le fait que les filles et les garçons ne se socialisent pas de la même façon. Parmi tous ces jeunes et tous les types de placement, 80 % d'entre eux étaient âgés entre quinze et dix-sept ans. Cette tranche d'âge est représentée chez 77,73 % des filles placées et chez 83,2 % des garçons en 2019. Pour ce qui concerne le régime fermé, l'âge moyen des jeunes pris en charge est de seize ans. Il y a donc beaucoup plus de garçons placés au sein des institutions publiques de protection de la jeunesse que de filles et leur âge moyen se situe entre quinze et dix-sept ans bien que pour le régime fermé, il se situe autour des seize ans (Clarembaux & De Fays, 2020, pp. 67-73).

7.1. Le niveau scolaire des jeunes

Le rapport statistique réalisé par Clarembaux et De Fays qui porte sur l'évolution des placements en IPPJ de 2015 à 2019, analyse aussi le niveau scolaire des jeunes. L'obtention du certificat d'études de base (CEB) et le degré d'accrochage scolaire sont les deux variables évaluées pour déterminer les différents niveaux des jeunes. Il ressort qu'un tiers des jeunes ne sont pas en possession du CEB lors de leur placement, tous jeunes et régimes confondus. De même, aucune différence significative n'est observée quant à la possession du CEB selon le sexe et l'âge des jeunes. En régime fermé, en 2019, 28,57 % des filles et 40,90 % des garçons n'avaient pas leur CEB. Il faut toutefois mentionner que, cette année-là, seules sept filles ont été prises en charge en régime fermé contre 401 garçons (Clarembaux & De Fays, 2020, pp. 75-78).

Au niveau de l'accrochage scolaire, tous régimes et jeunes confondus et sans les données manquantes, il ressort, en 2019 que 41,19 % des mineurs sont en décrochage scolaire complet. Ce ne sont pas les seuls jeunes placés à être en décrochage puisqu'il y a 17,71 % d'élèves libres et 15,92 % de jeunes en décrochage léger. Ce qui fait que le pourcentage d'élèves réguliers placés en IPPJ en 2019 s'élève à 21,56 %. Que ce soit pour les filles ou les garçons, le décrochage scolaire complet est la situation la plus représentée, peu importe l'âge, bien qu'elle soit un peu plus élevée chez les garçons. Il se dégage également qu'il y a plus de garçons (23,01 %) élèves réguliers que de filles (12,08 %). Cependant, quand nous observons ces données, il ne faut pas oublier de prendre en

compte le ratio de dossiers traités par sexe. En effet, sur l'année 2019, 86,67 %²⁷ des prises en charge étaient des garçons. Il y a donc plus de chance d'avoir des garçons élèves réguliers (223) au vu du nombre de dossiers traités que de filles (18). Ensuite, si nous prenons les données en fonction du sexe et du régime de placement, nous pouvons déduire que 85,71 % des filles sont en décrochage complet et le reste en élèves libres. Il n'y a donc pas, en 2019, de filles en situation d'élèves régulières placées en régime fermé. La majorité des garçons sont en situation de décrochage complet (49,52 %), le reste se divise de façon plutôt égale entre les élèves libres (16,83 %), les situations de décrochage léger (13,94 %) et les élèves réguliers (16,11 %) (Clarembaux & De Fays, 2020, pp. 78-81).

Ces statistiques montrent clairement que les jeunes placés ont des niveaux très différents et souvent faibles, la majorité de ceux-ci étant âgés entre 15 et 17 ans dont 40 % n'avaient pas leur CEB. Ce qui constitue une difficulté supplémentaire dans leur prise en charge par les enseignants-formateurs qui doivent s'adapter. La majorité de ces derniers sont d'abord des éducateurs spécialisés qui sont ensuite devenus enseignants. Ils ont donc dû adapter leur expertise pour pouvoir gérer cette différence (Silberberg, 2012, p. 96). Chaque IPPJ organise les cours comme elle le souhaite (même après l'AGCf du 3 juillet 2019) et répartit les jeunes selon son organisation. Ils peuvent tous suivre la même formation avec une partie différente selon la section, ou encore être placés dans différentes classes selon leurs acquis scolaires (Silberberg, 2012, p. 73). De plus, différents types d'enseignements sont dispensés. En 2012, dans les IPPJ à régime fermé, 29 % des jeunes suivaient des cours de l'enseignement secondaire général, 24 % des cours de l'enseignement secondaire professionnel et 18 % suivaient l'enseignement spécialisé (Silberberg, 2012, p. 32). Cela dit, les classes ne dépassent jamais plus de six jeunes et pour pouvoir répondre à cette différence de niveau constatée, un enseignement individualisé est également donné (Silberberg, 2012, p. 73).

Les IPPJ pouvant chacune organiser leur enseignement comme elles le souhaitent, même après la réforme, je ne pense pas que cette problématique ait disparu à la suite de celle-ci. Cette différence de niveau scolaire est encore certainement présente et doit donc encore poser des difficultés aux enseignants-formateurs.

²⁷ $(100 \times 969) / 1118 = 86,67 \%$ (Clarembaux & De Fays, 2020, pp. 78-81)

7.2. Le refus de l'école

Les jeunes arrivant en IPPJ sont, comme l'ont montré les statistiques, majoritairement en situation de refus scolaire et donc de décrochage scolaire dont les facteurs de risques sont expliqués dans les chapitres précédents. Ce statut est également un obstacle à l'enseignement dans l'institution. Une des premières missions de l'enseignant-formateur est donc de donner envie à ces jeunes de retourner à l'école. La méthodologie employée pour y arriver est l'individualisation et chaque institution peut développer ses propres outils. Les classes sont, comme explicité dans les projets éducatifs, constituées de peu d'élèves afin que cette méthode puisse être utilisée. Grâce à cela, la confiance en soi et en l'adulte pourrait être rétablie et ils pourraient se valoriser. Certains apprentissages se font en ateliers, ce qui donne du sens et une utilité aux savoirs qu'ils doivent acquérir, cela permet aussi de capter leur attention et de les motiver. Mais pour certains jeunes, tout est à réapprendre, jusqu'à rester assis sur une chaise. Il faut leur montrer qu'ils sont capables de réaliser quelque chose dont ils puissent être fiers. Cela joue aussi sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et donc sur leur processus d'identification (Silberberg, 2012, pp. 101-102).

7.3. L'enseignement secondaire non qualifiant

L'accrochage scolaire des jeunes réalisé en IPPJ est entaché par le fait que l'enseignement qu'ils reçoivent n'est pas certifié. En effet, cet enseignement est assimilé aux cours à domicile. Ce qui signifie qu'ils n'obtiendront pas de diplôme à leur sortie de l'institution. Ils devront reprendre leur parcours scolaire là où ils l'avaient laissé. Les jeunes peuvent alors percevoir cette (re)scolarisation comme une perte de temps puisque leurs efforts pour se remettre à niveau et leur investissement ne seront pas valorisés une fois sortis du placement (Mathieu et Van Keirsbilck, 2015, p. 15). Il n'y a que la certification du CEB qui est possible et en 2019 dix-sept jeunes ont pu le passer au sein des IPPJ et le réussir (Clarembaux & De Fays, 2020, p. 77). Malheureusement, aucune donnée n'est disponible sur la réussite du CEB après le placement en IPPJ (Cour des comptes, 2020, p. 36).

C'est à cause du fait que le jeune n'est pas inscrit dans un établissement scolaire qui est organisé ou subventionné par la Communauté française, que l'enseignement dispensé au sein des IPPJ est assimilé aux cours à domicile (art. 5, Décret 25 avril 2008). Au niveau de la loi, ce type d'enseignement est régi par le Décret du 25 avril 2008 fixant les

conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Grâce à ce Décret, le placement justifie l'absence de l'école et rentre dans l'obligation scolaire. Cette obligation est réglementée par la loi du 29 juin 1983 et oblige le jeune à fréquenter l'école de l'année scolaire qui commence l'année où il a six ans jusqu'à l'année scolaire qui se termine l'année de ses dix-huit ans (art. 1^{er}, § 1^{er}, al. 1^{er}, Loi 29 juin 1983). Un enseignement à domicile peut aussi satisfaire l'obligation scolaire s'il répond aux conditions du Décret du 25 avril 2008 (art. 1^{er}, § 6, Loi 29 juin 1983). Cet enseignement dispensé par les IPPJ est régi par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 18 mai 1993 déterminant les conditions auxquelles l'obligation scolaire peut être remplie dans le groupe des institutions publiques de protection de la jeunesse, à régimes ouvert et fermé, de la Communauté française. Bien que les IPPJ organisent l'enseignement comme elles l'entendent, cet Arrêté impose que ce dernier soit à temps plein²⁸ ou à temps partiel²⁹ (art.2, AGCf 18 mai 1993).

Cela montre bien que les institutions publiques de protection de la jeunesse doivent dispenser un enseignement aux jeunes qui y sont placés. Cependant, le fait que celui-ci soit non qualifiant au niveau de l'enseignement secondaire est problématique. En effet, les jeunes peuvent percevoir la (re)scolarisation dispensée dans l'institution comme une perte de temps et donc ne pas vouloir s'y engager. Leurs acquis et leurs investissements ne seront donc pas non plus reconnus ni valorisés à leur sortie, ce qui peut les démotiver et se demander quel est le sens de l'enseignement. Nous pourrions également nous poser la question du sens donné à l'enseignement dans l'IPPJ pour les jeunes de plus de 18 ans qui ne sont plus obligés d'aller à l'école.

7.4. La durée du placement

Pour répondre aux obligations de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, reprise par la loi de 1965 et le Décret du 18 janvier 2018, le placement doit être le plus court possible. Cela entraîne des conséquences sur la (re)scolarisation en IPPJ. De ce fait, aucun travail en profondeur ne peut être effectué avec les jeunes dans les différents pôles d'éducation. Dans un laps de temps aussi réduit, les enseignants-formateurs ne peuvent faire appel aux méthodes d'apprentissage traditionnelles. Ce qu'ils privilégient, c'est maintenir le niveau scolaire des jeunes en comblant les lacunes tout en tentant de remédier

²⁸ 36 périodes de cours de 50 minutes par semaine (art.2, AGCf 18 mai 1993)

²⁹ 15 périodes de cours de 50 minutes par semaine (art.2, AGCf 18 mai 1993)

au décrochage scolaire plutôt que de travailler sur l'acquisition de nouveaux savoirs. Sans remettre en cause le fait que le placement doit être le plus court possible, le travail réalisé avec les jeunes sur une si courte période n'a que des effets réduits (Mathieu et Van Keirsbilck, 2015, p. 19).

Avant la réforme, les durées de prise en charge variaient entre quinze jours et trois mois en fonction des différents régimes proposés. Depuis l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019, les durées de prise en charge sont de trente jours non renouvelables pour l'unité SEVOR et de trois mois renouvelables pour les unités d'éducation à régime fermé intra-muros. Cela laisse donc plus de temps dans certains cas, mais reste quand même relativement court pour préparer un jeune déscolarisé à passer son CEB au terme de son placement par exemple (AGCf 3 juillet 2019)

7.5. Difficultés de réinsertion

Bien que l'objectif principal soit la prise de conscience de ses actes, la responsabilisation et la réinsertion du jeune au travers, notamment, de la (re)scolarisation, plusieurs obstacles sont dénombrés. En effet, les jeunes sont en contact avec les enseignants-formateurs et les éducateurs, mais ils le sont aussi avec les autres jeunes ayant commis des faits qualifiés infractions. Ces mineurs qui peuvent avoir des problèmes de comportement, de décrochage scolaire, etc..., se côtoient chaque jour. Or, c'est pendant l'adolescence qu'ils peuvent se laisser influencer par leur environnement extérieur et donc par les autres adolescents présents durant leur période de placement.

Outre cette influence que les jeunes peuvent exercer les uns sur les autres, d'autres problèmes se posent au niveau de la réinsertion. Ceux-ci se poseraient principalement à la sortie de l'IPPJ. Il se peut qu'ils soient discriminés ou stigmatisés dans leur nouvel établissement scolaire à la suite du placement. Ils pourraient donc percevoir l'égalité des chances de réussite comme une illusion à cause de leur déficit en capital social et culturel. Sans compter que la majorité de ces jeunes ne discernent pas l'intérêt que l'école peut avoir pour leur vie future et qu'elle serait leur meilleure chance de se faire une place dans cette société de laquelle ils se sentent exclus. Ces jeunes ne verraient donc en l'éducation apportée par l'IPPJ qu'un moyen d'éviter les sanctions et de retourner au plus vite dans leur milieu de vie.

Cependant, si la (re)scolarisation au sein de l'institution fonctionne et amène certains adolescents à se raccommoier avec l'école et reprendre un rythme de vie régulier,

comment faire pour que cela continue une fois le placement terminé ? En 2015, il existait un service d'accompagnement post-institutionnel (API). Ce service prenait en charge les jeunes sortant des IPPJ pour les suivre et les réinsérer dans leur milieu de vie. Cependant, il fonctionnait sur base volontaire et d'après ma recherche, presque 70 % des retours en milieu de vie se faisaient sans cet accompagnement (Mathieu et Van Keirsbilck, 2015, p. 17). Depuis, il y a eu la réforme du Décret de l'aide à la jeunesse et, suite à cela, les API ont fusionné avec les SAMIO (section d'accompagnement, de mobilisation intensive et d'observation) et les SAIE (service d'aide et d'intervention éducative) pour former les équipes mobiles d'accompagnement (EMA). Elles auront la possibilité d'intervenir à différents moments de la prise en charge du mineur ayant commis un fait qualifié infraction depuis les premiers contacts avec le juge de la jeunesse jusqu'à l'accompagnement post-institutionnel du jeune qui a été placé en IPPJ (Vallet, 2019).

Malheureusement, les moyens pour évaluer la performance de la (re)scolarisation des jeunes une fois sortis des IPPJ ne sont pas nombreux. La Cour des Comptes a tout de même réalisé une étude sur un échantillon donné. Il faut toutefois noter que ce travail porte sur l'inscription et la présence scolaire des jeunes pris dans l'échantillon car le comportement est plus facilement évaluable que la (re)scolarisation. L'échantillon se composait de quarante-six jeunes qui devaient être réinscrits dans un établissement scolaire à la rentrée 2018. Le 1^{er} octobre, trente-deux inscriptions étaient recensées. Le 15 janvier 2019, au moment du comptage scolaire, il n'y en avait plus que trente-et-un. Avant cette date, des mesures disciplinaires et des exclusions provisoires ont été prises pour neuf jeunes sur les trente-deux (Cour des Comptes, 2020, p. 37).

La réinsertion scolaire des jeunes pose donc divers problèmes à différents niveaux. Tout d'abord, les jeunes continuent leur socialisation au contact d'autres jeunes ayant eux aussi commis un ou des faits qualifié(s) infraction(s) et ayant probablement aussi des problèmes au niveau scolaire. Ensuite, à leur sortie, ils peuvent être discriminés dans leur nouvel établissement scolaire, ce qui entraîne de nouveau une baisse de l'estime de soi et un rejet ainsi qu'une perte de sens envers l'école. Il se peut également que les jeunes aient suivi l'enseignement en IPPJ avec assiduité pour retourner au plus vite dans leur milieu de vie. De plus, les jeunes pour qui la (re)scolarisation aurait fonctionné au sein de l'institution ne disposent pas toujours d'un suivi post-institutionnel qui les aide à ne pas décrocher une nouvelle fois. Enfin, il y a peu, voire pas de chiffres disponibles pour

pouvoir rendre compte de l'efficacité de la (re)scolarisation qui se fait au sein des IPPJ, une fois le jeune sorti.

7.6. Conclusion

On constate donc certains problèmes liés à l'enseignement en IPPJ ou aux caractéristiques des jeunes. Parmi eux se retrouvent le niveau scolaire des jeunes qui diffère énormément pour chacun, la majorité étant en situation de décrochage scolaire et certains n'ayant pas leur CEB. Cette problématique peut être expliquée par le refus de l'école, cette institution étant vécue comme un lieu d'exclusion trop éloigné de leurs préoccupations. Les causes principales de ce désengagement scolaire sont le climat scolaire, les réorientations arbitraires et le redoublement. À cela se rajoute la situation familiale, l'intérêt que portent les parents à la scolarité de leur(s) enfant(s) et l'expérience que ces derniers vivent avec leur fratrie et leurs proches. Tant de facteurs qui jouent sur le désengagement scolaire et qui doivent donc être travaillés à l'occasion du placement grâce, entre autres à l'individualisation de l'enseignement.

L'accrochage scolaire se révèle donc indispensable pour la majorité des jeunes placés qui sont en situation de refus scolaire. Mais celle-ci est confrontée à un obstacle : les cours de l'enseignement secondaire dispensés en IPPJ sont non qualifiants. À part pour l'obtention du CEB, les jeunes devront reprendre leur parcours scolaire là où ils l'avaient laissé, ce qui peut les démotiver et les conforter dans leur désengagement. Sans compter que la réinsertion scolaire peut s'avérer chaotique entre les discriminations dont ils peuvent faire l'objet, leur socialisation aux côtés d'autres mineurs en difficulté, le fait que peu soient accompagnés par une EMA et le fait que certains ne voient en l'enseignement en IPPJ qu'un moyen pour rentrer plus vite chez eux. Les enseignants-formateurs doivent donc s'adapter au maximum à la réalité des jeunes pour espérer engendrer une prise de conscience chez eux. Ce travail colossal ne peut se faire que sur la durée de trois mois renouvelable. Ce qui peut poser la question de l'efficacité de la (re)scolarisation durant le placement dans des délais aussi réduits, sans pour autant remettre en question le fait que la durée de la mesure doit être la plus courte possible pour le bien de l'enfant selon la CIDE, la loi de 1965 réformée en 2006 et le Décret de 2018.

8. CONCLUSION

Après avoir posé le cadre légal tant international que national, il ressort que, bien que l'intérêt supérieur du jeune soit une priorité, l'enseignement qu'il reçoit lorsqu'il est placé

en institution publique de protection de la jeunesse à régime fermé n'est pas mentionné. Bien que la scolarisation soit une obligation au niveau international selon la Convention des Droits de l'Enfant de 1989 et national selon la loi du 29 juin 1993 sur l'obligation scolaire, la Belgique laisse à l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019 le soin de l'organiser.

L'administration décrit dans les nouveaux projets éducatifs des unités SEVOR et d'éducation à régime fermé intra-muros, comment l'enseignement devrait être. En introduisant le continuum pédagogique, le jeune devrait bénéficier d'une continuité pédagogique lors de son placement. L'enseignement qu'il y reçoit commence donc par une anamnèse de son parcours scolaire et des problèmes qu'il a pu rencontrer. Ensuite, une évaluation de ses capacités est effectuée pour rendre compte de l'état de ses compétences et savoirs. Après cela, le jeune suit les cours, dont l'organisation est laissée à l'appréciation de chaque institution, généraux (français, mathématiques, ...), techniques (mécaniques, bois, habiletés sociales, art, ...) et sportifs. Ils sont individualisés et ont comme objectif de le réconcilier avec la scolarité et visent sa réintégration scolaire.

Ensuite, pour problématiser les enjeux de la (re)scolarisation en régime fermé des IPPJ, différents processus et concepts sont pris en compte. Parmi eux, le processus de socialisation, le décrochage scolaire et l'enfermement des mineurs. Cela a permis de mettre en lumière certains points concernant le profil des jeunes placés et leur parcours. Ils tendent également à expliquer certains problèmes liés à l'enseignement dans ces institutions, déjà relevés par des recherches antérieures, tel que le niveau scolaire des jeunes placés.

En effet, les statistiques liées aux IPPJ ont montré que les jeunes placés dans ces institutions étaient majoritairement en situation de décrochage scolaire et qu'un tiers d'entre eux n'avaient pas leur CEB (en 2019). Il ressort de la littérature scientifique que ces jeunes en situation de décrochage sont fréquemment issus de classes sociales défavorisées, leur habitus étant éloigné de la culture scolaire et leur capital culturel étant faible. Cependant, certaines familles issues de ces classes transmettent au jeune la volonté de réussir, c'est alors un facteur protecteur. Mais bien que le milieu social et la famille puissent être des facteurs de risques ou de protection, ce ne sont pas les seuls en jeu dans ce processus. Parmi les facteurs de risques, celui qui prévaut correspond à la qualité de la relation entre le jeune et ses professeurs. Viennent ensuite l'intérêt du jeune pour l'école,

sa motivation, ses troubles du comportement, sa perception du climat de la classe et de celui de l'école, ses résultats ainsi que le redoublement.

Il faut toutefois noter que ce n'est pas parce qu'un jeune décroche qu'il commettra des actes délinquants et inversement. Bien que le décrochage scolaire et la délinquance soient liés, il n'est pas prouvé pour autant que l'un entraîne systématiquement l'autre. Ce sont deux processus multifactoriels qui ne dépendent pas toujours l'un de l'autre. Les statistiques le montrent, 16,11 % des garçons placés en IPPJ à régime fermé en 2019 sont élèves réguliers. Un autre facteur que l'école et le décrochage pouvant influencer la commission de faits qualifiés infractions, est le processus de socialisation. Si le mineur n'intègre pas les normes et les valeurs de la société, s'il ne s'identifie pas à un projet qui lui tient à cœur pour son avenir et si sa moralité ne se développe pas, il aura plus de risques qu'un autre de commettre des faits infractionnels.

Dernier point lié à la problématisation du sujet, l'enfermement des mineurs. Le placement en IPPJ à régime fermé s'y apparente puisque le jeune est placé dans une institution de laquelle il ne peut aller et venir à sa guise et où les horaires sont établis de façon qu'il ne puisse s'y dérober. Dans cet aspect de la problématique, c'est la relation entre l'adulte et le jeune qui est intéressante. Les projets éducatifs se basent sur une relation saine et de confiance entre l'adulte et le jeune pour que celui-ci puisse réaliser ses objectifs et se réinsérer. Mais en pratique, cela semble beaucoup plus compliqué et ce n'est qu'au prix d'un apprivoisement mutuel grâce à l'observation et l'écoute de chacun que cette relation pourrait se mettre en place.

À la suite de cette problématisation, plusieurs questions se posent. Sans remettre en cause la nécessité que le placement soit le plus court possible, nous pourrions nous demander si la construction d'une relation de confiance entre le jeune et les membres de l'équipe pluridisciplinaire de l'institution est possible dans ces délais. De même pour ce qui concerne la (re)scolarisation des jeunes. Dans un laps de temps aussi court est-il possible de raccrocher les jeunes au système scolaire ?

PARTIE EMPIRIQUE

1. INTRODUCTION

La problématisation du sujet dans la partie théorique permet de cerner l'utilité d'aborder la (re)scolarisation dans le régime fermé des institutions publiques de protection de la jeunesse. Cette partie empirique, elle, tentera d'apporter une réponse aux enjeux de la (re)scolarisation ou, à tout le moins, des éléments qui permettront de les comprendre.

Dans ce but, je commencerai par décrire la méthodologie choisie. Ensuite, j'exposerai les éléments qui ressortent des entretiens menés dans trois IPPJ belges³⁰ en les présentant par institution et par personne. Enfin, je ferai une analyse par théorisation ancrée de ces entretiens afin de mettre en avant les enjeux de la (re)scolarisation du point de vue des jeunes et du point de vue des enseignants-formateurs interrogés à l'occasion de ces entretiens.

2. CHAPITRE I : MÉTHODOLOGIE

Afin de rendre compte des enjeux de la (re)scolarisation en IPPJ à régime fermé du point de vue des jeunes et du point de vue des professionnels qui la pratiquent, il m'a semblé clair qu'il fallait passer par la réalisation d'entretiens avec ces différents acteurs. J'ai alors contacté les institutions ayant un régime fermé présentes en Communauté française³¹ afin de pouvoir y rencontrer des jeunes et des enseignants-formateurs. Trois d'entre elles m'ont répondu favorablement. J'ai ainsi réalisé des entretiens dans les régimes fermés de Saint-Servais (institution pour filles), Fraipont (institution pour garçons) et Saint-Hubert (unité SEVOR fermée pour garçon). J'ai eu l'occasion de m'entretenir avec cinq jeunes filles placées à Saint-Servais, leur enseignante-formatrice ainsi que la responsable de l'équipe enseignante de l'IPPJ. À l'institution de Fraipont, j'ai pu rencontrer trois jeunes, ainsi que trois enseignants-formateurs (cours généraux, d'art et d'habiletés sociales). Enfin, à Saint-Hubert j'ai interviewé deux enseignants-formateurs lors d'une session de groupe. Malheureusement, je n'ai pas eu l'occasion d'y rencontrer des jeunes.

Ce n'était pas le tout de rencontrer ces acteurs, il fallait aussi choisir le type d'entretien à mener. L'entretien directif demande une bonne connaissance du sujet pour être pratiqué, or les enjeux de la (re)scolarisation en régime fermé des IPPJ ne sont que très peu abordés

³⁰ Saint-Servais, Fraipont et Saint-Hubert.

³¹ Fraipont, Saint-Servais, Braine-le-Château, Wauthier-Braine et Saint-Hubert.

dans la littérature scientifique. De plus, les IPPJ pouvant organiser leur enseignement selon leur organisation interne, j'ai estimé ne pas avoir assez de connaissances du sujet pour pratiquer ce type d'entretien. Par ailleurs, travaillant avec le ressenti des acteurs, je me suis demandé si les réponses apportées par ce genre d'entretiens me permettraient de répondre à ma problématique. Concernant les entretiens non directifs, je craignais qu'en laissant la parole libre à l'interlocuteur, il ne dévie du sujet et en oublie de mentionner des informations pertinentes. En outre, mener un entretien non directif demande un savoir-faire que je ne m'estime pas encore avoir acquis, faute de pratique. C'est pourquoi j'ai décidé de mener des entretiens semi-directifs avec les acteurs rencontrés. J'ai ainsi pu adapter mes questions et leur ordre en fonction de ce que racontait l'interviewé tout en le laissant libre de parler. Pour mener ces entretiens, j'ai préparé un guide qui m'autorisait une certaine latitude tout en me permettant de recentrer l'interview sur le sujet global (Vilatte, 2007, pp. 8-12).

Ces entretiens serviront à l'analyse permettant de tenter de répondre à la problématique. D'abord, je ferai une présentation des entretiens par IPPJ en distinguant celui de chaque acteur. Cela permettra de rendre compte des différences et des similitudes entre les institutions, les jeunes et les enseignants-formateurs. Ensuite, je réaliserai une analyse par théorisation ancrée de ces entretiens. Elle sera basée sur celle proposée par Pierre Paillé en 1994. Grâce à la codification et à la catégorisation des propos recueillis via les différents entretiens, je pourrai mettre en relation les différentes données pour intégrer les composantes multidimensionnelles qui en ressortent au sujet de la recherche. Une fois ces étapes réalisées, il s'agira de créer un modèle qui met en évidence les liens existants entre les différentes composantes et le sujet. Enfin, la dernière étape, celle qui sera traitée au point quatre de cette partie empirique, celle de la théorisation. Elle rappellera tout le processus qui vient d'être exposé et formulera les résultats de l'analyse en les corrélant à la problématisation du sujet (Paillé, 1994, pp. 153-179).

Il y a toutefois des limites à cette analyse. N'ayant pas été autorisée à enregistrer tous les entretiens, je ne dispose pas des paroles exactes des différents acteurs rencontrés, mais de mes propres notes pour les IPPJ de Saint-Servais et Saint-Hubert. J'ai toutefois eu l'autorisation d'enregistrer les entretiens menés à Fraipont. Je les ai retranscrits et placés en annexe. Malheureusement, à la suite d'un problème technique, je n'ai pas pu retranscrire l'entretien avec l'enseignant-formateur de cours généraux de cette institution. J'ai donc également dû me baser sur mes propres notes pour sa description et son analyse.

De plus, cette théorisation ne sera basée que sur quinze entretiens (8 jeunes placés, 6 enseignants-formateurs et 1 responsable de l'équipe enseignante). La théorie présentée sera alors une ébauche, voire les prémices d'une étude de terrain de plus grande ampleur.

3. CHAPITRE II : DESCRIPTION DES ENTRETIENS PAR IPPJ

En exposant les différents entretiens par IPPJ et par acteur, je souhaite mettre en avant les propos de chacun par rapport aux enjeux de la (re)scolarisation au sein des régimes fermé des IPPJ. Le sujet étant subjectif, la perception de chacun pourrait être différente. Le but de cette partie est de mettre en avant les différents enjeux pour chaque acteur et les différences et/ou ressemblances entre les trois institutions visitées (Saint-Servais, Fraipont et Saint-Hubert).

Lors de mes visites dans ces institutions, je me suis entretenue avec huit jeunes, six enseignants-formateurs et une responsable de l'équipe enseignante. Les différents entretiens menés à Fraipont ayant pu être enregistrés, j'utiliserai des citations provenant de ceux-ci afin de détailler leurs propos. En outre, les différents témoignages des jeunes doivent rester anonymes, je changerai donc leurs prénoms. J'ai décidé de procéder ainsi car j'estime que le sujet traité touche des personnes ainsi que leur histoire propre et je trouve déshumanisant le fait de les remplacer par de simples lettres ou chiffres.

Je commencerai par exposer les entretiens réalisés à Saint-Servais puis ceux réalisés à Fraipont pour terminer par Saint-Hubert. Dans ces trois institutions, ce seront d'abord les propos des professionnels qui seront décrits, ils seront ensuite suivis par ceux des jeunes. Je terminerai par une conclusion globale qui servira de point de départ à l'analyse par théorisation ancrée qui suivra.

3.1. IPPJ de Saint-Servais

3.1.1. *Entretien avec Madame Minet, responsable de l'équipe enseignante*

Mon entretien avec la responsable de l'équipe enseignante de l'IPPJ de Saint-Servais s'est déroulé dans son bureau. Elle a commencé par m'expliquer le parcours de l'institution et les évolutions qui s'y sont produites au niveau scolaire pour ensuite aborder le déroulement global de l'enseignement au sein de l'institution et finir par se centrer sur la section fermée.

Madame Minet explique que, pour cette institution, l'enseignement est le fil conducteur. L'institution a mis en place des collaborations avec des écoles partenaires de

la région namuroise pour pallier la non-qualification de l'enseignement à domicile qui y est dispensé. Chaque jeune fille, peu importe sa section, est alors inscrite dans une école extérieure, soit dans une des écoles partenaires soit dans son école d'origine si elle y est inscrite. Grâce à cela, les jeunes reçoivent un bulletin, ce qui signifie que le travail qu'elles fournissent est reconnu et validé. Cela engendre qu'au moment de leur sortie, quand elles réintègrent le milieu scolaire, elles ont quelque chose de concret qui leur permettra de réussir leur année. Elles ont également la possibilité de réussir une année au sein de l'institution puisqu'avec la collaboration mise en place, elles peuvent passer et valider des examens au sein même de l'institution. Selon Madame Minet, cette collaboration avec les écoles partenaires a changé la dynamique du raccrochage scolaire. Les jeunes filles sont plus motivées et ont moins de problèmes de comportement en classe. Cependant, pour certaines, c'est encore compliqué.

Peu importe le régime, quand une jeune fille arrive à l'IPPJ, un test d'acquis est effectué pour voir où se situent ses forces et ses faiblesses et quel travail va être mis en place. À la suite de ce test, les enseignants-formateurs pratiquent de la remise à niveau, de la remédiation ou travaillent les compétences qui correspondent à l'année dans laquelle se situe la jeune. Ceux-ci sont soit instituteurs, soit régents, mais ils doivent s'adapter aux différents niveaux des jeunes et pouvoir être flexibles dans les matières qu'ils dispensent. Ils doivent également avoir de l'empathie et de la bienveillance tout en posant un cadre et en faisant preuve d'autorité. Chaque semaine, ils remettent aux jeunes un carnet de route en mettant l'accent sur le travail fourni et sur leur attitude afin de les valoriser.

La responsable de l'équipe enseignante met en avant plusieurs objectifs de cette (re)scolarisation. En premier lieu, c'est de remettre les jeunes au centre de leur scolarité et de définir avec elles un projet scolaire en fonction de leurs besoins et de leurs choix. Un autre objectif est de renforcer leurs acquis tout en travaillant sur l'estime qu'elles ont d'elles-mêmes et leur confiance en elles. Elle mentionne que pour cela, il faut toujours exploiter les capacités des jeunes filles. Ce ne sont pas les seuls objectifs car il faut aussi réinstaurer la confiance des jeunes en l'adulte car elles manifestent beaucoup d'opposition par rapport à l'autorité et l'école. Ce sont ces objectifs qui leur permettent de lutter contre le décrochage scolaire de ces jeunes. Dans l'institution, ils travaillent aussi sur le fait que les jeunes filles aient une vie régulière pour essayer qu'elles reprennent le goût et le courage de se mettre au travail, d'apprendre pour elles-mêmes et de se fixer des objectifs. Cependant, madame Minet garde les pieds sur terre et dit qu'ils ne font pas non

plus des miracles. Elle explique que certaines jeunes réussissent à l'école une fois sorties mais d'autres n'y arrivent pas. De plus toutes ne bénéficient d'un suivi post-institutionnelle, les EMA devant être mandatées par le juge.

Au niveau de la section fermée plus spécifiquement, il n'y a qu'une seule classe composée de cinq filles maximum. Les cours se donnent tous les matins car les après-midis sont consacrées au travail personnel qu'elles doivent réaliser dans le cadre de leur réflexion sur leurs actes. L'enseignante-formatrice de la section fermée doit s'adapter au niveau de chaque jeune et lui proposer un travail correspondant à son niveau. La responsable explique qu'en général, les jeunes filles placées en section fermée ont moins d'objectifs de réussite en fin d'année scolaire. Mais il arrive parfois que des jeunes filles aient une scolarité normale. Quand c'est le cas, les enseignants-formateurs prennent contact avec l'école d'origine pour essayer d'obtenir les matières et une possibilité de passer les examens.

3.1.2. Entretien avec l'enseignante-formatrice du régime fermé

L'enseignante de la section fermée, institutrice de formation, doit s'adapter aux différents niveaux des jeunes présentes dans la section. Pour le déterminer, elle pratique un test de compétences basé sur le niveau que les filles disent avoir. Après cela, elle fait de la remédiation qu'elle adapte pour chaque jeune au niveau révélé du test. Les cours qu'elle dispense sont individualisés afin de pouvoir s'adapter et s'occuper de chacune selon ses besoins.

Pour raccrocher ces jeunes filles à la scolarité, elle pratique la remédiation avec beaucoup d'humour. Elle explique qu'il faut tout le temps être théâtrale en plus de remettre un rythme et de la rigueur. L'enjeu de cette (re)scolarisation est de redonner aux jeunes filles confiance en elles et en leurs capacités pour qu'elles reprennent par la suite le chemin de l'école. Pour elle, tout ce qui est pris est pris mais, selon elle, une fois dehors, les jeunes filles retombent souvent dans leurs travers.

Elle m'a également parlé du projet scolaire de chaque jeune fille avec lesquelles j'ai pu m'entretenir. Ainsi, Emily³² est à la recherche d'une formation de type court pour sa sortie dans le but de pouvoir reprendre sa fille. Ils l'ont donc inscrite au Forem. Alix, elle, se trouve en régime fermé car elle a fugué du régime ouvert. Son but est de réintégrer une école à la fin de son placement récent. Cependant, l'enseignante-formatrice m'a révélé

³² Prénom inventé dans le but d'anonymiser les témoignages.

qu'elle n'étudie pas ses temps primitifs. Océane, elle, était en quatrième année générale avant son placement et a obtenu le droit d'aller aux cours de la section ouverte, mais uniquement les trois premières heures car elle doit revenir pour les ateliers de réflexion. Elle veut intégrer une nouvelle école afin de continuer ses études. L'enseignante-formatrice la décrit comme très investie, mais quand ça l'arrange. Pour Joëlle, c'est une formation de type court qui est recherchée. Enfin, Christiane a comme objectif d'intégrer le CEFA (centre d'éducation et de formation en alternance). Elle avait déjà été placée à Saint-Servais, mais en section ouverte. Elle avait dit qu'elle voulait aller au CEFA, mais sa famille d'accueil l'a remise dans une école classique, ce qui a contrarié son projet. D'après l'enseignante-formatrice, Christiane est un moteur et est motivée.

3.1.3. Entretiens avec les jeunes

3.1.3.1. Emily – 18 ans

Pour elle, l'école est importante parce que si on n'a pas de formation, on n'arrive à rien dans la vie. L'école nous apprend notre histoire mais aussi la vie car grâce à elle, on peut écrire un mail, calculer son budget pour ses courses, etc...

Elle a eu une scolarité compliquée. Elle fuguait de chez elle, buvait et se droguait mais elle affirme qu'elle allait quand même à l'école. Elle était mal dans sa peau et cherchait un moyen de se relâcher. Emily explique que malgré cela, elle a obtenu son CEB, CE1D (certificat d'études du premier degré) et qu'elle a réussi sa 3^{ème} à l'IFAPME. Elle dit avoir été obligée d'arrêter l'école par son copain alors qu'elle voulait continuer. Elle a donc été déscolarisée pendant deux ans. De plus, elle raconte avoir été renvoyée d'une école et placée en pédopsychiatrie pour tentative de suicide.

Quand elle parle des cours à l'IPPJ, elle explique qu'ils ont trois heures de cours tous les matins pendant la semaine sauf le vendredi où ils n'en ont que deux et que de 11h40 à 12h30 elles n'ont pas cours. Elles ont également un cours de sport obligatoire de 15 à 16h. Selon elle, il n'y a pas assez d'heures de cours par semaine, elle en voudrait plus. Grâce à ces cours, elle apprend à aimer les mathématiques mais ses préférences sont l'histoire, la géographie, la chimie, la biologie et le français. Cependant, certaines choses ne lui plaisent pas. Elle explique que les cours ne sont pas toujours à son niveau et que parfois, elle voit deux fois la même chose. L'attitude des autres filles face au travail ne lui plaît pas non plus. Elle raconte qu'elle est déprimée quand les autres filles de la section l'empêchent de travailler parce qu'elles ne sont pas aussi motivées. Elle étudie beaucoup

car elle veut pouvoir réussir sa formation quand elle sortira pour avoir un travail stable et pouvoir récupérer sa fille qui est en pouponnière.

Bien que d'après elle, elle étudie énormément, elle ne sait pas si elle a les capacités pour réussir. Elle voudrait faire une formation pour devenir éducatrice ou secrétaire médicale mais elle manque de confiance en elle et ne se croit pas capable de faire des études. Cependant, elle dit que tout peut aider, même les petites choses.

3.1.3.2. [Alix – 17 ans](#)

Pour Alix, l'école est importante mais elle n'aime vraiment pas y aller. Elle a eu une longue période de décrochage scolaire (trois ans) et elle rencontre des difficultés pour se remettre au travail. Elle explique celui-ci par des problèmes personnels et son investissement. Elle faisait semblant d'aller à l'école.

Les heures de cours lui suffisent parce qu'elles reçoivent, en plus des cours, des dossiers pour travailler pendant leur temps en chambre. Elle apprécie le fait qu'elles ne soient pas beaucoup en classe, elle est alors obligée de se concentrer et ne peut pas y dormir. Elle ajoute qu'en deux ans et demi de placement (placée depuis 2020 mais a fugué plusieurs fois), c'est la première fois qu'elle fait ses devoirs.

Elle dit se rendre compte maintenant (depuis quelques semaines) de l'importance de l'école et du fait que sans études, elle risque de rencontrer des difficultés à trouver un travail pour avoir de l'argent et payer un logement. De plus, pour elle, si on n'a pas de travail, on n'est pas bien vu par la société. Elle dit qu'elle ne sait pas comment elle aurait fait s'il n'y avait pas eu l'école ici. En effet, sa langue maternelle n'est pas le français et elle affirme qu'elle ne savait ni parler ni écrire convenablement en français lors de son arrivée à l'institution. Elle déclare également qu'elle n'aurait pas eu le courage de travailler ses compétences linguistiques à l'extérieur. Elle peut maintenant écrire un mail présentable sans faute d'orthographe choquante. C'est donc une chance pour elle d'être là. L'institution lui donne les moyens de réussir, elle a même pu faire un test du SIEP.

3.1.3.3. [Océane – 15 ans](#)

Océane a eu une scolarité normale avant son placement, elle n'a jamais doublé, n'était pas déscolarisée et elle est en quatrième année de l'enseignement secondaire générale. Pour elle, l'école est une nécessité. Les jeunes doivent y aller pour faire des études et avoir un travail. Elle avait de bonnes relations avec ses professeurs, mais elle se mettait beaucoup trop de pression et voulait toujours être la première de la classe.

Elle suit les cours le matin en section ouverte mais, pour elle, l'IPPJ n'est pas une école. Elle trouve les cours trop simples. Grâce à la collaboration mise en place, elle a quand même les cours de son école mais, d'après elle, les enseignants-formateurs ne savent pas l'aider car dans son cas, ils ne donnent pas les matières pour lesquelles ils sont diplômés. En conséquence, elle doit apprendre le néerlandais seule (dans son ancienne école, elle était en anglais). Certaines matières comme le latin, l'espagnol, la physique et la chimie ne sont pas données à l'IPPJ, ce qui la contrarie car elle craint de perdre son niveau. Pour elle, les cours lui permettent de passer le temps et de voir autre chose (puisque'elle va en cours dans la section ouverte), mais ils ne lui apportent pas grand-chose.

3.1.3.4. Joëlle – 19 ans (presque 20)

Joëlle a eu une scolarité mouvementée dans laquelle elle dit ne jamais avoir eu de repères. En primaire, tout se passait bien parce que ses parents étaient derrière elle. Mais les secondaires ont été compliquées, elle a changé plusieurs fois d'école (plus ou moins six fois) et d'options (les trois dernières étant services sociaux, art et horticulture). Elle n'a jamais trouvé une option qui la motivait réellement. De plus, elle n'avait pas de bonnes relations avec ses pairs ou ses enseignants. Elle ne se sentait pas à sa place. Elle a commencé à fumer de la marijuana dans sa première école et cela a pris une place importante dans sa vie. A tel point que ce fut sa seule motivation pour aller à l'école car elle fumait à chaque pause. Elle ne s'est jamais vraiment impliquée à l'école, répétant chaque fois le même schéma : les premières semaines elle était motivée, mais elle finissait par se lasser, se démotiver et décrocher. Elle n'avait pas vraiment de motivation, quand ce n'était pas sa consommation, c'était pour aller en cours avec une amie. Mais elle a fini par consommer des stupéfiants, ce qui a pris toute la place et elle ne voulait plus aller à l'école pour pouvoir consommer.

Elle avait déjà été placée un mois dans le régime ouvert, mais quand elle est arrivée à l'IPPJ en régime fermé, elle était déscolarisée depuis un an et demi. Elle dit adorer son enseignante-formatrice et aurait voulu avoir une enseignante comme elle toute sa vie, car elle la pousse. Joëlle s'implique plus dans ses cours pour lui faire plaisir. Elle dit ne pas apprendre pour elle-même, mais pour son enseignante parce qu'elle ne veut pas la décevoir. Pour elle, le lien professeur-élève est très important. Cependant bien que ce soit l'envie de faire plaisir à sa formatrice qui la motive et qu'elle soit enthousiasmée par le fait que cette dernière remarque des changements, elle nuance ses propos. Elle ajoute

alors que bien qu'elle comprenne les cours, elle fait aussi ce qu'elle doit faire parce qu'elle est obligée par l'institution, mais elle n'en a pas envie par fainéantise. Elle remarque que son schéma de l'extérieur se répète car elle est moins motivée qu'au début de son placement.

Elle ne sait pas vraiment ce que l'école au sein de l'institution lui apportera à sa sortie mais elle y a trouvé une motivation pour l'avenir : travailler avec des animaux ou devenir éducatrice de rue. Bien que les cours dans l'institution lui permettent de voir à quoi elle doit s'attendre à sa sortie, elle n'y trouve cependant pas d'objectif final. Elle affirme qu'elle pourrait faire des études mais qu'elle n'en a tout simplement pas l'envie, elle dit avoir la « flemme »³³.

3.1.3.5. Christiane – 17 ans

Pour Christiane, il est important d'avoir des diplômes pour réussir, mais elle n'a jamais vraiment été intéressée par l'école. Elle n'étudiait pas, dormait en cours, en plus d'autres problèmes personnels comme son placement en famille d'accueil. Elle n'était alors pas dans l'optique d'aller aux cours, elle était insolente avec les professeurs et se moquait d'aller à l'école car ça l'énervait. Elle a donc fini élève libre et n'allait plus à l'école. Elle a doublé sa deuxième et troisième années de l'enseignement secondaire et a réussi sa troisième à Saint-Servais en régime ouvert.

Elle est maintenant en quatrième professionnelle au sein de l'IPPJ et suit les cours sans rechigner. Elle préférerait aller au CEFA option aide-soignante plutôt que de retourner dans le schéma classique de la scolarité, c'est son projet. Elle dit ne pas avoir de réelles difficultés scolaires dans l'institution, c'est pourquoi elle est autorisée à suivre les cours toute la journée dans la section ouverte. Elle estime même avoir les capacités nécessaires pour réussir sa formation au CEFA mais, selon elle, les cours qu'elle reçoit ne la prépare que moyennement à son projet. Malgré cette conviction, elle dit se mettre beaucoup de pression pour avoir les meilleurs points et prouver qu'elle peut y arriver. Même si les cours à proprement parler ne l'aideront pas, elle a appris grâce à eux à être organisée et à avoir confiance en ses capacités. Cela l'aidera dans la réalisation de son projet et la routine instaurée par l'IPPJ (aller au cours tous les jours) lui permettra de s'y tenir.

³³ Ce mot revient souvent dans ses propos quand elle parle de l'école ou de son avenir.

3.2. IPPJ de Fraipont

3.2.1. Entretiens avec les enseignants-formateurs

Des différents entretiens, j'ai pu dégager l'organisation des cours dans cette institution. Quatre cours de cinquante-cinq minutes sont donnés aux dix jeunes présents dans le régime fermé. Les journées se composent donc d'une heure de cours généraux, une heure d'habiletés sociales, une heure d'art et une heure de gym. Les jeunes passent de cours en cours par groupe de deux ou trois. Cela signifie donc que les jeunes ont quatre heures de cours généraux par semaine car un jour de la semaine est consacré aux corvées. Les jours de cours, ils commencent à 9h et terminent à 15h30. Après l'heure de sport, ils ont une heure en chambre pour pouvoir faire les travaux de réflexion demandés par la psychologue.

3.2.1.1. [Enseignant-formateur cours généraux](#)

Il donne tous les cours généraux aux différents groupes de deux ou trois jeunes dont les niveaux peuvent varier de la première maternelle à la quatrième générale et professionnelle. Mais le gros du travail effectué avec les jeunes se fait sur l'estime de soi. Son travail commence par tester et évaluer les jeunes sur ce qu'ils connaissent pour leur faire prendre conscience de leurs capacités pour introduire de nouvelles choses. Cependant, parfois, il prépare certains jeunes à passer leur CEB et CE1D ou leurs examens de fin d'année dans une école (souvent 3^{ème} année de l'enseignement secondaire). Mais préparer ces jeunes en si peu de temps alors qu'ils ont des problèmes d'apprentissage et de décrochage est très complexe. C'est pourquoi, c'est assez rare.

Il explique que la grosse majorité des jeunes du régime fermé sont en situation de décrochage et que 50 % des jeunes n'ont pas leur CEB. Pour lui, le décrochage scolaire est la grande cause de la délinquance juvénile. Donc remettre un jeune dans le circuit scolaire serait une grande réussite. Cependant, il énonce que les pourcentages de réinsertion sont faibles et certainement dûs au manque de temps et de moyens. Pour lui, bien que le cadre et la structure force le jeune à aller en cours, l'organisation interne de l'institution ne permet pas une réelle rescolarisation. Ils n'ont pas assez de temps (quatre heures de cours généraux par semaine) et de moyens pour qu'elle soit réussie.

Selon lui, si la rescolarisation était une priorité dans les IPPJ, il y aurait un enseignant-formateur pour chaque cours comme dans l'enseignement secondaire. Le fait que ce ne soit pas le cas est probablement dû aux statistiques qui montre une réinsertion faible. De

plus, d'après lui, cinquante pourcents des jeunes qui sortent d'institution finiront en prison. C'est donc un serpent qui se mord la queue : au moins il y a de réinsertion, au plus ces jeunes vont en prison et au moins il y aura de moyens mis dans l'enseignement en institution car « c'est un échec ». Mais axer une IPPJ sur la rescolarisation n'a jamais été testé, donc ils ne peuvent pas dire que l'enseignement y est un échec.

3.2.1.2. Enseignante-formatrice cours d'habiletés sociales

Le cours d'habiletés sociales n'est pas un cours qui se donne à l'école, il a été créé par les IPPJ. Cette enseignante-formatrice revoit avec les jeunes les bases de l'hygiène, de la politesse et les règles de base de l'éducation. Ce cours a pour but d'aider les jeunes placés à pouvoir être autonomes dans leur vie future. Dans cette optique, elle leur apprend également des choses qu'ils n'apprendront pas à l'école. « *Comment gérer mon budget, prendre une assurance, qu'est-ce qu'est un bail, comment bien m'alimenter, quels sont mes droits, euh, est-ce que j'ai droit au CPAS, quand est-ce que je devrais aller me mettre au chômage.* ». En plus de cela, elle travaille avec eux sur différents thèmes comme les faits d'actualité pour qu'ils ne soient pas coupés du monde et qu'ils comprennent ce qui se passe à l'extérieur ; l'estime de soi, les valeurs, ... afin que les jeunes apprennent à se connaître et à s'interroger sur eux-mêmes ; la sensibilisation à l'accoutumance, l'alcool, la toxicomanie, le tabac et le cannabis car, selon elle, « *on en a pas mal qui fument* » ... Au travers de ces différents thèmes et reportages qu'elle aborde, elle leur apprend aussi à donner leur opinion, à argumenter, à réfléchir, accepter l'avis de l'autre, ainsi qu'à prendre conscience des dangers et des conséquences de certaines conduites.

Bien que ce ne soit pas un cours qui se donne dans les établissements scolaires, ce cours a également pour vocation de remettre le jeune dans un schéma scolaire grâce aux cinquante-cinq minutes de cours. Elle explique que la majorité des jeunes sont en situation de décrochage scolaire et que pour eux, il n'est pas aisé de rester assis sur une chaise pendant tout ce temps. Mais en s'adaptant, en leur permettant de bouger les premiers temps, elle dit remarquer qu'ils arrivent à rester assis. Une autre adaptation qui doit être faite, selon elle, est par rapport au niveau des différents jeunes. « *Je travaille sur base de dossiers, de questionnaires et donc je suis confrontée à des gamins qui ne savent quasiment pas lire, pas écrire* », dans ce cas, elle travaille plus à l'oral. Il faut donc travailler au cas par cas, surtout qu'ils n'arrivent pas tous au même moment, ils ne sont donc pas au même niveau dans son cours. Pour travailler au cas par cas, elle fonctionne

avec des dossiers individuels et des reportages collectifs. Chaque jeune travaille alors sur un dossier différent et l'analyse des reportages se fait en commun.

Par rapport à la (re)scolarisation, elle explique que certains jeunes reprennent goût à la scolarité au sein de l'institution. *« On a un jeune ici, quand il est arrivé c'était cata, voilà. « Ça sert rien, je peux rien faire, j'y arrive pas ». Maintenant, limite quand un professeur n'est pas là, il râle parce qu'on n'est pas là et qu'il veut absolument venir en classe parce que il s'est rendu compte qu'il avait, qu'il a des capacités. »*. C'est donc en leur donnant confiance en eux, en leur montrant qu'ils sont capables de réaliser des choses que les enseignants-formateurs remotivent les jeunes par rapport à la scolarité. Cependant, bien que certains y reprennent goût, elle garde les pieds sur terre car ils vont retourner dans leur réalité extérieure et *« la tentation sera là quand les potes vont venir les chercher pour faire des conneries plutôt que d'aller à l'école. »*. Donc l'objectif de l'IPPJ, c'est de leur montrer leurs capacités, les pousser dans ce qu'ils savent et peuvent faire, ainsi que de leur donner une image positive d'eux-mêmes.

3.2.1.3. Enseignante-formatrice cours d'art

Le cours d'art permet aux jeunes de s'exprimer autrement que par la parole, de se concentrer sur une tâche et d'être plus libre dans leurs expressions. *« C'est très varié et on passe aussi bien de la peinture, au dessin, à la mosaïque, au papier mâché, ... Donc voilà, c'est vraiment tous les moyens d'expression qu'on peut trouver. »*. Pour cette enseignante-formatrice, *« les enjeux de ce cours là, ce serait quoi voir, comme je disais, vraiment pouvoir s'exprimer plutôt que d'être derrière un bureau avec la psy ou l'AS ou l'éducateur référent »*. En plus, il permet aux enseignants-formateurs et éducateurs, au travers des réalisations, d'avoir une idée de l'état d'esprit du jeune. Mais, bien que les jeunes aient plus de liberté et de possibilités d'expression dans ce cours, le fait qu'ils soient en groupe les freine néanmoins. *« L'image du groupe et puis ils savent qu'ils ne parlent pas de leur situation devant les autres quoi. »*.

Au niveau de la (re)scolarisation, elle explique que c'est plus le fait de s'asseoir et d'être concentré sur une tâche pendant cinquante-cinq minutes qui les aidera pour leur futur. Pour des jeunes qui ne sont plus allés à l'école pendant longtemps, c'est quelque chose de complexe. Ils peuvent se rendre compte qu'ils sont capables de créer des choses et se découvrir un talent artistique qu'ils pourraient exploiter à leur sortie. De même, les horaires stricts et les journées structurées avec l'obligation de suivre les cours peuvent

également avoir un impact sur le fait de pouvoir retourner à l'école et rester concentrer une journée.

3.2.2. Entretiens avec les jeunes

3.2.2.1. Philippe – 15 ans

Avant son placement, Philippe n'allait pas régulièrement à l'école, « *2 jours, 3 jours sur une semaine, comme ça, 4 jours.* ». Il n'aimait pas y aller, ça ne l'intéressait pas à cause des horaires (« *Il y avait pas trop de pauses et tout.* »), du fait de devoir se concentrer et rester assis. Il explique aussi que sa relation avec les différents enseignants était inexistante en raison de ses nombreuses absences et cela ne l'a pas aidé à se raccrocher. Cependant, d'après ce qu'il dit, il trouve l'école utile et ce déjà avant son placement : « *C'est utile. Moi là, je veux passer mon CE1D, parce que ça sert à beaucoup les examens et tout, les diplômes pour plus tard. Avenir tout ça.* ».

Philippe explique que suivre les cours à l'institution lui permet de réfléchir et de se concentrer quelques heures. Cependant, il explique que « *c'est pas le même travail parce que eux ils donnent du travail de Liège et c'est pas les mêmes exercices et tout* », vu qu'il vient de Bruxelles. Il souhaite préparer son CE1D durant son placement et le passer. Une fois qu'il sortira, il pense reprendre une formation pour un apprentissage en cuisine. Il voit un intérêt dans le cours d'habiletés sociales et les cours généraux « *Pour faire des CV et tout, ouais. Moi je travaille pas en habiletés sociales, je fais des travaux de cours généraux pour plus m'aider et tout.* ». Il dit également que quand il sortira, il arrivera à garder le rythme car « *Parce qu'avant de venir ici, j'avais pas d'horaire rien du tout, j'allais quand je voulais à l'école. Ici c'est obligé. Il y a un meilleur rythme et tout.* ».

3.2.2.2. Wim – 17ans

Par rapport à l'école, Wim est en quatrième année professionnelle, option cuisine. Cependant, il dit : « *j'allais une fois, deux, trois fois, quand je voulais en fait* ». Il n'allait plus à l'école régulièrement parce qu'il n'était pas motivé « *A cause des problèmes, des genres de problèmes, genre de bande contre bande.* ». Donc des problèmes externes à l'école ont engendré le fait qu'il n'y allait plus régulièrement. Pourtant, il explique que « *quand je suis à l'école ça se passe très, très bien* ».

Pour lui, suivre les cours au sein de l'institution ne lui servira pas à reprendre sa scolarité car bien qu'il apprenne des nouvelles choses, il n'en voit pas l'utilité pour son option cuisine. « *En fait ce que j'apprends ici, c'est pas ce que j'apprends à l'école. C'est pas*

la même matière. ». Cependant, participer aux cours l'a un peu remotivé à retourner à l'école après son placement. *« Je sais que quand je vais sortir d'ici je vais reprendre ma scolarité. Ça c'est sûr. Et trouver un travail. »*

3.2.2.3. Florent – 17 ans

Florent est en quatrième année professionnelle option soudure et malgré ses absences sous certificats médicaux, il était toujours scolarisé. Il explique même : *« j'aime bien l'école. J'aime les cours aussi. »*. Il avait également une bonne entente avec ses enseignants.

Florent n'est arrivé que cinq jours plus tôt à l'IPPJ, il n'a donc pas encore pu suivre les cours *« Parce que les trois premiers jours, on les passe en chambre. Et aujourd'hui, les profs, ils étaient pas là, parce qu'on avait des tâches à faire, on devait nettoyer et tout. Demain j'aurai cours. »*. Bien qu'il n'ait pas encore pu assister aux cours, il est persuadé que ça ne lui apportera rien, *« parce que j'veais rater mon année maintenant que je suis ici. Donc ça va m'apporter quoi ? Rien. »*. Il ne pourra pas passer ses examens pratiques au sein de l'institution et devra recommencer son année. Donc, par rapport à sa scolarité : *« C'est pas en trois mois que je vais perdre mon niveau. Et dans tous les cas, je dois quand même recommencer mon année. T'façons les cours ici ça sert à rien, t'façons j'veais recommencer mon année, ce qui veut dire que je vais quand même ravoïr les mêmes cours qu'avant. »*. Il n'exclut cependant pas que la rescolarisation au sein de l'IPPJ puisse aider d'autres jeunes mais pas lui. Il n'y trouve aucun sens. Mais par rapport à la scolarité en général, elle est utile, *« Si j'veux avoir un futur métier tout ça, tout ça. »*.

3.3. IPPJ de Saint-Hubert

3.3.1. Entretiens avec les enseignants-formateurs

Lors de mon arrivée à l'institution de Saint-Hubert, j'ai été accueillie par deux enseignants-formateurs. Je me suis entretenue avec eux simultanément pour qu'ils se complètent dans leurs propos et éviter les répétitions.

L'institution est divisée en trois unités pouvant accueillir dix jeunes chacune. Six enseignants-formateurs sont présents pour l'ensemble des sections. Les jeunes qui y sont placés restent trente jours. Les enseignants-formateurs expliquent que, théoriquement, il n'y aurait que des placements pour premiers faits. Pratiquement, ce n'est pas toujours le cas. Seuls dix jeunes sur les trente présents au moment de mon entretien étaient là pour leur premier fait.

Ils expliquent que leur rôle est de se pencher sur le parcours scolaire des jeunes et leurs apprentissages afin de voir s'ils sont en situation de décrochage, de savoir s'ils ont fait l'objet d'un renvoi, etc... Pour cela, ils prennent contact avec l'établissement scolaire fréquenté et demandent des renseignements par rapport à la scolarité des jeunes, leur comportement, le soutien des parents, ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec les autres et les professeurs. Cependant, bien que les écoles donnent les informations, il est rare qu'elles fournissent des cours à suivre. De plus, au vu de la durée de placement, il est impossible pour les enseignants-formateurs de réinscrire les jeunes déscolarisés dans une école extérieure. Pour eux, la seule façon d'obtenir des cours qui proviennent de l'extérieur, est de passer par les parents. Une fois cette anamnèse scolaire des jeunes réalisée, ils doivent rédiger un rapport pour le juge qui fait état de la scolarité des jeunes, de leur niveau, des relations qu'ils entretiennent avec les membres de l'équipe et les autres jeunes, de leur investissement, de leurs éventuels projets d'avenir et enfin les suites possibles en termes d'orientation ou de formation.

Les enseignants-formateurs rencontrés exposent que les jeunes placés ont une moyenne d'âge de seize ans et que la majorité d'entre eux sont en situation de décrochage scolaire, les trois-quarts n'ayant pas leur CEB. Il leur est possible de faire passer le CEB et même le CE1D, mais c'est rare et compliqué car ils n'ont pas le temps de préparer les jeunes à ces certifications. C'est pour la même raison que pratiquer le raccrochage scolaire au sein de cette institution n'est pas possible. Pour eux, l'enjeu est de redonner aux jeunes le goût d'aller à l'école et de suivre les cours.

C'est pourquoi les jeunes ont deux à trois heures de cours généraux et d'habiletés sociales par jour, par groupe de cinq maximum en plus de deux heures de sport. Ces cours sont donnés en alternance. Un jour sur deux le matin (9h-12h), ce sont les cours généraux et l'après-midi (15h-17h), le sport ; le lendemain la journée est inversée. Selon les enseignants-formateurs, les cours qui ont le plus de sens et qui sont les plus motivants pour les jeunes sont ceux qui sont concrets et donnés sur base de leurs demandes. Par exemple, un cours de français pour donner suite à une demande d'aide pour rédiger une lettre au magistrat. En plus des cours en groupe, ils ont des moments individualisés, ainsi que des projets qui se font par section. Parmi ces projets, il peut y avoir des ateliers de rap, du théâtre, la formation BEPS (Brevet européen des premiers secours), etc... Ils collaborent également avec le SIEP afin de réaliser un bilan plus approfondi des capacités des jeunes.

Ces deux enseignants-formateurs relèvent néanmoins quelques problèmes dans la mise en œuvre de la scolarisation et de leurs missions. Parmi eux, les différences de niveaux entre les jeunes. Ils peuvent s'adapter lors des moments individualisés, mais ils déclarent qu'en groupe, ce n'est pas aussi aisé. De plus, ils n'ont pas assez de locaux pour donner cours donc les suivis individuels se font presque en chambre avec porte ouverte. Parfois, un jeune revient après quelques mois, mais son bilan étant déjà réalisé, ils doivent essayer de le mettre dans une section différente de son dernier placement pour qu'il soit en contact avec de nouvelles personnes et qu'il ne refasse pas la même chose.

3.4. Conclusion

Ces différents entretiens confirment ce qui est avancé dans la partie précédente, l'enseignement est organisé différemment selon les institutions. À Saint-Servais, seule une enseignante de cours généraux s'occupe des jeunes de la section fermée (en plus d'un prof de gym). Elle donne cours la matinée uniquement, l'après-midi est réservée à des ateliers pour que les jeunes filles puissent réfléchir au(x) fait(s) commis. Pour (re)scolariser, cette enseignante-formatrice axe son cours sur la remédiation. À Fraipont, la journée scolaire des jeunes est composée de quatre fois cinquante-cinq minutes de quatre cours différents : habiletés sociales, art, cours généraux et gym. Ils ont donc quatre heures de chaque cours par semaine. Les professeurs travaillent beaucoup sur l'estime de soi des jeunes et pour leur montrer qu'ils ont des capacités afin qu'ils reprennent confiance en eux et qu'ils aient une bonne image d'eux-mêmes. À Saint-Hubert, comme les jeunes ne restent que trente jours, ils n'ont pas le temps de les (re)scolariser. Ils essayent donc de juste leur donner le goût d'apprendre mais, la principale mission est de réaliser l'anamnèse scolaire pour comprendre le parcours du jeune.

Les jeunes placés, qu'ils soient filles ou garçons, sont majoritairement en situation de décrochage scolaire comme cela avait été évoqué dans la partie précédente. Parmi ceux que j'ai interrogés, bien qu'ils voient tous l'importance d'aller à l'école, il n'y en avait que deux qui n'étaient pas déscolarisés. Les jeunes filles placées, elles, voient toutes une utilité dans la (re)scolarisation en IPPJ. Pour certaines, c'est pour ne pas perdre leur niveau, pour d'autres, ça sert à trouver une formation, réapprendre un rythme, se rendre compte qu'elles sont capables d'apprendre, se motiver ... Les garçons interrogés ont plus de difficultés à suivre les cours en institution. Ils le font par obligation mais n'y voient pas d'intérêt réel pour leur sortie. Selon eux, oui ça les remotive, ça leur permet de se

concentrer et de rester assis quelques heures, mais comme ce ne sont pas les mêmes cours que dans leur école, ça ne les aide pas.

4. CHAPITRE III : ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE

Comme expliqué dans la méthodologie, j'ai choisi de procéder à une analyse par théorisation ancrée des différents entretiens menés. Je les ai préalablement travaillés, en suivant la méthodologie de Pierre Paillé, afin de pouvoir pour en ressortir une théorisation³⁴ qui exposera les différentes dimensions de la problématique choisie. Le volet précédent, exposant les différents entretiens, permet d'avoir une idée du point de vue de chacun et des différences entre les institutions. Ce chapitre a pour vocation, non pas de créer une théorie générale sur les enjeux de la (re)scolarisation, mais de mettre en lumière les différentes dimensions qui permettent une ébauche pour une possible théorie future.

Ma question de recherche portant sur la mise en perspective du point de vue des jeunes avec celui des professionnels interrogés à propos des enjeux de la (re)scolarisation dans le régime fermé des IPPJ, je scinderai ce chapitre en trois parties. Je commencerai par la théorisation qui ressort des entretiens et de l'analyse du point de vue des jeunes. Ensuite, celui des professionnels qui pratiquent la (re)scolarisation. Ceux-ci sont, dans ce cas, les enseignants-formateurs du régime fermé des institutions visitées. Enfin, je mettrai en perspective ces deux théorisations dans la conclusion pour une mise en lumière des divergences et des convergences des deux points de vue.

4.1. Point de vue des jeunes

Le point de vue des huit jeunes interrogés diffère pour chacun. Ils ont tous des idées différentes pour ce qui se rapporte à la (re)scolarisation au sein de leur institution. Cependant, bien que tous les avis ne convergent pas, l'analyse des entretiens a pu mettre en avant certaines dimensions communes.

L'enjeu principal qui en ressort concerne leur avenir. Ils considèrent donc les cours en IPPJ comme une ouverture pour reprendre une scolarité ou suivre une formation afin d'avoir un diplôme, trouver un emploi et être autonomes dans le futur. Car, pour pouvoir trouver un travail qui leur permettra de vivre au sein de la société, ils se rendent compte qu'ils doivent reprendre le chemin de l'école ou suivre une formation professionnalisante.

³⁴ Etape six de l'analyse par théorisation ancrée proposée par Paillé en 1994 (Paillé, 1994, p. 77).

Cette prise de conscience ne se fait pas pour tous au sein des IPPJ. En effet, certains pensaient déjà, avant leur placement, que l'école menait à cet idéal. Pour d'autres, cette prise de conscience s'effectue durant leur séjour en institution, parfois grâce aux cours qui y sont dispensés mais ce n'est pas systématiquement le cas.

Bien qu'étant l'enjeu ultime des jeunes placés, quand on parle de (re)scolarisation en institution, l'avenir n'est pas le seul enjeu avancé par ceux-ci. En effet, le placement permet à certains d'entre eux de trouver ce qu'ils voudraient faire plus tard, que ce soit un retour à une scolarité plus classique ou une formation de courte ou de longue durée. Cette réflexion peut être facilitée par les enseignants-formateurs qui leur montrent de quoi ils sont capables, mais aussi par des partenaires extérieurs comme le SIEP qui réalise des évaluations individualisées des jeunes pour leur donner des pistes d'orientation future. Il ne faut toutefois pas partir du principe qu'un jeune placé trouvera sa voie grâce aux cours et collaborations mises en place. Chaque situation est différente mais le but est de suivre les cours pour avoir une idée de ce qu'ils voudraient faire à leur sortie.

En plus d'avoir une chance de trouver une orientation et un travail, les jeunes perçoivent de plus petits enjeux qui sont liés aux deux premiers. Premièrement, cette (re)scolarisation leur donne les moyens de réussir en leur montrant ce dont ils sont capables et en leur apportant de l'aide pour leurs travaux. Elle leur permet également de se (re)motiver par rapport à la scolarité extérieure, que ce soit pour un retour dans un établissement scolaire « classique » avec une reprise des cours ou pour une formation dans un autre type d'établissement, comme le CEFA. Deuxièmement, l'horaire strict, précis et contraignant de cet enseignement leur redonne un rythme de travail et de vie, leur permet de se concentrer sur quelque chose et de rester assis sur une chaise un certain laps de temps, ce qu'ils n'avaient pas fait, pour certains, depuis longtemps. De plus, les cours se donnant par petits groupes, ils n'ont pas l'occasion de rêvasser ou de s'endormir ce qui leur permet aussi de mieux se concentrer. Troisièmement, l'obligation de suivre les cours et d'y travailler leur offre la possibilité de découvrir une méthodologie, d'avoir de l'organisation, ainsi que de (re)trouver un intérêt et un goût pour l'apprentissage. Enfin, bien que le contenu des cours ne soit pas ce qu'ils considèrent comme leur étant le plus utile, ça ne signifie pas pour autant qu'ils n'en retirent rien. Ils emmagasinent de nouvelles connaissances, ils découvrent leurs capacités et ont l'occasion de montrer de quoi ils sont capables. Les cours en institution permettent également, à ceux qui étaient

déjà scolarisés, de garder leur niveau scolaire ou de se préparer à passer leurs examens ou certification pour espérer réussir leur année.

Toutefois, selon les jeunes, il existe certaines limites à ce que les cours peuvent leur apporter. Cela dépend de leur perception par rapport au lien direct entre ce qu'ils ont comme enseignement en institution et ce qu'ils avaient comme cours avant ou ce qu'ils pensent avoir comme cours après. De même, si les cours ne les intéressent pas, s'ils ne sont pas proches de leur réalité, concrets ou qu'ils ne les estiment pas assez adaptés à leur niveau, les jeunes ne voient pas ce qu'ils pourraient leur apporter. Ils les suivent alors par obligation. Cela dépend de chaque jeune et de ce que les cours peuvent éveiller en eux. Ils sont plus intéressés par apprendre à rédiger un mail ou un C.V. lors du cours de français que par un simple apprentissage de grammaire et d'orthographe, jugeant cela plus utile pour leur futur.

Il faut citer une exception à tous ces enjeux. Un jeune placé en régime fermé alors qu'il avait une scolarité régulière dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel, ne perçoit aucun intérêt dans la scolarité proposée. Les cours du régime fermé étant des cours généraux, d'art, de sport et d'habiletés sociales, il n'a pas la possibilité de suivre les cours pratiques nécessaires à son option. Bien que l'institution permettent de passer les examens de fin d'année, ce n'est réalisable que pour les cours généraux. Il n'aura donc pas la possibilité de passer ses examens pratiques. Il se voit déjà, de ce fait, doubler une année qu'il aurait pu réussir. Il est également possible que ce jeune ait déjà un rythme et une routine imposés, que ce soit par ses parents ou par la vie en internat par exemple. Ce rythme et le redoublement que pourrait induire le placement engendrent le fait que la scolarité au sein de l'IPPJ n'aurait, dans ce cas, aucun enjeu positif pour le jeune.

4.2. Point de vue des professionnels

Bien que les cours dispensés en IPPJ soient différents et n'aient pas la même organisation, les avis des enseignants-formateurs vis-à-vis des enjeux de la (re)scolarisation convergent, ce qui permet de théoriser leurs points de vue plus aisément. En plus des enjeux de leur pratique pour les jeunes, ils ont relevé plusieurs problèmes liés à l'exercice de la (re)scolarisation dans leur institution qu'il est également intéressant de faire entrer dans cette théorisation.

Pour les enseignants-formateurs, l'enjeu principal de leur travail est de lutter contre le décrochage scolaire pour tenter de sortir les jeunes de la délinquance. Moins un jeune est scolarisé, plus il risque de commettre des actes délinquants. (Re)scolariser, c'est resocialiser et donc permettre aux jeunes de réintégrer le milieu scolaire et ainsi, la société. Pour tenter de toucher un maximum de jeunes, ils énoncent de plus petits enjeux qui permettent la réalisation du principal. Parmi ceux-ci, certains sont communs à tous les cours dispensés et d'autres leur sont propres.

Pour mettre en place cette (re)scolarisation et pour qu'elle soit la plus efficace possible, les enseignants-formateurs travaillent en petits groupes-classes de 2 à 5 jeunes maximum selon l'organisation de chaque IPPJ. Cela leur permet de pratiquer des pédagogies communes : la pédagogie différenciée et l'individualisation. Ces méthodes ont plusieurs objectifs. Elles permettent, tout d'abord, de remettre les jeunes au centre de leur scolarité dans l'espoir qu'ils reprennent le chemin de l'école/formation une fois leur placement terminé. Ensuite, elles les aident à avoir confiance en l'adulte et à avoir du respect pour l'autorité qu'il représente. Pour cela, les enseignants-formateurs doivent être bienveillants et empathiques tout en posant un cadre et en dégageant une certaine autorité. Enfin, cette pédagogie permet également aux enseignants-formateurs de pouvoir s'adapter aux différents niveaux et styles de jeunes pour que chacun avance et apprenne à son rythme. Ils peuvent également mieux s'adapter aux besoins et intérêts des jeunes en petits groupes pour travailler dans le concret.

D'autres enjeux communs existent aux différents cours. En effet, pour (re)scolariser, les enseignants-formateurs (peu importe leur cours) travaillent sur l'estime de soi et la confiance en soi des jeunes. Ils ont pour objectif, au travers des différents cours, de leur montrer qu'ils sont capables de réussir et de réaliser des choses afin qu'ils aient une image positive d'eux-mêmes. Que cette prise de conscience se fasse dans l'institution ou une fois qu'ils sont retournés dans leur milieu de vie, pour les enseignants-formateurs ce sera la clé de leur réinsertion scolaire (que ce soit en établissement scolaire « classique » ou en formation). En outre, les enseignants-formateurs voient dans leurs cours un moyen d'aider les jeunes à pouvoir se concentrer sur une tâche pendant une période donnée (qui dépend de chaque institution). Les cours demandent également aux jeunes de pouvoir rester assis. La concentration et la canalisation peuvent s'avérer difficiles pour certains, surtout si la situation de décrochage scolaire est établie depuis un long moment.

Dans ces cas-là, les enseignants-formateurs travaillent progressivement pour que les jeunes apprennent et arrivent à mettre en pratique ces concepts.

En plus des enjeux généraux, chaque cours a les siens. Les cours généraux ont comme enjeux de faire travailler les jeunes comme dans un établissement scolaire en vue de les remettre dans un rythme de travail et apprendre ou réapprendre le goût de l'effort. Ils travaillent principalement sur les acquis des jeunes pour les renforcer tout en ajoutant progressivement de la nouvelle matière. Ils peuvent travailler avec leur propre cours ou avec les cours fournis par les écoles extérieures afin de pratiquer de la remédiation ou de l'apprentissage. Mais les enseignants-formateurs s'appuient toujours sur les acquis des jeunes pour que ceux-ci se sentent valorisés par ce qu'ils savent déjà faire. Le but étant de leur redonner goût aux cours et au travail dans le but de réintégrer une école ou une formation à la fin de leur placement. L'enjeu peut également être de préparer certains jeunes à passer une certification comme le CEB ou le CE1D ou leurs examens de fin d'année quand les jeunes ont l'occasion de ne pas redoubler. Le cours d'art, lui, permet aux jeunes d'apprendre d'autres façons de s'exprimer et de se divertir aux travers des différents travaux. Il donne également la possibilité de percevoir l'état d'esprit dans lequel les jeunes se trouvent en fonction du résultat de leurs travaux et du processus de création. Enfin, le cours d'habiletés sociales apprend ou réapprend aux jeunes les règles de vie en société et parfois même les bases de l'hygiène. Au travers de certains dossiers, il permet aux jeunes d'appréhender la vie en autonomie. Les jeunes ne vont pas y apprendre des matières scolaires à proprement parler, mais ce cours les garde ouverts sur le monde à travers l'actualité, leur apprend à donner leur avis, argumenter, écouter et accepter l'opinion des autres. Il permet aussi de les sensibiliser aux dangers de certaines pratiques comme les réseaux sociaux, le harcèlement ou encore l'accoutumance. Ce cours est fait pour être proche de la réalité des jeunes afin qu'ils s'intègrent et apprennent à vivre seuls en société.

Ces cours sont donc donnés dans le but que les jeunes puissent reprendre une scolarité par la suite, vivre seuls, s'intégrer dans la société. Pourtant, comme je le disais en introduisant cette partie, les enseignants-formateurs relèvent certains problèmes qui peuvent venir entraver la réalisation de ces enjeux. Premièrement, la durée du placement ne permet pas une (re)scolarisation optimale. Les enseignants-formateurs n'ont concrètement pas le temps de remédier aux lacunes des jeunes, parfois déscolarisés depuis un long moment, ou de les préparer à une certification (CEB et CE1D). Deuxièmement,

ces professionnels, pour les cours généraux, sont des instituteurs car ils sont plus polyvalents dans leurs matières, mais ne sont pas formés pour donner autant de cours, sur autant de niveaux différents (les niveaux peuvent varier de la maternelle à la cinquième année de l'enseignement secondaire générale ou technique / professionnelle), à autant de profils de jeunes (allant de l'enseignement « classique » général à professionnel à l'enseignement spécialisé). De même, les enseignants-formateurs des cours d'art et d'habiletés sociales sont des éducateurs auxquels il a été demandé de donner ces cours. Troisièmement, bien que les jeunes soient contraints de suivre les cours au sein de l'IPPJ, l'organisation interne des institutions ne permet pas de se pencher totalement sur la (re)scolarisation. En effet, ils n'ont pas assez d'heures de cours pour cela ou d'enseignants-formateurs adaptés aux différents niveaux et types de jeunes. Dans certaines institutions, ils n'ont pas non plus assez de locaux. Les enseignants-formateurs constatent que la (re)scolarisation n'est pas une priorité dans les IPPJ et qu'elles n'ont pas non plus assez de moyens pour que ça le devienne. Enfin, les enseignants-formateurs signalent qu'une fois que les jeunes retournent dans leur milieu de vie, ils se font souvent happer par leurs anciennes habitudes et retombent dans leurs travers ne sachant pas résister. Ils espèrent alors que ce qu'ils ont tenté d'inculquer aux jeunes germe pour qu'ils ne reprennent pas leur vie d'avant.

4.3. Conclusion

Pour conclure cette analyse par théorisation ancrée, je vais tenter de mettre en perspective les deux points de vue analysés.

Il ressort donc que les enjeux de la (re)scolarisation du point de vue des jeunes et des enseignants-formateurs convergent sur de nombreux points. Tout d'abord, les enjeux principaux énoncés par les deux parties concernent l'avenir des jeunes. En effet, pour les premiers, l'enjeu est de pouvoir trouver ou reprendre une scolarité pour, plus tard, trouver un emploi et pouvoir vivre en autonomie dans la société. Pour les seconds, l'enjeu est de lutter contre le décrochage scolaire dans le but que les jeunes se resocialisent et sortent de la délinquance pour s'intégrer pleinement dans la société. Car plus les jeunes sont (re)scolarisés, plus ils seront resocialisés et moins il y aura de risques qu'ils commettent à nouveau des actes délinquants.

Ensuite, par rapport aux enjeux qui mènent à la réalisation de l'objectif principal des jeunes et des enseignant-formateurs, ces derniers travaillent surtout sur le

développement de l'estime de soi des jeunes et sur leur sentiment de réussite afin de leur montrer qu'ils peuvent obtenir des résultats et reprendre confiance en eux. Plus les jeunes croiront en leurs capacités et auront de l'estime personnelle, plus ils se penseront capables de réussir et plus ils auront de chances de se (re)scolariser une fois leur placement terminé. Certains jeunes ont pu, grâce à ce travail avec les enseignants-formateurs, se découvrir des capacités qu'ils ne se connaissaient pas. Ce qui leur a donné envie de poursuivre leur travail dans l'IPPJ et de trouver une orientation qui leur plaise et pour laquelle, au début, ils ne se sentaient pas toujours capables.

Enfin, les enseignants-formateurs voient en l'obligation de suivre les cours le moyen d'aider les jeunes à se concentrer, se canaliser en restant assis, reprendre un rythme de vie et de travail, ainsi que de les amener progressivement vers une certaine autonomie. Les jeunes perçoivent également ces enjeux. Certains ne s'étant plus concentrés ou n'ayant plus travaillé depuis un certain temps – voire un temps certain –, ils y voient l'occasion de se replonger dans cette vie qu'ils avaient parfois abandonnée dans le but de réaliser leur objectif principal. Le fait d'être en petits groupes et d'avoir un enseignement individualisé les empêchent d'avoir un comportement inadapté lors des périodes de cours, comme le fait de rêvasser ou de s'endormir.

Cependant, sur certains points, les opinions des enseignants-formateurs et des jeunes divergent. En effet, ces derniers ont besoin de voir du sens dans cette (re)scolarisation, sinon ils ne perçoivent pas l'utilité des cours. Les enseignants-formateurs tentent d'être proches de la réalité des jeunes et de donner des cours concrets qui leur seront utiles pour la suite de leur parcours. Ils tentent également de s'adapter au mieux aux jeunes, à leur niveau et à leur profil en individualisant et en différenciant pour pouvoir répondre aux besoins de chacun. Pourtant, pour certains jeunes, le niveau n'est pas adapté, que ce soit parce qu'ils sont plus avancés dans leurs études ou parce qu'ils veulent à tout prix réussir leur formation pour avoir un emploi dans l'avenir. Ils finissent par se démotiver et à moins s'impliquer dans les cours pour cette raison. Dans d'autres cas, les cours ne les intéressent pas car ils ne correspondent pas à leur option ou aux cours qu'ils avaient dans leur école. En effet, dans le régime fermé, il n'y a que des cours généraux et non techniques. Les jeunes ne voient alors pas l'intérêt de suivre ces cours dans l'institution mais, dans ces cas, les enseignants-formateurs ne peuvent pas s'adapter plus. Et malheureusement, moins les jeunes trouvent un sens à la (re)scolarisation, moins ils vont avoir envie de s'investir et plus ils risquent de décrocher à la fin de leur placement

et de retomber dans leurs travers. A cela, s'ajoute le fait qu'il est également difficile pour des jeunes qui redoublent de pouvoir trouver un sens à la scolarité dispensée dans l'institution. Certains, s'ils n'avaient pas été placés auraient pu réussir leur année. Mais ne pouvant pas passer certains examens, ils devront doubler. Cela les amène à un sentiment d'injustice et de désintérêt pour tous les cours proposés.

Les jeunes et les enseignants-formateurs ne sont pas non plus en accord sur un dernier point. Pour les jeunes rencontrés, tous ont eu le déclic sur l'utilité de l'école et veulent reprendre une scolarité « classique » ou une formation longue ou courte pour avoir un diplôme, trouver un emploi et s'intégrer dans la société. Pourtant, les enseignants-formateurs affirment que le taux de (re)scolarisation est très bas et que 50 % des jeunes qui ont été placés iront un jour en prison. Ces mauvaises statistiques énoncées seraient une des causes du manque de priorité de la (re)scolarisation dans les IPPJ : pourquoi (re)scolariser si les statistiques montrent que ce n'est pas efficace ? Cependant, tout n'est pas négatif pour autant puisqu'ils affirment avoir des petits miracles. Tout ce qui est pris est pris et le déclic peut se faire plus tard. Il faut laisser germer l'apprentissage réalisé. Ce ne sont donc pas tant les cours en eux-mêmes qui (re)scolarisent les jeunes, mais ce qu'ils leur permettent d'acquérir comme capacités, compétences et confiance en eux.

5. CONCLUSION

Cette partie empirique analysait le contenu des quinze entretiens que j'ai pu mener en section fermée de trois institutions publiques de protection de la jeunesse. Je me suis rendue à l'IPPJ de Saint-Servais où je me suis entretenue avec les cinq jeunes filles, leur enseignante-formatrice et la responsable de l'équipe enseignante. Ensuite, à l'IPPJ de Fraipont, j'ai interrogé trois jeunes et trois enseignants-formateurs. J'ai terminé mes interviews à la section SEVOR de Saint-Hubert où j'ai rencontré deux enseignants-formateurs.

J'ai commencé par une présentation des entretiens par acteur par institution suivie de l'analyse ancrée des données empiriques. Le premier chapitre a pu mettre en lumière les différences organisationnelles de la scolarité au sein de chaque institution. Les cours et le nombre d'heures sont laissés à l'appréciation de chaque IPPJ. Ainsi, à Saint-Servais, les jeunes filles placées ont quatre heures de cours généraux par jour, la matinée. À Fraipont, quatre cours (sport, habiletés sociales, art et cours généraux) de cinquante-cinq minutes, quatre jours par semaine. Pour finir, à Saint-Hubert, ils alternent les journées, un jour ils

commencent avec trois heures de cours généraux et d'habiletés sociales en matinée et deux heures de sport en après-midi et le lendemain, c'est l'inverse.

Par rapport aux enjeux de la (re)scolarisation au sein du régime fermé des IPPJ du point de vue des jeunes mis en perspective avec le point de vue des professionnels qui la pratiquent, l'analyse par théorisation ancrée a pu révéler certains éléments de théorisation. En effet, pour les jeunes, l'enjeu principal de cette (re)scolarisation concerne leur avenir : avoir un diplôme, pouvoir trouver un emploi et s'intégrer dans la société. Pourtant, ce ne sont pas systématiquement les contenus des cours dispensés qui vont les intéresser pour atteindre cet objectif. Il ressort que l'estime de soi et le sentiment d'être capable de réussir sont bien plus importants dans le discours de ces jeunes. Ainsi que pouvoir se concentrer, se canaliser, retrouver un rythme, apprendre à être autonomes et trouver une motivation par rapport à leur orientation à venir.

L'échantillonnage compte trop peu de jeunes pour en faire une généralité, mais le contenu même des cours paraît, pour certains, inutile pour les motiver à reprendre le chemin de l'école soit parce qu'il ne correspond pas aux cours qu'ils (auront) dans leur établissement, soit parce qu'ils n'ont pas d'intérêt pour le contenu, soit parce qu'ils trouvent que le niveau ne leur est pas adapté ou encore qu'ils ne soient pas assez concrets par rapport à leur situation. Ils semblent avoir besoin que le contenu ait un intérêt presque immédiat à leur situation pour qu'ils y voient une utilité. Il reste à souligner que pour certains jeunes placés qui étaient scolarisés, les cours dispensés dans l'institution ne présentent aucun intérêt car ils pensent qu'à leur sortie, ils devront recommencer leur année parce que les cours dispensés par les enseignants-formateurs ne sont pas les mêmes et qu'ils ne pourront donc pas passer les examens pratiques.

Mis en perspective avec le point de vue des enseignants-formateurs, il ressort que certains enjeux comme reprendre une scolarité, pouvoir se concentrer, se canaliser, ... sont identiques. Cependant, les enseignants-formateurs voient plus loin. La (re)scolarisation permet une resocialisation positive qui diminuera le risque de commission de nouveaux actes délinquants. Ils tentent donc de (re)scolariser par tous les moyens. Cependant, bien que tous les jeunes rencontrés affirment vouloir reprendre une scolarité ou une formation plus ou moins longue, les enseignants-formateurs gardent les pieds sur terre. Selon eux, une fois de retour dans leur milieu de vie, les jeunes retrouvent vite leurs mauvaises habitudes et se laissent aller à la tentation. De plus, ces jeunes ne sont pas systématiquement suivis par une EMA une fois leur placement terminé, ils n'ont

donc pas de soutien pour conserver ce qui leur a été inculqué. Ce manque de suivi post-institutionnel, ajouté aux tentations de leur milieu d'origine, rappelle un des problèmes liés à la (re)scolarisation énoncés au chapitre VI de la partie théorique. À la suite de ce constat, le plus important dans la (re)scolarisation pour les enseignants-formateurs c'est de planter des graines en espérant qu'elles germent et provoquent un déclic chez les jeunes pour qu'ils reprennent leur scolarité et construisent un avenir loin de tout acte délinquant.

Cependant, cette (re)scolarisation peut être entravée par certains problèmes liés à sa pratique et diminuer son effectivité. Certains ont précédemment été énoncés dans le dernier chapitre de la partie théorique. La problématique des différences entre le niveau scolaire des jeunes est toujours présente. En effet, les enseignants-formateurs expliquaient cette différence en mentionnant que presque la moitié des jeunes n'avaient pas leur CEB et que beaucoup d'entre eux étaient déscolarisés en arrivant. De même, au niveau du cours d'habiletés sociales, il ressort que beaucoup de jeunes, principalement issus de milieux défavorisés, n'ont pas les bases de l'hygiène et des relations sociales. Ils doivent donc souvent reprendre les gestes de la vie quotidienne individuellement. La durée du placement revient également dans les recherches précédemment menées. Les enseignants-formateurs ne disposent pas d'assez de temps pour pratiquer une (re)scolarisation efficace et combler les lacunes. Cela se ressent d'autant plus en unité SEVOR au vu de la durée très limitée du placement dans ces unités (trente jours non renouvelables). Cette durée met également à mal la préparation des jeunes pour leur certification. Les enseignants-formateurs soutiennent que la durée du placement et le nombre d'heures de cours ne permet pas de les préparer au mieux.

En plus des problèmes déjà énoncés dans la partie théorique, les enseignants-formateurs en soulèvent d'autres. En premier lieu, ils sont instituteurs, ils sont donc formés à donner un éventail plus large de cours que les professeurs de l'enseignement secondaire. Toutefois, ils ne le sont pas à donner cours sur des niveaux scolaires aussi variés que ceux qu'ils rencontrent en institution ni à autant de profils de jeunes différents (allant de l'enseignement « classique » au spécialisé). De plus, les cours d'habiletés sociales et d'art sont dispensés par des éducateurs qui y ont été assignés. Bien que ces enseignants-formateurs s'acquittent de leur tâche avec plaisir et qu'ils ont appris leur métier avec les années, cela pose question par rapport à ce qui était annoncé dans les projets éducatifs provisoires quant à la qualification des enseignants. En deuxième lieu,

la place de l'enseignement en institution a été soulevée. En effet, pour certains enseignants-formateurs, la (re)scolarisation n'est pas une priorité des institutions. Cela se traduit principalement par le nombre d'heures de cours dispensés, leur type, le nombre d'enseignants mis à disposition et leurs qualifications, ainsi que par le manque de moyens, comme un manque de locaux pour pratiquer la (re)scolarisation. Enfin, une dernière problématique a été soulevée par les enseignants-formateurs de l'unité SEVOR : les rapports qu'ils effectuent sur les jeunes pour le juge ne sont pas transmis à l'IPPJ dans lequel le jeune sera placé. En outre, ils n'ont aucun contact avec les autres institutions et ne savent pas ce que les jeunes deviennent. Ajouté à cela que parfois un jeune retourne dans cette unité trois mois après son placement, ce qui crée une répétition dans son parcours, on peut s'interroger par rapport au « continuum éducatif » mis en place par la réforme. Celui-ci est-il réellement mis en place ou des ajustements sont-ils encore en cours de réalisation ?

Cependant, un problème énoncé précédemment n'est toutefois plus (ou en tout cas, moins) d'actualité. En effet, à la suite de la réforme des IPPJ, celles-ci ont dû mettre en place des partenariats avec des écoles extérieures et si possible avec les écoles dans lesquelles les jeunes étaient scolarisés, bien que ce point s'avère plus compliqué à réaliser. Ces partenariats permettent de valider le travail et les apprentissages réalisés en IPPJ en donnant un bulletin et en permettant de faire passer les examens de cours généraux à des jeunes placés. L'enseignement secondaire est donc devenu en partie qualifiant. Je dis en partie, parce que tous les jeunes ne réussissent pas, lors de leur placement, à reprendre une scolarité ou à valider leur bulletin, en raison, majoritairement, de leur situation de décrochage qui leur a laissé de nombreuses lacunes qu'ils n'ont pas eu le temps de combler.

CONCLUSION GÉNÉRALE

« Quels sont les enjeux de la (re)scolarisation en régime fermé des IPPJ, du point de vue des jeunes mis en perspective avec celui des professionnels qui la pratiquent ? »

Pour tenter d'apporter une réponse à cette problématique peu présente dans la littérature scientifique, j'ai commencé par réaliser une partie théorique. Celle-ci commence par poser le cadre législatif qui entoure le sujet et poursuit en le problématisant à l'aide des théories de la socialisation, du décrochage scolaire et de l'enfermement des mineurs. Cette partie se termine en exposant les problèmes liés à la scolarisation des jeunes dans les institutions publiques de protection de la jeunesse dans les études précédemment menées. J'ai ensuite rédigé une partie empirique basée sur l'analyse des différents entretiens que j'ai menés avec huit jeunes, cinq enseignants-formateurs et une responsable de l'équipe éducative dans trois IPPJ de la Communauté française (Fraipont, Saint-Servais et Saint-Hubert). Par la description verticale de ceux-ci et l'analyse horizontale par théorisation ancrée, j'ai tenté de dégager les enjeux de la (re)scolarisation pour chacun et de les mettre en perspective.

Des différents entretiens menés et de leur analyse, il ressort que pour les jeunes, l'enjeu principal est de pouvoir se construire un avenir. Durant leur placement, ils recherchent un objectif, un projet qui les motive pour poursuivre une scolarité ou une formation afin d'obtenir un diplôme et trouver un emploi pour s'intégrer dans la société et vivre en autonomie. Cela ramène au sixième stade de l'identification défini par Tap, celui de l'identification au projet. Celui-ci est une projection vers le futur (Glowacz & Born, 2017, p. 187). Cette identification à un projet est également recherchée par les enseignants-formateurs et se retrouve dans le projet éducatif des unités SEVOR et d'éducation à régime fermé.

Les enseignants-formateurs travaillent sur l'estime de soi et le sentiment de réussite afin que les jeunes se rendent compte de leurs capacités et aient une image positive d'eux-mêmes. En effet, la théorie de l'identification montre que plus les jeunes ont une image d'eux-mêmes négative et dévalorisée, plus le risque est élevé qu'ils commettent des actes délinquants (Glowacz & Born, 2017, p. 189). Diminuer le risque que les jeunes récidivent via la (re)scolarisation est l'enjeu principal des enseignants-formateurs. C'est pourquoi ils se montrent bienveillants, empathiques tout en posant un cadre et des limites. En instaurant un bon climat et une bonne relation, ils souhaitent que les jeunes reprennent confiance en l'adulte et puissent retourner dans un établissement scolaire régulièrement. Cette attitude rappelle les deux études menées sur la relation entre

l'enseignant et l'élève et le lien entre celle-ci et la délinquance. En effet, elles mettent en avant que malgré la combinaison de variables à l'œuvre dans ce processus, la relation à l'enseignant est le facteur qui a le plus d'influence sur le décrochage scolaire et l'entrée dans la délinquance.

Les enseignants-formateurs émettent toutefois des réserves quant à l'effectivité de cette (re)scolarisation et mettent en avant différents problèmes qui ne sont pas sans rappeler ceux déjà relevés dans les études antérieures. En premier lieu, l'enseignement ne serait pas une priorité dans les IPPJ. Bien que les jeunes soient contraints de suivre les cours, l'organisation interne des institutions et le nombre d'heures de cours dispensés ne permettent pas une (re)scolarisation et une remédiation des nombreuses éventuelles lacunes des jeunes placés. Depuis la réforme et les collaborations mises en place avec les écoles extérieures, les jeunes ont l'occasion de passer leurs examens ou certification durant leur placement mais le peu d'heures de cours dispensées sur la courte durée ne leur permet que rarement de se préparer et de réussir leur année. Les enseignants-formateurs n'ont donc que le temps de donner aux jeunes des outils pour leur permettre de réussir. D'après eux, une fois que les jeunes sortent et retournent dans leur milieu de vie, ils ne résistent souvent pas à la tentation et retombent dans leurs travers. De plus, à moins que le juge l'ordonne et mandate une EMA, ils n'ont pas de suivi, plus aucune contrainte ou rythme imposé.

Le second problème relevé fait écho aux études précédentes et aux statistiques puisqu'il s'agit de la différence de niveaux entre les jeunes. La majorité de ceux-ci sont en situation de décrochage scolaire, parfois depuis plusieurs années, et issus de milieux défavorisés. Les enseignants-formateurs doivent alors s'adapter à ces niveaux et tenter de différencier leurs cours. Ils essaient également de les rendre attrayants en les rendant concrets. Cependant, certains jeunes ne trouvent pas ces cours adaptés à leur niveau, ce qui les démotive. De plus, s'ils n'y trouvent pas un intérêt immédiat à leur situation ou à leurs besoins, ils pensent n'en retirer aucun bénéfice pour leur avenir. En ce qui concerne les jeunes scolarisés avant leur placement, ils ne considèrent généralement pas que la scolarisation au sein de l'institution puisse les aider. En effet, selon leurs propos, soit les cours ne sont pas adaptés à leur niveau, soit certains qu'ils suivaient ne sont pas dispensés dans le régime fermé, comme les cours techniques. Cela peut avoir comme conséquence le redoublement du jeune une fois sorti, celui-ci n'ayant pas eu l'occasion de passer ses

examens ou n'ayant pas pu recevoir de l'aide pour apprendre les cours reçus de l'extérieur.

J'aimerais ajouter que cette analyse a des limites. En effet, je n'ai eu l'occasion de me rendre que dans trois IPPJ, n'ayant pas eu de réponse des deux dernières avec un régime fermé. Je ne peux donc pas généraliser mes conclusions à toutes les institutions, même si je suppose que les enjeux seront similaires. Autre limite, le nombre de jeunes interrogés, avec huit jeunes, je ne peux pas non plus généraliser une théorie. Cependant, cela permet d'avoir une idée de ce que la (re)scolarisation peut leur apporter ou non. Il faut aussi prendre en compte le risque de mensonges de ces jeunes lors des entretiens pour embellir leur situation ou pour dire ce qu'ils pensaient que je voulais entendre. Tout ceci entraîne que la théorisation émise n'est qu'une ébauche qu'il serait intéressant d'approfondir.

Pour cela, pouvoir interroger plus de professionnels et de jeunes dans différentes institutions ou ayant été placés précédemment, serait un début. Cela permettrait en plus, de voir ce que les jeunes retirent de cette (re)scolarisation une fois sortis du placement. Une comparaison entre le régime ouvert et le régime fermé sur ce sujet et ses dimensions pourrait également valoir la peine ainsi qu'une comparaison entre les institutions issues des différentes Communautés. Il pourrait aussi être intéressant de se pencher sur les politiques qui régissent ce sujet. En effet, il ressort qu'au niveau législatif, la scolarité en IPPJ n'est abordée que dans la réforme de celles-ci. Faire une étude qui mettrait en avant les tenants et les aboutissants de ce manque pourrait potentiellement expliquer les problèmes vécus par les institutions au niveau de la place laissée à l'enseignement.

Il semble difficile d'avoir réfléchi et travaillé ce sujet sans proposer de pistes d'amélioration. D'après les problèmes évoqués par les enseignants-formateurs et les jeunes, prioriser la (re)scolarisation pourrait être une piste de solution pour la resocialisation des jeunes à la sortie de l'IPPJ. Pour y parvenir, je proposerais plusieurs pistes : favoriser la communication entre les unités des IPPJ, augmenter la collaboration avec les écoles dans lesquelles les jeunes sont ou ont été inscrits pour disposer des informations et des cours dont ils ont besoin, introduire un socle organisationnel scolaire commun aux IPPJ, systématiser un suivi post-institutionnel individualisé, augmenter les moyens humains et matériels pour améliorer la (re)scolarisation et, enfin, spécialiser la formation des enseignants-formateurs. Cependant, comme l'expliquait l'enseignant-formateur de l'IPPJ de Fraipont, cette place laissée à l'enseignement dans les IPPJ est dûe

aux mauvaises statistiques liées à la (re)scolarisation post-institutionnelle des jeunes. Pourtant, il n'a jamais été testé d'axer une institution sur la (re)scolarisation, l'efficacité de celle-ci n'a donc jamais été évaluée. C'est pourquoi, j'imaginerais également la mise en place d'un projet pilote qui donnerait la priorité à la (re)scolarisation dans une IPPJ de la Communauté française. Il faudrait ensuite réaliser une étude quantitative de longue durée quant à la (re)scolarisation post-institutionnelle dans le but de mettre en perspective les statistiques liées à ce projet et celle des IPPJ ayant gardé le même fonctionnement. Cela permettrait de voir si la (re)scolarisation favorise réellement une réinsertion sociale. L'article 15 de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 juillet 2019 accordant aux IPPJ un an pour expérimenter une nouvelle méthodologie, ce projet pourrait être testé. Mais l'administration mettra-t-elle les moyens à disposition pour la réalisation d'un tel projet, sans garantie de résultat ?

BIBLIOGRAPHIE

1. TEXTES LÉGISLATIFS

1.1. Internationaux

Convention Internationale des Droits de l'Enfant. (1990). Assemblée générale des Nations Unies, 2 septembre

Déclaration de Genève. (1924). Conseil général de l'Union Internationale de Secours aux Enfants, 28 février.

Déclaration des Droits de l'Enfant. (1959). Assemblée générale des Nations Unies, 20 novembre.

1.2. Nationaux

Loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse. (1965). *Moniteur belge*, 15 avril 1965, p. 4014.

Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire. (1983). *Moniteur belge*, 6 juillet 1983, p. 09547.

Loi du 13 juin 2006 modifiant la législation relative à la protection de la jeunesse et à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction. (2006). *Moniteur belge*, 19 juillet 2006, p. 36088.

Décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. (2008). *Moniteur belge*, 12 juin 2008, p. 33036.

Décret du 18 Janvier 2018 portant le Code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse. (2018). *Moniteur belge*, 3 mars, p. 31814.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant les conditions auxquelles l'obligation scolaire peut être remplie dans le groupe des institutions publiques de protection de la jeunesse, à régimes ouvert et fermé, de la Communauté française du 18 mai 1993. (1993). *Moniteur belge*, 1 septembre 1993, p. 18086

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif au Code des institutions publiques de protection de la jeunesse visé à l'article 19bis du Décret du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse. (2014). *Moniteur belge*, 17 juillet, p. 40279.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux institutions publiques de protection de la jeunesse. (2019). *Moniteur belge*, 24 juillet 2019, Numac. 2019030782

Circulaire 8535 Adoption définitive de la réforme des rythmes scolaires. (2022). Fédération Wallonie-Bruxelles, 30 mars 2022.

1. LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

Blaya, C. (2012). 4. *Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE*. In : Regards croisés sur l'économie, 12, 69-80. Retrieved from : <https://doi.org/10.3917/rce.012.0069>

Bourdieu, P. (1979). *Les trois états du capital culturel*. In : Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 30, novembre 1979. *L'institution scolaire*. pp. 3-6. DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>

Buirette, P. (1990). *Réflexions sur la Convention internationale des droits de l'enfant*. In : Revue Belge de Droit International, Belgian Review of International Law, 23(1), 54-73. Retrieved from : <https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/belgeint23&id=54&collection=journals&index=>

Clarembaux, N. & De Fays, L. (2020). *Rapport statistique évolutif (2015-2019) relatif aux placements dans les Institutions Publiques de Protection de la Jeunesse*. Retrieved from: https://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=8ca5aac24881051e75b8cb196789dca9c0d05a1f&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/IPPJ/RAPPORT_STATISTIQUE_EVOLUTIF_2015-2019_RELATIF_AUX_IPPJ.PDF

Défense des Enfants, DEI-Belgique. (2013). *Les offres restauratrices : la concertation restauratrice en groupe et la médiation*. Retrieved from : <https://www.dei-belgique.be/index.php/component/jdownloads/send/14-les-enfants-et-la-justice/106-module-pedagogique-no2013-07-les-offres-restauratrices-la-concertation-restauratrice-en-groupe-et-la-mediation.html#:~:text=Les%20offres%20restauratrices%20sont%20une,les%20parties%20%C3%A0%20la%20concertation>.

De Terwangne, A. & Moreau, T. (2021). *Urgent ! Les droits des jeunes en péril suite aux modifications récentes dans le régime des IPPJ introduites par l'administration*. Retrieved from:

<https://droitdelajeunesse.be/onewebmedia/documents/Communaut%C3%A9%20fran%C3%A7aise%20wallonie/IPPJ/R%C3%A9forme%20r%C3%A9gime%20des%20IPPJ%2020210902%20final.pdf>

Dubar, C. (2015). *Chapitre 3 - La socialisation comme incorporation des habitus*. In : C. Dubar, *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (pp. 65-78). Paris : Armand Colin. Retrieved from : <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01.0065>

Esterle-Hedibel, M. (2006). *Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes*. In : *Déviance et Société*, 30, 41-65. Retrieved from : <https://doi.org/10.3917/ds.301.0041>

Esterle, M. (2015). *Qui rate un cours vole un bœuf : Les liens entre (non-) fréquentation scolaire et délinquance*. In : *Les Cahiers Dynamiques*, 63, 42-49. Retrieved from : <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0042>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Décret du 18 Janvier 2018 portant le Code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse. Exposé des motifs, commentaire des articles et amendements adoptés*. Bruxelles, Belgique : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Retrieved from : https://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=bc105849bf867f9a781e3ae7bec707c42f7f3581&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/code-AJ02-18_06_19_WEB.pdf

Galand, B. & Hospel, V. (2015). *Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : Vers une approche intégrative*. In : *OSP : l'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 44, n° 3, p. 339-369. Retrieved from : <http://hdl.handle.net/2078.1/163780>

Galand, B. ; Lafontaine, D. ; Baye, A. ; Dachet, D. ; Monseur, C. (2019). *Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire*. In : *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, Vol. 38, p. 1-33. Retrieved from : <http://hdl.handle.net/2078.1/214366>

- Gavray, C. & Vettenburg, N. (2007). *La délinquance juvénile auto-révélee : le cas de la Belgique*. In : Carrefours de l'éducation, 24, 53-72. Retrieved from : <https://doi.org/10.3917/cdle.024.0053>
- Giguère, V., Morin, A. J. S. & Janosz, M. (2011). *L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence*. In : Revue de psychoéducation, 40(1), 25–50. Retrieved from : <https://doi.org/10.7202/1061960ar>
- Glowacz, F. & Born, M. (2017). *Chapitre 7. Le processus de socialisation*. In : Psychologie de la délinquance (pp. 171-191). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Retrieved from : <https://doi.org/10.3917/dbu.glowa.2017.01.0171>
- Goedseels, E., & Ravier, I. (2020). *LES ÉVOLUTIONS RÉCENTES DU DROIT DE LA JEUNESSE*. 28. Retrieved from : https://nicc.fgov.be/upload/publicaties/jsjv15_fr.pdf
- Jaspart, A. (2010). *L'enfermement des mineurs poursuivis par la justice : Ethnographie de trois institutions en Belgique*. In : Revue de science criminelle et de droit pénal comparé, 2, 482-496. Retrieved from : <https://doi.org/10.3917/rsc.1002.0482>
- Jaspart, A. (2010). *Vivre le temps d'un enfermement : Premiers résultats d'une enquête de terrain réalisée dans trois centres fermés pour mineurs délinquants en Belgique*. In : Déviance et Société, 34, 217-227. Retrieved from : <https://doi.org/10.3917/ds.342.0217>
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2011). *Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu*. In : Idées économiques et sociales, 166, 6-14. Retrieved from : <https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>
- Lacroix, M-E. & Potvin, P. (2009). *Le décrochage scolaire*. Retrieved from : <https://ancpe.com/2019/wp-content/uploads/ANCPE-lettre-avril-2021-Le-decrochage-scolaire.pdf>
- Mathieu, G. & Van Keirsbilck, B. (2015). *L'éducation des enfants privés de liberté : ils ont aussi droit à l'éducation quand ils sont derrière les barreaux*. Retrieved from : https://www.brudoc.be/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1434
- Moody, Z. (2016). *LES DROITS DE L'ENFANT : Genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Neuchâtel, Suisse : Alphil-Presses universitaires suisses.

Retrieved from : <https://library.oapen.org/bitstream/id/5c1ecb29-5d0e-4481-85d8-00312431296f/624531.pdf>

Moreau, T. (2004). *Belgique / La responsabilité pénale du mineur en droit belge*. In : Revue internationale de droit pénal, 75, 151-200. Retrieved from : <https://doi.org/10.3917/ridp.751.0151>

Moreau, T. (2006). *La réforme de la protection de la jeunesse. Analyse des dispositions entrées en vigueur le 16 octobre 2006*. In : Journal du Droit des Jeunes, Vol. décembre 2006, n° 260, p. 4-42. Retrieved from: <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A86035>

Morier, A. (1963). *La Déclaration des Droits de l'Enfant*. In : Revue Internationale De La Croix-Rouge, 45(533), 209-216. DOI : 10.1017/S0035336100142844

Nagels, C., de Fraene, D. & Christiaens, J. (2006). *La réforme de la protection de la jeunesse (2004-2006)*. In : Courrier hebdomadaire du CRISP, 1937-1938, 5-58. Retrieved from <https://doi.org/10.3917/cris.1937.0005>

Paillé, P. (1994). *L'analyse par théorisation ancrée*. In : Cahiers de recherche sociologique, (23), 147–181. Retrieved from : <https://doi.org/10.7202/1002253ar>

Potvin, P. (2015). *Décrochage scolaire : dépistage et intervention*. In : Les Cahiers Dynamiques, 63, 50-57. Retrieved from : <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0050>

Riutort, P. (2013). *La socialisation : Apprendre à vivre en société*. In : P. Riutort, *Premières leçons de sociologie* (pp. 63-74). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. Retrieved from : <https://www.cairn.info/premieres-lecons-de-sociologie--9782130620396-page-63.htm>

Silberberg, V. & Perceval, R. (ed). (2012). *Quelle scolarité dans les IPPJ ? Les Institutions publiques de protection de la jeunesse face à l'enjeu éducatif*. Bruxelles, Belgique : La Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente asbl. Retrieved from : <http://la-ligue.be/assets/Ippj-pour-le-site.pdf>

Trousselard, A., Morin, S. & Van Keirsbilck, B. (2011). *La défense des droits de l'enfant en Europe [guide pratique]*. Bruxelles, Belgique : Jon Etxeberria. Retieved from : <https://dynamointernational.org/wp-content/uploads/2021/01/droits-de-lenfant-2012.pdf>

Tulkens, F. (1996). *De la Belgique*. In : Revue générale de droit, 27(2), 195–207. Retrieved from : <https://doi.org/10.7202/1035811ar>

Vilatte, J-C. (2007). *L'entretien comme outil d'évaluation*. Retrieved from : <https://www.archives.philippeclauzard.com/Initiation-Methodologie-Recherche/jcvilatte-lentretien.pdf>

2. PROJET ÉDUCATIFS

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Projet éducatif provisoire des Unités d'Education à régime fermé intra-muros*. Retrieved from : http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=acfb5faab4339a371877ad1dec793a85ff2be96a&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/Projet_Educatif_Provisoire_Education_RF_Version_approuvee_le_23_deceembre....pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Projet éducatif provisoire des Unités d'Evaluation et d'orientation*. Retrieved from : http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=f0020a2c07d63dbd6ff7d260570c1affcf8513d5&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/Projet_Educatif_Provisoire_des_SEVOR-Version_approuvee_du_23_decembre_2....pdf

3. SITES INTERNETS

Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.). *IPPJ – Institutions publiques de protection de la jeunesse*. Retrieved from : <https://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?id=632>

Vallet, C. (2019). *Délinquance juvénile : ces services fusionnent*. Retrieved from : <https://www.alterechos.be/delinquance-juvenile-ces-services-qui-fusionnent/>

Jadoul Anaïs

Août 2022

Les enjeux de la (re)scolarisation en régime fermé des IPPJ, du point de vue des jeunes mis en perspective avec celui des professionnels qui la pratiquent.

Promotrice : Professeure Isabelle Ravier

« Quels sont les enjeux de la (re)scolarisation en régime fermé des IPPJ, du point de vue des jeunes mis en perspective avec celui des professionnels qui la pratiquent ? ». Pour tenter de répondre à cette question de recherche peu traitée dans la littérature scientifique, ce mémoire empirique analyse par théorisation ancrée quinze entretiens réalisés avec des jeunes et professionnels de trois IPPJ de la Communauté française.

De cette analyse, il se dégage que l'enjeu principal de cette (re)scolarisation concerne l'avenir des jeunes. Ces derniers y voient une ouverture pour leur futur. Cependant, en fonction de l'intérêt qu'ils ont pour les cours, leur motivation peut varier. Pour les enseignants-formateurs, (re)scolariser c'est lutter contre la délinquance juvénile car plus les jeunes reprennent une scolarité, moins ils ont de risques de récidiver. Pourtant, la (re)scolarisation en IPPJ n'est pas une priorité et cela se ressent dans l'organisation de celles-ci, ainsi que dans les moyens humains et matériels disponibles pour la mettre en œuvre.

Ces enjeux et difficultés relevés par les jeunes et professionnels sont en corrélation avec les processus et théories qui ont permis de problématiser le sujet.