



Master

2023

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La dimension éducative à l'école du point de vue enseignant à Genève :
entre *évidences* et paradoxes

Keller, Alisson Laetitia

How to cite

KELLER, Alisson Laetitia. La dimension éducative à l'école du point de vue enseignant à Genève : entre *évidences* et paradoxes. Master, 2023.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:170385>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

**La dimension éducative à l'école du point de vue enseignant à Genève : entre
*évidences et paradoxes***

MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
**MAITRISE UNIVERSITAIRE EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
(MAEP)**

REALISE PAR

Alisson Keller

SOUS LA DIRECTION DE

Madame Diane Rufin

MEMBRES DU JURY :

Diane Rufin, Maitre assistante à l'Université de Genève, FPSE (directrice).

Jean-Paul Payet, Professeur à l'Université de Genève, FPSE.

Zakaria Serir, Collaborateur scientifique à l'Université de Genève, FPSE.

SOUTENU

A Genève, le 21 juin 2023



RESUME

Ce mémoire de Master s'intéresse aux conceptions enseignantes relatives à la dimension éducative de leur métier, plus particulièrement au niveau du cycle élémentaire, dans les établissements faisant partie du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) à Genève. La recherche a été conduite à partir d'entretiens de type semi-directif réalisés auprès de neuf enseignantes et éclairés par les observations et réflexions personnelles de la chercheuse, elle-même enseignante. Les analyses font ressortir, non seulement des contrastes dans les représentations par rapport à la dimension éducative du métier, mais aussi des écarts entre les visées éducatives prescrites par l'institution scolaire et les actions éducatives effectivement menées dans les classes. Cette recherche met également en lumière des problématiques récurrentes et paradoxes, au sein du corps enseignant, plus spécifiquement aux actions éducatives menées dans les écoles labellisées « REP », comme la collaboration avec les éducateurs scolaires ou l'étiquetage des élèves selon leur profil socio-économique et culturel.

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	4
INTRODUCTION.....	6
<i>Problématique de recherche</i>	<i>7</i>
<i>Choix méthodologiques.....</i>	<i>8</i>
<i>Représentation personnelle de la dimension éducative à l'école.....</i>	<i>9</i>
<i>Plan du mémoire.....</i>	<i>13</i>
1. CADRE THÉORIQUE	14
1.1. <i>Les concepts d'éducation et d'enseignement</i>	<i>14</i>
1.2. <i>L'école et la collaboration avec les familles.....</i>	<i>17</i>
1.3. <i>Le Curriculum réel et caché dans les écoles labellisées « REP »</i>	<i>23</i>
1.4. <i>Les choix pédagogiques selon le profil des élèves</i>	<i>24</i>
1.5. <i>L'éducation dans le cahier des charges de l'enseignant primaire</i>	<i>28</i>
1.6. <i>Objectivation et justification de la dimension éducative dans le PER.....</i>	<i>30</i>
1.7. <i>Les nouveaux défis de l'inclusion scolaire.....</i>	<i>34</i>
2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	36
2.1. <i>Description et justification des différentes étapes de la recherche menée.....</i>	<i>36</i>
2.2. <i>Présentation des critères de sélection des enseignant-e-s interviewées</i>	<i>37</i>
2.3. <i>Le choix de l'entretien semi-directif : apports et difficultés rencontrées</i>	<i>38</i>
2.4. <i>Retour personnel sur le déroulé des entretiens.....</i>	<i>41</i>
2.5. <i>Observations dans ma pratique professionnelle ou la posture socio-ethnographique.....</i>	<i>42</i>
2.6. <i>Adopter un nouveau regard : les lunettes du sociologue en éducation.....</i>	<i>43</i>
3. ANALYSE	47
3.1. LE PROFIL DES ENSEIGNANTES : EFFETS SUR LA CONCEPTION DE L'ÉDUCATION À L'ÉCOLE	48
3.1.1. <i>Enseigner au cycle élémentaire.....</i>	<i>48</i>
3.1.2. <i>La catégorisation des écoles REP par les jeunes enseignantes</i>	<i>51</i>
3.1.3. <i>Contrastes entre les générations et la formation des enseignantes</i>	<i>55</i>
3.1.4. <i>Les enseignantes ECSP : à distance des actions éducatives</i>	<i>63</i>
3.2. LES COLLABORATIONS EN REP : INFLUENCES SUR LA DIMENSION ÉDUCATIVE À L'ÉCOLE.....	65

3.2.1.	<i>La place de l'éducateur et des réseaux multiprofessionnels dans les écoles REP</i>	65
3.2.2.	<i>Les effets de la collaboration inter- et multiprofessionnelle</i>	77
3.2.3.	<i>La coéducation entre les enseignants et les familles</i>	81
3.3.	LES CONTEXTES DE CLASSE ET LEURS RÉPERCUSSIONS SUR LES ACTIONS ÉDUCATIVES.....	86
3.3.1.	<i>L'organisation scolaire : un frein aux actions éducatives</i>	86
3.3.2.	<i>Les effets de l'école inclusive sur les actions éducatives des enseignantes</i>	90
3.3.3.	<i>Entre un modèle éducatif unique et la liberté éducative</i>	94
3.3.4.	<i>Contexte multiculturel des classes : un frein aux actions éducatives hétérogènes ?</i>	98
CONCLUSION		100
BIBLIOGRAPHIE		104
	<i>Actes juridiques</i> :.....	104
	<i>Articles, ouvrages et sites internet</i> :.....	104
ANNEXES		108
	<i>Annexe 1 : grille d'entretien initiale</i>	108
	<i>Annexe 2 : bulletin scolaire semestriel genevois (3P-4P)</i>	110
	<i>Annexe 3 : transcriptions des entretiens n°4 et 8</i>	111

Introduction

L'éducation fait partie aujourd'hui des missions centrales de l'école, mission dorénavant allouée au corps enseignant ainsi qu'aux éducateurs¹ scolaires dans le cas des établissements faisant partie du Réseau d'enseignement prioritaire (REP). Selon l'article 1 du Règlement cantonal genevois de l'enseignement primaire du 7 juillet 1993 « l'école complète l'action éducative des parents ». Ce même document fournit, dans l'article 11, des indications, relatives à l'éducation qui concernent plus particulièrement les enseignants titulaires de classe :

L'enseignant titulaire de classe est responsable du projet global de formation de l'élève. Il assume des missions d'instruction et de transmission culturelle en assurant la construction de connaissances et l'acquisition de compétences chez les élèves et des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales. (art. 1, Règlement cantonal de l'enseignement primaire, 7 juillet 1993)

Cette nouvelle manière d'assigner explicitement un rôle éducatif à l'enseignant à travers des textes officiels peut susciter une remise en question du rôle général de l'école dans la société. En effet, nous pouvons faire l'hypothèse qu'annoncer explicitement l'éducation comme l'une des missions de l'école redéfinit et modifie les pratiques enseignantes jusqu'alors bien établies. Nous pouvons supposer que ce phénomène va également avoir une influence sur les représentations que les familles ont du rôle de l'école et de la pratique enseignante. La définition traditionnelle du métier d'enseignant, centrée principalement sur la transmission des connaissances disciplinaires en appliquant le principe d'égalité entre les élèves, apparaît aujourd'hui simpliste. En effet, elle ne résume finalement que peu l'ensemble des activités pédagogiques ainsi que les différents domaines professionnels dans lesquels l'enseignant primaire est amené à exercer au quotidien. Nous pouvons supposer que l'introduction du principe d'équité dans les classes, notamment par la promotion d'une école dite « inclusive », ainsi que l'intégration d'éducateurs et/ou d'équipes pluridisciplinaires dans les écoles REP font partie des facteurs qui ont permis une place importante à la dimension éducative dans la pratique enseignante. Ces modifications observées au sein de l'institution scolaire participent en outre à un changement de rapports et d'attentes réciproques entre l'école et les familles.

¹ A travers ce mémoire, l'emploi du masculin n'a d'autres fins que d'alléger le texte. L'emploi du féminin est employé lorsque je fais référence aux participantes de mon enquête, corpus constitué exclusivement d'enseignantes (femmes).

Selon le point de vue d'enseignants, qui a été notamment récolté lors de cette recherche, le rapport aux familles et la manière de communiquer avec ces dernières ont évolué pour plusieurs raisons. L'augmentation de la diversité culturelle des familles ou le manque de disponibilité des enseignants et des familles pour interagir entre eux génèrent de l'incompréhension, voire même un manque de confiance entre les acteurs concernés. Chacun doute des actions éducatives qui sont menées dans le cadre scolaire et dans le cercle familial. Pourtant, l'article 13 de la Loi cantonale genevoise sur l'instruction publique met l'accent sur l'importance de la collaboration du corps enseignant avec les familles afin de promouvoir la progression globale de l'enfant. En effet, il établit que « l'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle. Elle peut également solliciter des collaborations diverses de la part des milieux culturels, associatifs, économiques, politiques et sociaux » (art. 13, Loi cantonale genevoise sur l'instruction publique du 17 septembre 2015).

Problématique de recherche

A la lecture des textes officiels, nous pouvons donc attendre des enseignants d'aujourd'hui qu'ils aient adopté de nouvelles pratiques professionnelles afin de répondre au mieux aux prescriptions institutionnelles ainsi qu'aux besoins de la société actuelle. Par exemple, nous pourrions imaginer que l'enseignant d'aujourd'hui ouvre davantage sa classe à des personnes externes à l'école, lieu qui avait pu rester fermé et sauvegardé au public qui n'en fait pas partie jusqu'alors. Nous pouvons également penser que le corps enseignant mène dorénavant des actions éducatives qui s'articulent et/ou qui sont dans la continuité avec l'éducation transmise dans le cercle familial. Dans le cadre de ce travail, j'ai alors souhaité tenter de répondre à la problématique suivante : Comment les enseignants conçoivent-ils la dimension éducative dans leur métier et dans quelle mesure ces professionnels mettent-ils en œuvre les actions qu'ils jugent « éducatives » dans leur pratique quotidienne. Mes interrogations personnelles sur cet écart entre le prescrit et la conception enseignante par rapport au domaine éducatif m'a motivée à obtenir des clefs de réponses à cette problématique qui me paraît récurrente dans les écoles genevoises, et plus particulièrement dans les écoles dites labellisées « REP ».

Choix méthodologiques

Afin de recueillir des données me permettant d'obtenir des pistes de réponses à mes interrogations de recherche, j'ai fait le choix de mener des entretiens semi-directifs auprès de neuf enseignantes, qui travaillent au niveau du cycle élémentaire² dans des écoles REP sur le canton de Genève. En parallèle des entretiens, j'ai également recueilli des observations et témoignages en lien avec la dimension éducative dans le cadre de ma propre pratique professionnelle. Je tiens à préciser que ma problématique pour ce travail se base sur la dimension éducative visible dans les écoles REP mais pourrait également se poser à des écoles qui ne sont pas labellisées et dont les élèves sont issus de milieux socio-culturels hétérogènes ou accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers qui sont intégrés dans les classes dites « ordinaires ». Néanmoins, nous allons prendre connaissance des critères de l'échantillonnage retenus pour cette recherche ainsi que leurs potentiels effets sur les données qualitatives récoltées.

Le choix de mener des entretiens auprès des enseignants qui exercent dans les petits degrés d'écoles REP a été pris afin de « cadrer » l'échantillonnage, dans un premier temps, puis de rendre possible l'analyse de mon mémoire. En effet, ces deux critères déterminent la manière dont les interactions et l'enseignement sont menés en classe mais également, ce qui m'intéressait plus particulièrement, le type d'actions éducatives menées par les enseignants dans leur classe. Il aurait été difficile de comparer les actions éducatives menées par un enseignant qui exerce en 1P avec celles menées par une enseignante d'élèves de 8P. En effet, les situations éducatives que les enseignants sont amenés à gérer sont de nature très différente selon le degré dans lequel ils exercent et, par conséquent, conçoivent la dimension éducative de leur métier de manière trop contrastée. Le fait de se focaliser sur les écoles REP a mis en lumière des situations éducatives spécifiques au contexte scolaire de ce genre d'établissement. Les enseignants sont amenés à travailler auprès d'élèves qui ne répondent pas toujours aux normes de l'institution scolaire genevoise et à s'entretenir avec des parents allophones et/ou dont le profil socio-économique est éloigné de la culture scolaire. Après avoir réfléchi et sélectionné les critères de participation à ma recherche, j'ai pu entamer ce travail académique afin de répondre aux différentes questions qui peuvent se dégager de ma problématique de recherche, notamment à savoir dans quelle mesure les enseignants du cycle élémentaire exerçant dans une

² Le cycle élémentaire regroupe les élèves âgés de 4 à 8 ans. Il est divisé en 4 degrés dits « primaires » (de la 1P à la 4P).

école REP conçoivent-ils la dimension éducative dans leur pratique professionnelle. Les principales questions que je me suis posées avant d'entamer ma recherche sont les suivantes : Comment les enseignants perçoivent-ils (ou définissent-ils) la dimension éducative dans leur métier et, plus particulièrement, lorsqu'ils sont amenés à travailler dans une école labellisée « REP » ? Dans quelle mesure les enseignants en REP collaborent-ils avec l'éducateur scolaire, nouvel acteur dans l'école, directement impliqué dans la mission éducative de l'école ? Quels sont les « écarts » entre les actions éducatives préconisées par l'institution (p.ex. école inclusive, prise en considération du multiculturalisme et/ou plurilinguisme dans les classe) et la manière dont les acteurs scolaires les conçoivent dans leur pratique professionnelle (enseignants et éducateurs) ? Quels sont les facteurs qui limitent, sur le terrain, les actions éducatives des enseignants et le déploiement du principe de *coéducation* à l'école entre les enseignants et les familles ? Ces questions de recherche orientant ce travail académique sont également des préoccupations professionnelles et personnelles pour lesquelles je souhaitais obtenir des pistes de réflexion et de réponse.

Représentation personnelle de la dimension éducative à l'école

Avant d'entamer ma recherche sur le terrain, il a été essentiel que j'identifie mes propres représentations sur la dimension éducative dans le contexte scolaire afin d'éviter au maximum d'orienter les personnes interviewées dans leurs réponses lors du passage des entretiens et de prévenir au mieux tout biais d'interprétations de ma part lors de l'analyse de mes données. Pour ce faire, j'ai tenté de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les actions éducatives que je pense devoir mener dans ma propre pratique en tant qu'enseignante ? Jusqu'où j'estime avoir le droit et/ou le devoir d'intervenir auprès des familles en ce qui concerne l'éducation de mes élèves ? Quel sont mes interrogations actuelles quant aux prescriptions institutionnelles relatives à la mission éducative déléguée au corps enseignant ?

Les actions éducatives que je mène quotidiennement sont premièrement de nature très diverse et variée. En effet, elles peuvent engager un élève, une partie comme l'ensemble de la classe, il peut s'agir d'une régulation de comportements inadéquats qui se produisent de manière ponctuelle ou chronique. Par exemple, pour un élève à besoins spécifiques, certaines actions éducatives que j'entreprends peuvent être menées uniquement dans ma classe ou en collaboration avec mes collègues et/ou l'éducatrice. Certaines actions éducatives nécessitent une prise de contact avec les familles soit dans le but d'informer, soit dans le but de mener un

suivi et trouver des pistes d'actions à entreprendre qui conviennent à la famille et à moi-même. Voici trois exemples concrets d'actions éducatives que j'ai menées lors de mes trois premières années d'enseignement. Elles sont volontairement de nature différente afin d'avoir un bref aperçu de quelques actions éducatives que j'estime devoir entreprendre, ou dont je ressens le besoin de mener à bien pour la progression de chaque élève et le bon fonctionnement de ma classe, en tant qu'enseignante au niveau primaire :

1. D. est un élève que j'ai accompagné pendant deux ans. D. n'apprécie pas, la plus grande majorité du temps, les régulations que je lui propose pour améliorer son travail ou lorsque je lui demande de corriger celui-ci. Il arrête de travailler et utilise plusieurs stratégies d'évitement : il me regarde avec un sourire et répète ce que je dis, fait le « clown » pour faire rire ses camarades, se met en boule sous son bureau ou détruit son matériel. Lorsque sa maman l'attend à la sortie de l'école, D. lui balance son sac à la figure, se débat et fuit quand elle souhaite lui faire un bisou. Avec ses camarades, D. entretient une relation à la fois fusionnelle et compétitive avec l'un de ses camarades, F., relation qui s'est détériorée depuis que F. s'est fait un nouveau camarade, M., dans la classe. En réaction à la perte d'exclusivité de son ami F., D. tape M. lors des récréations, le provoque ou l'insulte discrètement lors des cortèges ou dans la classe afin de ne pas se faire remarquer. Bien que j'aie pu progressivement créer du lien et une forme de confiance avec D., l'avoir comme élève a été une expérience, forte formatrice certes, mais éprouvante car, dans le cadre de mon activité, cet élève a « saboté » un grand nombre d'activités et empêché ses camarades de suivre correctement le programme et avec sérénité. Dans ce cas de figure particulier, j'ai décidé de demander une médiation du trio de garçons mené par l'éducateur, m'entretenir régulièrement avec les parents et proposer à la maman que D. aille chez un psychologue afin de pouvoir mieux gérer sa frustration tant du point de vue de ses apprentissages que sur le plan relationnel.
2. Dans les casiers de chaque enseignante ont été distribués des flyers à distribuer pour des cours de danse donnés par une école privée. Il est à noter que le corps enseignant a pour consigne de donner les documents de ce type en guise d'informations aux parents, même s'il s'agit, avec un regard critique, de communications qui peuvent être en contradiction avec les valeurs de l'école (p.ex. égalité de genre, prise en compte des minorités, ...) Sur l'avant des prospectus, figuraient uniquement des petites filles vêtues de tutus roses,

au verso, un descriptif des cours donnés dont un qui a retenu toute mon attention car il proposait « aux mamans » de participer à la leçon de leur enfant. Avant de distribuer le document, j'ai demandé à mes élèves de bien observer la photo et de me dire si quelque chose ne les surprenait pas. Un élève, qui avait envie de faire de la danse, semblait gêné et a levé la main pour dire qu'il n'y avait que des filles sur la photo. Cette situation a été l'occasion pour moi d'aborder avec mes élèves l'égalité de genre dans les activités sportives et culturelles ou dans le choix de leur métier futur.

3. Y. est un élève qui a eu une histoire de vie complexe. Arrivé de Tunisie et étant en année de redoublement dans ma classe, Y. a, cette même année scolaire, perdu son papa, parent qui était à la retraite et s'occupait beaucoup de lui, par exemple en venant le chercher à l'école et en faisant ses devoirs avec lui quotidiennement. A la suite du décès du papa de Y., j'ai immédiatement contacté la maman pour faire le point sur la situation familiale et administrative du ménage et ai ensuite fait le lien avec l'éducatrice de l'école afin qu'elle les oriente vers des associations pour les familles en deuil ou pour que Y. puisse aller au restaurant scolaire en cours d'année. Au niveau des apprentissages, il a été très difficile pour Y. de suivre le programme de manière régulière en raison de ses absences à répétitions et des arrivées tardives à la suite d'un déménagement de la famille dans un logement social. Par ailleurs, Y. était systématiquement absent, ou n'avait pas son maillot de bain, pour participer aux leçons de piscine, leçons qui sont pourtant obligatoires, au même titre que les leçons de Français ou de Maths. J'ai donc été amenée à m'entretenir avec la maman de Y. pour écouter ses appréhensions et/ou ses réticences de laisser Y. participer aux leçons de piscine, activité que l'enfant aimait d'ailleurs beaucoup. Je lui ai ensuite que présenté le déroulement général d'une leçon de piscine pour la rassurer.

Après avoir résumé trois situations éducatives vécues dans ma pratique professionnelle, je définirais la dimension éducative à l'école comme des actions éducatives menées par l'enseignant afin d'atteindre trois objectifs principaux. J'estime, dans un premier temps, que les actions éducatives sont à mener auprès des élèves dans le cadre de mon enseignement, par exemple en sensibilisant mes élèves au vivre-ensemble, en discutant de manière objective de sujets d'actualité comme la crise climatique, les guerres ou des inégalités existantes dans la société. La « meilleure » manière d'éduquer à l'école est selon moi de montrer l'exemple sans

l'expliciter sur la manière d'interagir avec autrui, notamment en adoptant les règles de politesse et la prise en compte de l'avis d'autrui sans jugement.

Dans un deuxième temps, il s'agit de réguler les comportements des élèves de manière individuelle et/ou collectives pour garantir un bien-être général pour tous dans la classe, condition favorable aux apprentissages. En cycle élémentaire, je mets particulièrement l'accent sur l'écoute et le partage de manière générale : temps de parole, matériel de la classe ou personnel lorsqu'un camarade a égaré le sien, espace interpersonnel. Il se met surtout en application en instaurant, au début de l'année des règles de vie qui sont affichées dans la classe et que je rappelle si besoin.

La dimension éducative à l'école peut finalement être, d'après mon expérience, mise en œuvre par l'enseignant en s'entretenant avec les familles et en collaborant avec d'autres professionnels de l'éducation lorsqu'il s'agit de situations qui ont à la fois une incidence, non seulement dans le cadre personnel, familial mais aussi le parcours scolaire de l'élève : mal-être vécu en classe, événement familial déstabilisant pour l'élève, absentéisme ou non-rendu des devoirs, des circulaires, répétés par l'élève. Dans le cas où j'émettrais des hypothèses quant aux habitudes de mes élèves qui n'aident généralement pas aux apprentissages, comme par exemple le fait de se coucher tard, ou de passer un temps trop important sur les écrans ou sur des sites inappropriés, je préfère ne pas intervenir immédiatement car je trouve délicat de mener des actions éducatives qui se basent uniquement sur des hypothèses de ma part. J'estime par ailleurs que ce genre d'interventions peut être intrusif du point de vue des familles : cela signifie effectivement émettre une forme de jugement ou de dévalorisation de l'éducation donnée dans le cadre familial. Néanmoins, si je constate que les élèves qui seraient concernés s'endorment en classe, pleurent parce qu'ils sont très fatigués ou qu'ils parlent de manière récurrente de ce qu'ils ont vu sur les écrans et que cela influence sur leur comportement (p.ex. peur, agressivité), je prends contact avec les parents pour savoir s'ils sont au courant de la problématique et pour leur partager ce que j'observe en classe et j'entame une collaboration, dans les situations les plus problématiques, avec l'infirmière. Lors de mes brèves interventions pour les situations problématiques relatives à l'usage excessif des écrans, les familles étaient entièrement d'accord avec mes observations et semblaient presque soulagées qu'une tierce personne agisse afin que l'enfant concerné puisse progressivement changer ses habitudes en se tournant vers d'autres activités. Après avoir partagé ma conception de la dimension éducative dans le cadre de ma

pratique professionnelle, nous pouvons dorénavant prendre connaissance du plan mon mémoire.

Plan du mémoire

Ce travail de recherche présentera en premier lieu le cadre théorique dans lequel s'insère ma problématique de recherche. Il s'agira notamment de différencier les notions d'enseignement et d'éducation, de prendre connaissance de la dimension éducative à travers les documents officiels à disposition de l'enseignant primaire (cahier des charges, Plan d'études romand) et de présenter les écarts et les différents effets produits par le curriculum prescrit et le curriculum réel dans les classes. En second lieu, nous nous pencherons sur le cadre méthodologique qui a permis de mener bien cette recherche. Celui-ci abordera la manière dont j'ai mené l'ensemble des entretiens ainsi que les difficultés que j'ai pu rencontrer au cours de ces derniers, notamment lorsque j'ai été amenée à adopter une posture distanciée face aux témoignages de personnes avec qui je partage le métier d'enseignant primaire. Il sera ensuite question de présenter le cœur de ce travail : l'analyse des données. Cette partie est divisée en trois sous-parties principales, à savoir : le profil des enseignantes interviewées et ses effets sur leur conception de l'éducation à l'école, les collaborations dans les établissements REP et leurs influences sur la dimension éducative et, finalement, le profil des élèves et ses effets sur les actions éducatives menées. De manière plus détaillée, la partie analytique de mon mémoire mettra principalement en lumière des constats et des éléments de réflexion sur les différentes représentations ainsi que sur les actions éducatives des enseignantes interviewées. Elle soulèvera également les principales difficultés engendrées par la mise en œuvre d'actions éducatives dans la cadre scolaire, du point de vue enseignant. Finalement, la conclusion de ce travail proposera un bilan qui donnera des pistes de réponses à la problématique de recherche, ainsi qu'une ouverture plus personnelle sur les défis professionnels liés à la dimension éducative dans la pratique enseignante.

1. Cadre théorique

1.1. Les concepts d'éducation et d'enseignement

Bien que, dans leur discours, les enseignants fassent généralement une distinction claire entre les notions d'*éducation* et d'*enseignement*, elles s'articulent étroitement dans l'exercice de la profession enseignante. Selon Obin (2014), l'éducation et l'enseignement consistent à « transmettre d'une génération à l'autre un héritage, les acquis culturels d'un monde communs [...] d'une part des savoirs et des savoir-faire, et plus largement des compétences intellectuelles et cognitives, et de l'autre des valeurs politiques et morales et des comportements sociaux » (p.23). Néanmoins, il explique que les concepts d'éducation et d'instruction sont régis par des principes différents : la raison et la vérité pour l'enseignement (ou l'instruction), l'éthique et le droit pour l'éducation. Dans le cadre de ce travail, il est important de faire remarquer que le terme « enseignement » et « instruction » portent la même signification, à savoir l'action de « transmettre les savoirs savants ou techniques [que l'apprenant] n'aurait pas trouvés de lui-même, en renforçant sa liberté de jugement à leur égard comme à l'égard de toute connaissance. » (Hameline, s. d.) A partir de cette distinction entre l'enseignement et l'éducation, nous pouvons déduire que, dans le contexte scolaire, l'enseignement a pour visée l'acquisition de connaissances et/ou compétences qui reposent sur des savoirs théoriques et/ou pratiques relativement immuables en fonction de l'environnement socio-culturel. Pour exemple, associer les lettres de l'alphabet aux sons dans une langue apprise, énumérer une collection d'objets ou encore tracer une ligne à la règle feraient partie des actions liées au versant « enseignement » du métier. L'éducation, quant à elle, consiste davantage à assimiler des codes moraux et à adapter son comportement ou ses actions afin de garantir le vivre-ensemble, prévenir les malentendus ou le sentiment d'injustice au sein du groupe-classe. Nous pouvons donc supposer que la part éducative du métier d'enseignant va davantage dépendre du contexte social dans lequel elle est mise en œuvre. Par exemple, un enfant est amené, dès son entrée à l'école, à respecter un certain nombre de règles de conduite, règles qui vont probablement être relativement différentes de celles transmises dans le cadre familial ou lors d'une activité extra-scolaire. En effet, lever la main pour demander la parole est une règle jugée comme essentielle à l'école alors qu'elle est la plus grande majorité du temps, inexistante dans le contexte familial. Mais alors, comment concilier l'éducation scolaire avec l'éducation

familiale ? Quels sont les phénomènes sociétaux actuels qui amènent l'éducation à faire progressivement sa place à l'école ?

Afin de répondre à ces deux questions, nous allons nous pencher sur les définitions d'éducation et d'enseignement de De Romilly (2008). L'académicienne explicite clairement la nuance entre les deux concepts dans la langue française : « l'enseignement désigne avant tout la transmission des connaissances intellectuelles ; le mot « éducation », qui a pu s'employer à propos d'animaux, désigne le fait de mener un être à l'accomplissement de ses qualités propres ; pour l'homme, ces qualités humaines concernent l'esprit, le caractère et l'aptitude à la vie en société. ». Elle poursuit en établissant le fait qu'enseignement et éducation étaient auparavant des concepts qui ne formaient qu'un et qui, depuis quelques décennies, ont pris deux significations bien distinctes notamment en raison de phénomènes sociétaux actuels. Selon de De Romilly, la perte de pouvoir de la morale religieuse ou du régime patriarcal dans les familles dans lesquelles l'autorité parentale était généralement représentée par le père, peuvent en partie expliquer la scission dorénavant plus marquée entre l'éducation et l'enseignement. La parole de l'enfant est également plus valorisée et son avis est davantage pris en compte dans la plupart des ménages actuels, ce qui produit par conséquent une remise en question de la hiérarchie au sein des membres de la famille. Par ailleurs, aux vus de la hausse globale des loyers, des prix et de la menace de l'emploi dans certains secteurs, les parents sont souvent contraints de travailler à temps plein et sont généralement amenés à déléguer une part éducative aux personnes qui prennent en charge leurs enfants lorsqu'ils travaillent, comme par exemple les enseignants, les animateurs parascolaires, les éducateurs de maisons de quartier ou encore les entraîneurs de sport. De De Romilly explique alors que les actions éducatives relatives à l'enseignement ne peuvent se transmettre par manque de temps :

Il y a surtout l'urgence créée par les difficultés sociales et économiques, qui exigent de trouver un gagne-pain rapide ; il y a d'autre part le respect passionné de la liberté de l'enfant, respect qui va souvent à l'encontre de ses intérêts ; c'est là alors que s'affaiblit l'action éducative de la religion et de la famille. Ainsi, tout l'aspect de l'éducation qui est formation de l'esprit et du caractère tend à passer au second plan. (De Romilly, 2008)

Cette explication donnée par l'académicienne peut paraître au premier abord « vieux jeu » ou peut déranger l'opinion publique actuelle car l'éducation évolue au fil des générations et se modifie en fonction des codes sociaux, des valeurs de l'époque dans laquelle elle s'inscrit. Le

point de vue de De Romilly peut déranger car il critique la manière dont les parents d'aujourd'hui éduquent, ou n'éduquent pas, la nouvelle génération. L'extrait cité sous-entend qu'il existe aujourd'hui une forme de laxisme ou de passivité lorsqu'il s'agit de mener des actions éducatives dans le cadre familial. Néanmoins, les propos cités peuvent fournir quelques pistes de réflexions sur l'évolution ainsi que la place de la dimension éducative à l'école actuelle, phénomène qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche. En effet, en reprenant la thèse de De Romilly, si les actions éducatives s'affaiblissent dans le cercle familial et ne sont plus toujours guidés par la morale religieuse, l'école doit-elle alors prendre le relai ? La partie analytique de cette recherche présentera quelques pistes de réflexion qui permettent de répondre à cette question, notamment à travers les témoignages des enseignantes interviewées. Voyons maintenant les principales raisons pour lesquelles le versant « éducation » s'est progressivement inséré dans le système scolaire actuel.

Pour ce faire, reprenons les propos d'Obin (2014) qui énoncent les raisons pour lesquelles les enseignants, au niveau du secondaire en France dans le cas des travaux du chercheur, ont été amenés à endosser d'autres rôles dans le cadre de leur profession, notamment un rôle éducatif, afin de répondre aux demandes de la société :

Ces évolutions institutionnelles [...] sont plus simplement dues aux évolutions sociales et se sont cristallisées en particulier sous la pression d'une opinion de plus en plus préoccupée par le développement de la violence juvénile et de parents qui attendent des institutions publiques, et notamment de l'École, qu'elles agissent sérieusement pour l'endiguer et en protéger leurs enfants. La réputation éducative des établissements et l'estimation de leur capacité à assurer la sécurité des élèves ont désormais remplacé leur réputation pédagogique dans les arbitrages des familles entre le Privé et le Public, et à l'intérieur de ce dernier dans le cadre de l'assouplissement de la carte scolaire. (p.25)

Entre le sentiment de violence grandissant dans la société, la peur de la montée de groupes fondamentalistes, les faits divers qui témoignent d'agressions commis sur des enseignants ou encore la lutte contre le harcèlement scolaire, les instances politiques se sont décidées à modifier explicitement le cahier des charges des enseignants français en demandant à ces derniers de mener des actions éducatives auprès de leurs élèves en parallèle des disciplines enseignées. Les explications d'Obin montrent l'influence des craintes et des informations véhiculées à l'extérieur de l'école sur la remise en question du rôle et des missions assignées à

celle-ci. Nous pouvons supposer que cette évolution institutionnelle est initiée, non seulement dans le but de valoriser le développement global de l'apprenant même au niveau secondaire, mais aussi afin de montrer que l'institution scolaire garde le contrôle même lors de situations sociétales complexes et est capable de répondre aux demandes de la population. En effet, nous pouvons imaginer qu'une école qui se porte mal ou qui est souvent critiquée, même sans avoir toujours de preuves de ce qui se passe réellement dans les classes, est une école qui nuit à l'image de ceux qui l'organisent et la gèrent dans les plus hautes instances. D'autres facteurs peuvent être également à l'origine de la prescription explicite du rôle éducatif de l'école. L'apparition de nouveaux rapports et de nouvelles attentes entre le corps enseignants et les familles en font notamment partie.

1.2. L'école et la collaboration avec les familles

Au tournant des années 70-80, l'institution scolaire a souhaité ouvrir ses portes aux familles afin de construire un partenariat avec ses dernières, collaboration qui participe à la réussite scolaire et qui permet plus largement à l'école de prendre en compte les demandes de la société. « La relation à construire entre les acteurs éducatifs et scolaires représente désormais une véritable doxa, croyance à partir de laquelle s'expriment des attentes et doit s'opérer la répartition des rôles au service de la « réussite » de l'enfant. » (Périer, 2023, p.163) Ainsi, ce nouveau partenariat a progressivement transformé les rapports entre l'école et les familles. En effet, au fil des collaborations, les enseignants ont fini par catégoriser les familles en se basant essentiellement sur leur profil socio-économiques et/ou leur degré d'assimilation aux attentes scolaires. En répondant, ou non, à ces dernières, les familles ont été étiquetées par l'institution comme des familles « présentes » ou au contraire « précaires » dans le suivi de la scolarité de leur enfant. Il est à souligner que ce processus de catégorisation à l'égard des familles n'est de loin pas toujours fait de manière consciente par le corps enseignant. Périer fournit deux principales étiquettes que les enseignants ont tendance à assigner aux familles des élèves : d'un côté les parents « experts » et de l'autre les parents « décrochés » (p.170). Voyons comment le corps enseignant perçoit ces deux catégories et la manière dont le rapport famille-école ainsi se modifie en fonction de ces dernières.

Les familles qui font partie de la catégorie « expert » sont généralement des parents dont le modèle éducatif transmis à la maison est en accord avec les attentes et normes de l'institution scolaire. Par exemple, elles sont capables de suivre les enfants dans leurs devoirs et rendent les

documents demandés par l'école dans la forme et les délais demandés, tâches familiales qui sont très valorisées par les enseignants. Par ailleurs, cette catégorie de parents transmet dans le cercle familial les compétences nécessaires à l'acquisition du « métier d'élève », compétences qui sont évaluées et jugées comme essentielles pour la réussite scolaire par le corps enseignant, comme le souligne Périer (2023) :

La pédagogisation des relations dans la famille (au travers du langage, d'activités d'éveil, de jeux éducatifs, de la pratique d'une langue étrangère...), visible chez les parents experts, traduit ce souci de favoriser la familiarisation de l'enfant avec la culture scolaire voire l'apprentissage des codes de la performance. Il est donc implicitement attendu des parents qu'ils préparent l'enfant à son « métier d'élève », c'est-à-dire de viser l'acquisition de dispositions jugées nécessaires pour apprendre et se comporter en élève. (p.171)

L'institution scolaire a donc des attentes implicites du point de vue éducatif, ce qui crée des inégalités scolaires entre les élèves et ce dès leur entrée à l'école. De par l'acquisition d'un modèle éducatif qui suit les prescriptions scolaires effectuées en amont, les familles « expertes » sont donc avantagées, non seulement par rapport à l'intégration de leur enfant dans le système scolaire, mais aussi au niveau de son entrée dans les apprentissages scolaires. Du point de vue de leurs droits en tant que parents d'élèves, elles osent demander des entretiens individuels avec l'enseignant en cas d'interrogations sur le suivi scolaire de leur enfant et/ou exprimer leur point de vue en tant que parents lors de rencontres avec les professionnels de l'école. Ces mêmes familles possèdent également de solides compétences argumentatives et rédactionnelles, compétences qui permettent de rendre leur point de vue légitime aux yeux de l'institution scolaire, comme le soulignent Payet et Rufin (2015) :

[...] dans l'école conventionnelle, la maîtrise d'une communication codifiée est nécessaire pour faire entendre sa voix. C'est la raison pour laquelle les plaintes et les revendications des familles des milieux plus favorisés et plus diplômés ont toujours plus de chances d'aboutir. Car leur présentation est plus efficace pour attirer l'attention des institutions et mobiliser leur action. (p.103)

Pour aller plus loin, les familles « expertes » maîtrisent les codes mêmes implicites de l'institution. Elles sont alors davantage armées lorsqu'il s'agit de demander des justifications sur les choix optés par le corps enseignant ou d'exprimer leur désaccord dans une situation qui aurait des répercussions sur le parcours scolaire de leur enfant (p.ex. redoublement, intégration

d'une classe spécialisée). Nous pouvons donc supposer que les enseignants ont une représentation ambivalente à l'égard des familles « expertes ». Elles peuvent être de réelles partenaires lorsque l'intégration et la réussite de l'élève se déroule comme attendu par l'école et les familles mais peuvent aussi devenir des menaces lorsque qu'une situation d'échec, sociale ou scolaire, se présente. Pour les familles considérées comme éloignées de la culture scolaire, qu'en est-il de leur rapport aux enseignants ? Quelle est la perception des enseignants vis-à-vis de ces familles qui n'ont pas toujours connaissance des normes implicites de l'école ? Quels sont finalement les moyens envisagés par l'école pour pallier à cette inégalité vis-à-vis de l'institution ?

Les parents « décrochés » (Périer, 2023, p.170) sont souvent associés aux familles d'élèves qui fréquentent les écoles du REP par la plupart des enseignants. Ils ne répondent pas aux critères de l'institution en raison de plusieurs facteurs sociaux et culturels possibles : allophonie, illettrisme, situation de grande précarité ou encore statut de réfugié en font par exemple partie. En ce qui concerne la collaboration avec les familles éloignées de la culture scolaire, le corps enseignant se dit devoir expliquer aux parents que faire avec leur enfant à la maison afin que celui-ci puisse progresser dans ses apprentissages scolaires et, de manière plus générale, comment fonctionne l'école (p.ex. horaires scolaires, matériel à apporter, respect des délais de rendus, etc.). Rapidement catégorisés comme des parents ignorants, défaitistes ou qui ne s'intéressent pas à la scolarité de leur enfant, ces familles n'ont en réalité pas la possibilité de collaborer et n'osent pas interagir avec l'école par exemple en raison de la barrière de la langue, d'horaires de travail difficilement conciliables avec ceux de l'école, d'un manque de système de garde pour la fraterie. En effet, certains parents n'osent pas interagir en raison de l'allophonie ou d'une maîtrise du français qui n'est pas encore assez solide pour pouvoir comprendre avec détail les explications du corps enseignant et/ou d'argumenter en cas de désaccord. « En effet, les professionnels de l'école [...] parlent une langue spécialisée qui s'est considérablement complexifiée [...]. Difficile désormais pour un profane [...] de s'y retrouver parmi le jargon des innombrables concepts [...] décrivant [...], les parcours scolaires, les procédures décisionnelles et les contenus d'apprentissage. » (Payet & Rufin, 2015, p.100). Ainsi, les familles deviennent des acteurs qui sont absents, aussi appelés « acteurs faibles » (Payet & Laforge, 2008), lors des réunions de parents ou lors des entretiens afin de ne pas perdre la face. Leur avis est également progressivement mis de côté ou moins pris en compte par les enseignants et la direction notamment lors de processus décisionnel sur le parcours scolaire de

l'élève concerné. Afin de clarifier le concept d'acteur faible, prenons connaissance de la définition élaborée par Payet & Laforgue (2008) :

Par « acteurs faibles », nous entendrons [...] des individus, voire des groupes, dont les rôles et les identités se déploient dans deux types de configuration. Dans une première configuration, c'est une disqualification ordinaire qui les prive d'un statut d'égal dans une réciprocité des perspectives (Schütz, 1987). Dans une seconde configuration, ils sont affaiblis par une catégorisation de l'action publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social. Il s'agit, à l'instar de la notion de stigmaté (Goffman, 1975), de considérer non pas des personnes mais des points de vue, les deux configurations d'affaiblissement se relayant ou non selon les contextes. (p.9)

Dans le contexte scolaire, Périer met en évidence le manque de moyens mis en place actuellement par les établissements scolaires pour permettre aux familles dites « éloignées de la culture scolaire » de redevenir des acteurs qui s'intéressent et sont actifs dans le parcours scolaire de leur enfant aux yeux de l'institution scolaire :

Les parents les plus vulnérables se retrouvent le plus souvent sans « voix », car ni présents ni représentés à l'école pour dire leurs difficultés ou faire valoir leurs droits et choix. Il en résulte pour certains le sentiment de n'être pas écoutés, considérés, reconnus à égale dignité des autres. Les supports et ressources manquent pour relayer la voix de ces acteurs « faibles », souvent inaudibles, car affaiblis et disqualifiés par une institution forte de sa légitimité et de son pouvoir. (Périer, 2023, p.173)

Bien qu'il ait conscience des obstacles de ses familles à porter leur voix sur l'organisation de l'école et le parcours scolaire de leur enfant, le corps enseignant semble indifférent ou démunis face à la distance entre le fonctionnement de l'école et le quotidien ainsi que la culture de ces familles. Quels sont alors les projets actuels menés par l'institution afin de favoriser tout de même un partenariat entre l'institution et les familles à distance de l'école ?

Pour pallier à cette inégalité de participation des familles qui ne se permettent pas d'exprimer leur point de vue sur les choix pris par l'institution scolaire, le projet de créer des associations de parents d'élèves dès la fin des années 90 ou d'organiser des moments de discussions à l'école avaient initialement pour objectif d'aider à la mise en œuvre de la *coéducation* entre l'école et les familles éloignées de la culture scolaire. « L'autonomie des acteurs faibles est alors une des

conditions, un des ressorts de l'élévation de leur voix, de la constitution de causes (en dépit de leur faiblesse initiale). (Payet & Laforgue, 2008, p.11). Cette demande de partenariat venait non seulement des différents acteurs scolaires mais aussi des familles, comme le souligne Hurtig Delattre (2022) :

D'une part, les parents manifestent une anxiété accrue quant à leurs propres compétences et quant au devenir de leur enfant dans un monde perçu comme à la fois complexe et incertain. D'autre part, la diversité des modes de vie et d'éducation, le caractère multiculturel et plurilingue des familles accentuent à la fois la nécessité et la richesse des démarches d'ouverture mutuelle. (p.13)

Seulement, les projets d'établissement qui visent à la coéducation entre parents et professionnels ne sont aujourd'hui d'une tout autre nature et viseraient davantage à imposer un modèle éducatif normalisant aux familles qui ne rentrent pas dans la culture scolaire, plutôt qu'un réel échange sur les pratiques éducatives multiples. En 2016, Pothet explique la modification du projet de coéducation en un projet d'acculturation des familles aux pratiques éducatives attendues par l'institution scolaire :

Le principe de co-éducation est apparu au milieu des années 1990 sous la plume des associations de parents d'élèves de l'enseignement public. Les Réseaux d'écoute, d'aide et d'appui à la parentalité (REAAP) mis en place en 1998 visaient ainsi à offrir des possibilités de mobilisation collective, notamment aux parents en situation d'isolement. Mais, tel qu'il a été repris par la circulaire de rentrée de 2011, ce principe implique moins une ouverture aux acteurs extérieurs au monde scolaire que la transmission de « bonnes pratiques éducatives » dans des milieux scolaires et sociaux « difficiles ». Il marque en ce sens une étape importante dans l'intervention publique sur la parentalité. Justifié par la nécessité de mieux outiller les parents, de les réassurer, voire de les réarmer dans un contexte de profond bouleversement des formes de la vie familiale, le soutien à la parenté s'étend au cours des années 2000. (p.67)

Parti d'une bonne intention, les programmes institutionnels, qui engageaient les acteurs scolaires et les familles dans un processus coéducatif, ont paradoxalement plus accentué le rapport asymétrique entre les enseignants et les familles qui ne répondent pas aux attentes de l'institution. Une fois de plus, ce phénomène serait particulièrement visible dans les écoles de quartiers plus modestes et participe à accentuer les inégalités scolaires entre les élèves issus de

milieux socio-culturels qui sont en accord avec les normes scolaires et ceux dont les familles ne maîtrisent pas encore les codes implicites véhiculés à l'école. Bien que de nombreux acteurs scolaires restent convaincus de l'efficacité de la coopération entre les familles et l'école pour la réussite scolaire de l'élève, le principe de coéducation à l'école reste néanmoins actuellement en stagnation en raison du manque de réflexion et de moyens mis en place.

Après avoir présenté les principaux obstacles à la mise en œuvre d'un partenariat effectif entre l'école et les familles selon leur profil, nous pouvons donc faire des hypothèses sur d'autres raisons qui peuvent expliquer les difficultés à la réalisation de la coéducation entre l'école et les familles. Par exemple, nous pouvons évoquer le concept de « culture bump », manque de compréhension liée aux différences culturelles et attentes entre l'école et certaines familles (p.ex. ponctualité à un entretien) :

Archer (1991) described a culture bump as a phenomenon that occurs when an individual has expectations about another person's behavior within a particular situation, but encounters a different behavior in that situation when interacting with an individual from a different culture. Culture bump theory is concerned with how cultural knowledge is acquired and its effect on intercultural relationships. (Archer & Nickson, 2012, p.335)

Il peut finalement s'agir tout simplement d'une réticence de la part de certains enseignants à ouvrir leur classe et à entrer en discussion avec les parents afin de maintenir le rapport asymétrique entre l'école et les familles ou de crainte de recevoir des critiques venant de l'extérieur.

Nous pouvons donc faire le bilan que le partenariat entre l'école et les familles perdure au stade de projet et qu'à l'heure actuelle les interactions entre le corps enseignant produisent même des inégalités en raison de l'incompréhension entre les acteurs concernés. Cette transposition des inégalités sociales en inégalités scolaires se reproduit également dans les curriculums menés par les enseignants dans leur pratique professionnelle. La prochaine partie permettra de présenter le concept de curriculum dans le domaine de l'enseignement et d'observer l'influence du profil des élèves sur la manière dont il est mis en œuvre dans les écoles REP.

1.3. Le Curriculum réel et caché dans les écoles labellisées « REP »

Le concept de curriculum est essentiel dans le milieu de l'enseignement car il va déterminer ce que les élèves vont apprendre explicitement mais aussi de manière implicite. En effet, nous allons voir que l'enseignant a des attentes vis-à-vis de ses apprenants qui ne sont pas toujours annoncées et explicitées, ce qui va placer certains élèves en situation d'incompréhension et de difficulté par rapport aux apprentissages scolaires. Perrenoud (1993) distingue trois types de curricula, à savoir le formel, le réel et le caché. En voici pour chacun une brève définition :

Le curriculum formel s'apparente au programme scolaire, aux objectifs d'apprentissages définis ainsi qu'aux méthodes qui doivent être employées pour atteindre les objectifs fixés en fonction de l'âge et du type d'établissement scolaire dans lequel les enfants évoluent. Ce curriculum a été soigneusement discuté et rédigé par des commissions faisant généralement partie de l'institution scolaire. Il est présenté de manière explicite, objective et est accessible à tous, aujourd'hui via des sites internet. Ceci permet de garantir une transparence à l'égard de l'ensemble de la population à propos de ce qui préconisé à l'école en termes d'apprentissages disciplinaires, voire même au niveau des capacités transversales attendues des élèves à la suite de la mise en place du Plan d'études romands (PER). A l'échelle de sa classe, l'enseignant met également au point un curriculum formel lorsqu'il planifie ses leçons en faisant le choix des thématiques travaillées, des objectifs visés, des modalités (p.ex. tâche individuel, en duo, en groupe) envisagées, ou encore du matériel nécessaire pour mener à bien les activités sur des échelles temporelles différentes : jour, semaine, semestre.... Du point de vue de Perrenoud, ce curriculum est celui dont « rêvent » les enseignants car il ne laisse pas de place aux imprévus, qui font certes partie du métier, mais qui déstabilisent la conduite de l'enseignement et peut faire prendre du retard sur les objectifs visés.

Contrairement au curriculum formel, le curriculum réel tient compte de la dimension humaine et des aléas qui surviennent presque systématiquement dans l'activité enseignante. Il s'agit des savoirs, savoir-faire ou savoir-être que les élèves auront réellement acquis au cours d'une activité donnée. Par exemple, un élève qui a préféré s'évader en regardant la neige tomber par la fenêtre, ou un élève qui a rencontré des difficultés à comprendre les explications données par l'enseignant pour diverses raisons (p.ex. bruits dans la rue) se sera probablement éloigné du curriculum formel.

Le curriculum caché est finalement le curriculum le plus subtil car il demande aux élèves, et indirectement aux familles, d'identifier les attentes implicites de l'enseignant. Il est aussi le plus problématique dans l'enseignement dans la mesure où c'est celui qui creuse l'écart de réussite entre les élèves issus d'un environnement dans lequel les individus sont familiers à la forme scolaire, à ses attentes, ainsi qu'à la formulation de demandes implicites dans les relations interpersonnelles, et ceux pour qui les sous-entendus dans les consignes sont encore difficiles à identifier. Autrement dit, la présence d'un curriculum caché dans le contexte scolaire est un facteur important dans la reproduction des inégalités sociales en inégalités scolaires. Ce phénomène lié essentiellement au curriculum caché est l'une des raisons principales pour laquelle une activité scolaire donnée ne va pas être présentée de la même manière suivant le public auquel elle est destinée. En effet, de nombreux enseignants qui travaillent avec des élèves de milieu socio-économique modeste ou dont la composition de la classe est dite « hétérogène », par exemple avec un nombre important d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, ont tendance à beaucoup plus expliciter les consignes ainsi que leurs attentes. Pour ce faire, ils proposent des situations concrètes pour pallier à la difficulté d'identifier les implicites, ce qui paraît positif aux premiers abords, mais qui, en réalité, est source de production d'inégalités entre les élèves.

Nous voyons donc que le curriculum prescrit ainsi que le curriculum caché, influencés tous les deux par la conduite de l'enseignant, produisent des écarts entre les apprenants selon le milieu socio-culturel dont ils sont issus. Pour aller plus loin, nous pouvons donc nous intéresser aux effets des choix des enseignants dans leur pratique quant aux apprentissages de leurs élèves.

1.4. Les choix pédagogiques selon le profil des élèves

Sans en avoir toujours conscience, les enseignants vont opter pour des choix pédagogiques en fonction du contexte scolaire au sein duquel ils mettent en œuvre leur enseignement. Leur manière de présenter une activité pédagogique et/ou leur degré d'attentes à l'égard de leurs élèves vont se modifier en fonction des profils socio-économiques et des cultures familiales présents dans leur classe. Lors d'un de mes stages en responsabilités et en suivant l'unité de formation de la Professeure Sanchez-Mazas, je me souviens avoir reçu pour recommandation d'informer les élèves clairement du sens d'une activité enseignée et d'explicitier mes propres attentes en tant qu'enseignante au moment de la présentation des consignes. Ma formatrice de terrain m'avait conseillé d'exprimer mes attentes par rapport à un exercice donné en

commençant mes phrases par « Dans cet exercice, j'attends que vous fassiez... » ou « Le but de cet exercice, c'est que vous sachiez finalement faire... » afin que tous les élèves puissent identifier, dès le début de l'activité, les objectifs à atteindre. Néanmoins, dévoiler systématiquement le sens caché d'une activité aux élèves ne prévient pas les inégalités scolaires sur le long terme car cette pratique enseignante fait obstacle au processus de recherche de l'élève pour résoudre par lui-même une situation-problème donnée. En d'autres termes, expliciter les contenus d'apprentissages empêche l'élève de développer ses compétences dans l'identification, la compréhension et l'interprétation des implicites, compétences qui seront essentiels à l'apprenant lors qu'il sera amené à saisir les sous-entendus dans les conversations interpersonnelles ou les textes de la vie courante. Différentes recherches menées en sociologie de l'éducation ont effectivement montré que les enseignants, qui pratiquaient dans des écoles de milieux moins favorisés, proposaient la plus grande majorité du temps des tâches d'application, comme les observations d'Anyon en 1980 :

In the two working-class schools, work is following the steps of procedure. The procedure is usually mechanical, involving rote behavior and very little decision making or choice. [...] Most of the rules regarding work are designations of what the children are to do ; the rules are steps to follow. These steps are told to the children by the teachers and often written on the board (p.73)

Proposer uniquement des tâches d'application aux élèves n'engage que peu la réflexion des élèves et, par conséquent, ne leur donnent pas l'occasion de progresser dans certaines aptitudes comme l'autonomie, la prise d'initiatives ou encore l'imagination et la créativité pour résoudre une tâche donnée. Nous voyons également dans les travaux de Baluteau (2014) que les enseignants, qui travaillent avec des élèves de classe dite « populaire », emploient plus fréquemment la pédagogie de « détour » en demandant aux élèves de mobiliser des connaissances considérées comme moins scolaires et qui s'apparentent davantage à la résolution de situations de la vie courante afin de capter l'attention et l'intérêt des élèves :

La « pédagogie invisible », rapportée ici essentiellement à une classification et à une organisation peu explicite des savoirs, est favorisée dans les établissements du bas de la hiérarchie (avec un public populaire) afin de mieux intéresser les élèves. À l'opposé, les enseignants des établissements en haut de la hiérarchie (avec des enfants des couches moyennes et supérieures) penchent pour une « pédagogie visible » qui apporterait des garanties sur les apprentissages disciplinaires. En regard de la précédente section, ces

travaux signalent que le curriculum ne résulte pas mécaniquement des relations entre un public et un enseignant, mais qu'il est le produit de rapports sociaux entre les enseignants, les élèves et les parents, qui, selon les configurations en vigueur dans un espace politique donné, construisent le curriculum des écoles. (p.57)

A partir de ces constats, nous pouvons clairement observer des différences dans les curricula qui vont se construire selon le contexte scolaire et social des élèves. Bien que les enseignants pensent adapter positivement leurs choix pédagogiques afin s'accompagner au mieux leurs élèves, ce phénomène va paradoxalement creuser les inégalités sociales entre les élèves selon le milieu social dont ils sont issus.

Dans ce même extrait, Baluteau fait également ressortir que la dimension traditionnelle de la forme scolaire est maintenue pour les élèves privilégiés en osant présenter les disciplines scolaires telles qu'elles sont à l'origine, ce qui va, au fil des classes, amener ces derniers à se familiariser progressivement à la culture transmise dans les écoles qui préparent à une formation académique. A l'opposé, en optant pour une pédagogie qui s'appuie davantage sur des situations concrètes de la vie quotidienne, les enseignants donnent moins l'occasion aux élèves de milieux plus modestes de se familiariser avec des savoirs plus disciplinaires et les « codes » qui permettent d'en saisir le sens. Bien qu'il soit essentiel que les enseignants adaptent la nature des contenus d'apprentissages au contexte de leur classe, le corps enseignant s'est finalement peut-être perdu en proposant des situations d'apprentissage trop explicites ou, à l'inverse, trop éloignées d'activités menées généralement en milieu scolaire. Ceci a fait finalement baisser les attentes pédagogiques des enseignants envers leurs élèves parce que le corps enseignant n'a pas cru à l'intérêt des élèves, même issus de milieux plus modestes, pour des savoirs plus formels et théoriques.

Par ailleurs, les travaux de Baluteau (2014) font ressortir que certains projets d'établissement renforcent les inégalités devant les savoirs, notamment en amenant les enseignants à consacrer un temps plus important à des actions éducatives pour travailler les capacités transversales des élèves issus de quartiers modestes, temps qui n'est finalement plus mobilisé pour enrichir la culture générale et/ou développer les compétences sociolinguistiques des élèves :

Dans les établissements socialement défavorisés, la priorité est accordée à la « socialisation » des élèves et aux réalités concrètes tandis que dans les établissements

ayant affaire à un public favorisé, les orientations pédagogiques prolongent les enseignements obligatoires, proposent des contenus plus « gratuits » et une ouverture culturelle. (p.54)

Bien que la socialisation dans le cadre scolaire soit une compétence essentielle à travailler avec les élèves du cycle élémentaire, nous pouvons imaginer qu'elle tend également à transposer les inégalités sociales en inégalités scolaires, et ce dès l'entrée en scolarité. Ce phénomène est en partie dû à la mise de côté de l'éducation familiale au profit de l'éducation scolaire dans les établissements scolaires de quartiers populaires. En 2012, Barrow et Grégoire rendent compte du phénomène de dévalorisation de la socialisation transmise dans le cadre familial, phénomène qui peut conduire les familles en situation de précarité, ou issues de l'immigration, à dévaluer le modèle éducatif qu'ils transmettent à leur enfant ou à penser qu'assimiler le modèle éducatif scolaire est le seul moyen pour leur enfant de réussir dans son parcours scolaire :

La socialisation est une fonction fondamentale des systèmes d'éducation de masse, car ceux-ci sont un moyen capital pour que la personne apprenne les normes et les valeurs nécessaires pour exister dans un cadre plus large que sa famille immédiate. L'éducation scolaire est donc inextricablement liée à la perpétuation de la culture de groupe et représente un instrument important du parentage culturel. Ces modèles ont en commun une croyance qui réduit l'expérience de l'apprentissage à sa dimension scolaire et qui voit dans l'école le seul moyen de l'accomplir. Ce qui revient à dire que le scénario de la personne, en ce qui concerne l'apprentissage, est enraciné dans l'expérience d'être éduqué sur un mode scolaire. (p.34)

A la suite de cet éclairage, nous pouvons donc imaginer que les enseignants travaillant dans les établissements REP se retrouvent face à une situation professionnelle ambivalente, entre l'intention d'aider et le risque de contrôler les familles (Payet & Rufin, 2015, p. 107). Est-il préférable de laisser pleinement libres les parents du modèle éducatif transmis à l'enfant et de partager ses observations faites en classe uniquement à la demande des parents ? Ou est-il tout de même nécessaire d'explicitier le modèle éducatif scolaire aux familles afin de rendre visible les attentes de l'école, attentes qui participent malgré tout à la réussite scolaire de l'enfant ? Ces questions nous amènent donc à nous pencher sur les missions éducatives qui sont préconisées dans le cahier des charges de l'enseignant primaire afin de déterminer la finalité des actions éducatives à mener auprès des élèves.

1.5. L'éducation dans le cahier des charges de l'enseignant primaire

Qu'en est-il du cahier des charges de l'enseignant primaire à Genève en rapport avec la dimension éducative ? Quels sont les visées relatives à la dimension éducative prescrites par l'institution dans la pratique enseignante au niveau primaire ? A Genève, le cahier des charges rédigé par la DGEP-DRH³ préconise que l'enseignant enseigne et éduque. « Il/elle assume notamment des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales » (2014). Cela sous-entend que le corps enseignant est amené à entreprendre des actions éducatives au niveau de sa classe ainsi qu'à l'échelle de l'établissement scolaire, notamment dans le cadre de projets pédagogiques. Dans ce cahier des charges, nous pouvons constater que l'institution fait une distinction claire entre les concepts d'enseignement et d'éducation. Cela signifierait qu'il est attendu de l'école d'aujourd'hui a un rôle essentiel à jouer dans l'éducation auprès des nouvelles générations. De plus, en précisant que l'enseignant assume de transmettre des valeurs sociales, ce document officiel sous-entend que le corps enseignant est amené à imposer un modèle éducatif donné. Par conséquent, nous pouvons établir que l'école n'est finalement pas un lieu neutre au niveau de ses attentes vis-à-vis des familles et aux actions éducatives qu'elle souhaite entreprendre.

Néanmoins, du point de vue de l'enseignant primaire, son cahier des charges peut être soumis à un éventail d'interprétations et, par conséquent, peut amener à certaines confusions ou à un « flou » au niveau des attentes relatives au rôle éducatif qu'il doit endosser. Où sont les limites de leurs actions éducatives, notamment vis-à-vis des familles ? Quelle est la différence entre les actions éducatives menées à l'école et celles qui sont entreprises dans le cercle familial ? Comment celles-ci s'harmonisent ou peuvent-elles s'articuler lorsque le modèle éducatif familial est en désaccord avec les normes scolaires ? S'ajoutent à ces interrogations le fait que les actions éducatives entreprises à l'école peuvent même être différentes selon les enseignants d'une même école. Pour les actions éducatives scolaires s'opèrent, nous pouvons donc supposer que les enseignants primaires doivent avoir plus ou moins les mêmes attentes ou les mêmes représentations de la dimension éducative dans le cadre professionnel. Autrement dit, l'application de ce point du cahier des charges doit être discuté entre les enseignants afin que les élèves assimilent un modèle éducatif cohérent tout au long de leur scolarité. Nous développerons ce point dans l'analyse qui, à partir des entretiens, apportera des

³ Direction générale pour l'enseignement primaire – Service des ressources humaines

éclaircissements, tout d'abord sur la manière dont les enseignantes conçoivent et se sont progressivement appropriées cette mission dans leur pratique, puis sur la collaboration interprofessionnelle afin de mener à bien les actions éducatives à l'école. Actuellement, et nous l'observerons également à travers la partie analytique de ce travail, l'implication des enseignants à mener des actions éducatives auprès des élèves n'est pas toujours de la même importance et/ou de même nature car il dépend d'une multitude de facteurs, non seulement professionnels, mais aussi très personnels. Contrairement, à l'enseignement, qui s'appuie le plus souvent sur des théories scientifiques immuables ou des expériences qui vont être menées par l'élève, l'éducation se base sur les choix, les valeurs et le vécu de l'enseignant qui la transmet. Par conséquent, les actions éducatives menées par un enseignant vont évoluer en fonction de ses propres perceptions de la dimension éducative dans sa pratique. Les actions éducatives menées auprès des élèves ne se transmettent donc pas toutes lors de la passation des classes, comme le décrit l'une des enseignantes interviewées :

Moi ce que je trouve quelque part frustrant, c'est que tu leur as donné plein d'outils, ils les utilisent de manière très adéquate dans ta classe et en fait dès le moment où c'est une nouvelle enseignante, ben en fait, tu as l'impression de repartir à zéro mais en fait non en fait, tu as appris, et tous ces outils ils ne sont pas à jeter à la poubelle, ils sont à continuer, à utiliser et à prendre. Ça c'est le petit côté un peu frustrant du fait de, y a des moments où tu as envie de dire « Ramenez-les moi ! Je vous donne la classe que j'ai maintenant. » (rire) dans le sens où y a des habitudes qui se sont mises en place et pis dès le moment où y a un nouvel adulte, bon c'est normal, mais ils vont tester le nouvel adulte. (entretien 5, p.15, ligne 459)

Cette enseignante pose la question de l'harmonisation des actions éducatives menées par le corps enseignant d'une même école. Dans le cadre professionnel, l'éducation déstabilise et demande aux enseignants de prendre des décisions qui impliquent leurs propres observations et interprétations des situations à gérer, tout en faisant des choix qui doivent être assez cohérents par rapport à ceux qui ont été pris par les collègues les années précédentes mais aussi conformes aux attentes institutionnelles. En résumé, l'enseignant est amené à concilier ses valeurs personnelles avec celles de ses collègues ainsi qu'avec les prescriptions institutionnelles au sujet de l'éducation à transmettre aux élèves. En 2018, Sabati et al. évoquent la difficulté de l'enseignant à faire des choix pédagogiques dans une institution qui se dit ouverte au pluralisme culturel :

Quelle est cette société, quel est cet « être cultivé » que l'enseignant appelle de ses vœux et qui se dessinent à travers des préférences dans les œuvres retenues, des priorités dans les programmes, des modalités de transmission, des modes d'organisation de la vie de classe... Si peu assuré soit le pédagogue, ses choix dans les petits faits du quotidien le démarquent du « tout se vaut » d'une culture sans repères. (p.81)

L'évolution de l'école en un lieu qui se veut notamment ouvert à la différence, concept qui, bien qu'à tendance progressiste, peut paradoxalement non seulement conduire les enseignants à un manque de repères au niveau des contenus qu'ils doivent transmettre, mais aussi quant aux choix éducatifs à prendre à l'école. « Aujourd'hui, l'école n'a pas le monopole de la culture et de l'ambition culturelle. Elle est un lieu de culture parmi d'autres et le maître n'est plus le transmetteur confiant d'une culture qu'il représente d'office. » (Dumont, 1971). Nous pouvons donc constater que les enseignants se retrouvent aujourd'hui face à des dilemmes professionnels, quant à la place de la dimension éducative qu'ils accordent ainsi à la mise en œuvre de cette dernière auprès de leurs élèves et des familles. En réponse à ces interrogations, le Plan d'études romand (PER) présente les attentes éducatives comme des objectifs d'apprentissage, à travers le développement des capacités transversales des élèves. Ce document a notamment pour fonction de justifier le rôle éducatif de l'école et d'assurer le principe d'égalité dans les actions éducatives menées par les enseignants. Nous allons observer comment ces objectifs de l'ordre de l'éducatif sont présentés dans ce document indispensable aux enseignants.

1.6. Objectivation et justification de la dimension éducative dans le PER

Le Plan d'études romand⁴ (PER) entré en vigueur en août 2009 suite à l'Accord intercantonal sur l'harmonisation des contenus de la scolarité obligatoire (HarmoS) présente des objectifs liés aux différentes disciplines scolaires mais aussi ceux liés à la formation générale (choix et projets personnels, vivre ensemble et exercice de la démocratie) ainsi qu'aux capacités transversales des élèves, notamment la « collaboration » et la « communication » entre pairs. Du point de vue enseignant, ce plan amène un cadre plus explicite au niveau des objectifs d'apprentissages à atteindre et constitue un ensemble de repères didactiques et pédagogiques

⁴ <https://www.plandetudes.ch/per>

pour le corps enseignant. Pour faire une petite anecdote, le coordinateur pédagogique qui m'a suivi lorsque j'étais en période probatoire m'avait vivement conseillé de me référer au PER en cas de doute dans mon enseignement. Selon lui, je devais dorénavant le considérer comme « la Bible » dans ma pratique professionnelle. Seulement, le PER ne m'a malheureusement pas fourni de réponses à mes plus grandes préoccupations en début de carrière. En effet, ce document ne m'a donné que très peu de lignes directrices sur la manière dont je pouvais gérer un élève qui ne souhaite pas travailler en classe, un autre qui, malgré les rappels, ne ramène pas ses devoirs, la manière de présenter le bulletin d'un élève en situation d'échec aux parents ou encore la posture professionnelle à adopter pour se faire respecter sans devoir hurler à longueur de journée dans sa classe... Pour avoir une idée plus précise de la manière dont est présentée les différentes indications pédagogiques à l'usage des enseignants, nous allons nous pencher sur les attentes relatives aux capacités transversales des élèves, capacités qui ont un lien étroit avec les actions éducatives menées auprès des élèves.

Dans le PER (document prescrit de référence pour l'ensemble des enseignants), la dimension éducative se présente sous la forme d'un nouveau domaine d'enseignement, à savoir la progression dans les « capacités transversales » des élèves. Il établit des objectifs précis sur des compétences liées notamment à la collaboration et la communication, compétences qui vont être développées à la suite des actions éducatives menées par les enseignants dans leur classe. Voici une copie du tableau qui décrit les visées générales des compétences communicatives et collaboratives à l'égard des élèves :

Communication

Visées générales de la Capacité

La capacité à **communiquer** est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte.

Quelques descripteurs

	<p>Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :</p> <ul style="list-style-type: none">• choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires ;• identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique ;• respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés ;
Codification du langage	
Analyse des ressources	<ul style="list-style-type: none">• explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune ;• sélectionner les ressources pertinentes ;• recouper les éléments d'information provenant de diverses sources ;• dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes ;• imaginer des utilisations possibles ;
Exploitation des ressources	<ul style="list-style-type: none">• formuler des questions ;• répondre à des questions à partir des informations recueillies ;• anticiper de nouvelles utilisations ;• réinvestir dans de nouveaux contextes ;
Circulation de l'information	<ul style="list-style-type: none">• adopter une attitude réceptive ;• analyser les facteurs de réussite de la communication ;• ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

Collaboration

Visées générales de la Capacité

La capacité à **collaborer** est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs.

Quelques descripteurs

	<p>Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :</p> <ul style="list-style-type: none">• manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ;• reconnaître son appartenance à une collectivité ;• accueillir l'autre avec ses caractéristiques ;• reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ;• échanger des points de vue ;• entendre et prendre en compte des divergences ;
Prise en compte de l'autre	
Connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none">• reconnaître ses valeurs et ses buts ;• se faire confiance ;• identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ;• exploiter ses forces et surmonter ses limites ;• juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ;• percevoir l'influence du regard des autres ;• manifester de plus en plus d'indépendance ;
Action dans le groupe	<ul style="list-style-type: none">• élaborer ses opinions et ses choix ;• réagir aux faits, aux situations ou aux événements ;• articuler et communiquer son point de vue ;• reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ;• confronter des points de vue et des façons de faire ;• adapter son comportement ;• participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix.

La présence d'objectifs liés à des compétences de savoir-être dans le PER montre que l'école d'aujourd'hui vise au développement de l'enfant dans sa globalité. L'institution scolaire vise également à ce que la jeune génération puisse, au fil de ses années de scolarité et de formation, devenir progressivement des citoyens qui respectent les principales normes de savoir-vivre dans la société afin de s'y insérer de manière harmonieuse.

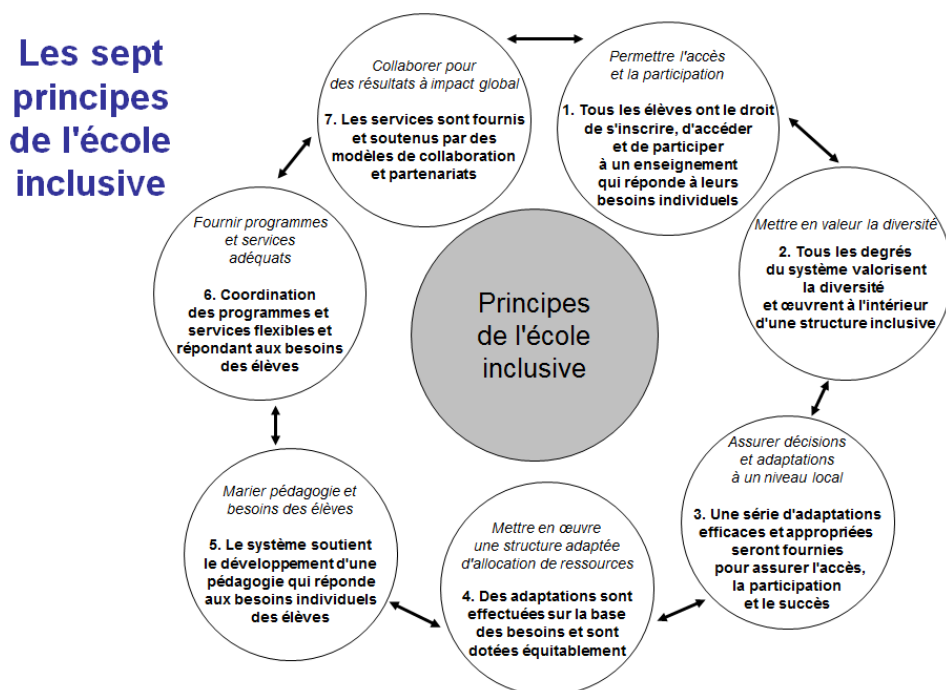
En outre, le fait d'avoir rendu visible textuellement des objectifs relatifs au comportement des élèves au cours des apprentissages justifie que l'institution scolaire peut avoir des attentes par rapport à une attitude à adopter qui est étroitement liée à un modèle éducatif donné, notamment vis-à-vis des familles. Nous le verrons par des exemples plus concrets dans la partie analytique de ce travail. Le PER n'est donc finalement pas un simple document destiné aux enseignants pour réaliser leur planification et leçon selon les objectifs prescrits. En effet, accessible de tous via internet, les familles peuvent le consulter en tout temps, ce qui peut avoir des effets sur la manière de communiquer les observations faites en classe aux familles. De par son accessibilité, nous pouvons supposer que le PER apporte plus de transparence au niveau des objectifs disciplinaires et transversaux attendus à l'école. Néanmoins, les informations sont nombreuses, complexes à trouver pour une personne qui ne maîtriserait pas la lecture et le fonctionnement d'un tel document. En effet, le contenu est écrit avec des termes spécifiques à l'enseignement, termes qui peuvent être difficiles à comprendre pour des parents qui ne sont pas enseignants et/ou qui maîtrisent peu le français.

Finalement, du côté des enseignants, le PER permet aux enseignants de justifier leurs actions, non seulement pédagogiques, mais aussi éducatives aux familles. A l'inverse, les parents qui ont un bagage argumentatif assez solide peuvent exprimer leur désaccord vis-à-vis des actions menées à l'école en utilisant ce document afin de faire recours s'ils estiment que leur enfant n'a pas été évalué selon les prescriptions institutionnelles. Bien que le PER soit un outil pour fournir aux enseignants et aux parents des balises sur les objectifs d'apprentissage, il peut aussi rendre les relations entre les familles et l'école plus protocolaires et crée ainsi une distance dans les interactions entre l'école et les familles. Les enseignants d'aujourd'hui se doivent de rendre des comptes sur la plus grande majorité de leurs actions, d'une part vis-à-vis des parents et, d'autre part, vis-à-vis de l'institution scolaire actuelle qui ressent vraisemblablement le besoin d'avoir un certain contrôle sur les pratiques enseignantes et la gestion des interactions entre l'école et les familles. Sous tension, l'école souhaite à la fois se protéger et s'adapter aux nouvelles demandes de la société, comme nous allons le constater à travers le projet d'inclusion scolaire,

phénomène qui demande à l'école de se remodeler son fonctionnement et de déconstruire ses fondations.

1.7. Les nouveaux défis de l'inclusion scolaire

L'école actuelle souhaite ouvrir ses portes en favorisant le principe d'inclusion scolaire. De manière schématique, l'école inclusive est une école qui a pour objectif d'intégrer tous les élèves dans le système dit « ordinaire », quel que soit leurs besoins spécifiques. Pour ce faire, l'école met en place des mesures d'accompagnement ciblées à chaque élève et adapte son environnement afin que tout un chacun puisse participer activement aux différentes activités scolaires et puisse, dans le cas de Genève, bénéficier d'un parcours de formation adapté jusqu'à sa majorité. Dans le contexte genevois, elle s'appuie sur sept principes comme l'illustre le schéma ci-dessous :



1. repéré à : <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/presentation-ecole-inclusive/valeurs-principes-ecole-inclusive>

Toutefois, une telle évolution de l'institution scolaire, dont l'organisation et les objectifs d'apprentissages se sont cristallisés à travers les générations, semble avoir de la peine à convaincre la majorité, que ce soit du point de vue des politiciens, des acteurs du monde scolaire ou des familles elles-mêmes. Cette nouvelle conception des pratiques enseignantes engendre

également des difficultés du point de vue des pratiques scolaires effectives. Il semble effectivement difficile d'adopter ces principes d'inclusion dans une institution autour de laquelle tout le monde semble avoir une représentation stéréotypée de ce qu'est l'école. Tout un chacun est passé sur les bancs d'école, y compris les membres de l'institution scolaire, et « tout le monde » transmet, consciemment ou non, ce qu'il-elle a vécu en tant qu'élève. Nous pouvons le constater à travers les travaux de Rousvoal et al. (2018). Les auteurs établissent que les idées de changements auxquelles aspire l'école actuelle, à savoir garantir la réussite scolaire aux publics qui s'éloignent des critères de normalité de l'école (p.ex. milieu socio-économique modeste, personnes en situation de handicap), sont en contradiction avec les principes sur lesquels s'est construit le système scolaire :

Concilier deux ambitions à ce point contradictoires est difficile : d'un côté, il s'agit de favoriser l'émergence d'un individu pris en charge dans la diversité et la plénitude de ses droits, guidé par un parcours scolaire qui est une invitation à l'autonomisation. L'école demeure pourtant un lieu où l'on appelle l'élève à se soumettre à des principes et des valeurs [...] que la communauté rappelle avec raison. (pp. 79-80)

En d'autres termes, le système scolaire se base sur le principe d'égalité et met en priorité le collectif, alors que l'école d'aujourd'hui tente de mener des actions pédagogiques et éducatives de type inclusif qui nécessitent de prendre en compte la personne dans son individualité. Ceci demanderait aux enseignants de personnaliser les programmes scolaires, d'adapter les contextes d'apprentissages et d'adopter une attitude et des pratiques qui s'apparentent davantage à celles d'un éducateur. Bien que l'ensemble des acteurs scolaires et politique se retrouvent face à un défi d'une grande envergure, nous tenterons, au moyen de l'analyse, d'extraire les différentes stratégies que les enseignants ont tout de même trouvées pour mettre à bien les nouvelles missions de l'école actuelle dans leur pratique professionnelle. Des pistes de réflexion autour de l'harmonisation entre les missions initiales de l'école et celles d'aujourd'hui seront proposées dans la partie conclusive de la recherche. Après avoir présenté les principaux concepts essentiels à la compréhension de ce mémoire à travers le cadre théorique, nous allons prendre connaissance de la démarche méthodologique sur laquelle je me suis appuyée pour mener à bien ma recherche.

2. Cadre méthodologique de la recherche

Ma recherche menée sur le terrain s'appuie principalement sur neuf entretiens qui ont été menés auprès d'enseignantes primaires qui travaillent au cycle élémentaire, de la 1P à la 4P (4-8 ans), dans des écoles faisant partie du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) à Genève. Elle reprend également des observations et/ou témoignages récoltés dans le cadre de ma propre pratique professionnelle. Dans cette partie, nous présenterons, dans un premier temps, les choix méthodologiques qui ont été effectués pour mener à bien l'analyse de ce travail académique. Dans un deuxième temps, nous présenterons les critères de sélection des personnes interrogées et nous identifierons les apports et les limites des choix opérés pour l'échantillonnage. Finalement, nous nous pencherons sur la manière dont les entretiens se sont réellement déroulés et quels ont été leurs effets sur la récolte de traces.

2.1. Description et justification des différentes étapes de la recherche menée

Le choix de mener des entretiens pour cette recherche avait pour but de recueillir les différentes représentations d'enseignantes sur la dimension éducative dans leur pratique professionnelle. Au cours des interviews, il était essentiel que les personnes interrogées puissent partager librement leur vécu, exprimer leur point de vue de manière sincère sur la question de la dimension éducative dans leur métier. En effet, chaque enseignant perçoit le rôle éducatif dans le métier d'enseignant de manière contrastée. Nous verrons dans l'analyse que les actions éducatives dans le cadre scolaire peuvent être perçues, soit comme faisant partie intégrante du métier d'enseignant, soit comme une forme d'obstacle à la tâche principale d'enseigner.

Recevoir les témoignages librement avait par conséquent pour but, non d'effectuer une généralisation à partir des données quantitatives obtenues, mais plutôt d'identifier des similarités et/ou des contrastes en ce qui concerne la place de la dimension éducative à l'école. Après la récolte de données ainsi qu'à l'identification des principales thématiques qui sont ressorties de l'ensemble des entretiens, l'analyse du travail a pu démarrer. Il s'agissait essentiellement d'extraire, au travers des différents témoignages, les discours explicites mais aussi implicites des enseignantes en ce qui concerne les apports et obstacles à l'intégration de la dimension éducative à l'école, non seulement du point de vue de leur propre pratique mais aussi du point de vue des élèves et, plus largement, de leur famille. En d'autres termes, l'objectif

de cette recherche était d'obtenir des traces sur la manière dont les enseignantes au cycle élémentaire à Genève perçoivent la dimension éducative dans leur pratique professionnelle et quelle place elles accordent à leurs actions éducatives au quotidien et la manière dont elles endossent, ou non, leur rôle éducatif dans leur métier d'enseignante. Les extraits de témoignages qui ont été retenus et cités dans ce travail ont par la suite été mis en lumière au moyen de la littérature, essentiellement francophone, déjà existante à propos de la thématique choisie. Cette articulation entre consultation d'articles scientifiques et récolte de traces sur le terrain a finalement débouché sur l'élaboration d'une synthèse qui regroupe le point de vue général des enseignants, mais aussi plus largement de l'institution scolaire, quant à la place accordée à l'éducation à l'école actuelle.

2.2. Présentation des critères de sélection des enseignant-e-s interviewées

Les deux principaux critères retenus pour l'échantillonnage ont été les suivants : les enseignantes interrogées devaient enseigner au cycle élémentaire et exercer leur métier dans des établissements scolaires genevois qui font partie du Réseau d'enseignement prioritaire (REP). Ces deux principales caractéristiques ont été tout d'abord décidées dans le but de limiter le nombre de profils d'enseignants interrogés. En effet, les actions pédagogiques et éducatives d'un enseignant qui exerce au cycle moyen (8-12ans) est probablement bien différent d'un enseignant travaillant avec des élèves en début de scolarité et dont les situations éducatives vécues en classe vont être d'un autre ordre par rapport à des élèves plus âgés. Le critère d'interroger uniquement des enseignants travaillant dans un établissement scolaire labellisé « REP » a été choisi car les projets d'école proposés dans ce type de d'établissement scolaire diffèrent. En effet, les écoles REP tendent à proposer davantage d'activités qui visent à faire participer les familles à la vie scolaire, familles qui sont considérées comme « éloignées de la culture scolaire » par l'institution. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les enseignants travaillant dans ce genre d'établissement ont un rôle éducatif plus important à jouer ou, du moins, différent par rapport à un enseignant qui travaillerait dans un établissement dit « ordinaire ». Le sens commun supposerait que les activités de l'enseignant travaillant dans un établissement REP diffère d'un établissement non REP et que la part éducative allouée dans le cadre de l'enseignement serait plus importante. Mais est-ce que les enseignants partagent ce point de vue ? L'objectif est donc de prendre de la distance par rapport à ce qui est perçu, dit ou pensé à l'extérieur de l'école, et plus particulièrement lorsque des informations sur des problématiques éducatives actuelles qui concerneraient spécialement les écoles REP sont

véhiculés par des médias locaux. En d'autres termes, il s'agira, à travers ce travail académique, de porter une réflexion sur la dimension éducative en milieu scolaire afin de déconstruire le sens commun et de s'appuyer au mieux sur des faits observables et/ou témoignés par le corps enseignant qui est directement concerné par les situations éducatives vécues dans les écoles actuelles.

L'âge le nombre d'années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant et le sexe des personnes interviewées ont été jugés comme moins pertinents dans le cadre de cette recherche. Il s'agissait d'observer comment les enseignants interviewés concevaient la dimension éducative dans leur pratique actuelle. Bien au contraire, il était intéressant de pouvoir comparer si des différences de représentations sur la dimension éducative existaient entre les générations d'enseignants encore en exercice. Toutefois, il est important de souligner que les faits relatés au cours des différents entretiens ne peuvent, comme dit précédemment, déboucher à une seule vérité mais constitue un panel de témoignages, des points de vue du corps enseignant.

2.3. Le choix de l'entretien semi-directif : apports et difficultés rencontrées

Avant de décrire les différentes étapes de la recherche menée, il est essentiel de présenter en quoi consiste un entretien semi-directif. En sciences humaines, l'entretien de type semi-directif peut se définir de la manière suivante (Euréal, 2010) :

L'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien. Contrairement à l'entretien directif, l'entretien semi-directif n'enferme pas le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies, ou dans un cadre fermé. Il lui laisse la possibilité de développer et d'orienter son propos, les différents thèmes devant être intégrés dans le fil discursif de l'interviewé. (p.1)

Ce type d'entretien nécessite donc au chercheur d'élaborer au préalable une série de questions, de préférence ouvertes, sous la forme d'une « grille » d'entretien en lien avec les différentes thématiques qui l'intéresse afin de répondre à la problématique de recherche. Laissant la personne interviewée relativement libre de s'exprimer, l'entretien semi-directif demande au chercheur de jongler à travers les questions et les thématiques inscrites dans la grille, qui vont probablement ne pas être évoquées dans l'ordre prédéfini du chercheur, et de faire souvent des

relances afin d'obtenir plus de détails et/ou de clarté dans les réponses obtenues. « L'entretien doit suivre sa dynamique propre. » (Combessie, 2007, p.24). C'est la raison principale pour laquelle j'ai été amenée à poser des questions aux participantes qui n'étaient pas toujours présentes dans la grille d'entretien afin de m'adapter au déroulement de chaque interview. Il est également essentiel que la personne interrogée n'ait pas l'impression de répondre à un questionnaire dirigé ou se sente mal à l'aise à répondre afin de garantir de la spontanéité et de la sincérité dans les propos recueillis et donc, pour le chercheur, d'obtenir des données qui reflètent au mieux la réalité du vécu des enseignantes interrogées. L'entretien semi-directif est donc tout un art dans la manière de poser des questions et de mener la discussion afin que celle-ci deviennent une source de données qualitatives pertinentes et enrichissantes du point de vue de la recherche menée. De par mon manque d'expérience dans la conduite d'entretien de recherche, j'estime avoir rencontré des difficultés à mener les entretiens comme je m'y attendais, particulièrement lors des premiers entretiens. Lors de la retranscription de ces derniers, j'ai réalisé que j'ai posé un nombre relativement important de questions fermées, suivant la personne interrogée, qui ont finalement débouchées sur des réponses peu détaillées ou stéréotypées. Happée par le déroulement de la discussion, j'ai également laissé la personne interviewée déviée sur des sujets qui s'éloignaient de mes questions de recherche et n'ai pas toujours effectuée les relances au bon moment. Néanmoins, j'ai toujours gardé en tête mon objectif principal dans la conduite des entretiens, à savoir récolter les conceptions enseignantes sur la dimension éducative à l'école.

Avant de pouvoir démarrer les entretiens de la nature choisie, il a été, comme tout entretien de recherche, nécessaire d'élaborer une grille d'entretien de type semi-directif (cf. Annexe 1) et de sélectionner une série de critères afin de créer l'échantillon des enseignantes interviewées. Les critères qui ont été retenus pour cette recherche seront décrits dans le prochain paragraphe dédié aux critères des enseignants interviewés et leur influence sur les données qualitatives obtenues. Du point de vue matériel, il a été ensuite essentiel de se procurer un dictaphone audio afin de garantir une bonne qualité d'enregistrement, et la protection des entretiens, qui contiennent des informations confidentielles concernant non seulement les enseignantes mais aussi les élèves et leur famille. Lorsque l'échantillon et le matériel ont été définis, une date d'entretien a été convenue avec chaque participant.

Après avoir récolté les traces audio lors des différents entretiens, un travail de retranscription a été effectué pour chaque enregistrement dans le but de faciliter le travail d'analyse, à savoir

notamment d'identifier les thèmes récurrents abordés par les enseignantes lorsqu'elles témoignent des actions éducatives qu'elles mènent en classe de manière régulière (p.ex. rituels), ou plus ponctuelle (p.ex. régulation du comportement d'un élève), et de la représentation plus générale qu'elles ont de la dimension éducative à l'école. D'un point de vue plus technique, la retranscription des données a été chronophage. Compte tenu de ma vitesse de frappe à l'ordinateur, il m'aura fallu environ cinq à six heures de retranscription pour un entretien d'un peu plus d'une heure en moyenne. Cela m'a donc demandé d'anticiper une grande marge de temps pour élaborer le support d'analyse afin de pouvoir enfin l'utiliser dans le cadre de l'analyse de ma recherche. Au cours de l'analyse des retranscriptions, il a par ailleurs été important de relever, non seulement des différences de points de vue entre les enseignantes, mais également des contradictions au sein d'un même entretien, souvent dues à des dilemmes professionnels chez les participantes. En effet, certaines enseignantes ont montré des hésitations ou ont émis plusieurs avis sur une même thématique, comme par exemple l'inclusion scolaire ou le rapport aux familles. D'autres ont, dès le début de l'entretien, exprimé leur ressenti personnel et/ou leurs revendications sur le milieu professionnel. Le fait d'être aussi enseignante a sûrement facilité la mise en confiance des enseignantes durant la discussion. De mon côté, j'ai dû porter une attention particulière à mes propres représentations et points de vue sur les questions que j'ai posées afin d'éviter au maximum de biaiser les réponses des participantes et que l'entretien tourne en une simple discussion entre professionnelles. Mener des entretiens semi-directifs dans le cadre de ce travail a donc été, comme le définit Boutin (2018), « une invitation à un dialogue qui demande à la personne interrogée de prendre un risque et à l'intervieweur une mise à l'écart de ses préjugés ». Cela demande donc également au chercheur qui mène les entretiens d'identifier préalablement « le paradigme idéologique ou philosophique auquel il adhère » (Boutin, 2018) afin de prévenir toute orientation ou biais dans les réponses données par la personne interviewée au cours de l'entretien. En effet, la subjectivité de l'intervieweur risquerait de fausser les résultats (Fooby 1993 ; Boutin 2018) si celui-ci n'a pas conscience de ses propres représentations sur les thématiques qui l'intéressent pour sa recherche. Dans le cadre de ce travail académique, il a été choisi de poser des questions brèves afin de laisser les personnes interviewées relativement libres dans leurs réponses données qui débouchaient la plupart du temps sur des préoccupations professionnelles dans les actions éducatives menées en classe et/ou avec les familles. En effet, sur les neuf entretiens menés, sept ont été des entretiens où les enseignantes se sont exprimées comme si elles pouvaient se confier à la chercheuse et ont partagé leurs craintes, leur satisfaction et/ou leur mécontentement par rapport à au rôle éducatif qui leur est assigné en tant qu'enseignante.

2.4. Retour personnel sur le déroulé des entretiens

Comme évoqué précédemment, les entretiens de cette recherche se sont finalement transformés en discussions relativement ouvertes afin de permettre aux enseignantes interrogées de donner réponses spontanées aux questions posées. Laisser la place à l'expression libre des enseignantes a permis d'une part de recueillir les points de vue personnels des personnes interrogées mais aussi de dégager, au cours de l'analyse, les implicites dans le discours enseignant. Ceci n'aurait pas pu se produire si j'avais mis la priorité sur le fait que les enseignantes interrogées répondent à l'ensemble des questions que j'avais sélectionnées dans ma grille d'entretien.

Cependant, des difficultés ont également été rencontrées lors des entretiens. A certains moments de l'entretien, j'ai été tentée de poser des questions fermées, questions dont les réponses étaient souvent attendues. Par exemple, si je souhaitais savoir si l'enseignante interrogée pensait que l'éducation faisait partie de son cahier des charges, question à laquelle j'ai souvent reçu en guise de première réponse « oui, naturellement », alors qu'au fil de l'entretien l'enseignante interrogée en question donnait des exemples d'actions éducatives dont l'école ne devraient selon elle, pas prendre en charge (p.ex. règles de politesse). Afin d'obtenir des réponses plus développées et de limiter au maximum des réponses stéréotypées, institutionnelles et non personnelles dans les traces récoltées, j'ai eu besoin d'effectuer des relances en proposant la même question mais de manière plus ouverte, notamment en commençant ma question par « Comment ? ». Cette difficulté dans la formulation des questions au cours des entretiens a particulièrement été rencontrée avec deux enseignantes. Elle pourrait s'expliquer par le fait que ces deux enseignantes étaient en début de carrière (moins de cinq ans d'enseignement), privilégiaient les relations positives avec les parents et les élèves et évitaient probablement les débats ou négociations dans leur propre pratique afin de ne pas se retrouver dans des situations relationnelles compromises. Les enseignantes avec plus d'expérience, qui travaillent depuis au moins vingt ans dans l'institution, exprimaient leurs impressions avec plus de sincérité, voire même en utilisant un ton revendicateur, lorsqu'ils s'agissaient de partager leur représentation sur la dimension éducative à l'école et ce depuis le début de l'entretien. En effet, elles osaient porter un jugement plus critique sur leur propre pratique et sur l'institution dont elles connaissent son fonctionnement et ses limites. Cette différence notable dans la manière de répondre aux questions en fonction de l'expérience professionnelle des enseignantes interrogées peut donc s'expliquer par deux raisons possibles. La première hypothèse serait que les jeunes enseignantes ne perçoivent pas encore précisément les limites de leurs actions

éducatives dans leur pratique professionnelle, contrairement aux enseignantes plus chevronnées qui ont rencontré à plusieurs reprises le même type de situation éducative dite « complexe » à laquelle il était finalement difficile de trouver une solution qui tienne sur le long terme. La seconde pourrait être davantage liée au fait que les jeunes enseignantes portent davantage attention aux directives de l'institution et à l'approbation de leurs collègues plus expérimentées.

Lors de deux entretiens en particulier, il a été intéressant de constater que le fait d'être enregistré a posé problème à l'expression libre au début des discussions menées. Il a fallu attendre que les enseignantes n'aient plus conscience de la présence de l'enregistreur sur la table pour qu'au fur et à mesure de l'entretien, les langues se délient. Les enseignantes en question ont alors fait part de leur mécontentement ou de leur sentiment d'être des fois désemparée vis-à-vis des attentes, des préconisations institutionnelles. L'une d'elle a également questionné les propos de collègues dont elle ne partageait pas le point de vue concernant notamment les devoirs ou exprimé ses craintes de suivre le programme de Français avec ses élèves malgré les grandes difficultés d'apprentissage de certains. L'entretien est alors devenu pour certaines enseignantes (4/9) un moment d'échanges lors duquel elles se sont senties en confiance et pouvaient se livrer, librement et dans l'anonymat, à une collègue sur des questions professionnelles qui ne sont généralement pas traitées au sein de l'équipe enseignante par manque de temps ou parce qu'elles risquent de faire apparaître des divergences de points de vue et des tensions au sein des équipes. Près de la moitié des entretiens se sont transformés en moment de discussion lors duquel les enseignantes semblaient avoir besoin de se confier et d'exprimer leurs préoccupations professionnelles. Nous pouvons donc nous interroger sur le fait que, malgré une valorisation de la collaboration professionnelle dans les établissements scolaire actuels, certains enseignants se sentent finalement seuls face aux situations éducatives qu'ils rencontrent au quotidien dans leur pratique.

2.5. Observations dans ma pratique professionnelle ou la posture socio-ethnographique

En complément des entretiens menés, j'ai eu l'occasion de récolter des traces au cours de ma propre pratique professionnelle, notamment lors d'échanges informels en salle des maîtres et des temps de travail en commun (TTC) programmés non seulement à l'échelle de l'école, mais aussi de l'établissement scolaire dans lequel je travaille. Différentes thématiques, en lien avec ma problématique de recherche, ont été abordées, comme par exemple l'organisation des interventions et le rôle de l'éducatrice dans l'école. Cette dernière a notamment fait la demande

de pouvoir présenter, en guise de clarifications auprès de collègues enseignantes, sa manière de travailler auprès des élèves et des familles. En effet, l'éducatrice, arrivée à la rentrée scolaire, semblait avoir des difficultés à identifier son utilité au sein de l'équipe et a demandé quelles étaient nos attentes professionnelles par rapport à son métier d'éducatrice sociale au sein de l'école afin de construire une réelle collaboration multiprofessionnelle. A l'échelle de l'établissement, l'ensemble du corps enseignant a été convoqué à une présentation du Service de santé de l'enfance et de la jeunesse (SSEJ) sur les actions à mener pour encourager les goûters sains à l'école, réunion qui a par ailleurs suscité de vifs débats au sein de l'assemblée. De manière schématique, certains enseignants considèrent que les interventions pour sensibiliser les élèves, et plus largement les familles, aux goûters sains est effectivement du devoir de l'école, tandis que d'autres estiment que ce genre d'actions éducatives est une intrusion dans la vie privée aux choix des familles et n'apporte finalement pas de changements sur le long terme. Adopter une posture d'observatrice au sein des différentes discussions professionnelles avait pour avantage d'accéder à des paroles spontanées, non seulement des enseignants mais aussi de tous les acteurs impliqués (éducateurs, infirmières, direction) dans l'établissement scolaire. L'ambiance ressentie au cours des réunions et la dynamique dans les interactions entre les acteurs a fourni des informations plus spontanées que lors d'entretiens (2/9) où une certaine retenue se faisait sentir. Les deux enseignantes en question semblaient porter un discours afin d'être davantage en accord avec les attentes institutionnelles et finalement moins ce qu'elles ressentaient et/ou vivaient réellement dans leur quotidien d'enseignante. Celui-ci peut s'avérer souvent plus complexe et délicat, notamment lors de situations complexes à gérer en classe (p.ex. individualisation des activités en fonction de besoins particuliers), lorsque la collaboration avec l'éducateur n'est pas jugée si effective ou quand la gestion de comportements d'élèves et/ou de situations familiales complexes peuvent avoir des répercussions sur l'évolution de l'élève dans ses apprentissages et, indirectement, sur le bon fonctionnement des activités en classe.

2.6. Adopter un nouveau regard : les lunettes du sociologue en éducation

Cette sous-partie a pour objectif de présenter les raisons pour lesquelles ce mémoire sur la dimension éducative à l'école a été rédigé sous l'angle de la sociologie. Étant moi-même enseignante titulaire depuis trois ans, j'ai rapidement réalisé, et ce dès les premiers mois de pratique de mon métier, que j'allais, sans toujours en avoir conscience, progressivement intégrer des idées, des idéologies et même des préjugés ou stéréotypes sur les élèves et familles

avec qui j'étais en contact. Pourtant, bien que j'aie suivi des cours à l'université portant sur la reproduction des inégalités sociales en inégalités scolaires ou la gestion de l'hétérogénéité dans les classes, une fois sortie de ma formation, la suspension de jugements et la prise de distance face à ces problématiques sociales récurrentes à l'école étaient beaucoup plus complexes à appliquer de manière systématique dans ma propre pratique professionnelle. Sabati et al. (2014) expliquent en quoi la sociologie est une science sur laquelle l'enseignant doit s'intéresser et se pencher au cours de sa pratique afin de notamment égaliser les rapports entre l'enseignant et les familles, indépendamment du milieu socio-culturel :

La sociologie « aiguise le sens critique du pédagogue. Elle l'éclaire dans son approche des valeurs et des cultures en déconstruisant l'idée d'une hiérarchie objectivement fondée. [...] Enseigner implique la légitimation d'une hiérarchisation, la croyance aux vertus d'un ordre de valeur qui est porteur de sens sans être immuable, sans être absolu. » (p.80)

En consacrant mon mémoire sur les représentations des enseignants par rapport la part éducative dans le cadre de leur pratique, j'ai, d'une part pu reprendre une certaine distance par rapport à des idées véhiculées par certains enseignants et, d'autre part, pu effectuer un travail plus réflexif sur l'institution dans laquelle j'évolue afin d'adopter un regard plus objectif et ainsi de mieux gérer les situations éducatives complexes dans ma propre pratique. La sociologie a donc été un champ d'observation et d'analyse de la dimension éducative sur temps scolaire, non seulement dans la perspective d'effectuer un travail scientifique conséquent, mais aussi dans un objectif d'évolution plus professionnelle et personnelle. A partir de l'intérêt du regard sociologique dans le contexte des évolutions observées depuis les années 2000, comme le soulignent Maroy et Voisin en 2018 :

Ces politiques amènent nombre de changements dans le quotidien des écoles et « susciteraient, par leurs enjeux, leur ampleur, leurs significations culturelles et institutionnelles, leur impact sur l'institution scolaire, l'intérêt des sociologues, et expliqueraient l'intérêt pour ce nouvel objet ». Dit autrement, les politiques d'éducation sont un « élément fondamental de contextualisation des phénomènes sociaux en jeu dans l'école et autour d'elle » et les sociologues de l'éducation y portent dès lors une plus grande attention. (pp.174-175)

De nouvelles politiques éducatives à l'échelle internationale, comme la promotion pour l'inclusion scolaire, l'autonomisation des établissements ou, plus particulièrement dans le

contexte genevois et français, la labellisation « REP » (Réseau d'enseignement prioritaire) de certaines écoles avec l'intégration de nouveaux acteurs scolaires comme les éducateurs ont amené à repenser l'école du point de vue politique, certes, mais a aussi créé de nouveaux phénomènes sociologiques en milieu scolaire, notamment la redéfinition du rôle de l'école dans la société, des tâches qui lui sont confiées, ou encore des objectifs que vise l'institution scolaire vis-à-vis de la jeune génération et plus largement la population. Réorganiser l'école, c'est aussi remettre en question son fonctionnement interne et identifier les problématiques sociales actuelles qui se présentent dans et hors de l'institution scolaire. C'est aussi finalement modifier certaines pratiques enseignantes jusqu'alors établies depuis des décennies dans la culture scolaire.

Tout d'abord, j'ai personnellement rencontré des difficultés à adopter tout au long des entretiens un regard sociologique car, en étant moi-même enseignante, je suis également actrice au sein du système scolaire genevois. Pour mener au mieux les entretiens, j'ai donc été amenée, en amont de la récolte des données, prendre conscience de mes propres représentations sur la place de la dimension éducative afin que ces dernières influencent le moins les participantes de ma recherche et que les résultats soient faussés. En 2016, Kaufmann propose au chercheur qui décide de mener des entretiens semi-directifs d'adopter une posture neutre ou de personne qui ne connaîtrait rien au sujet des thématiques abordées afin de permettre un dialogue spontané :

Pour parvenir à s'introduire ainsi dans l'intimité affective et conceptuelle de son interlocuteur, l'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir, plein de richesses inconnues. Chaque univers personnel a ses richesses, qui ont immensément à nous apprendre. Mais pour cela toute attitude de refus ou d'hostilité doit être évitée, quels que soient les idées et comportements de celui qui parle. Il faut simplement chercher à comprendre, avec amour et considération, avec aussi une intense soif de savoir. (p.39)

Néanmoins, faisant partie du corps enseignant comporte aussi des avantages, particulièrement lors des entretiens menés auprès de collègues ou de confrères/consœurs. En effet, les enseignantes interviewées se sont rapidement senties à l'aise et ont partagé leur point de vue de manière sincère. Certaines se sont senties même assez en confiance et se sont même confiées dans les « failles » institutionnelles ou leurs désaccords avec certaines directives établies par l'institution. Ce point sera plus précisément abordé et mis en lumière à travers des extraits

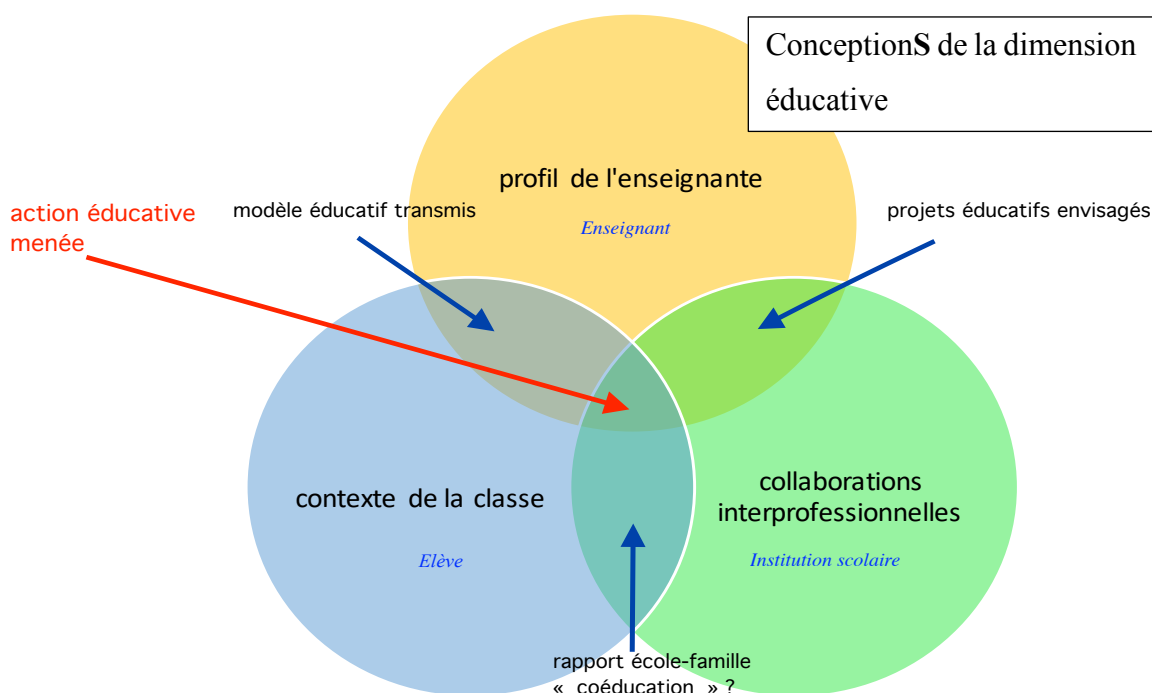
d'entretiens dans la partie analytique de ce travail. Kauffmann (2016) poursuit en montrant l'importance de la construction d'une relation positive menée par le chercheur lors de la conduite d'entretiens en sociologie :

L'attitude de sympathie envers la personne, et la tentative de découverte des catégories qui sont au centre de son système de pensée et d'action, ne constituent pas deux éléments séparés. L'enquêteur commence par un rôle de composition : il est gentil, réceptif, et accueille très positivement tout ce qui est dit. C'est un instrument, qui l'aide à faire parler, pour entrer dans le monde de l'informateur. Quand les catégories les plus opératoires sont isolées, tout commence alors à s'enchaîner. L'informateur comprend en effet que l'attitude de l'enquêteur n'était pas du bluff, un simple masque de politesse, mais qu'il s'intéresse vraiment à lui en tant que personne, qu'il s'y intéresse tellement qu'il a su pénétrer au cœur de son monde, qu'il comprend son système de pensée et manie ses propres catégories comme lui-même le ferait. Il entre alors en confiance et a envie de poursuivre ce chemin à deux en lui-même. (p.38)

Ayant collaboré dans différents contextes avec la plupart des participantes, j'ai rapidement gagné la confiance de ces dernières et les entretiens ont ainsi pu notamment révéler des ambivalences entre le discours personnel et le discours professionnel de certaines enseignantes. Néanmoins, il était important que je reste dans une démarche d'entretien. Pour ce faire, j'ai veillé à garder une posture d'écoute bienveillante de ne pas partager mon point de vue et d'éviter de rebondir sur les paroles de la personne interviewée, comme je pourrais le faire avec cette même personne lors d'une discussion professionnelle ou informelle. Les extraits de témoignages qui ont été choisis dans la partie analytique de ce mémoire peuvent être d'une longueur relativement importante afin de, non seulement illustrer au mieux les propos de la personne interrogée, mais aussi d'avoir accès à la dynamique qui s'est dégagée, entre mon interlocutrice et moi-même, au cours des différents entretiens. A partir de ces derniers, j'ai finalement pu entamer le travail analytique de mon mémoire, cœur de mon travail qui a permis de dégager des clefs de réponses à ma problématique de recherche. à savoir de quelles manières les enseignants d'aujourd'hui perçoivent-ils la dimension éducative dans leur métier et dans quelle mesure ces conceptions impliquent une certaine manière de mettre en œuvre des actions dites « éducatives » sont-elles menées dans les classes.

3. Analyse

Les représentations des enseignantes interviewées sur la dimension éducative dans leur pratique professionnelle ont fait ressortir trois axes d'analyse. Ces derniers apporteront des éclairages sur les influences du profil des enseignantes sur leur conception de l'éducation à l'école, les effets des collaborations dans les écoles REP sur la mise en œuvre des actions éducatives et, finalement, les répercussions des contextes des classes sur les actions éducatives menées. Ces trois axes d'analyse ont émergé après avoir remarqué que ces thématiques relevaient de constats ou de problématiques récurrentes dans les pratiques enseignantes au niveau de la dimension éducative dans le cadre scolaire. En ce qui concerne le profil des enseignantes et leur effet sur la conception de l'éducation, il a été relativement aisé de soulever notamment des différences entre les générations d'enseignantes. Ce premier axe est étroitement lié au deuxième car le profil des enseignantes détermine également la manière dont la collaboration avec les autres acteurs scolaires en vue de mener des actions éducatives va être gérée dans les écoles. Le troisième et dernier axe d'analyse soulevé s'articule finalement avec les deux premiers car le profil des enseignantes ainsi que la collaboration inter- et multiprofessionnelle dans les écoles « REP » vont produire des effets importants sur les actions qui vont être effectivement menées dans les classes avec les élèves. De plus, les caractéristiques du groupe-classe vont également déterminer la nature dont les actions éducatives vont finalement être conduites par les enseignantes interrogées dans leur classe. Voici un schéma qui permet d'illustrer plus concrètement les interactions entre les différents axes d'analyse qui sont ressortis au cours de ce travail de recherche :



Pour aller plus loin, nous pourrions même constater que les trois composantes principales du schéma qui m’a permis de construire mes trois axes d’analyse s’articulent non seulement entre-elles, mais constituent également la base de tout processus éducatif qui s’opère dans le cadre scolaire. Il est donc à relever que les actions éducatives menées auprès des élèves dépendent de nombreux facteurs, ce qui rend cette mission bien complexe. Pour simplifier mon parcours réflexif, j’ai décidé de me baser et de démarrer mon analyse sur la composante « Enseignant », celle qui a été la source principale de mes données qualitatives pour mener à bien ce travail.

3.1. Le profil des enseignantes : effets sur la conception de l’éducation à l’école

3.1.1. Enseigner au cycle élémentaire

Comme annoncé dans le cadre méthodologique, l’échantillon des enseignantes interrogées est composé de neuf enseignantes âgées entre 26 et 65 ans. La répartition au niveau des tranches d’âge est relativement équilibrée et se présente de la manière suivante :

Tranche d’âge	25-35 ans	35-45 ans	45-55 ans	55-65 ans
Nb d’enseignantes	3	3	1	2

Il est à noter que les personnes de sexe masculin ne sont pas représentées dans l’échantillon. Toutefois, ce profil d’enseignants est largement minoritaire au niveau de l’enseignement primaire et plus particulièrement niveau du cycle élémentaire. Bien que l’échantillon de cette recherche représente davantage des enseignantes en début de carrière, il peut être considéré comme représentatif du profil des enseignants primaires à Genève. En effet, en 2021, les femmes étaient représentées à 84% et la moyenne d’âge était de 42 ans⁵ pour l’ensemble des enseignants primaires du canton.

Pour huit enseignantes sur neuf, devenir enseignante n’était pas une « vocation », phénomène qui est souvent évoqué au sein du corps enseignant. Une seule enseignante a partagé que ce choix professionnel était une « évidence », en raison du fait que les femmes de sa famille étaient également enseignantes au niveau du primaire. Les huit autres personnes interrogées ont évoqué, d’une manière ou d’une autre, le fait que devenir enseignante au niveau primaire était

⁵ <https://www.ge.ch/annuaire-statistique-enseignement-public-prive-geneve/enseignement-primaire>

l'une des professions envisagées après l'obtention de la maturité gymnasiale. Cette majorité a, soit fait le choix de faire d'autres études (p.ex. lettres, droit, gestion) avant de réaliser que l'enseignement primaire était une activité qui allait leur plaire, soit « ne savaient pas quoi faire après la maturité » et ont décidé de faire des remplacements à l'école pendant une année, expérience professionnelle qui leur a finalement permis de découvrir et prendre goût au métier.

Par ailleurs, à l'exception de l'enseignante la plus âgée de l'échantillon qui a fait le choix de devenir enseignante car elle avait cet élan de « vouloir transmettre » dans son métier futur, les huit autres enseignantes ont été séduites par le « contact avec les enfants », par l'aspect généraliste et la diversité d'activités qu'offre l'enseignement au niveau primaire. Les motivations des enseignantes pour exercer dans les degrés du cycle élémentaire sont de différentes natures. Une enseignante, bien qu'elle ait également enseigné dans les « grands » degrés, se sentait plus à l'aise de suivre des élèves plus jeunes, notamment car il était plus facile pour elle d'adopter une posture d'autorité avec les élèves des petits degrés. L'apprentissage de la lecture, les activités de manipulation ou les apprentissages par le jeu, qui sont des thématiques centrales dans l'enseignement au cycle élémentaire, ont également été évoqués comme facteurs déclencheurs pour le choix d'enseigner au cycle élémentaire. Dans la continuité, la manière de privilégier un enseignement qui a une approche centrée sur le développement global de l'enfant, en articulant non seulement les contenus disciplinaires entre eux, mais qui met aussi en jeu les compétences transversales des élèves (p.ex. respect des pairs, du matériel, ...), ont été des aspects du métier qui ont amené les enseignantes interrogées à travailler avec la tranche d'âge des 4-8 ans. En effet, l'ensemble des enseignantes a partagé le plaisir mais aussi leur envie de se charger de la mission de transmettre les codes de savoir-être et/ou de savoir-vivre (p.ex. saluer, dire « merci », partager, attendre son tour, etc.) à la nouvelle génération. Ces enseignantes ont pour objectif que leurs élèves puissent progressivement assimiler les codes de vie en société et s'y intégrer plus harmonieusement.

En ce qui concerne le versant « enseignement » du métier, les tâches de type « papier-crayon » ou les évaluations certificatives, qui sont des activités de la profession enseignante qualifiées comme des tâches plus « traditionnelles » et qui sont davantage présentes au niveau du cycle moyen, ont finalement plutôt participé à dissuader des enseignantes à travailler « chez les grands ». Une enseignante a même dit que si elle avait dû enseigner au niveau du cycle moyen, elle n'aurait pas poursuivi son activité professionnelle :

Ça me plaît beaucoup d'être chez les plus jeunes parce que justement c'est plus un regard sur les apprentissages de la vie scolaire, collaborer, être autonome tu vois [...] on est pas obligés de s'en tenir à de la petite épicerie, de points ou de calculs de moyenne [...] je pense que si je devais enseigner au cycle moyen, je n'aurais pas de plaisir à enseigner. Je n'enseignerais pas. (entretien 3, pp.2-3, ll. 37-63)

La particularité de l'évaluation formative et des observations globales dans une activité donnée en cycle élémentaire est un élément qui peut être en effet décisif dans le choix des enseignantes à vouloir enseigner au cycle élémentaire. Les enseignantes interrogées ont aussi un intérêt et un plaisir particulier à transmettre des compétences liées au *savoir-être* ou les capacités transversales visibles dans le PER comme l'autonomie ou la communication entre pairs. Nous pouvons donc constater que la dimension éducative du métier prime même l'enseignement pour près de la moitié des enseignantes interrogées, ce qui peut paraître paradoxal lorsque l'on choisit d'entamer une carrière d'« enseignante ». Le versant éducatif, voire social, du métier dans les degrés du cycle élémentaire occuperait donc une place assez importante pour que ces enseignantes trouvent un intérêt et de la motivation à poursuivre malgré tout leur activité professionnelle dans le domaine de l'enseignement. Nous pouvons tout de même nous demander si le fait d'avoir interrogé uniquement des enseignantes travaillant dans des établissements labellisés « REP » a finalement biaisé les résultats de ce travail de recherche. Nous pouvons effectivement émettre l'hypothèse que les enseignants qui travaillent dans ce genre d'établissement se tournent davantage vers le versant éducatif du métier, d'autant plus s'ils travaillent avec des élèves du cycle élémentaire. Ce questionnement fait écho aux travaux de Fouquet-Chauprade et Dutrévis (2018) ayant analysé les termes employés dans les différents médias lorsque ceux-ci étaient amenés à présenter le dispositif REP entre 2006 et 2017 :

On notera que, parmi les formes relevant de la population, il y a une absence significative de la forme « élève » au bénéfice de la forme « enfant » ou « jeune ». On y voit aussi se dégager des formes en lien avec les actions menées : français, sport, théâtre, exercice, danse... Elles relèvent tout aussi bien des dimensions pédagogiques qu'éducatives. [...] De la même façon, la présence de la forme « vie » [...] fait référence non pas aux apprentissages scolaires ou aux dimensions pédagogiques de l'activité scolaire, mais aux « conditions de vie » des élèves, et à la nécessité, dans ces établissements, d'apporter une culture ou une ouverture culturelle supposément absente dans ces milieux sociaux (vie de quartier, vie de l'école, quotidien) ; « vie » fait aussi référence à la nécessité de redonner à ces élèves des

« règles » et un « cadre » (dont on suppose là encore qu'ils sont manquants dans ces milieux sociaux). (pp. 85-86)

Bien que cette analyse de médias puisse amener à une vision qui n'est pas partagée par les professionnels de la branche, il semblerait donc que la présence plus importante du versant éducatif dans les établissements REP, par rapport au versant enseignement dans certains projets d'établissement dans ce genre d'école, est représentative du point de vue des enseignantes interrogées. Néanmoins, cela ne signifie pas que les médias et tous les enseignants qui travaillent dans les établissements REP associent systématiquement ces établissements comme de moins bon niveau et s'appuient sur les stéréotypes liés aux familles qui fréquentent ce genre d'établissement. Nous devons donc déterminer pourquoi les enseignantes, et principalement les plus jeunes de notre échantillon, alimentent paradoxalement la catégorisation des établissements REP comme « difficiles » pauvre du point de vue socio-culturel.

3.1.2. La catégorisation des écoles REP par les jeunes enseignantes

Du point de vue des enseignantes, le système REP a été mis en place en partant d'une bonne intention en mettant davantage des mesures de soutien afin de pallier aux inégalités sociales dès l'entrée dans la scolarité. Néanmoins, le fait d'avoir labellisé certaines écoles a étiqueté ces dernières de manière péjorative : école avec un moins bon niveau scolaire, nombre plus important de problèmes liés au comportement des élèves et/ou de situations de précarité sociale à gérer. Au moyen des entretiens, nous pouvons constater que ce phénomène est paradoxalement alimenté par les jeunes enseignants qui y travaillent. En effet, la jeune génération d'enseignantes a tendance à déduire que la plupart des difficultés des élèves fréquentant ces établissements serait principalement due à la distance culturelle des familles avec l'école et que la part éducative, et/ou des problèmes liées au comportement, y seraient également plus importants, comme le concevait cette jeune enseignante avant de travailler au sein du REP :

Ali : Et puis à la base, pourquoi tu n'étais pas forcément engagée ou tu n'as pas coché cette fameuse case qui dit que tu es volontaire à travailler en REP ?

9 : Ben j'avais un peu un a priori sur les difficultés de comportements. Je pensais que ça allait être plus difficile que les écoles non REP, alors que quand je discute avec des collègues qui sont dans des milieux un peu plus privilégiés, je vois que ça n'a rien à voir

en fait, le niveau social avec le degré de comportement des élèves. (entretien 9, pp.1-2, ll.26-31)

Au moyen de cet extrait, nous pouvons donc imaginer qu'un nombre important d'enseignants sortant de la formation ont ce genre d'a priori vis-à-vis des écoles labellisées « REP », représentations qui peuvent être dissuasives lorsque nous sommes encore novices dans le métier. Bien qu'elle ait notamment pour objectif de sensibiliser la nouvelle génération d'enseignants à l'hétérogénéité dans les classes et ainsi leur permettre de prendre de la distance par rapport à une vision ethnocentriste, la formation des enseignants participerait donc à associer le multiculturalisme dans les classes des écoles REP à des difficultés, tant du point de vue des apprentissages des élèves que des difficultés dans le cahier des charges de l'enseignant (p.ex. entretiens avec les parents, suivi de l'élève, accueil d'élèves allophones, etc.). Comme l'explique Serir (2022), l'enseignant en devenir se construit progressivement au fil de sa formation et de ses expériences l'image de l'élève attendu ou « idéal » et, à l'inverse de l'élève « en difficulté » selon plusieurs facteurs :

[...] plus l'initié est avancé dans son parcours de formation, plus il interprétera sa « relation d'aide » comme une relation qui s'institutionnalise. En somme, l'« autre » devient un « élève en difficulté ». Ensuite, les difficultés (de tous types) seront considérées comme liées au contexte familial, culturel ou ethnique (Serir, 2017, 2021), ainsi qu'à des facteurs biologiques et cognitifs de l'enfant (Boutanquoi, 2001). (p.553)

Nous pouvons également remarquer que le fait d'engager les jeunes enseignants dans les établissements REP sur la base du volontariat accentue les stéréotypes liés à ce genre d'établissements comme des difficultés d'apprentissages, de comportements des élèves et ou encore de collaboration avec les familles. En effet, demander aux futurs enseignants s'ils souhaitent travailler ou non dans un établissement REP pourrait sous-entendre que travailler dans ce genre d'école est un défi du point de vue professionnel et que l'exercice du métier sera probablement différent et plus complexe, d'où le principe de volontariat, que de devenir enseignant dans une école dite « non labellisée ».

L'allophonie, qui est souvent associée à la distance culturelle avec la culture scolaire, est un thème qui est par ailleurs ressorti dans l'ensemble des entretiens des jeunes enseignantes (5/8).

Il est considéré comme étant un obstacle aux apprentissages ou serait l'une des premières sources, voire la première, du nombre plus important d'élèves rencontrant des difficultés scolaires dans les écoles du REP. Cette corrélation dans les conceptions enseignantes entre l'allophonie et la mise en difficulté d'apprentissage des élèves est un phénomène qui est fréquent, indépendamment du degré et du pays, comme le témoigne Hambye dans le cadre de ces recherches en sociolinguistique (2017) :

Le fait de ne pas avoir la langue de l'école pour langue principale ou unique serait pour certains élèves un des facteurs principaux de difficultés scolaires. De façon générale, la question du rôle du langage dans la réussite ou l'échec des élèves est très souvent appréhendée à travers le prisme de la « maîtrise de la langue » : ceux qui ne maîtriseraient pas bien la langue de l'école – sa grammaire, son vocabulaire – souffriraient donc d'un handicap qui expliquerait en bonne partie leurs échecs. Dans les écoles belges francophones où mes collaborateurs et moi avons pu enquêter, il est fréquent en ce sens d'entendre les enseignants expliquer les résultats insuffisants de certains élèves, et partant de justifier leur propre difficulté à les améliorer, en invoquant le fait que ces derniers « ne savent pas parler français ». (p.66)

Pourtant, bien que nous puissions observer que la formation des enseignants à Genève tente de promouvoir la valorisation du plurilinguisme et de sensibiliser les enseignants en devenir aux contextes plurilingues dans leur classe future, en leur proposant notamment des activités comme le « sac d'histoires », les jeunes enseignants, une fois dans l'exercice de leur profession, ne mobilisent pas, ou que très peu, leurs connaissances dans ces domaines. Par exemple, une fois dans la profession, ils ne proposent que peu, voire plus, d'activités en lien avec l'Education et l'ouverture aux langues à l'école (EOLE) comme ils l'auraient fait au cours de leurs stages universitaires. J'en ai fait personnellement l'expérience dans ma pratique professionnelle actuelle. Lors de ma première année d'enseignement, j'ai souhaité consacrer une période d'enseignement hebdomadaire à proposer des activités d'EOLE faisant partie du moyen d'enseignement prescrit⁶ à mes élèves. Rapidement, deux collègues ont exprimé leur point de vue en me disant que nos élèves devaient d'abord apprendre le français. Ceci sous-entendait que l'apprentissage de la langue de l'institution est l'unique langue à valoriser dans le cadre scolaire car elle permet de rentrer dans les apprentissages scolaires et de réussir à l'école. Plusieurs facteurs peuvent expliquer la dévalorisation ou la mise de côté des langues étrangères

⁶ <http://eole.irdp.ch/eole/activites.html>

à l'école primaire. L'idée qu'il manque du temps pour l'enseignement du français, la collaboration avec des équipes plus âgées qui n'ont pas été sensibilisées à cette nouvelle discipline et, probablement le fait que l'enseignant, souvent uniquement francophone ou bilingue, se retrouve face à un éventail de langues dont il n'aurait pas la maîtrise, peuvent amener les jeunes enseignants à finalement ne plus proposer d'activités en lien avec l'éveil aux langues étrangères. Le dernier facteur, à savoir la non maîtrise des autres langues parlées dans la classe, est surtout propre aux jeunes enseignants. En effet, nous pouvons supposer qu'en devenant lui-même apprenant dans ce genre d'activités, rôle qui n'est pas dans la « logique des choses » d'un enseignant, le jeune enseignant qui a besoin d'affirmer son autorité face à ses élèves et une bonne maîtrise de la gestion de classe à ses supérieurs hiérarchiques, se met alors dans une situation menaçante vis-à-vis de ses propres compétences dans sa nouvelle profession. A la suite de ces constats, nous pouvons nous demander si les enseignantes plus expérimentées catégorisent également les écoles REP comme des écoles plus difficiles sur le plan professionnel.

Les entretiens menés ont fait ressortir que les enseignantes qui ont commencé à travailler alors que le REP n'existait pas encore (2) ne font pas la différence entre les écoles labellisées REP ou ont émis une forme de scepticisme lorsque le projet REP a été présenté, comme le partage cette enseignante :

Ali : Et puis tu avais une envie particulière à travailler en REP ?

6 : Alors non, pas d'envie particulière et je vais même te dire que, au départ, pour être complètement honnête, quand on nous a présenté le REP, au début c'était les balbutiements du REP, je me posais la question si c'était vraiment... euh... nécessaire parce qu'on nous vendait le REP un peu comme du rêve et je me suis dit « oh ben tu verras, le REP c'est peut-être pas vraiment ». Je me suis un peu méfiée du REP au début, franchement, mais je suis quand même restée, j'avais le choix de partir mais je suis quand même restée, je peux pas juger avant de connaître donc je suis restée alors bon... puis après ça a été mais c'est vrai que entre ce qu'on nous a vendu et ce qu'on vit, c'est pas la même chose hein. (entretien 6, p.3, ll.60-70)

Cet extrait dévoile un regard plus critique des enseignantes plus expérimentées quant à l'efficacité de nouveaux projets initiés par l'institution scolaire, notamment ceux pour lutter contre l'échec scolaire ou prévenir les inégalités scolaires liées aux inégalités sociales. Dans son témoignage, cette enseignante sous-entend que l'école, bien qu'elle essaie de se réinventer

en initiant des dispositifs soi-disant nouveaux et/ou qui dorénavant peuvent réellement apporter des résultats positifs pour les élèves, n'évolue finalement que très peu. C'est en outre ces mêmes enseignantes qui ressentent moins le besoin ou l'envie de collaborer avec les éducateurs scolaires, phénomène qui peut montrer une indifférence aux nouvelles mesures mises en place dans ces écoles labellisées. En effet, de leur point de vue, la collaboration est en partie inefficace car enseignant et éducateur ne partagent pas la même vision de la dimension éducative à l'école. L'une d'elle a notamment partagé le fait qu'elle ne souhaitait pas partager avec un second adulte le suivi éducatif de ses élèves car elle estimait qu'il était de son rôle de mener des actions éducatives auprès de ses élèves et de leur famille afin de faciliter son enseignement en classe :

c'est que notre tâche avec nos élèves, qui est éducative liée ben à l'enseignement etc., pour moi elle est extrêmement importante, parce que ça veut dire que tu vas prendre attention à ton élève, aux familles, que tu vas faire peut-être des choses qui sont à l'extérieur pour les aider et que tout ça en fait c'est un gain pour ton enseignement. (entretien 4, p. 2, ll.49-52)

Dans la prochaine sous-partie, nous allons remarquer que les enseignantes qui sont plus d'années d'expériences professionnelles dissocient effectivement moins les différentes dimensions de l'enseignement ainsi que les différentes facettes de l'élève/enfant. Par rapport aux perspectives officielles, elles ont paradoxalement une représentation de l'élève plus globale et moins segmentée. Nous allons donc maintenant observer comment la formation et le nombre d'années des enseignantes interrogées influent sur leur conception des actions éducatives à mener dans le cadre scolaire.

3.1.3. Contrastes entre les générations et la formation des enseignantes

Comme évoqué, la dimension « éducation » dans l'enseignement prend une définition différente en fonction de l'année de formation et du nombre d'années d'expériences des professionnelles interrogées. Les enseignantes en début de carrière portent une attention particulière à la gestion du comportement des élèves en classe en tant qu'action éducative à mener dans leur classe. Pour ce profil d'enseignantes, les actions éducatives sont par conséquent liées à la mise en place d'une forme d'autorité vis-à-vis des élèves. « Eduquer » signifie se faire obéir et/ou savoir gérer une classe qui peut déranger au cours des activités pédagogiques proposées. Concernant les deux enseignantes encore en période probatoire, lorsque que la question de la dimension éducative a été posée, celle-ci a été comprise comme premièrement

la manière dont des problèmes de comportement dans la classe sont pris en charge dans leur pratique en classe (gestion de classe). Secondement, la deuxième facette de la dimension éducative identifiée par les enseignantes novices était liée à la gestion des conflits à la récréation et l'application du *vivre-ensemble*, concept qui ressort régulièrement dans les projets d'établissement actuels. Le point de vue de cette enseignante résume bien la conception de la dimension éducative par les jeunes enseignants.

Ali : OK. Et puis j'entends souvent autour de moi « Ah les enseignants ne sont plus seulement des enseignants, ils doivent éduquer aussi. ». Qu'est-ce que tu penses de cette affirmation ?

9 : Bon je ne suis pas tout à fait d'accord parce qu'on a quand même le rôle d'enseigner. C'est quand même la principale valeur du métier, enfin tâche de l'enseignant et bon c'est clair qu'il faut quand même régler les petits conflits à la récréation entre les élèves ou comme ça mais je pense que la première tâche de l'enseignant c'est quand même d'enseigner, c'est pas d'éduquer, ça c'est le rôle des parents. Après c'est vrai que pour les 1P, c'est peut-être plus de l'éducation parce que tu rentres dans le métier d'élève et tu as besoin de t'habituer aussi aux règles de vie de la classe donc ça c'est peut-être plus de l'éducation en 1P. (entretien 9, p.5, ll.126-135)

Lorsqu'elle n'est pas nécessaire à la bonne mise en œuvre de l'enseignement, l'éducation est alors une tâche réservée aux familles selon le point de vue cette enseignante. Nous pouvons supposer que la formation des enseignants joue un rôle essentiel dans cette mise en retrait de l'éducation dans le cadre scolaire. Les enseignantes ayant moins de dix ans de carrière et formées à Genève ont reçu une formation académique lors de laquelle les modules de didactiques prennent une place particulièrement importante. En effet, deux semestres sur six sont exclusivement dédiés à la planification, l'élaboration et la mise en pratique dans les classes de modules d'apprentissages sur l'ensemble des disciplines abordées à l'école. Du point de vue des enseignantes interrogées, les compétences relatives à la dimension éducative du métier d'enseignant semblent, quant à elles, davantage acquises « sur le tas », au cours des différents stages ou en parallèle de la formation, par exemple lors de remplacements. Pourtant, bien que les dimensions transversales soient également bel et bien présentes au cours de leur formation académique, les enseignantes l'ont très peu évoqué au cours des entretiens. Cette omission révèle donc une difficulté des nouveaux enseignants à articuler ces connaissances académiques du domaine du transversal avec leur nouveau quotidien professionnel. Nous pouvons par conséquent supposer que, la plupart des jeunes enseignants sont influencés par des mécanismes

de socialisation professionnelle lors de leur intégration sur le lieu de travail. Serir (2022) va même plus loin dans ses propos après avoir mis en évidence dans le cadre de sa thèse le phénomène de domination et de normalisation de l'institution scolaire, non pas uniquement lors de l'entrée dans le métier, mais également au cours de la formation des futurs enseignants :

[...] le mode de domination de l'institution normale consiste en un système de dispositifs physiques, psychologiques et langagiers qui assurent non seulement une coercition et une restriction de la pensée des initiés. Mais, ils garantissent aussi (et surtout) un façonnage, un « moulage » (Foucault, 1975b) et une fabrication minutieuse de celle-ci. Dans la production de ce système de normalisation et dans l' exercice de cette domination, le personnel formateur joue un rôle déterminant. (p.414)

Bien que l'université de Genève propose ces unités de formation qui permettent aux futurs enseignants d'avoir une approche distanciée et réflexive sur des situations éducatives « complexes » qui peuvent ou ont été effectivement observées lors de stages, elle ne propose pas encore à l'heure actuelle d'unités de formation qui amèneraient les étudiants à imaginer une ou plusieurs démarches pour résoudre une situation éducative dite « complexe ». Ainsi, vu l'organisation de la formation des enseignants à Genève, nous pouvons imaginer que les jeunes enseignants, ne prennent pas assez conscience de l'importance de la part éducative qui se joue en tant qu'enseignant primaire. Sortant tout juste de leur formation académique, les enseignantes interrogées qui étaient encore en période dite « probatoire » (2/9) ont d'ailleurs exprimé de manière plus ou moins explicite l'effet de surprise, voire de douche froide, qu'elles ont ressenti en réalisant sur le terrain la place importante de la dimension éducative dans leur pratique professionnelle, comme le partage cette enseignante :

Ali : Tu trouves que, comment tu as été formée en fait à cette part éducative dans notre métier ?

7 : Ben franchement, beaucoup par les stages et les remplacements, je dirais un peu sur le terrain parce que à l'uni, j'ai pas l'impression qu'on ait eu des cours où on nous formaient vraiment à l'éducation, enfin on avait un cours sur les stades de l'enfant là, je m'en souviens même plus très bien (rire), il faudrait que je me rafraichisse un peu, mais moi j'ai surtout le souvenir en situation, en stage quoi. Je voyais un problème, l'enseignant comment il réagissait, après j'expérimentais aussi cette posture-là. C'est en pratiquant un peu mais je pense que ce serait bien qu'il y ait un peu de théorie aussi parce que ben... ça fait partie du métier quoi donc au moins on serait mieux outillés quoi. (entretien 7, p.17, ll. 518-527)

Du côté des familles, ces dernières ont une conception différente de ce qu'est un enseignant aujourd'hui, du moins quels sont les contenus que les futurs enseignants acquièrent lors de sa formation. Nombreux sont ceux qui pensent que l'enseignant actuel est détenteur d'un bagage solide de connaissances en psychologie et a reçu une formation pratique dans laquelle il a appris à gérer un grand nombre de situations complexes sur le plan éducatif. Seulement, Bouysse (2020) constate que l'institution scolaire s'est davantage tournée vers les apprentissages disciplinaires et ce dès l'entrée à l'école ce qui a progressivement amené les enseignants d'aujourd'hui à beaucoup moins se former et, par conséquent, à mettre en œuvre dans leur classe des activités qui permettent aux apprenants de développer leur connaissance de soi, leurs compétences émotionnelles ou encore leur imagination :

Un élément qui, avant les années 1990, comptait beaucoup a perdu de sa pertinence aujourd'hui compte tenu de ce que sont devenues les pratiques, même si une revalorisation en cours – liée à l'importance des émotions mise en évidence par les neurosciences – donne quelques espoirs. L'enseignant d'école maternelle était exemplaire dans les manières de faire une place privilégiée au corps, aux sens, à la sensibilité et aux manières variées de l'exprimer. Longtemps, l'institution a plaidé pour que ces composantes souvent absentes des classes élémentaires soient réinvesties dans la polyvalence du professeur du premier degré. Force est de reconnaître que par son silence, en faisant du français et des mathématiques l'essentiel le plus tôt possible, elle a favorisé ce qui est une réelle régression à l'école maternelle. (Bouysse, 2020, p.112)

Ces attentes de la part des familles sont d'autant plus renforcées lorsqu'il s'agit des enseignants travaillant au cycle élémentaire. En effet, les familles sous-estiment généralement l'importance des unités de formation en lien avec les didactiques que le futur enseignant doit suivre pour obtenir son droit de pratique. Nous pouvons donc remarquer un écart significatif entre la conception de l'enseignant primaire à l'extérieur de l'institution et de celle des enseignants eux-mêmes, comme le témoigne cette enseignante :

Ali : Donc ce que j'entends finalement, c'est... si tu es d'accord avec moi, la dimension éducative du métier d'enseignante est plus fatigante, plus complexe, que finalement la dimension enseignement.

8 : Alors totalement. C'est une part du métier qui est énormément sous-estimée et même si on nous prépare dans notre formation universitaire, on peut jamais vraiment réaliser tant

qu'on est pas confrontés à ça et... je pense qu'avec la société de nos jours, ça va pas aller en mieux parce qu'enfin y a des choses qui paraissent évidentes, qui sont travaillées à la maison, comme juste la politesse, dire « bonjour », dire « au revoir », « merci », « s'il te plaît » et moi je me retrouve justement à devoir apprendre ça à mes élèves parce que c'est des choses qui sont censées être acquises au final. (entretien 8, p.4, ll.102-111)

A travers l'ensemble des témoignages ci-dessus, nous nous apercevons que l'entrée dans le métier est complexifiée pour les jeunes enseignants qui réalisent au fil de leur pratique que les actions à mener dans leur nouveau métier ne sont pas toujours liées au versant « enseignement ». En d'autres termes, les jeunes enseignantes, en période probatoire, ne s'imaginaient pas un tel travail sur le plan éducatif, notamment sur des éléments qui pouvaient paraître évidents jusqu'alors, comme la politesse ou le respect des lieux et du matériel. La dimension éducative fait donc partie intégrante de la profession mais n'est pas censée être la principale selon le discours enseignant. Ce point de vue peut être également partagé par l'institution et, plus largement, la population. En effet, l'objectif principal de l'enseignant est censé être avant tout la transmission de connaissances théoriques et pratiques liées aux disciplines scolaires, y compris pour les professionnels qui ont souhaité enseigner dans les degrés du cycle élémentaire (1P-4P). Les actions éducatives peuvent donc être perçues comme chronophages ou comme « du temps de perdu » sur les apprentissages par les enseignantes en début de carrière, comme le témoigne l'extrait ci-dessous :

Ali : Au début de ta carrière, tes premières années, tu croyais que la dimension éducative dans ton métier, elle allait prendre plus, autant, moins de place ? Est-ce que tu avais cette idée-là ?

7 : Non franchement je ne m'imaginai pas que c'était comme ça quand même. Je m'imaginai euh, enfin je pensais que mon quotidien allait plus se baser sur l'enseignement alors qu'en fait la part éducative, gestion des à côté comme ça est beaucoup plus grande que l'aspect enseignement. Franchement, y a des périodes, par exemple les débuts d'année où tu as des classes difficiles, franchement tu fais que ça quasiment et puis t'enseignes entre-deux tu sais, un peu quand tu arrives. Après ça se règle au fur et à mesure des semaines mais franchement si tu as une classe super difficile au début, tu prends quasi tout le temps qu'il faut pour mettre un bon cadre tu vois et non, non ça je ne m'imaginai pas. » (entretien 7, p.17, ll. 528-537)

Contrairement à la nouvelle génération d'enseignantes, les enseignantes qui ont plus d'expérience, notamment celles qui ont suivi le parcours des Etudes pédagogiques à Genève, la dimension éducative fait naturellement partie de leur métier et est essentiellement et a pour visée prioritaire le bien-être physique et psychique de l'enfant, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. L'élève est davantage qualifié d'« enfant », concept qui est contraire à ce qui est transmis dans la formation universitaire actuelle où certains formateurs universitaires insistent sur le fait que l'enseignant, ou l'enseignant en devenir, devrait parler exclusivement d'« élève ». Pour les enseignantes qui ont des dizaines d'années de pratique, la dimension éducative est donc considérée comme « évidente » et se laissent ainsi beaucoup plus de libertés dans leurs actions éducatives, non seulement auprès des élèves, mais aussi auprès de leur famille, voire lors des temps extra-scolaires. Enseignement et éducation sont alors des concepts qui s'articulent entre eux mais qui fusionnent lorsqu'elles enseignent, comme le met en lumière le témoignage de cette enseignante à une année de la retraite :

Moi les valeurs que je peux transmettre se dégagent par rapport aux choix, aux projets que je fais. Ça veut dire que si je fais sur Frida Kahlo, c'est pas pour rien, c'est une femme qui s'est battue, la vie qu'elle a eue, très compliquée et à TRAVERS ça, [...] les enfants ils captent énormément de choses. (entretien 5, p.10, ll.368-372)

Cette même enseignante estime qu'elle n'a pas besoin d'un éducateur et qu'elle ne ressent pas le besoin de collaborer, notamment en raison du fait qu'elle n'avait personne avec elle avant dans sa classe et qu'elle a appris à faire sans. Bien que cette enseignante ait conscience qu'elle a une longue expérience dans la gestion de classe et les actions éducatives menées dans sa pratique enseignante, elle estime qu'aujourd'hui l'école se referme progressivement et devient de plus intolérante aux différences, phénomène qui peut paraître paradoxal au premier abord. Contrairement au discours institutionnel, la dimension éducative aurait de moins en moins sa place à l'école primaire actuelle et l'enseignement des disciplines se pratiquerait à nouveau de manière plus frontale. L'hypersécurisation des élèves pour protéger l'institution en serait l'un des facteurs responsables de ce retour à une école inaccessible au public :

Les sorties, les courses d'école, c'est beaucoup plus enveloppé, sécurisé qu'avant [...] Finalement, euh, tu as plus le droit à l'erreur. Tout est, t'as aussi beaucoup de parents qui saisissent la justice, qu'était pas une coutume avant... [...] Et c'est aussi ce qui me fait peur, si tu veux par rapport à l'enseignement lui-même. C'est qu'en fait tu as besoin en tant

qu'enseignant, tu aimerais tout maîtriser que finalement, ça me fait peur parce qu'on va revenir vers quelque chose d'hyper ex cathedra où en fait le prof il est au centre, il a les yeux sur tout [...] ET on est arrivés vers quelque chose qui est énormément « papier-crayon ... (entretien 5, p.9, ll.313-331)

L'enseignante interviewée évoque également un sentiment de méfiance entre les parents et les enseignants qui existait peu, voire pas au début de sa carrière. En effet, la seconde enseignante avec le plus d'années d'enseignement a par exemple relaté le fait qu'elle se sentait de moins en moins soutenue par la direction et que les parents venaient se plaindre directement auprès de la direction saisissaient même de plus en plus de la justice, si un désaccord entre l'école et les familles survenait dans une prise de décision concernant un élève (p.ex. intégration dans une classe spécialisée). Dans la même thématique, elle évoque également le fait que l'école serait devenue une institution qui s'apparente davantage à un service privé dans lequel l'enseignant devrait répondre aux souhaits ou attentes de « sa clientèle » qui ne correspondraient pas aux valeurs traditionnellement transmises à l'école :

Alors déjà je vais te dire, avant les parents, l'école est devenue un produit de consommation « satisfait ou remboursé » alors qu'avant jamais y avait, moi quand j'étais à l'école ou quand j'ai commencé à enseigner en 1989, euh... y avait un respect de l'école, un respect de ce qui se faisait à l'école et puis par extension un respect de l'enseignant mais maintenant c'est fini, terminé ! Maintenant l'école c'est un bien de consommation « satisfait ou remboursé », maintenant c'est « Prenez mon enfant même malade, débrouillez-vous et puis si on est pas contents de vous, on écrit, on crie ou on dit qu'on est pas content. » et on doit faire comme eux ils voudraient qu'on fasse [...], les parents viennent beaucoup se plaindre dès que ça ne correspond plus à leurs valeurs familiales mais ce qui n'ont pas compris c'est que des valeurs sociales, on inculque une mini société l'école et puis que y a des codes et le codes chez eux, ils les appliquent chez eux mais à l'école c'est comme ça.» (entretien 6, p.19, ll. 592-606)

A partir du constat fait par cette enseignante, nous pouvons tout de même nous poser la question de savoir si les parents sont effectivement moins coopérants vis-à-vis de l'institution qu'avant ou si certaines familles ont finalement pris conscience de leur droit de s'exprimer et d'être en désaccord par rapport à l'institution scolaire, phénomène qui est inhabituel et déstabilisant pour le milieu scolaire. Autrement dit, est-ce que certaines familles auraient été en désaccord auparavant mais n'ont finalement pas osé s'exprimer auprès d'une institution qui avait le choix

sur la réussite de l'élève et à qui *on* devait le respect ? Cette évolution du rapport famille-école a-t-elle eu des répercussions sur les pratiques enseignantes, notamment dans la manière dont les communications et actions éducatives sont menées auprès des familles ?

En effet, les deux enseignantes dont l'expérience est la plus longue se sont plaint au cours de leur entretien du fait que leurs actions éducatives, qui étaient auparavant menées lors d'entretiens réguliers ou de discussions plus informelles avec les parents en dehors des heures scolaires, ont fait place au nombre important de tâches administratives qui leur sont aujourd'hui assignées ainsi qu'aux réunions entre professionnels de plus en plus fréquentes en dehors des heures scolaires. Aujourd'hui, il semblerait donc que l'institution demande de plus en plus aux enseignants de justifier leurs actes par écrit et de formaliser les rencontres avec les parents, ce qui met à distance certaines familles de l'école et rend ainsi le travail éducatif de l'enseignant beaucoup moins accessible.

Les entretiens ont finalement fait ressortir que les enseignantes ayant fait la LME ont un avis plus mitigé de la place de la dimension éducative dans leur pratique professionnelle. Pour ces enseignantes (3/9), enseignement et éducation sont des activités qui ne sont pas toujours fusionnées mais qui s'articulent ou s'alternent dans leur pratique professionnelle. En effet, elles font davantage la distinction entre le temps dédié à l'enseignement des disciplines et le temps des activités en lien avec les actions éducatives qu'elles souhaite mener avec ses élèves, comme le partage cette enseignante :

Ali : Ouais et qu'est-ce qui explique ça en fait ? Tu penses, selon toi. Aujourd'hui, ben finalement, tous les jours, au quotidien, tout le temps, tu dois intégrer cette part éducative dans ton enseignement ?

3 : Tu dis si ça a évolué, si c'est plus qu'avant ? Non, après je pense que la part éducative, non elle est pas plus qu'avant, je pense que ce je fais plus qu'avant, c'est se détacher du programme et passer par d'autres biais. Prendre le temps de faire autre chose, de plus discuter, se poser des questions, réfléchir, plutôt que, tu vois, d'aller plus à fond sur le programme jusqu'à que ... (fait semblant de mourir et rit) (entretien 3, p.4, ll.92-99)

A partir de ce témoignage, nous pouvons faire l'hypothèse qu'avec les années de pratique, les enseignantes en milieu de carrière ont pris, au fil des années, conscience de l'importance d'accorder une place aux actions éducatives lorsqu'elles enseignent et que la dimension

éducative faisait finalement partie intégrante du métier d'enseignant, comme le partage cette enseignante. L'une d'elle explique finalement que les actions éducatives priment l'enseignement : sans avoir les conditions propices aux apprentissages dans sa classe, l'enseignement des disciplines ne peut être mis en œuvre :

en récupérant cette classe-là, je suis montée à ma directrice en lui disant : « Laissez-moi un mois, un mois pour mettre le cadre et ensuite je pourrai travailler. Mais si je dois continuer à enseigner sans avoir mis le cadre avant, ils vont continuer de refuser d'apprendre ». Et effectivement, j'ai pris un mois où j'ai rappelé des règles de la vie de tous les jours, le respect, ... (entretien 5, p.7, ll.196-200)

Nous pouvons donc voir que le temps dédié aux actions éducatives semble donc être davantage une nécessité et un enseignement à part entière pour ces deux enseignantes et moins une contrainte du métier, comme nous avons pu le constater pour la nouvelle génération d'enseignantes. Ces deux enseignantes osent se détacher des apprentissages formels pour faire place à un enseignement de l'ordre de l'éducatif, transmission qui leur paraissent être plus bénéfiques au développement global de leurs élèves. Avec l'expérience, nous pouvons constater que ces deux enseignantes adaptent donc davantage leur pratique en fonction des besoins de leurs élèves et non pas en fonction de leurs propres attentes liées au versant « enseignement » de leur métier.

Après avoir relevé des divergences importantes entre les conceptions des enseignantes interviewées en fonction de leur âge et de leur expérience professionnelle, les entretiens ont également fait ressortir des différences de représentations de la dimension éducative entre les enseignantes titulaires de classe et les enseignantes chargées de soutien pédagogique (ECSP). De par la nature et l'organisation de leur activité d'enseignante au sein de l'école, nous allons observer que ces dernières adoptent une posture plus distancée par rapport au rôle éducatif qu'elles ont à jouer dans leur pratique.

3.1.4. Les enseignantes ECSP : à distance des actions éducatives

Contrairement aux enseignants dits « titulaires » de classe, les deux enseignantes de soutien pédagogique (ECSP) sont chargées d'accueillir dans leur classe, ou le cas échéant leur « local », des élèves ayant des difficultés par petits groupes. Ces derniers sont généralement co-construits

par l'enseignant titulaire et l'ECSP à la suite des observations faites en classe par l'enseignant en début d'année. Cette période de l'année est généralement dédiée à des activités dites de « diagnostic » qui sont proposées aux élèves pour ainsi voir leurs compétences, notamment en phonologie, en lecture ainsi qu'en maîtrise du nombre en ce qui concerne les degrés du cycle élémentaire. Par la suite, les élèves concernés par le soutien pédagogique suivent des leçons en effectif réduits avec l'ECSP afin que celui-ci puisse prendre plus de temps individuellement avec chaque élève, identifier plus précisément les difficultés de chacun, reprendre des notions vues en classe mais qui n'ont pas encore été acquises et/ou proposer des activités de manipulation, activités plus concrètes et donc bénéfiques du point de vue des apprentissages mais qui sont souvent considérées par les enseignants titulaires comme plus difficiles à mettre en place dans une classe entière du point de vue de la gestion des activités (p.ex. quantité de matériel à disposition, gestion du bruit). N'ayant pas la responsabilité d'une classe unique et, par conséquent, de toutes les tâches administratives (p.ex. rédaction des bulletins scolaires, des circulaires,...) et/ou éducatives (p.ex. mise en place de règles de vie de classe, entretien avec les parents) qui en découlent, les enseignants chargés du soutien pédagogique se retrouvent, de par leur rôle dans l'établissement, dans une posture de mise à distance par rapport à la dimension éducative du métier d'enseignant mais aussi au lien enseignant-élève qui se construit au quotidien. En effet, mis à part la régulation de certains comportements afin de maintenir un cadre propice aux apprentissages, les ECSP ont pour mission première de pallier aux difficultés d'apprentissage des élèves et cela quel que soit finalement le contexte social ou familial dans lequel l'élève évolue, comme le partage une enseignante ECSP de l'échantillon :

C'est pas encore tout à fait pareil, tu vois donc y a l'enfant mais y a aussi l'élève. C'est un regard un peu plus euh moi je trouve qu'on doit tout prendre en compte, tu vois, un élève c'est aussi un enfant mais disons c'est un regard un peu plus analytique. Quand j'analyse les difficultés, même si je prends en compte le contexte, ben à un moment donné, c'est comme quand tu fais une évaluation, tu vas être un peu plus dans les faits, un peu plus ben factuelle voilà, est-ce qu'il atteint les objectifs ou pas, peu importe la situation, tu vois ce que je veux dire ? (entretien 7, p.10, ll.293-299)

Ce témoignage met effectivement en lumière la prise de distance des ECSP avec la part éducative et la remise en priorité de l'atteinte des objectifs d'apprentissages scolaires, contrairement aux titulaires, qui, comme évoqué précédemment, peuvent prioriser leurs actions éducatives, au détriment des apprentissages dits formels, dans leur pratique dans certaines

situations vécues avec leurs élèves. C'est aussi probablement la raison laquelle certaines enseignantes font le choix de devenir ECSP. En effet, ces enseignantes souhaitent mettre en priorité l'aspect « enseignement » et la prise en charge des difficultés d'apprentissages des élèves dans leur pratique professionnelle. Selon leur rôle à jouer dans l'école, nous voyons donc l'ensemble des acteurs scolaires concevoir et accorder une place bien différente à leurs actions éducatives dans leurs pratiques. Pourtant, les prescriptions institutionnelles sur la mission éducative que doit jouer l'école actuelles sont les mêmes pour tous. Par conséquent, nous pouvons nous demander comment se déroulent les collaborations entre les différents professionnels et quelles vont être les effets de ces dernières sur les actions éducatives menées auprès des élèves ?

3.2. Les collaborations en REP : influences sur la dimension éducative à l'école

Dans ce second axe d'analyse, nous allons nous intéresser aux différentes collaborations au sein des écoles REP ainsi qu'à leurs effets sur les actions éducatives qui vont être menées dans les classes. L'intégration d'un éducateur scolaire ainsi que la mise en place d'équipes pluridisciplinaires remettent en question, d'une part la conception de la dimension éducative dans le cadre scolaire et, d'autre part, la manière dont les actions éducatives sont menées par le corps enseignant à l'école actuelle. A travers la prochaine partie, nous allons prendre connaissance des points de vue enseignant quant à l'arrivée de nouveaux professionnels dans les écoles et comment se déroulent ces nouvelles collaborations au sein des équipes enseignantes.

3.2.1. La place de l'éducateur et des réseaux multiprofessionnels dans les écoles REP

Pour l'ensemble des enseignantes interrogées, la collaboration avec l'éducateur scolaire ne se déroule pas comme le dispositif était initialement prévu et attendu, soit en raison d'une divergence de manière de travailler et d'attentes entre l'enseignant et l'éducateur (3/9), soit pour des raisons plus pratiques (p.ex. présence de l'éducateur, temps à disposition pour mener des projets éducatifs) (2/9), soit parce que certaines enseignantes estiment réellement collaborer avec l'éducateur mais que cette collaboration ne porte en réalité pas ses fruits (3/9). D'une autre manière, les entretiens ont permis de faire ressortir quatre principaux types de dysfonctionnements dans la collaboration enseignant-éducateur : une absence de collaboration

car jugée « inutile » dès le départ (1/9), une collaboration qui, après plusieurs périodes d'enseignement, n'a finalement pas ou peu porté ses fruits (4/9), une collaboration qui peut être qualifiée de collaboration « pour l'image » afin de répondre aux prescriptions de l'institution sans pour autant être réellement bénéfiques aux élèves (2/9), ou encore une collaboration de type « pansement » ou « de décharge » qui consiste à demander à l'éducateur de venir chercher l'élève qui pose problème (1/9). Toutefois, bien que la collaboration avec l'éducateur scolaire ne se passe pas toujours comme attendu, il est important de souligner que les enseignantes qui ont été engagées après ou quelques années avant la mise en place du Réseau d'enseignement prioritaire à Genève ont tout de même trouvé une forme collaboration avec l'éducateur scolaire (5/9). Nous pouvons donc établir que la volonté de coopérer avec ce nouvel acteur scolaire est bel et bien présente chez les nouvelles générations d'enseignantes. Par exemple, deux enseignantes âgées d'une trentaine d'années ont expliqué qu'elles privilégiaient faire appel à l'éducateur en tant que personne « ressource » pour des situations davantage liées à de la gestion de comportements problématiques en classe, comme le partage cette enseignante :

Ali : C'est quand même une situation complexe à gérer, tu es en REP, y a un éducateur ou une éducatrice, comment tu gères cette cohabitation, cette collaboration j'ai envie de dire.

5 : J'ai toujours intégré les éducateurs, les éducatrices. En fait moi je pense que c'est des soutiens. Donc moi je pense qu'il FAUT que les enfants puissent les connaître au-delà du fait « Tu es méchant, je t'envoie ». Non en fait. C'est pas le but de l'éducateur en fait. C'est aussi une personne de référence, auquel tu peux aussi parler en fait, vers qui tu peux aussi aller en cas de problème, en cas de pépin. [...]A part la première année où je, avec l'éducateur, je pense que j'ai eu une situation très compliquée mais je pense que finalement ce petit garçon m'a appris mon métier où finalement j'appelais uniquement l'éducateur quand il y avait un cas d'urgence donc quand il avait retourné son bureau, quand il s'enfuyait, donc c'était toujours dans les situations vraiment extrêmes que j'appelais l'éducateur ou l'éducatrice. Et ce petit garçon a fini par me voler mon téléphone et partir avec. En revenant, la maman avait eu une discussion avec, la maman m'a rapporté « Ben en fait, quand ça ne va pas, tu prends ton téléphone et tu appelles en fait ». Et finalement c'était la menace ce téléphone. C'était en fait que sa menace à lui parce que y avait l'éducateur qui venait et qui venait le réprimander, à ces moments-là. Et là, c'est là que je me suis dit non en fait, c'est le rôle de l'éducateur, alors il est là pour me soutenir si j'ai besoin d'aide mais au-delà de ça il doit avoir une autre image de celle de venir à ma rescousse quand je suis en difficulté. Et là, tu te remets en question, tu réfléchis, c'est là que tu prends de la distance aussi parce qu'aussi avec le temps tu prends aussi un peu de

distance, tu vois que finalement qu'avec ce petit garçon, tu as su quand même créer un lien, il te respecte quand même donc faut trouver un juste milieu entre le moment où tu as vraiment besoin de cet éducateur et pis le moment où tu peux juste parler avec lui et puis lui demander comment il va quoi, ce qu'il ressent et comment il peut se calmer. (entretien 5, p.6, ll.241-267)

Le témoignage de cette enseignante montre tout d'abord une évolution dans le type de collaboration qu'elle entretient avec l'éducateur scolaire entre ses premières années d'enseignement et aujourd'hui. Bien qu'elle ait gagné en expérience et qu'aujourd'hui la place de l'éducateur ne soit pas indispensable à la gestion de sa classe, cette enseignante souhaite intégrer l'éducateur dans sa classe afin que les élèves, et indirectement les familles, puissent avoir connaissance de la présence d'un éducateur comme un acteur faisant partie intégrante de la vie scolaire. De « sauveur » pour l'enseignant et/ou de « menace » pour l'élève qui dérangeait, l'éducateur est alors devenu, selon le point de vue de cette enseignante, un professionnel du domaine éducatif sur lequel le corps enseignant, mais aussi les élèves, peuvent s'appuyer et se confier en cas de doute. La volonté du corps enseignant d'intégrer l'éducateur dans les classes, même si sa présence n'est pas toujours indispensable ou possible, est donc globalement bien présente dans la plupart des équipes enseignantes.

Contrairement aux jeunes générations d'enseignantes, le choix de ne pas collaborer avec l'éducateur est pratiqué davantage par les enseignantes qui ont démarré leur carrière avant la mise en place du système REP en 2006 à Genève. Ces enseignantes ont donc appris à prendre en charge des situations dites « éducatives complexes » sans l'accompagnement d'un éducateur scolaire et n'en voient finalement l'intérêt, notamment pour le suivi scolaire de leurs élèves. L'introduction de l'éducateur dans les écoles et le fait d'accepter de collaborer avec lui engendreraient pour ces enseignantes des transformations au niveau du rôle et des tâches éducatives qui leur sont assignées, réorganisation qui chamboulerait les pratiques et les réflexes professionnels adoptés jusqu'alors. Du plus, nous pouvons imaginer que l'intégration d'un deuxième adulte en classe changerait le lien exclusif entre l'enseignant et ses élèves. Selon Giuliani (2017), cette non collaboration catégorique reste toutefois « très minoritaire » et est, comme observé lors des entretiens, le plus souvent le fait d'enseignants avancés dans la carrière. Ceux-ci semblent ressentir la contrainte de collaboration comme une limitation de leur autonomie professionnelle, comme le témoigne cette éducatrice interviewée par la chercheuse : « Ce sont les enseignants qui considèrent qu'ils sont les seuls maîtres à bords dans leur classe

et qu'ils n'ont de compte à rendre à personne » (Giuliani, 2017, p.99). Nous pouvons donc observer que les enseignants concernés ont, besoin d'un certain contrôle sur l'ensemble des actions qui sont menées auprès de leurs élèves et notamment les actions éducatives. Nous pouvons également imaginer que ces enseignants n'ont pas appris à collaborer, à déléguer des tâches ou à demander conseil à d'autres professionnels car ils ont été formés à devoir maîtriser seuls la gestion de leur classe. Dans le cadre de ma recherche qui s'est penchée uniquement sur le point de vue d'enseignantes, les réponses obtenues ont été plus contrastées.

L'enseignante en question a fait part de sa crainte que la présence d'un éducateur à l'école conduise l'enseignant à suivre uniquement l'enfant dans son statut d'élève et donc des apprentissages scolaires de ce dernier. Cette même enseignante interviewée serait également amenée à ouvrir sa classe à d'autres acteurs scolaires et à travailler davantage en réseau en dehors des heures scolaires, manière de travailler qui bouscule les pratiques qui étaient jusqu'alors établies dans le système scolaire au sein duquel le duo enseignant-apprenant, voire à certains moments le triangle enseignant-élève/enfant-famille, prédominait. En termes d'interactions entre l'enseignant et l'élève lors des apprentissages, l'enseignant ne pourrait s'occuper par ailleurs que de son rôle d'enseigner et de déléguer la dimension éducative à l'éducateur. Le terme « école » reprendrait sa définition initiale et le lien fort sur le plan psycho-affectif entre l'enseignant et l'élève serait alors fragilisé. La présence de cet acteur est donc jugée comme « inutile » par les enseignantes plus expérimentées, voire même contre-productive pour celles qui auraient accepté de « jouer le jeu ». Selon une enseignante interrogée, la manière dont le suivi de l'élève est mené crée par ailleurs un nombre trop important de professionnels autour de l'enfant concerné qui, sur le plan éducatif, pose problème car il fragilise le triangle enseignant-élève/enfant-parents, socle essentiel pour mettre en place des solutions pour pallier aux difficultés d'un élève :

Et ce qui est aussi difficile dans cette histoire de REP, c'est qu'il y a aussi beaucoup de personnes qui tournent autour d'un enfant qui a des difficultés. Y a l'éducateur, le psychologue, y a l'enseignant, y a la direction, y a les parents, y a, avec un peu de chances, l'AIS [assistant à l'intégration scolaire], y a euh... tout ce que tu veux. Ben si tu veux, y a un enfant qui est déjà fragile, il a besoin de faire un peu confiance et en fait tout ce monde autour et ben c'est déstructurant. Très sincèrement, des fois y a du « ++ » où tu te dis franchement là c'est trop de monde en fait. Y a trop de personnes et je sais que y a des moments où je me suis dit : « Ben voilà, y a l'éducatrice, viens en classe, mais sois pas une

personne de plus dans le référentiel de cet enfant qui en déjà dix différents avec qui on doit déjà travailler » parce que finalement que ce soit en REP ou pas REP, je pense qu'en REP y a plus de situations mais tu dois travailler avec le psychologue, le logo et puis l'ergo et puis ça peut être plein de choses en fait autour et t'es déjà en réseau. Et si tu arrives à faire, pour moi, correct le truc, t'arrives à être en contact avec la thérapeute, par exemple la logo, la psy en question donc déjà là il doit y avoir un lien puis un lien avec les parents. Si déjà le triangle se fait là, l'enfant va généralement de mieux en mieux. Mais tu n'es pas d'accord avec ton thérapeute, on n'est pas toujours d'accord, si tu n'es pas d'accord avec le thérapeute et que tu n'es pas capable d'en parler avec ou que tu as aucun lien avec le thérapeute ou que tu n'as aucun lien avec les parents, je pense que là l'enfant ben il ne sent pas bien. Finalement il est au milieu de ce triangle là et puis il n'est pas bien parce qu'il doit être avec le logo mais aussi avec l'enseignante et il doit aussi être là pour les parents donc c'est compliqué. Si on tire tous à la même corde, généralement ça avance quoi. (entretien 5, p.8, ll. 350-369)

Cet extrait nous montre donc bien que certaines enseignantes estiment qu'un nombre trop important d'acteurs qui interviennent autour de l'élève implique des différences de points de vue et des négociations entre professionnels qui au final amèneraient à un suivi de l'élève paradoxalement moins cohérent et sécurisant pour l'élève. Selon les enseignantes (2) interviewées, le « mieux » serait donc l'ennemi du « bien » au niveau des actions pédagogiques et éducatives entreprises par les équipes pluridisciplinaires.

Dans le cadre de mes propres observations professionnelles, j'ai pu également constater que plusieurs enseignants partagent ce point de vue en disant que la mise en place de réseaux multiprofessionnels fragilise le référentiel sur lequel l'enfant, qui a des difficultés sur le plan de la socialisation, peut s'appuyer. Un lien solide de confiance avec un seul adulte ne peut se produire dans ce contexte de suivi scolaire et la progression dans les compétences sociales est plus lente, voire il peut apparaître des formes de régressions en raison du manque de repères psycho-émotionnels chez l'élève concerné. En somme, l'éducateur n'est donc pas forcément le bienvenu dans les classes parce qu'il limiterait, non seulement le rôle éducatif de l'enseignant (du moins en ce qui concerne les enseignantes qui ont une préférence à travailler avec des élèves du cycle élémentaire), mais aussi la progression globale de l'élève en difficulté lui-même. La question est aujourd'hui de définir plus précisément la place de l'éducateur scolaire dans les établissements REP car elle paraît encore ambiguë pour l'ensemble des enseignantes interrogées et des éducateurs eux-mêmes qui ne savent pas toujours quel est le sens de leur

présence au sein des établissements scolaires. Les deux enseignantes les plus expérimentées expliquent que la complexité dans la cohabitation entre les enseignants et les éducateurs dans les classes serait due en partie par le fait que les éducateurs ne dépendent pas de la même hiérarchie, à savoir la direction de l'établissement scolaire :

Je pense qu'il existe le cahier des charges (des éducateurs), ça je suis sûre ! La seule chose c'est qu'en fait, chacun le vit et l'habite à sa façon. Et pis ce qui est compliqué dans cette organisation, c'est que finalement l'éducateur ne dépend pas du directeur, il dépend du directeur de l'OMP⁷, donc en fait, ça c'est aussi encore une deuxième complication parce que le directeur d'un établissement, je ne sais pas jusqu'à quel point il peut EXIGER, par exemple en disant ben : « Tu viens pas bosser le mardi, par contre tu viens bosser tout le mercredi, pis tu tournes autour de l'école, tu t'occupes des enfants qui zonent, qui font rien... » ça je ne sais pas du tout, tu vois dans quel euh, la marge de liberté qu'ils ont par rapport à ça. (entretien 4, p.3, ll.114-121)

Selon cette enseignante, la différence de supérieur hiérarchique peut poser problème dans la mesure où il peut y avoir un manque de clarté et ainsi des incohérences entre ce qui est attendu de chacun des partis, enseignants et éducateurs. Nous pouvons donc supposer qu'il peut survenir un empiétement des actions éducatives menées par chacun des acteurs scolaires ou encore un partage indéterminé des actions éducatives menées par les enseignants et des actions menées par les éducateurs.

Par ailleurs, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que cette asymétrie vis-à-vis de la direction de l'établissement scolaire provoquerait chez certains enseignants un sentiment de menace et de dépossession de certaines de leurs actions dans le champ éducatif de leur exercice professionnel. N'étant plus censés être seuls dans la prise en charge du suivi éducatif des élèves, certains enseignants préfèrent alors fermer la porte de leur classe aux nouveaux intervenants sociaux afin de maintenir les pratiques traditionnelles de l'école, à savoir être le seul adulte de référence des élèves de sa classe. La relation non-hiérarchique entre directeur et éducateur dérange visiblement les enseignants qui peuvent ressentir un sentiment d'inégalité, voire d'injustice dans la prise de décision en ce qui concerne le suivi éducatif d'un élève, comme le

⁷ OMP = Office medico-pédagogique,
<https://www.ge.ch/organisation/direction-generale-office-medico-pedagogique>

souligne Giuliani (2017) lorsqu'elle décrit la manière dont les éducateurs peuvent agir sur temps scolaire pour un élève en difficulté :

En les mandatant pour mener ce travail d'observation, les directeurs d'établissement attribuent aux éducateurs une licence inédite au sein de l'école. Ils sont ainsi autorisés à pénétrer dans les classes pour observer l'enfant en situation d'apprentissage, à rencontrer les parents en dehors des périodes prévues par le calendrier cantonal, à convoquer l'enfant pour des entretiens individualisés menés sur temps scolaire. (p.99)

La sociologue met en lumière la confiance que les directeurs accordent aux éducateurs dans leur prise de décision quant aux actions éducatives à mener auprès des élèves en situation de difficulté scolaire et/ou sociale. Le fait de donner l'autorisation aux éducateurs de mener des entretiens individuels avec l'élève ou avec les familles, sans l'obligation de la présence de l'enseignant ou d'un représentant de l'institution scolaire, dépossède par conséquent les enseignants de leur exclusivité dans les choix optés à l'égard d'un élève. Ceci peut provoquer, notamment chez les enseignantes plus expérimentées, un sentiment que les directeurs ne leur accordent pas leur confiance en ce qui concerne le suivi éducatif de l'élève et ainsi que la hiérarchie ne tient pas compte ou ne croient pas en leurs compétences professionnelles relatives au versant éducatif du métier d'enseignant. Afin d'illustrer mes propos, prenons un exemple de situation concrète qui a mis en compétition une enseignante avec l'éducatrice de l'école. Dans le cadre de mes stages et de ma propre pratique professionnelle, j'ai reçu des plaintes de la part de collègues en ce qui concerne la collaboration entre la direction et les éducateurs et ce sentiment de mise à l'écart et/ou de perte de contrôle ressenti par certains membres du corps enseignant. Dans ce cas-ci, il s'agissait notamment d'une enseignante qui se plaignait du fait que l'éducatrice de l'établissement dans lequel elle travaillait pouvait, non seulement tutoyer la directrice, ce qui n'est généralement pas le cas du corps enseignant, mais avait également proposé d'avoir une part prenante dans la répartition des élèves dans les classes, proposition qui avait été acceptée par la direction. Selon l'enseignante avec qui j'échangeais, il était inacceptable de donner ce « pouvoir » à l'éducatrice car elle ne côtoyait pas l'ensemble des élèves au quotidien. A travers ce témoignage, nous pouvons constater, en tant que chercheur, que l'arrivée de l'éducateur une fois de plus dérange parce qu'il bouscule toute l'organisation scolaire qui était établie et qu'il remet également en question les actions éducatives uniquement menées par les enseignants jusqu'ici. En outre, cette enseignante, a tendance à mettre de côté la fonction socioéducative de l'éducateur, en lui assignant la tâche d'expliquer difficultés des

élèves par des diagnostics médicaux, phénomène qui également soulevé par Giuliani et al. (2018) :

Placés sous l'autorité du pouvoir médical, les éducateurs sociaux en milieu scolaire peinent aujourd'hui à faire valoir la légitimité de leur rôle éducatif dans les écoles par rapport à l'hégémonie d'une conception médicalisée de la difficulté scolaire (Morel, 2014 ; Pelhate 2018). Celle-ci tend à inféoder leurs compétences relationnelles à une fonction de « dépistage » et d' « accompagnement » des élèves à besoins éducatifs particuliers. (p.11)

Ce constat reflète la place limitée que certains enseignants accordent aux éducateurs scolaires. En effet, le corps enseignant fait généralement appel aux éducateurs dans le but de confirmer ses propres observations en classe ou pour suivre des élèves dont la gestion en classe est complexe. Peu d'éducateurs sont amenés à conduire des projets pédagogiques et/ou éducatifs qui seraient bénéfiques à l'ensemble des élèves de la classe, par exemple des activités qui viseraient à développer les compétences sociales des élèves en début de scolarité. Nous voyons donc qu'il existe un rapport ambivalent entre les enseignants et l'éducateur. L'enseignant fait en effet appel à l'éducateur uniquement lorsqu'il ne maîtrise plus une situation complexe du point de vue éducatif dans sa classe. Après avoir présenté les principaux obstacles à une collaboration envisageable avec l'éducateur, du point de vue d'enseignantes réticentes, nous allons nous pencher sur le point de vue des enseignantes qui sont favorables à une collaboration avec l'éducateur dans le cadre scolaire.

Pour les enseignantes qui ont souhaité mener des projets avec le nouvel acteur scolaire ou collaborer de manière plus générale, les résultats ont été beaucoup plus mitigés par rapport aux résultats attendus, soit pour des raisons purement organisationnelles de l'établissement (p.ex. le temps de présence de l'éducateur n'était tout simplement pas suffisante pour que les projets portent leurs fruits), soit parce que l'accompagnement des élèves ne se faisait pas de la manière souhaitée ou possible du point de vue des principes de l'institution scolaire, comme le partage l'une des enseignantes interviewées :

Après chacun son métier, je suis d'accord, on a les sphères d'intersection, on peut s'échanger pour construire pour le bien de l'enfant mais après, effectivement, les éducateurs sont bienvenus dans ma classe mais je pense qu'on a chacune nos sphères d'action, chacun et chacune, parce que nos objectifs ne sont pas les mêmes. Autant un

enseignant du spé qui t'envoie un enfant en inclusion dans ta classe, ils n'ont pas le même type d'objectifs par rapport à cet enfant. Moi j'en ai d'autres parce que j'ai le PER qui me tient et puis je, malgré tout, je dois tous les emmener au même endroit hein, ou en tout cas tendre à ça. Alors l'éducateur, il n'a pas les mêmes objectifs, justement de faire des projets éducatifs qui ne sont pas les mêmes que les miens en tant qu'enseignante je ne peux pas, et il peut se permettre de faire des choses avec l'enfant que moi je ne peux pas faire parce que si je le fais en classe, je crée de l'inéquité et ça c'est franchement ce qui te tue un climat de classe. Si y a pour un, y a pareil pour les autres et je ne peux pas faire de favoritisme, je ne peux pas, ce qu'un éducateur peut faire car il vient pour un enfant particulier, il peut travailler seul avec lui, le sortir de la classe. Moi, vis-à-vis du groupe, je ne peux pas. (entretien 6, p.14, ll.426-439)

En effet, le travail de l'éducateur est tiraillé par deux missions, la socialisation et l'éducation, comme le soulignent Giuliani et al. (2018) :

Les missions ou référentiels qui configurent pour partie leurs rôles, sont marqués par la tension entre deux finalités distinctes. D'une part, un objectif de socialisation consistant en l'intégration par les élèves des règles qui organisent l'ordre social et, d'autre part, un objectif d'éducation à travers la construction de l'élève comme sujet capable de faire œuvre de lui-même. Les textes réglementaires insistent en effet à la fois sur un impératif de « socialisation » des élèves avec les règles de vie collective et sur la nécessité d'accomplir un « accompagnement socioéducatif » censé contribuer au renforcement du « bien-être » et de « l'estime de soi » des élèves. (p.10)

Du point de vue des enseignantes qui ont eu dans leur classe des élèves qui, du point de vue du comportement, sont qualifiés d'« ingérables » dans leur classe, notamment en raison de leur comportement, les éducateurs de l'école ont été d'une grande aide pour sortir de la classe ponctuellement l'élève qui empêcherait les autres élèves d'apprendre dans des conditions qui respectent le cadre scolaire. Cependant, nous pouvons nous demander si ce genre d'interventions peut devenir bénéfique, non seulement pour l'élève concerné, mais aussi du point de vue du rôle de l'éducateur à l'école. Bien que l'enseignant puisse mener sa leçon après l'intervention de l'éducateur après s'être déchargé de l'élève perturbateur, cette mesure amène-elle l'élève à remettre en question son attitude en classe ? Du côté des éducateurs, comment les enseignants peuvent-ils mobiliser leurs compétences professionnelles dans ce genre de situation complexe afin d'éviter que ces acteurs scolaires finissent par devenir que de simples « videurs »

de classe ? A travers les entretiens menés, Giuliani (2017) partage effectivement ce rôle problématique de « décharge » que les éducateurs scolaires doivent endosser dans certains établissements :

Dans leurs récits relatant cette époque, les éducateurs interviewés témoignent d'une volonté affichée de ne pas réaliser « à la place » ou « pour le compte » des enseignants, le travail de discipline considéré comme ingrat. Ils se sont clairement opposés à une division du travail basée sur une délégation systématique des problèmes de discipline. Dans la plupart des écoles, ces négociations ont plutôt abouti à une organisation privilégiant la reconnaissance de la complémentarité des rôles. (p.98)

La recherche menée dans le cadre de ce mémoire ne s'est pas penchée sur le point de vue des éducateurs scolaires quant à leur légitimité dans les écoles primaires à Genève. Néanmoins, il est possible de faire l'hypothèse que les éducateurs scolaires se retrouvent face à des dilemmes professionnels en étant amenés à travailler dans une institution comme l'école, institution dont la priorité reste, malgré tout, la progression dans les apprentissages disciplinaires et dans l'acquisition des normes sociales. Mettre en place un travail éducatif individuel pour réguler des comportements jugés comme « inacceptables » est également complexe à mettre en œuvre pour les éducateurs scolaire en raison du manque de temps à disposition et de l'approche collective de l'école.

Du côté des familles, les parents ne semblent pas non plus habitués à interagir avec l'éducateur scolaire comme personne ressource dans le suivi de la scolarité de leur enfant. Dans certaines écoles, ils n'ont pas connaissance qu'il existe des éducateurs à l'école actuelle. Certains éducateurs préfèrent en effet ne pas se présenter lors des réunions de rentrée aux parents, notamment celle qui est destinée aux parents de 1P, car ils estiment que leur présentation en début d'année ne ferait qu'inquiéter et amener les familles à étiqueter davantage l'école de leur enfant comme un établissement de mauvaise réputation ou à problèmes. Pour les parents, l'enseignant reste donc la personne de référence dans le suivi éducatif de l'élève. Le fait d'avoir intégré un éducateur dans les équipes scolaires, sans pour autant que celui-ci soit automatiquement présenté aux familles, engendrerait selon certains enseignants une charge de travail supplémentaire de l'ordre interrelationnel, à savoir présenter et établir un lien de confiance entre l'éducateur et les familles, mais aussi administratif (p.ex. échange d'observations/ de compte-rendu sous forme de mails, d'appels téléphoniques). En d'autres

termes, intégrer une nouvelle personne dans l'équipe semble déranger le corps enseignant car elle empêcherait une communication plus directe, en duo avec les familles. Non seulement le corps enseignant doit jouer le rôle de médiateur en faisant le lien entre l'éducateur et les familles, mais aussi, dans un second temps, échanger des informations avec l'éducateur. Le témoignage de cette enseignante met en lumière le fait que, bien que l'éducateur scolaire soit aujourd'hui considéré comme un acteur tout aussi essentiel dans le suivi éducatif des élèves, l'enseignant reste le professionnel en première ligne dans les échanges avec les familles : « avant de pouvoir enseigner, il faut éduquer mais on doit aussi aider les parents dans leurs démarches, y a des éducateurs mais on est souvent les personnes qu'ils viennent voir, ils appellent au secours et puis on a plusieurs casquettes en fait » (entretien 6, p.3, ll.73-76).

Nous pouvons également émettre l'hypothèse que la présence d'un éducateur dérange dans la mesure où il peut remettre en question les actions éducatives proposées aux familles ou qui sont déjà menées par l'enseignant dans sa classe. L'enseignant perd alors de sa relation privilégiée et exclusive avec les familles de ses élèves. Bien que la collaboration en réseau et/ou au sein d'équipes pluridisciplinaires fasse aujourd'hui partie intégrante des pratiques enseignantes, sa présence et son fonctionnement sont encore méconnues pour la plupart des familles. Par ailleurs, le fait que l'éducateur soit présent dans les classes à la demande des enseignants et n'effectue généralement d'observations de lui-même, par exemple en début de chaque année scolaire, implique que la majorité des situations éducatives complexes sont d'abord identifiées et annoncées par l'enseignant à l'éducateur scolaire afin qu'un projet éducatif se fasse de manière individuelle et/ou auprès des familles de l'enfant concerné. Le suivi éducatif est donc pour la plus grande majorité du temps à l'initiative de l'enseignant et non pas de la personne qui peut être considérée comme la plus compétente en matière d'actions éducatives à savoir l'éducateur scolaire. Le lien entre les familles et l'éducateur scolaire se fait alors difficilement et la procédure de signalement passant toujours d'abord par les observations de l'enseignant remet en question la participation de l'éducateur dans le diagnostic pour la mise en place de projets éducatifs faits au sein de l'école. Ce phénomène fait sûrement obstacle à la valorisation du métier d'éducateur scolaire, non seulement de la part des familles mais aussi de la part de l'institution elle-même de par son fonctionnement initial :

Avant d'enseigner et puis surtout il faut essayer de résoudre tous les problèmes du quotidien parce que l'enfant, il arrive avec son petit sac à dos avec tous les problèmes de la maison, tous les problèmes que les parents connaissent qui sont dans la grande précarité et puis ils

ne peuvent pas être disponibles pour apprendre. Il faut essayer de trouver plein de petites choses pour rassurer les parents, pour trouver des aides pour les parents parce que, bon le relai peut être pris par les éducateurs, on n'est pas, c'est pas que les enseignants qui font ça, nous on doit quand même parler à l'éducateur, on doit faire vraiment marcher tous les maillons, on doit déléguer aux bonnes personnes pour que ça avance pour qu'on soit tous en lien pour aider ces familles... (entretien 6, p.4, ll.114-122)

Le témoignage de cette enseignante fait ressortir le problème de la distance existante entre l'éducateur et les élèves qui auraient besoin d'un suivi éducatif selon le regard de certains enseignants, comme par exemple des difficultés de concentration et d'apprentissage liés à des tensions familiales et/ou une situation de précarité. En effet, le corps enseignant se préoccupe en priorité de l'atteinte des objectifs d'apprentissage des élèves et qui a tendance à associer les difficultés des élèves avec le milieu socio-économique dans lesquels ils vivent. Pour ces familles, l'enseignant fait alors appel à l'éducateur pour toute affaire qui s'apparente au domaine du social. Dans ce genre de situation, le rôle de l'éducateur se rapproche davantage de celui d'un assistant social. Il y a souvent cette idée chez le corps enseignant à ce que les élèves pourront sur le long terme sortir de la précarité en développement des connaissances et compétences valorisées par l'école, en endossant progressivement leur rôle d'élève.

Ce phénomène d'acculturation aux valeurs et au fonctionnement de l'école à l'égard des élèves mais aussi des familles n'est pas forcément vu comme un élément essentiel de réussite du point de vue des éducateurs. Nous pouvons effectivement supposer qu'un suivi éducatif ne serait pas mis en place pour les mêmes raisons que s'il était à l'initiative de l'éducateur. Probablement que le bien-être psycho-affectif et émotionnel de l'enfant, tout aussi bien à l'école que dans sa famille, serait un élément clef dans la prise en charge d'un suivi éducatif. L'apprentissage de la vie en collectivité ainsi que la gestion des comportements individuels seraient également davantage perçus par les éducateurs comme essentiels à travailler avec les élèves qui auraient plus de difficulté à progresser dans ces domaines. Le fait que l'enfant en question réponde aux objectifs d'apprentissage ne serait probablement pas l'élément premier qui amènerait l'éducateur scolaire à mettre en place un projet individuel pour aider l'élève en question. Ainsi, l'enseignant prend le relai éducatif ce qui, par conséquent n'aide pas à créer une relation aussi solide entre l'éducateur et les familles qu'avec l'enseignant, enseignant qui lui aimerait pouvoir, bien qu'il conçoive que la dimension éducative fasse aussi partie de son métier, ne plus être le pivot de toute action éducative à mener. Qu'en est-il de la collaboration entre enseignants au

niveau des actions éducatives à mener à l'échelle de l'établissement ? Comment le suivi éducatif de l'élève est-il mené au sein des équipes pluridisciplinaires qui ont également un rôle à jouer dans le suivi global de l'élève ?

3.2.2. Les effets de la collaboration inter- et multiprofessionnelle

Au sein du corps enseignant, la collaboration est aujourd'hui devenue primordiale pour le bon fonctionnement d'une école. N'étant plus enfermé seul dans sa classe, l'enseignant est amené à faire des compromis avec ses collègues notamment lors de l'organisation de projets pédagogiques à l'échelle de l'école ou de la gestion des espaces partagés (p.ex. couloirs, préau). Ces temps de négociations d'idées entre professionnels peuvent également mettre au grand jour des différences de vision de l'enseignement. Ces échanges questionnent sur la nature des actions éducatives à mener ou, le cas échéant, à ne pas prendre en compte, sur temps scolaire. Le cas des goûters, des devoirs ou des jeux dans le préau d'école sont des exemples récurrents de négociations entre enseignants et supervisées par la direction. Les directives et/ou projets scolaires sont régulés à plusieurs échelles : classe, école, établissement et canton. Cette organisation, qui fournit des informations sur le fonctionnement de l'école à plusieurs niveaux, engendre des zones d'ombre ainsi que des divergences dans la manière d'interpréter et d'appliquer les projets pédagogiques, voire les règlements, entre les écoles. Prenons l'exemple d'une enseignante dont la directrice est très favorable à la mise en œuvre du programme pour sensibiliser les élèves aux goûters sains : « Après, l'institution elle manque aussi un peu de... de ligne directrice. Des fois on a l'impression qu'il y a un peu personne sur le bateau quoi [...] Ma directrice elle me dit des trucs et je dis *Mais... ça vient d'où ? C'est vous ? C'est le DIP ? C'est la commune ?* » (entretien 3, p.7, ll.197-200). Bien que la collaboration entre enseignants suscite encore des doutes et pour certaines encore du scepticisme en ce qui concerne l'organisation des projets d'école et l'aspect éducatif du métier, Rufin rapporte en 2022 les effets positifs de la collaboration notamment lorsqu'il s'agit de réfléchir aux activités plutôt du versant enseignement :

La collaboration est devenue une norme de travail très puissante. C'est le mode d'action le plus implanté chez les enseignants, mais pas parce qu'il est impulsé par l'institution ou imposé par des pratiques obligatoires. Il est implanté car il correspond à des valeurs partagées par les enseignants. Le « travailler ensemble » est valorisé par la plupart des enseignants (même s'ils peuvent mentionner des limites), ce qui ne veut pas dire que la

signification ou les pratiques qu'ils leur associent sont identiques. Des différences s'observent selon les formes de collaboration et selon les enseignants. Plus les collaborations sont informelles et proches de l'enseignement, plus elles sont intégrées à un fonctionnement ordinaire de l'activité et plus elles sont appréciées. De même, certains la présentent comme « un plus quand ça se passe bien », « une manière de se répartir le travail », mais sans être absolument nécessaire, alors que pour d'autres, c'est un élément incontournable du métier qui permet de mieux penser, d'améliorer la pratique et le confort professionnel. (p.12)

Au niveau de la collaboration multiprofessionnelle, les éducateurs scolaires ne sont pas les seuls nouveaux acteurs à avoir été introduits dans certaines écoles ces dernières années (dès 2015). Aujourd'hui, la mise en place de d'équipes pluridisciplinaires au sein de 16 établissements genevois a pour but d'optimiser le suivi des élèves en prenant en compte tous les domaines qui pourraient être fragilisés et faire obstacle à leur scolarité mais aussi plus généralement à leur développement global. En ce qui concerne l'introduction de ce dispositif dans les établissements REP, la formation des équipes pluridisciplinaires serait « dans la continuité » des actions déjà menées pour l'ensemble des élèves fréquentant les écoles du Réseau d'enseignement prioritaire. Ces équipes se composent d'un personnel pédagogique (enseignant de l'enseignement régulier, enseignement spécialisé), éducatif (éducateur) et thérapeutique (psychologue, logopédiste, infirmier, psychomotricien) et visent les objectifs suivants : « apporter un soutien aux élèves en intégrant au sein des écoles des compétences professionnelles complémentaires au métier d'enseignant » et « lutter contre l'échec scolaire en favorisant des actions de prévention. »⁸. Du point de vue des enseignantes interrogées, le constat est unanime : le nombre de professionnels externes au groupe-classe (éducateur, enseignant pour soutien en spécialisé, AIS, infirmière) et/ou le temps mis à disposition pour le suivi individuel par ceux-ci ne répondent pas à la demande. Les enseignantes plus expérimentées (3/9) ont pris la décision de « laisser tomber » et gèrent leur classe elles-mêmes pour plusieurs raisons, soit parce qu'elles ont essayé au début d'initier la mise en place de suivis pour certains élèves avec d'autres acteurs scolaires mais, selon elles, les projets n'ont pas porté leurs fruits, soit parce que le projet proposé par le spécialiste a été estimé par les enseignantes concernées « inutile » à la progression de l'élève dès le départ. Bien que l'idée de collaborer avec des acteurs scolaires externes à la classe soit globalement approuvée par le corps

⁸<https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/projets-realizations/equipes-pluridisciplinaires-16-etablissements-primaires-rentree-2018>

enseignant, une enseignante a notamment exprimé son impression sur le fait que les suivis étaient en réalité menés pour répondre à des quotas, que les démarches administratives étaient chronophages, sans pour autant constater de réelles progressions dans les apprentissages et/ou les compétences transversales des élèves. « Je trouve qu'on est dans un système actuellement où *Ah non non l'enfant il a des difficultés, il faut faire une PES, ah alors euh il aura droit à trois heures, puis il est ça, il est ça, alors il y aura un appui une fois toutes les deux semaines...* Mais en fait, concrètement, il se passe que dalle » (entretien 3, p.9, ll. 247-250). Ceci s'explique par le manque de moyens financiers et donc du nombre de professionnels qui peuvent assurer un soutien pédagogique adapté aux besoins des élèves mais pas seulement. En effet, la manière dont le suivi des élèves est aujourd'hui mené catégorise rapidement et en grands nombres les enfants « en difficulté » ou « à besoins éducatifs particuliers », étiquette qui semble alors indécollable dans le parcours scolaire de l'élève. De par l'organisation du système scolaire genevois actuel, ce phénomène se produit plus systématiquement aujourd'hui, comme le soulignent Rufin et Payet en 2021 :

C'est dans ce contexte axiologique, politique et organisationnel que la catégorie de BEP [besoin(s) éducatif(s) particulier(s)] se déploie aujourd'hui à Genève. Sur le plan des valeurs, elle s'adosse à une conception globale et singulière de l'élève, partagée par l'ensemble des acteurs scolaires, mais ne se traduit pas, au niveau des établissements, par un affaiblissement des normes scolaires, qui servent toujours de référence à la mise en place de suivis et de mesures. Au contraire, la multiplication des actions envisagées tend à accentuer le dépistage d'un nombre toujours plus grand d'écarts par rapport à la norme, alimentant la catégorisation des élèves (Barrère, 2013 ; Giuliani *et al.*, 2018). (p.69)

Les mesures institutionnelles prises actuellement pour accompagner les élèves à besoins particuliers sont censées cibler les besoins spécifiques de chacun afin de surmonter les difficultés et aboutir à la réussite scolaire. Paradoxalement, le résultat est tout autre. En effet, comme le constatent les sociologues, ces mesures tendent à poser une étiquette sur les élèves, comme par exemple les élèves qui fréquenteraient un établissement scolaire REP.

Sanchez-Mazas (2014) explique notamment que les professionnels du monde scolaire attribuent alors une « valeur scolaire » aux élèves en fonction de leur profil socio-économique, de leurs compétences scolaires, si ces derniers ont besoin de mesures d'accompagnement supplémentaires dans leur parcours scolaire (p.ex. logopédie, ergothérapie, psychothérapie, ...)

et finalement s'ils répondent aux normes attendues par le système scolaire. Au fil de leur parcours scolaire, ces mêmes élèves catégorisés finissent par intérioriser le fait qu'ils aient besoin d'un accompagnement individualisé pour réussir à l'école, en comparaison à la majorité de leurs camarades de classe. Les élèves du REP réalisent également rapidement qu'ils sont dans une école « de quartier », école qui, malgré des projets d'établissements et la présence d'éducateurs, finit par produire chez les élèves qui la fréquentent une image d'eux-mêmes d'enfants qui ne parviendraient pas à suivre par la suite un parcours de formation académique et/ou dont la mobilité sociale sera semée d'embûches. Les enseignants sont également influencés par les mesures mises en place pour un élève dans leur classe ou lorsqu'ils sont amenés à travailler avec des élèves issus de milieux socio-économiques plus modestes. Des études montrent que leurs attentes baissent vis-à-vis de leurs élèves et vont ainsi modifier leur enseignement et/ou les objectifs qu'ils se sont fixés pour une activité ou pour qu'une compétence transversale soit considérée comme acquise. Sanchez Mazas (2014) ajoute le fait que cette différence du niveau d'attentes en fonction de la valeur scolaire attribuée à l'élève va par ailleurs avoir une influence sur l'évaluation et les attentes de son comportement et notamment de ses compétences relationnelles avec ses pairs et les adultes qui l'encadrent :

Ainsi, de manière générale, lorsque la valeur est accordée comme positive, le jugement de l'élève se traduit ce que l'on peut ou ce que l'on doit avec cet élève dans le cadre de ses relations ou rapports. A l'inverse, lorsque la valeur est négative, le jugement de l'élève traduit ce que l'on ne pas ou ce que l'on ne doit pas avec cet élève dans le cadre de ses relations ou rapports. (Sanchez-Mazas, 2014, pp.37-38)

Nous constatons donc bien que certains enseignants ont tendance à associer les compétences dans les disciplines scolaires d'un élève avec son comportement, déduction qui enferme les élèves dans un statut soit de « bon » soit de « mauvais » élève. Maulini (2018) explique finalement que l'augmentation du nombre de réseaux multiprofessionnels, qui sont censés mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages, cloisonnent en réalité les élèves dans un parcours scolaire qui a été déterminé pour eux et dont il est difficile de changer les mesures individuelles déjà installées. Pour les professionnels, cette nouvelle forme de collaboration au sein de l'école peut prendre la tournure d'un débat lors duquel chaque professionnel voit la situation éducative de l'élève concerné selon sa spécialité et tente ainsi de fournir des arguments en faveur de sa propre pratique professionnelle afin de répondre aux besoins de l'élève, ce qui, en réalité, ne prend pas en compte le développement de l'élève dans sa globalité :

D'un côté, les adultes impliqués dans l'encadrement des enfants sont plus nombreux et tenus de se coordonner, ce qui peut augmenter leur emprise sur les destins ainsi individualisés. De l'autre, la densité des intervenants multiplie et intensifie leurs relations, ce qui complexifie les arbitrages normatifs, alimente les discussions, précarise les allants de soi et sollicite l'activité de justification de qui veut dominer la situation (pp.62-63)

Ainsi, la collaboration multiprofessionnelle peut paradoxalement, non seulement renforcer les inégalités scolaires, mais aussi renforcer l'emprise des professionnels sur le parcours scolaire des élèves concernés. Bien entendu, ce phénomène n'est de loin pas volontaire de la part des acteurs scolaires mais pose tout de même de sérieuses interrogations sur la place de l'égalité entre les élèves à l'école. Nous allons nous intéresser aux rapports entre l'école et les familles ainsi qu'à la prise en compte de l'avis de ces dernières dans le suivi global de l'élève. Analyser cette collaboration du point de vue enseignant nous permettra de mieux comprendre les incompréhensions qui influent sur le processus de catégorisation des élèves et sur les actions éducatives qui sont alors menées dans le cadre scolaire.

3.2.3. La coéducation entre les enseignants et les familles

Comme évoqué dans le cadre théorique de ce travail, le phénomène de *coéducation* est devenu comme un souhait de la part de l'école mais aussi des familles. Cependant, il peut être encore difficile à se réaliser pour plusieurs raisons qui seront présentées ultérieurement dans cette partie notamment en présentant les explications d'Hurtig-Delattre (2022). Dans le contexte de la recherche menée, il y a une demande, explicitement annoncée ou indirectement, de la part d'enseignantes (4/9) de mener une relation de nature « coéducative », notamment en proposant aux parents des entretiens réguliers afin de permettre une réelle progression de l'enfant notamment dans son « métier » d'élève. Le sujet des entretiens et l'idée de faire entrer les parents dans l'école peut sembler encore délicat pour l'ensemble des enseignants mais surtout pour certaines directions d'établissement. En effet, préoccupées par l'image que l'école d'aujourd'hui renvoie à la société, enseignants et directeurs craignent que leur intervention de l'ordre éducatif soit vue comme des actions qui sont imposées auprès des familles. La relation coéducative se transformerait alors en rapports paternalistes dans une perspective d'acculturation des familles à la culture scolaire. Bien que ce sujet dérange, l'école n'est-elle pas encore et toujours un lieu où l'enfant apprend à s'adapter et à formater ses idées au sein

d'un lieu collectif et institué ? Avec plus de nuances, Maulini (2018) présente toute la complexité qu'il existe dans la mise en place de la coéducation entre les acteurs scolaires et les familles :

À l'école la cognition, à la famille l'affection : cette division des tâches est aujourd'hui hors de propos. Le bien de l'enfant est devenu le lieu commun d'une cause par là même commune, digne de rallier les intelligences, les connaissances et même les cultures dans les environnements à fort taux de migration. Cela peut brouiller les frontières entre les droits et les devoirs de chaque partie, confronter à des mises en doute, des objections, des sommations. Les risques de déstabilisation sont la rançon de la proximité désirée et ne se modèrent que par la mise en place de procédures de plus en plus élaborées, conçues et validées par étapes, pour que le capital de complicité ne soit jamais menacé en bloc, par une maladresse ou un coup de tête inconsidéré. (p.62)

Dans son éclairage, le chercheur met également en lumière la dimension très procédurale qui existe aujourd'hui dans le projet de coéducation entre l'école et les familles. La mise en place de procédures administratives élaborées est censée protéger, d'une part les familles et, d'autre part le corps enseignant. Cependant, tout ce suivi écrit maintient finalement des rapports distancés et plus impersonnels entre les deux partis, distance qui est d'autant plus accentuée lors qu'il s'agit de chercher du lien avec des familles pour qui l'école est un lieu dont les attentes et les codes sociaux ne sont pas encore clairement identifiés et maîtrisés. Comme toute institution, le monde scolaire est en effet régi par des codes explicites et implicites. Pour certaines familles, ce phénomène d'acculturation qui est demandée par l'institution est une adaptation complexe à réaliser pour plusieurs raisons. Il est aussi attendu des enseignants, qui ont conscience que cette adaptation culturelle participe à la réussite dans la scolarité de l'enfant et, sur le plus long terme, la suite de son parcours de formation :

Ou bien le regard, on demande beaucoup aux enfants de nous regarder dans les yeux mais pourquoi finalement ? Parce que justement, dans d'autres cultures, on ne regarde pas l'adulte dans les yeux ! Donc c'est quelque chose qu'il faut parler, expliquer et si on le demande à un moment, c'est pour être sûr d'avoir leur attention et d'avoir un regard qui peut nous aider. Si on peut expliquer aux parents, ben on a tout gagné. Et presque plus en REP, mais pour qu'un enfant puisse avancer et progresser dans de bonnes conditions, on a besoin des parents. Donc nous on a autant besoin d'eux que d'eux de nous, il faut s'en faire des alliés. Et c'est des nouvelles habitudes à prendre, c'est pleins de choses. Y a des

familles, c'est le septième enfant, et ben verras, et ben ils ont toujours pas adopté les habitudes d'ici. Ça a beau être le septième enfant, y a rien à faire. Tu dois leur réexpliquer, remettre le cadre institutionnel et expliquer dans quelles conditions tu es et que là ils sont à l'école. Et ça c'est vraiment quelque chose que j'ai appris mes premières années en REP on avait une formation et nous avait expliqué « A l'école c'est une bulle. » Ce qui se passe à la maison, oui des fois ça va avoir une incidence sur ce qui se passe à l'école, mais tu dois gérer l'enfant à l'école, dans ce qui l'est à l'école. Et vraiment, faire la part des choses. Oui, j'entends bien, t'as pas de maison, t'as pas de toit sur la tête, tu dors peut-être dans la rue mais là tu es protégé à l'école, l'institution te protège, l'enseignant le classe te protège et puis ce qui se passe à la maison on va essayer de le garder pour plus tard et puis on peut en rediscuter à 4 heures mais là, maintenant, tu es protégé et tu peux devenir un petit enfant, et tu peux ne pas te faire de souci pour la maison que tu n'auras ou le toit que tu n'auras pas à 4 heures ou le goûter que tu auras pas. (entretien 5, p.3, ll.108-127)

Le point de vue de cette enseignante montre, d'une part la demande implicite d'acculturation de l'école qui perdure vis-à-vis des familles et, d'autre part, la mise à distance, bien qu'extrême dans les paroles citées, de l'environnement familial dans lequel vit l'élève. Bien que le discours institutionnel veuille tendre à une ouverture avec l'extérieur, l'école reste une « bulle » qui a de la peine à gérer, voire qui ne désire pas s'adapter à des différences culturelles ou de problématiques plus individuelles, dans une perspective normative des groupes d'enfants qu'elle encadre. Le second témoignage montre également que le corps enseignant a des attentes à l'égard des familles qui peuvent paraître comme évidentes mais qui ne le sont pas en réalité dans toutes les cultures familiales :

« Mais depuis que les années passent, chaque fois, toutes les rentrées de 1P, chaque fois tu dois TOUT dire mais dire des choses qui semblent ELEMENTAIRES.

Ali : Comme ?

6 : Comme ... la manière d'habiller les enfants, la manière de leur donner un goûter, qu'il faut qu'ils, le sommeil, ça c'est des choses qu'on doit beaucoup travailler, ben maintenant évidemment les écrans, de le laisser marcher, de ne pas le porter comme un bébé, de ne pas le laisser dans une poussette, de ne pas l'habiller comme un pantin ou une poupée, c'est un enfant qui est grand, qui peut faire tout seul, disons de les pousser à rendre leur enfant autonome. » (entretien 6, p.8. ll. 233-242)

A la suite des entretiens menés, et par le biais des interactions que j'ai régulièrement en tant qu'enseignante, la 1P, ou première année de scolarité obligatoire en Suisse, est devenue une

année redoutée par les enseignants, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'enseigner à une classe de 1P dans un établissement REP. L'entraînement à l'autonomie, compétence très valorisée par l'institution scolaire, l'allophonie des jeunes élèves qui n'auraient pas fréquenté des espaces de vie infantine ou jardins d'enfants et le sentiment d'insistance pour faire appliquer les normes de l'école aux familles font partie des principales raisons qui dissuadent un nombre important d'enseignants du cycle élémentaire à accompagner des élèves de 1P. Un nombre croissant d'enseignants pensent que les parents sont devenues défaitistes dans l'éducation de leur enfant. Par exemple, selon l'une des enseignantes interviewées, les parents attendent ou délèguent une part éducative à l'école, par exemple sur le temps d'utilisation des écrans à la maison : « Quand on leur donne le flyer selon l'âge et l'exposition aux écrans, puis que je leur rappelle en réunion de parents, je me rends compte que je leur casse les pieds ! Donc oui, je dois parler aux enfants et puis y en a même qui me disent : « Dites-leur vous parce que vous ils vous écoutent plus que nous ! » (entretien 6, p.6, 168). Elle rajoute également que cette démission de la part des parents serait due à un manque de temps de s'occuper de leur enfant en raison du climat économique tendu à Genève et pour répondre aux besoins de base de la famille se trouvant en situation de précarité :

Ils nous font parler à la maison pour se faire respecter et oui, oui j'ai vraiment l'impression qu'ils ont démissionné et, alors, dans toutes les couches de la population je pense, pas tout le monde évidemment, mais d'autant plus en REP parce que, je te dis, les parents sont tellement dans un instinct de survie que c'est tellement secondaire... ils ont besoin de trouver à manger quoi, en gros et se nourrir et voilà alors le reste, pff, on laisse faire l'école. (entretien 6, pp.6-7, ll.184-189).

A l'inverse, le témoignage suivant montre que certaines enseignantes, et plus particulièrement les enseignantes en début de carrière et/ou qui n'ont pas d'enfants, se retrouvent démunies et illégitimes face à des parents qui viennent demander conseil à l'enseignant pour des situations éducatives complexes qui ont lieu dans le cercle familial :

Donc là où j'ai eu un entretien, c'est une maman qui vient « Je ne sais pas comment vous pensez mais mes filles elles se disputent à la maison, elles sont tout le temps en crise, nous on n'en peut plus, on est fatigués, qu'est-ce que vous avez comme conseil ? ». Moi je suis un peu là, j'ai envie de dire, j'ai 27 ans, j'habite chez mes parents, j'ai pas d'enfant, comment est-ce que je peux conseiller une maman qui a deux filles dont une de huit ans (rire) ? Donc y a un côté illégitime de conseiller les parents dans leur éducation, après

la part éducative scolaire voilà c'est la politesse, apprendre certaines choses de la vie, ça ça fait partie du métier, d'accord, mais y a un côté où je me dis, y a une maman qui m'a dit « Mais vous, vous êtes formée à ça » mais moi j'étais là, en quoi je suis formée à, c'était une maman très anxieuse qui donnait cette anxiété à son fils et son fils était tellement anxieux qu'il ne voulait pas se séparer de sa mère mais ça prenait des proportions mais énormes, mais elle me dit « mais c'est vous qui êtes formée là-dedans. » mais je suis là mais non, moi je ne suis pas formée pour déstresser une maman, enfin pour que la maman ne donne son stress à son fils pour que la séparation soit plus facile donc certains parents pensent qu'on est sous-formés ou sur-formés au final et que nous on est censés faire une grande part donc ils nous délaissent énormément de choses en nous disant que de toute façon c'est à nous de le faire, c'est vous l'enseignante, non c'est à vous les parents, c'est à vous d'enseigner, enfin d'éduquer vos enfants à ce niveau-là. Donc je pense que plus la société avance, plus les parents délaissent un peu à l'école parce qu'ils ont beaucoup de travail ou je ne sais pour quelles raisons, en pensant que c'est nous les professionnels, je sais pas, mais c'est que je pense que la dimension éducative elle prend une place énorme, ça c'est sûr. » (entretien 8, pp 5-6, ll.119-139)

Dans ses propos, l'enseignante fait une distinction entre la part éducative dans un sens large, partagée entre les familles et l'enseignante, de la part éducative « scolaire », celle dont l'enseignante serait censée, selon certains enseignants, être finalement la seule part éducative que le corps enseignant est amené à traiter en classe. Il y a donc des ambivalences dans le discours enseignant entre le sentiment que les parents ont démissionné de leur fonction éducative et celui de ne pas être habilité ou autorisé à donner des conseils éducatifs aux familles qui le demanderaient. Hurtig-Delattre (2022, p.29) présente l'écart entre la part éducative prescrite et réelle dans la mise en place de projets coéducatifs entre les familles et les différents acteurs scolaires selon trois principaux facteurs, à savoir :

1. La définition même de la mission du professionnel de l'éducation qui donne la priorité à l'élève avant l'enfant et sa famille ;
2. L'organisation de l'institution scolaire qui ne favorise pas suffisamment les espaces et les temps nécessaires pour déployer la relation coéducative ;
3. Une prise de risque de la part des deux partis dans l'adoption d'une nouvelle posture pour permettre une relation coéducative en raison car professionnels et familles ne seraient soit pas encore prêts soit ne perçoivent pas encore clairement les bénéfices de tels échanges.

Ainsi, le concept de coéducation a encore de la peine à faire sa place dans les conceptions enseignantes qui voient la dimension éducative dans leur métier comme uniquement la part éducative dite « scolaire », comme par exemple apprendre les règles de politesse, être capable de collaborer avec les pairs, prendre soin et ranger le matériel à disposition ou encore adopter une posture bienveillante et respectueuse envers les camarades et les adultes. C'est probablement également la raison pour laquelle il m'est arrivé dans le cadre de ma pratique de voir des parents surpris de la différence de comportement de leur enfant à l'école, ou j'évaluais l'enfant comme attentif et respectueux envers ses pairs, et à la maison où l'enfant, d'après les parents pouvait « faire régulièrement des crises ». En effet, en me focalisant uniquement sur la part éducative scolaire dans mon métier, je n'obtenais pas les mêmes résultats lors de mes observations que les familles. La réserve de l'institution scolaire quant aux conseils des enseignants directement auprès des familles fait également obstacle à une réelle coéducation entre l'école et les familles. Pourtant, les directions d'établissement, de par les missions de l'école qu'ils représentent, ont tout de même des critères de modèle éducatif unique, critères qui empêche également les familles de donner leur point de vue quant au modèle éducatif qu'elles souhaitent transmettre à leur enfant. A travers le dernier axe d'analyse, nous allons observer les influences du profil des élèves sur la manière dont les enseignantes interviewées entreprennent leurs actions éducatives au quotidien.

3.3. Les contextes de classe et leurs répercussions sur les actions éducatives

3.3.1. L'organisation scolaire : un frein aux actions éducatives

La notion de dynamique de classe, qui passe par le rôle éducatif de l'enseignant, est essentielle pour mener à bien l'ensemble des activités scolaires. En effet, l'enseignant est amené à transmettre des règles de vie commune afin de pouvoir proposer l'ensemble des activités pédagogiques de son programme. Pour l'ensemble des enseignantes interviewées, une dynamique saine au sein du groupe-classe est une condition indispensable aux apprentissages scolaires. Il faudrait en effet que le climat de classe soit positif et sécurisant afin de rentrer dans les apprentissages. Pour ce faire, les enseignantes mettent en place dès le début de l'année des « règles de vivre-ensemble » et effectuent quotidiennement des régulations au sein du groupe avant de démarrer leur enseignement, comme l'explique cette enseignante :

Par exemple cette année j'ai des 1P, la première semaine c'est règles de vie. Alors d'abord on les construit ensemble, ensuite on les dit, si on oublie la règle on la rappelle. [...] Je pense que si on n'a pas de cadre inst... institutionnalisé avec eux qui leur permet de travailler, je ne pense pas qu'ils puissent travailler. Très sincèrement, je ne pense pas qu'on puisse travailler dans du brouhaha, quand on part dans tous les sens, que tout le monde parle en même temps, euh ni pour eux, ni pour nous c'est sain. (entretien 5, p.11, ll. 488-496)

L'enseignant témoigne de la nécessité pour elle de poser un cadre institutionnalisé afin de pouvoir enseigner dans sa classe. Du point de vue enseignant, le bruit et la prise de parole libre par les élèves sont les principaux obstacles à la mise en œuvre de leur enseignement. A l'école, cette idée perdure que les discussions entre élèves sont des sources de distraction et que la majorité des apprentissages doivent se faire dans le silence. Toutefois, si nous observons bien et tendons bien l'oreille dans une classe, nous pouvons voir des élèves s'entraider ou débattre de leurs réponses en cas de désaccord, et cela même dans les plus petits degrés. Les élèves ont effectivement, pour la plupart, le souhait, non pas d'éviter de faire l'activité proposée, mais de parvenir à terminer correctement cette dernière. Le cadre imposé par la plupart des enseignantes ne laisse finalement pas la liberté à tous les élèves de résoudre une tâche dans des conditions qui leur conviennent pour progresser parce que celles-ci ne rentrent finalement pas dans les conditions propices aux apprentissages scolaires telles que l'institution scolaire le conçoit.

Nous pouvons également supposer que l'enseignante interviewée consacre beaucoup de temps à gérer sa classe et à réguler le comportement de ses élèves de 1P, temps qui n'est pas considéré comme de l'apprentissage par le corps enseignant, même dans les plus petits degrés, phénomène toute même surprenant. En effet, du point de vue enseignant, l'acquisition des règles de vie est indispensable aux élèves mais paraît être un apprentissage peu valorisé car il empiète sur les apprentissages disciplinaires. Un sentiment de pression de devoir suivre à tout prix le programme tout en transmettant les règles de socialisation dans un temps imparti se fait ressentir particulièrement chez les enseignantes de 1P-2P, degrés dans lesquels l'assimilation du rôle d'élève ou le savoir-vivre ne sont pas encore acquis. Ce dilemme professionnel du point de vue enseignant des petits degrés peut notamment s'expliquer par l'introduction du Plan d'Etudes Romand, plan qui a formalisé des objectifs disciplinaires dès la 1P ainsi que la suppression de la première et deuxième enfantine à Genève, qui étaient auparavant des degrés

non obligatoires, lors des desquels les enseignants et les élèves avaient le temps et l'occasion de proposer des activités qui mobilisaient les compétences sociales et créatrices des élèves.

Aujourd'hui à Genève, l'institution remet tout de même en question cette rigidité du point de vue des programmes apportés par Harmos et le Plan d'études romand, et plus particulièrement pour les degrés 1P-2P. En effet, à partir de la rentrée 2022, les bulletins des premiers degrés seront basés non plus sur des appréciations mais uniquement sur un compte-rendu écrit à la suite d'observations faites en classe. Cette modification peut mettre en lumière le fait que l'école genevoise souhaite mettre à distance l'évaluation du « métier » des plus jeunes élèves selon des critères bien précis, laissant ainsi à l'enseignant le choix du contenu de ce qu'il souhaite mettre en avant dans le bulletin scolaire. Au sein de l'établissement dans lequel je travaille actuellement, nous avons également reçu une formation continue sur l'importance et les bénéfices du jeu symbolique dans les classes de petits degrés, activité qui a vraisemblablement été mise de côté au profit des apprentissages plus formels. A la suite de ces constats, nous pouvons donc émettre l'hypothèse que l'institution scolaire genevoise réalise que les actions enseignantes à la suite d'Harmos n'étaient finalement plus adaptées au contexte des classes genevoises, du moins au niveau du cycle élémentaire. Bien que les indications pédagogiques et les modalités d'apprentissages tentent actuellement de se transformer afin de laisser plus de liberté quant à la conduite du programme, qu'en est-il des actions éducatives menées par les enseignantes ? S'adaptent-elles en fonction des contextes de classe ou perdurent-elles au final selon la tradition scolaire ?

Les entretiens ont montré que lorsque le contexte de classe n'est pas propice aux apprentissages, par exemple dans le cas où un élève ne parviendrait pas à entrer dans la tâche demandée en raison d'émotions qui le submergent, et que l'enseignante est amenée à gérer sa classe, certaines enseignantes interviewées diffèrent dans le temps leur action éducative avec l'élève concerné. En effet, les enseignantes en début de carrière semblent consacrer davantage de temps en dehors des périodes d'apprentissages pour endosser leur rôle d'éducatrice. Ces mêmes enseignantes font plus souvent appel à l'éducateur pour des comportements individuels qui ne sont plus gérables lors du temps d'enseignement, action que les enseignantes plus expérimentées n'estiment pas nécessaire de faire. Nous pouvons notamment l'expliquer par le fait que les enseignantes plus expérimentées ont vraisemblablement acquis des compétences sur le terrain dans la gestion de la classe car elles étaient amenées à gérer seules cette dernière sans avoir la possibilité de faire appel une tierce personne. Lors de discussions avec mes collègues, une

enseignante plus expérimentée a qualifié l'éducateur comme « un pansement sur une jambe de bois », soit un acteur présent pour sortir l'élève perturbateur sans qu'un travail éducatif effectif soit réalisé. Du côté des éducateurs, il n'est pas toujours évident d'agir et de collaborer avec les enseignants pour plusieurs raisons liées à l'organisation scolaire. Premièrement, l'éducateur ou le travailleur social travaille à l'échelle individuelle et sur une temporalité qui peut être beaucoup plus longue que l'enseignant qui travaille pendant un, voire deux ans grand maximum avec un élève. Dans sa pratique habituelle, il doit pouvoir « créer du lien » avant de mener un projet dans l'accompagnement de(s) personne(s) concernée(s). Seulement, de tels projets éducatifs demandent du temps, temps qui est difficilement trouvé dans le cadre scolaire et que les enseignantes estiment ne pas avoir dans leur pratique actuelle. En 2016, Boutonnier et Calamy décrivent bien ce lien de confiance essentiel au travail d'éducateurs avec des élèves à besoin spécifiques, dans ce cas-ci qui présentent une dyphasie :

La relation de confiance, une fois qu'elle sera établie (cela peut prendre des années, voire ne pas se construire), servira plusieurs objectifs qui ont en commun d'éprouver l'enfant, de lui demander de prendre des risques, de se mettre à nu. Cette relation n'est donc pas une fin en soi, elle constitue l'outil premier de l'éducateur à partir duquel il va tirer une légitimité auprès de l'enfant pour l'accompagner vers un changement. Autrement dit, seule cette relation peut donner suffisamment d'autorité à l'éducateur pour le rendre crédible en tant qu'appui, en tant que référent. (p.63)

Une des enseignantes interviewées rejoint les propos des deux chercheurs en insistant sur l'importance du lien de confiance qui doit tout de même se construire entre l'enseignant, son élève et sa famille, afin qu'elle puisse mener une réelle collaboration avec les familles et que ses actions éducatives aient une réelle efficacité sur la progression globale de l'enfant :

J'avais suivi un cours et ça m'avait, un cours d'anthropologie qui parlait des cercles de rencontres et pis évidemment t'a le grand cercle ou t'as beaucoup de gens que tu rencontres et pis plus ça se resserre et pis plus t'as le cercle des intimes, et pis pour arriver dans ce cercle, c'est comme je disais, il faut une vraie confiance, faut se dire la personne elle de l'empathie avec moi, elle va pas me juger, elle va recevoir comment je vais, elle va pas critiquer parce que je suis dans un 2 pièces avec 4 enfants et tout ça c'est une construction et je trouve que maintenant on va vite tendance à juger, à imposer et pas trop à comprendre à savoir ce qu'il se passe et à établir une forme de confiance. (entretien 4, p. 8, ll.228-235)

Bien que l'approche de l'enseignant et de l'éducateur scolaire, pour mener à bien leurs actions éducatives auprès des élèves, se base sur des réflexes et pratiques professionnels différentes et de manière finalement ponctuelle, nous pouvons constater les deux acteurs doivent avoir des ressources temporelles suffisantes pour construire ce lien de confiance si important pour la progression des élèves dans l'ensemble des domaines attendus.

En résumé, l'éducateur est formé à mettre en place des objectifs de progression principalement individuels, pratique qui est beaucoup plus complexe à mener dans le cadre scolaire où les objectifs sont moins adaptables afin de garantir notamment le principe d'égalité et les attentes fondamentales en ce qui concerne les objectifs fixés par le Plan d'études romand. Les problématiques rencontrées par un éducateur ou un travailleur social lors de sa formation et la manière d'accompagner les élèves n'est donc pas toujours en accord avec les fondements de l'école ordinaire. Bien que les pratiques enseignantes actuelles visent à plus d'inclusion et d'équité dans les classes, elles sont également complexes à être mises en œuvre dans les classes car elles demandent aux enseignants une individualisation du programme tout en respectant le principe d'égalité entre tous les élèves ainsi que le cadre scolaire. En plus des tâches proposées pour l'ensemble de la classe, ceci donne par ailleurs une charge de travail supplémentaire aux enseignants, non seulement en amont, lors de la planification et de la réflexion sur la faisabilité des activités pédagogiques qui vont être menées en classe, mais aussi lors de l'activité même au niveau de la gestion de la classe. En prenant en compte les besoins spécifiques de tout un chacun du point de vue de l'enseignement, le corps enseignant est aussi amené à adapter les actions éducatives en fonction de chaque élève. Nous pouvons donc nous interroger sur les effets du principe de l'inclusion scolaire sur le versant éducatif des pratiques enseignantes.

3.3.2. Les effets de l'école inclusive sur les actions éducatives des enseignantes

L'école inclusive, au sens large du terme, amène les enseignants à concilier la prise en compte des besoins individuels avec la transmission de connaissances, de compétences et de valeurs communes. Cette volonté de prise en compte des besoins de chaque individu au sein du groupe se retrouve également en France, comme le met en évidence Chaix (2014) :

C'est dans ce cadre que s'inscrit le rôle fondamental de l'enseignement pré-élémentaire, avec ses objectifs et ses méthodes propres, pour jeter les bases des apprentissages, lutter d'emblée contre les inégalités, notamment en matière de prévention de l'illettrisme et de

l'innumérisme, et mieux accueillir les parents en mettant en place, si besoin est, des actions éducatives familiales. C'est ainsi, dès le premier contact avec l'École, qu'il convient de jeter les fondements d'un « pacte éducatif » individualisé qui vaut pour toute la durée de « l'école du socle » et est régulièrement réactualisé. Il prend en compte la diversité des situations, notamment familiales, et la légitime pluralité des modèles éducatifs, sans renoncer à faire prévaloir les principes de la laïcité et les valeurs de la République. (p.18)

Ces propos rejoignent les observations de Rufin (2022) qui met en lumière les tensions existantes entre l'introduction de nouvelles visées et les valeurs traditionnelles dans l'enseignement :

Il revient toutefois à l'enseignant d'allier les différentes visées : s'adresser à une classe tout en considérant les besoins de chaque élève. De même, son rôle prend place entre des missions « traditionnelles » et plus « modernes ». Pour préparer l'élève à son futur, il doit lui transmettre des « connaissances », mais aussi développer différentes facettes de sa personnalité, des « compétences sociales », « ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques ». Si l'accent est mis sur la modernisation de l'enseignement, les valeurs plus traditionnelles ne disparaissent pas. (p.10)

Nous pouvons donc établir que l'articulation entre les valeurs traditionnelles de l'école avec l'intégration des principes de l'école inclusive sont beaucoup plus complexes à être mis en œuvre dans le contexte des classes genevoises. Du point de vue des enseignantes interrogées, l'inclusion scolaire est un idéal qui n'est pas toujours réalisable lors des situations éducatives rencontrées malgré les aménagements et ressources mis en place, comme par exemple lorsqu'un élève peut « bénéficier » de l'accompagnement d'un AIS (assistant à l'intégration scolaire). La séparation, voire l'expulsion, de l'élève perturbateur, au sens large du terme, est une option encore souvent envisagée par les enseignants et la direction, même les plus jeunes, comme le conçoit cette enseignante en période probatoire :

Ali : Puis pour la suite ? Parce que... probablement qu'un jour tu vas tomber sur un élève... qui va t'amener à une situation éducative plus complexe. Tu imagines un peu comment tu gèrerais le, la chose ?

9 : Ben je pense que j'en parlerais à l'éducatrice et à mon directeur et je sais que là, dans une classe de IP, y a un élève très très compliqué et mon directeur il a été très compréhensif, il a déscolarisé l'enfant.

Ali : Pourquoi il été considéré comme compliqué cet enfant ?

9 : Il mordait, il griffait les autres, ils s'échappait de l'école, pendant la récréation. Mes collègues, elles avaient des marques de morsures donc non elles pouvaient pas enseigner comme ça donc il a décidé, et vu qu'il n'y avait pas d'aide à ce moment-là, il était en attente d'une aide et en attendant l'aide justement, il a décidé de déscolariser l'enfant même si c'est pas très légal.

Ali : Il a été déscolarisé pendant combien de temps ?

9 : Euh je crois que ça fait depuis mi-septembre jusqu'aux vacances d'octobre donc c'est, c'était peut-être six semaines je pense.

Ali : Ah ouais quand même.

9 : Bon c'était un 1P donc c'est pas non plus, ouais, c'est quand même pas trop égal je crois de faire ça.

[...]

Ali : Et puis maintenant du coup, il a pu revenir ce petit garçon ?

9 : Maintenant, je crois qu'il est mi-temps et oui il a pu revenir et d'après, ouais ça va un peu mieux depuis ces dernières semaines. En plus il est allophone donc ça complique la chose parce qu'il ne comprend pas ce qu'on lui dit, mais c'est sûr qu'un jour j'aurai une autre situation comme ça.

Ali : Et puis tu as eu le témoignage de certaines de tes collègues qui t'ont fait part de leur...

9 : Oui, oui quand même. Justement elles collaborent avec l'éducatrice. Mon directeur, il est très à l'écoute des enseignants et il met en place des choses assez rapidement pour trouver des aides, des AIS.

Ali : Elles ont été satisfaites de ce qui a été mis en place ?

9 : Oui, après y en a qui dans la classe de ma collègue qui est en 4P, lui ça va pas depuis la 1P, puis justement lui on demande tout le temps des demandes pour le spécialisé et chaque fois y a pas de place donc voilà, c'est un élève qui ne devrait pas être en école ordinaire et voilà

Ali : Parce qu'il...

9 : Ben y a des problèmes de comportement, scolaires aussi, et là il a aussi une AIS mais il la rejette maintenant parce que vu qu'il voit que y a quelqu'un pour lui, je pense qu'il sent le regard des autres et il se sent peut-être un peu stigmatisé par rapport aux autres et je sais qu'il la rejette complètement, enfin pour ne pas avoir affaire à elle.

Ali : Ouais. Donc si je comprends bien, finalement y a des mesures qui sont mis en place pour inclure cet élève dans la classe ordinaire mais en même temps, ça ne marche pas à tous les coups.

9 : Ouais y a pas de recettes miracle.

Ali : Du coup, tu en penses quoi de l'école inclusive ?

9 : Euh... ben je pense que c'est bien pour euh un certain degré mais quand ça impacte trop le, le climat de classe ou les relations entre élèves ou le fait que l'enseignante elle ne peut pas enseigner à cause d'un élève en particulier, je pense que là faudrait justement mettre cet élève, trouver une place dans une école spécialisée parce que ça impacte vraiment les autres élèves. (entretien 9, pp.10-11, ll.287-340)

Ce long témoignage révèle que certains aménagements mis en place pour mieux accompagner un élève peut produire le résultat inverse, dans ce cas-ci le refus de recevoir un suivi individuel. Selon l'enseignante interviewée, l'élève aurait probablement « rejeté » son accompagnante en raison de la différence qui s'est créée entre lui et ses camarades de classe qui ne bénéficient pas d'une aide adulte exclusif. Nous pouvons également nous demander si l'élève peut saisir le sens d'un tel aménagement scolaire. Dans cet exemple concret, il est en effet intéressant de constater les différences entre le point de vue de l'adulte, qui souhaite aider et qui vise des objectifs d'apprentissages pour l'élève, et le point de vue de l'enfant dont la priorité est généralement de renforcer son sentiment d'appartenance au sein du groupe, de ressembler à ses pairs ou encore de montrer ses capacités à réaliser les activités de manière autonome. A la suite de cet extrait, nous pouvons donc nous interroger sur les réels bénéfices apportés par les mesures de soutien et d'aménagement dans les classes. Du point de vue de l'enseignant, ces dernières déchargent le professionnel d'une certaine responsabilité et de la gestion de l'élève à besoins spécifiques pendant son enseignement. Du point de vue de l'élève, elles demandent une grande adaptation et une acceptation d'apprendre dans d'autres conditions et sous le regard de ses camarades de classe. Bien entendu, certains accompagnements sont bénéfiques et bien vécus par les élèves à besoins spécifiques mais il était important de relever tout de même l'effet paradoxal des nouvelles mesures éducatives prises dans le cadre de cette recherche.

Lorsque j'ai effectué un semestre universitaire en Finlande, j'ai finalement eu l'occasion d'aller observer une classe spécialisée dans une école ordinaire. A la fin de la journée, je suis allée demander à l'enseignante si les élèves de sa classe pouvaient participer à des leçons avec les élèves des classes « ordinaires ». Elle m'a répondu que ces élèves, bien qu'ils aient le choix, préféraient rester séparés des autres élèves de l'école car ils ne se sentaient pas assez en sécurité lorsqu'ils se retrouvaient face à des élèves de classe ordinaire. Dans leur classe, ils étaient connus de tous et ne se sentaient pas jugés, ce qui leur permettait d'avancer dans le programme à leur rythme et sereinement. L'école inclusive, telle que l'institution de l'école genevoise le conçoit, n'est peut-être finalement pas la solution la plus adaptée à tous les élèves qui en

bénéficient. Dans certains cas, elle impose plus qu'elle propose, ce qui va finalement rendre contre-productif les mesures individuelles mises en place. La prise en compte des profils individuels au sein du collectif est un phénomène qui pose également problème dans les contextes de classe dits « hétérogènes » où les enseignants tentent de concilier les cultures des élèves avec la norme scolaire.

3.3.3. Entre un modèle éducatif unique et la liberté éducative

Plusieurs situations du domaine éducatif amènent actuellement les enseignantes interrogées à des dilemmes professionnels, et plus particulièrement des situations éducatives qui se présentent au niveau du cycle élémentaire. Il s'agit, comme déjà évoqué dans la partie analytique dédiée à la collaboration professionnelle, du programme de sensibilisation aux goûters sains, de l'utilisation des écrans ou encore du sommeil des élèves. Ces trois programmes de sensibilisation posent problème dans la mesure où ils suscitent des débats entre les différents acteurs scolaires et se situent dans une « zone de gris » : les décisions prises dans le cercle familial et qui ont une influence sur la santé ou la concentration des élèves peuvent-elles être entreprises par les enseignants ? Les entretiens ont révélé un sentiment de perplexité (3/9), voire de gêne (2/9) lorsqu'il s'agissait de donner son point de vue sur la question des goûters sains à l'école, sentiment spécialement observé chez les enseignantes en début de carrière. Trois enseignantes ont eu un avis beaucoup plus tranché sur ce débat. Deux ont estimé qu'elles n'avaient pas à intervenir sur le choix des goûters car cela faisait partie du choix des parents et que l'école imposait déjà bien assez de normes aux élèves et aux familles, comme le partage l'une des enseignantes :

Ali : En parlant là de goûter, j'y pense, tu sais on a, y a des petites affiches pour les goûters sains. Qu'est-ce que tu penses finalement de cette idée de goûter sain ?

5 : Tu ne vas pas apprécier la réponse, le DIP ne va pas apprécier la réponse (rire) ! J'avoue, je respecte, je donne, j'entends. Je pense qu'il y a, je pense qu'il faut faire attention, je collabore avec les familles sans imposer aux familles. Donc pour moi c'est très difficile de faire un choix pour les familles en disant : « Ça c'est un goûter sain. ». SI la famille amène un pain au chocolat à l'école, c'est le choix de la famille. On a donné le conseil de, elles n'ont pas écouté, c'est le choix de la famille. C'est pas bon pour les dents, je comprends, j'entends toute ce qu'on a me dire mais finalement est-ce que c'est pas s'immiscer dans les familles et est-ce que c'est pas finalement leur choix et de dire à un moment donné : Moi

j'ai envie de donner un pain au chocolat à mon enfant, s'il a des caries, ça m'est égal et c'est mon choix. ». Et j'avoue, j'entends, je suis là pour guider, conseiller les parents en disant que les goûters sains seraient mieux pour les enfants mais de là obliger, j'ai beaucoup de peine et je sais que dans beaucoup d'autres écoles, on refuse les autres goûters, la mienne y compris, et ça vient de la direction plus haut, on a pas grand-chose à dire dessus, on doit respecter ceci et j'avoue que c'est difficile. Par exemple, nous, comme le goûter de l'après-midi n'est pas obligatoire, il a été demandé qu'ils n'apportent pas de goûter l'après-midi. Par exemple, pour moi, en tant qu'adulte, je mange l'après-midi parce que j'ai besoin de manger à 3 heures donc si mes enfants ont besoin de ça à 3 heures, je ne comprends pourquoi, ouais on leur refuse ça. Alors j'entends bien, j'entends bien que 4 heures est bientôt là, qu'ils vont avoir leur goûter mais peut-être que je suis différente et que j'ai besoin de mon goûter à 3 heures et je vois pas pourquoi ils seraient privés. Moi typiquement aujourd'hui, j'ai des enfants qui à 3 heures, qui ont tiré sur la maîtresse en disant : « J'ai trop faim ! Maîtresse j'ai trop faim ! Viens on va chercher le goûter » et puis elle leur a dit « Ben non, moi je ne peux pas, moi je peux pas monter, je suis en bas et en plus on a pas le droit ». Là c'est la limite, c'est la limite de la question d'où l'inférence de l'école à la maison et jusqu'à quel point l'école doit avoir son mot à dire sur ce genre de chose. (entretien 5, pp. 5-6, ll.130-156)

Une enseignante trouve également que changer les habitudes familiales étaient beaucoup plus complexes que de proposer des idées de goûters sains quelques fois par semaine aux élèves. De son point de vue, pour un réel changement, il serait judicieux d'organiser des ateliers avec les familles directement afin de leur expliquer pourquoi et comment proposer un goûter sain au lieu de passer systématiquement par l'enfant pour faire passer le message à la maison :

Et pis, ce dont je suis persuadée de nouveau, on essaie d'agir par rapport aux élèves, mais il faudrait vraiment agir par rapport aux parents ! Donc quand on fait cette collation saine à l'école, alors de nouveau je pense que certains enfants vont en parler, à la maison, et pis d'autres pas du tout ! Ils vont pas dire : « Ah j'ai eu un quartier de pomme aujourd'hui à la récréation ! ». Donc moi ça passe par beaucoup PLUS par les familles, que par chez l'enfant lui-même, particulièrement chez les petits. [...] Interdire pour qu'ils prennent un énorme paquet de chips à 4 heures, comme on voit quand, moi j'habite le quartier, je me balade, je vois très bien ce qui se passe ! Alors bon on dira l'école, c'est comme ça, pis en dehors fais ce que tu veux, c'est faire comprendre que ce goûter sain, c'est pour essayer, voilà, d'avoir une hygiène euh plus saine, [...] (entretien 4, p. 5, ll. 130-146)

Bien qu'il y ait des contrastes de points de vue par rapport à la sensibilisation aux goûters sains dans le cadre scolaire, l'ensemble des enseignantes a estimé qu'il était positif que l'école joue son rôle d'informer les familles en postant des affiches de goûters sains dans les couloirs de l'école et/ou en distribuant des prospectus aux parents en début d'année scolaire. Toutes ont également été favorables à interdire certains aliments comme les chips, les bonbons ou les sodas, jugés comme trop mauvais pour la santé. Néanmoins, les entretiens ont fait ressortir que toutes les enseignantes interviewées s'interrogent sur l'efficacité des différents programmes ou campagnes d'informations proposées par l'institution scolaire en lien avec l'hygiène de vie des élèves. Une enseignante partage sa limite professionnelle quant à la sensibilisation au temps passé sur les écrans :

Les écrans tu vois c'est pareil, on a beau dire tout ce qu'on veut, enfin, on fait vraiment de la prévention à chaque réunion, on parle des écrans, on leur donne des exemples. Tu sais on a ce fameux petit flyer qu'on donne etc. On en parle aux entretiens individuels de parents. On sait que y a des situations euh mauvaises, malsaines mais on ne peut pas aller à un moment donné dans les familles confisquer ces écrans. On peut seulement donner des conseils quoi. Après si la famille a envie de manger tous les midis chacun avec sa tablette, ben qu'est-ce qu'on peut faire tu vois ? Ah un moment donné, c'est comme ça et puis voilà. Enfin je ne sais pas, je ne sais pas si c'est un bon, enfin je ne sais pas si c'est bien de penser comme ça ou pas mais ... je sais pas (rire). Peut-être certains diront qu'il faudrait plus contrôler les familles mais moi je trouve le rôle il s'arrête à la prévention pour moi. Après, quand c'est à l'extrême, ce n'est plus le rôle des enseignants non plus. (entretien 7, p.16, ll.478-488)

Cet extrait met en lumière une problématique récurrente à propos des actions éducatives menées par les enseignants, à savoir le fait d'initier une action éducative, par le biais d'information ou de prévention, sans pour autant en avoir le contrôle sur la manière dont elle va être comprise et mise en application dans le cadre familiale. En effet, plus de la moitié des entretiens ont révélé de nombreux doutes de la part des enseignantes sur l'efficacité sur la manière d'informer et de sensibiliser les familles à leurs propres actions éducatives menées à la maison. Ce phénomène amène alors un sentiment d'être démunie face aux demandes, non seulement de la part de l'institution, mais aussi des enseignants eux-mêmes qui souhaiteraient observer du changement dans les habitudes de certaines familles. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que certaines enseignantes attendent une forme de reconnaissance professionnelle, de retour sur investissement, par rapport aux actions éducatives qu'elles sont amenées à entreprendre. Lors

d'observations professionnelles, j'ai pu même constater un sentiment de frustration de certains collègues qui ont fini, après de multiples échecs, par baisser les bras et finalement ne plus intervenir dans des situations éducatives qui demandent à l'enseignant de s'entretenir régulièrement avec les familles et d'endosser un rôle de conseiller en matière d'éducation des élèves. Nous pouvons donc nous demander si les enseignants eux-mêmes n'ont pas toujours conscience qu'ils imposent, malgré eux, aux élèves et à leur famille à adopter des habitudes qui relèvent de la sphère privée et, par conséquent un modèle d'éducation unique.

La question des limites des actions éducatives menées par les enseignants est un sujet délicat à aborder, voire tabou, au sein de l'institution car cela reviendrait par ailleurs à mettre au grand jour le fait que l'école impose et valorise finalement un modèle éducatif unique, valeur qui est fondamentalement en opposition avec l'image que veut donner l'école actuelle à l'extérieur de ses murs. Concrètement, dans le cadre de ma pratique professionnelle, je suis amenée à écrire les bulletins scolaires de mes élèves en respectant des formes de langage : ne pas utiliser des verbes comme « être » ou « devoir », tourner le plus souvent les phrases à la forme positive ou encore fournir des précisions quant aux apprentissages de l'élève tout en adoptant des termes compréhensibles pour les parents allophones. Lorsqu'il s'agit de laisser un commentaire au niveau des « apprentissages de la vie scolaire » (cf. Annexe 2) ou de l'attitude de l'élève en classe, il peut s'avérer difficile de rendre compte réellement aux parents des compétences qui sont à entraîner (p.ex. écouter les camarades lorsqu'ils donnent leur avis) lorsque la direction préfère que les commentaires soient adoucis dans les carnets afin de ne pas déstabiliser les familles. Néanmoins, dans certains cas, certains bulletins ne vont finalement pas refléter ce qui est observé par l'ensemble des acteurs scolaires et il arrive que les commentaires dans les bulletins regorgent de sous-entendus, éléments qui posent aussi problème aux familles qui ne maîtrisent pas parfaitement le français ou pour qui le vocabulaire enseignant est encore inconnu. Je me rappelle avoir eu une collègue qui avait lu le carnet de son fils et qui m'avait dit en riant jaune : « Si un parent qui ne travaille pas dans l'enseignement lit ce bulletin, il pourrait croire que tout va bien... alors que si tu connais les formulations à utiliser et que tu lis bien entre les lignes, tu vois tout de suite qu'il bavarde trop en classe. » Tous ces témoignages peuvent donc nous questionner sur ce que préconise réellement l'école au niveau de sa politique éducative et sur la différence entre les valeurs imaginées de l'école actuelle et les valeurs qui sont effectivement transmises sur le plan éducatif. Dans le cas des écoles REP, cette problématique se pose d'autant plus car l'école a pour intention de valoriser le pluriculturalisme dans les classes mais a tout de même le devoir de transmettre les normes et coutumes locales.

3.3.4. Contexte multiculturel des classes : un frein aux actions éducatives hétérogènes ?

Bien que la plupart des élèves qui fréquentent les classes genevoises soient issus de l'immigration et que les enseignants soient habitués à enseigner à des élèves qui n'ont pas toujours la même culture familiale que la leur, des ambivalences persistent. Entre d'un côté, les incompréhensions qui peuvent survenir lors de la collaboration avec les familles issues de l'immigration et, d'un autre, la richesse apportée par la pluralité des cultures dans une classe, les enseignants d'aujourd'hui se retrouvent face à un dilemme professionnel en ce qui concerne la gestion et la prise en compte du multiculturalisme dans leur classe. Beaucoup de généralisations de la part des enseignants persistent lorsqu'ils parlent des familles issues de l'immigration, comme si les élèves étrangers se retrouvent forcément « éloignés de la culture scolaire » et que cette distance peut amener l'élève à devenir soit plus désobéissant, soit en difficulté scolaire. Il y a donc une forte tendance à regrouper une multitude de familles sous cette étiquette politiquement correcte « éloignée de la culture scolaire » : des familles primo-arrivantes, non suisses, non francophones et ce, quel que soit la nationalité, lorsque la famille est issue d'un milieu socio-économique modeste.

Contrairement aux principaux regroupements cités précédemment, les familles dites « d'expatriés » ne sont pas associées à cette catégorie « éloignée de la culture scolaire ». Aux yeux des enseignants, l'indice socio-économique jouerait-il donc un rôle majeur dans la collaboration constructive et positive entre familles et enseignants ? Des déductions faussées de la part des acteurs scolaires se produisent dans les établissements REP et paradoxalement peut-être davantage. Les élèves fréquentant le REP sont considérés comme « pauvres », non seulement économiquement, mais aussi culturellement, comme si seule la culture dite judéo-chrétienne, occidentale était reconnue dans le système scolaire genevois. Par exemple, un élève qui pratiquerait les fêtes chrétiennes comme Noël, Pâques ou la fête de l'Escalade dans sa famille est probablement vu comme ayant plus de facilité à l'école car il pourra davantage s'exprimer à ce sujet et les activités proposées feront davantage sens pour lui. En tant qu'enseignante, bien que le moyen d'enseignement en Histoire intitulé « Un monde en fête »⁹ soit proposé au cycle 1, il m'est personnellement arrivée de recevoir des sous-entendus ou des regards de la part de certaines de mes collègues lorsque mes élèves et moi avons échangé en quoi consistait le Ramadan en classe. Cet exemple concret montre le manque de cohérence qu'il

⁹ <https://edu.ge.ch/enseignement/histoire/ressource/1p-4p-un-monde-en-fete-3560>

peut exister entre ce qui est préconisé dans les contenus, les moyens d'enseignements aujourd'hui et ce qui peut se faire en suivant l'*habitus* du corps enseignant. Wagner (2012) propose cette définition du concept de Bourdieu :

Le concept d'*habitus* est utilisé par Pierre Bourdieu pour rendre compte de l'ajustement qui s'opère le plus souvent « spontanément », c'est-à-dire sans calcul ni intention expresse, entre les contraintes qui s'imposent objectivement aux agents, et leurs espérances ou aspirations subjectives. Il s'agit d'expliquer « cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable », à percevoir le monde social et ses hiérarchies comme allant de soi.

L'*habitus* est un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales. Acquis au cours de la prime éducation et des premières expériences sociales, il reflète aussi la trajectoire et les expériences ultérieures : l'*habitus* résulte d'une incorporation progressive des structures sociales. C'est ce qui explique que, placés dans des conditions similaires, les agents aient la même vision du monde, la même idée de ce qui se fait et ne se fait pas, les mêmes critères de choix de leurs loisirs et de leurs amis, les mêmes goûts vestimentaires ou esthétiques. (p.1)

Laisser la liberté aux élèves de s'exprimer à propos de leur religion est délicat, parler de religions autres que le Christianisme encore plus. Contrairement à la liberté et à la flexibilité qui est proposée dans les contenus d'enseignement, il y a un sentiment de peur de transmettre une connaissance qui ne rentre pas dans la culture scolaire et une restriction implicite qui peut se faire au sein de certaines équipes enseignantes, voire la direction dans les programmes proposés à l'école actuelle. Bien que l'objectif soit uniquement de transmettre des informations, le corps enseignant ressent le besoin de se protéger en proposant des activités « neutres » du point de vue culturel afin de ne pas créer de débats politiques, religieux ou diplomatiques entre l'école et les familles. En homogénéisant leurs pratiques afin de ne pas créer de remous dans les équipes pédagogiques, certains enseignants ne saisissent pas l'occasion de proposer des activités qui prennent en compte la pluralité culturelle belle et bien présente dans les classes, pluralité qui suscite toute la curiosité des élèves lorsqu'ils sont amenés à pouvoir en parler en classe. En somme, nous pouvons donc nous interroger de savoir si l'école se modèle en réalité, non pas afin de répondre au mieux aux intérêts et besoins des élèves qu'elle accueille, comme elle est censée le faire sur le plan politique et éthique, mais plutôt selon les conceptions et les intérêts de l'ensemble des acteurs scolaires qui l'organisent et la font vivre. Quels sont alors les

bilans que nous pouvons retirer de cette recherche quant aux effets des interactions entre les enseignantes et leur conception de la dimension éducative, l'institution scolaire et ses prescriptions au niveau éducatif, afin de conduire des actions de nature « éducative » selon le contexte des classes genevoises ?

Conclusion

La conception du versant éducatif du métier d'enseignant est perçue comme une dimension professionnelle essentielle du point de vue des enseignantes qui ont fait le choix d'enseigner aux degrés du cycle élémentaire. Néanmoins, elle s'exprime de manière différente dans les conceptions et les pratiques professionnelles en fonction de la génération des enseignantes. En effet, la dimension éducative à l'école semble être beaucoup mieux intégrée dans les représentations des enseignantes qui sont au milieu et fin de leur carrière professionnelle, ce qui peut sembler paradoxal au premier abord. En effet, bien que les missions éducatives de l'école soient dorénavant explicitement prescrites dans les textes officiels, les entretiens ont fait ressortir que la plupart des enseignantes en début de carrière ne conçoivent pas, ou du moins pas encore, le rôle éducatif de l'enseignant comme un rôle qui fait partie intégrante de leur profession. Il est en effet davantage perçu comme une contrainte plutôt qu'un rôle professionnel essentiel à jouer afin d'accompagner au mieux les élèves dans leur parcours scolaire. Nous pouvons donc faire le constat que le versant éducatif peine à être valorisé dans les pratiques des jeunes enseignantes et reste, selon le point de vue de ces dernières, une part bien distincte du versant enseignement. Ceci peut notamment s'expliquer du fait que la formation actuelle des enseignants donne une place importante à l'enseignement des didactiques et prépare implicitement les enseignants à assimiler la culture scolaire comme culture unique à attendre des élèves.

Pour aller plus loin, ce travail a fait ressortir que les jeunes enseignantes ont tendance à associer plus systématiquement les établissements labellisés REP comme des écoles qui demandent au corps enseignant d'endosser davantage un rôle éducatif auprès des élèves. Ce point de vue est beaucoup plus nuancé pour les enseignantes qui ont débuté leur carrière avant la mise en place du REP à Genève. Celles-ci n'ont pas modifié leur pratique professionnelle à la suite de la labellisation des écoles dans lesquelles elles travaillent. En effet, pour ces enseignantes plus confirmées, le label « REP » n'est qu'un projet institutionnel qui se veut certes novateur mais

qui ne change pas fondamentalement le fonctionnement des écoles concernées. L'institution scolaire conserve donc ses valeurs traditionnelles, ce qui participe à continuer de reproduire le phénomène de transposition des inégalités sociales en inégalités scolaires ainsi que la mise à distance et/ou la catégorisation des familles qui ne répondent pas aux normes scolaires attendues comme familles « précaires », « difficiles » ou « défaitistes ». Sur le plan éducatif, ceci empêche ainsi de mener des actions éducatives bénéfiques aux élèves et de construire une réelle coéducation entre l'école et les familles. Malgré toutes les réformes et envies de changements, nous pouvons donc faire le bilan que la conception de la part éducative dans l'enseignement suscite encore beaucoup de réticences et/ou de doutes quant à sa mise en œuvre au sein du corps enseignant et plus largement des équipes pluridisciplinaires.

Au niveau de la collaboration dans les établissements labellisés, l'ensemble des entretiens ont révélé que le partenariat avec les éducateurs scolaires semble par ailleurs être aussi complexe à se créer en raison de facteurs inhérents à l'organisation scolaire et à la culture professionnelle de chacun des acteurs concernés. Nous pouvons notamment évoquer le fait que les éducateurs ont une manière de mener des suivis éducatifs qui ne sont pas toujours possible dans une structure comme l'école et/ou en accord avec les attentes du corps enseignant qui vise principalement des objectifs d'apprentissages du point de vue disciplinaires et comportementaux. Ces divergences dans la nature et la manière de mener les actions éducatives auprès des élèves amènent finalement les enseignantes interviewées à entreprendre les actions éducatives dans leur classe de différentes manières. Les jeunes enseignantes ont tendance à collaborer avec l'éducateur afin de répondre à la valorisation, de la part de l'institution, de la collaboration professionnelle ou afin d'exclure les élèves qui les empêchent de mener à bien leur enseignement. Nous pouvons qualifier ce type d'actions éducatives d'actions « pour l'image » ou de « décharge professionnelle » car elles ne sont pas réellement bénéfiques à la progression des élèves. Les enseignantes plus expérimentées ont tendance à garder une distance professionnelle avec l'éducateur de l'école car elles estiment que cette collaboration n'apporte que peu à leurs élèves et, par conséquent, à leur enseignement. Cette collaboration, qui peut se transformer en cohabitation dans de nombreux établissements scolaires genevois, pose finalement la question de la présence d'un éducateur dans les écoles REP et de l'apport dans les actions éducatives menées par les enseignantes dans leur classe.

Finalement, la mise en place d'équipes pluridisciplinaires amène l'ensemble des professionnels et plus largement l'institution scolaire à poser une multitude de diagnostics et de mesures

spécifiques relatifs aux besoins de chaque élève. Selon les enseignantes, cette démultiplication des professionnels dans le suivi de l'élève tend en réalité à fragiliser leurs actions éducatives et pédagogiques déjà mises en place dans la classe et à finalement rendre l'inclusion de l'élève concerné plus complexe de part un manque de repères notamment psycho-affectifs et éducatifs. En complexifiant les mesures de soutien dans le suivi scolaire de l'élève, l'équipe de professionnels participe à différencier davantage l'élève concerné de ses pairs et ainsi à renforcer le phénomène d'étiquetage d'élève dit « en difficulté » ou à « besoins éducatifs particuliers ». En somme, ces nouvelles mesures, apparues à la suite de la mise en place d'une école qui se veut plus inclusive vis-à-vis des élèves, conduit paradoxalement à catégoriser de plus en plus finement les élèves en fonction de leurs difficultés, phénomène qui conduit à une augmentation de l'intolérance face aux différences et ainsi à une persistance de la fonction normalisante de l'école actuelle.

Les résultats de ma recherche ne m'ont pas tant surpris. Néanmoins, j'ai toutefois été très étonnée de la puissance et de l'immuabilité de la culture scolaire qui perdure actuellement malgré les réformes et les mesures politiques qui ont été prises pour changer l'école. En tant qu'enseignante, je m'interroge donc sur la teneur des projets envisagés par l'institution et sur la manière dont l'école peut évoluer. Entre déception et sentiment de révolte, j'é mets l'hypothèse que l'institution dans laquelle je pratique mon métier n'évoluera que très peu si nous, enseignants, nous ne redéfinissons pas complètement en quoi consiste nos activités envers les élèves ainsi que notre rôle à jouer au sein de la société de manière plus large. Afin d'intégrer davantage une part éducative dans les conceptions enseignantes, il serait finalement intéressant de repenser la formation des enseignants qui, je pense, amènent aujourd'hui la nouvelle génération de professionnels à plutôt mettre cette part éducative de côté ou à ne pas prendre conscience de son importance, ce qui, à mon sens, ne permet pas de répondre aux besoins et aux demandes actuelles des élèves et de leur famille. De mon point de vue, la formation des enseignants en devenir n'aide actuellement pas, ou que partiellement, ces derniers à s'approprier le rôle éducatif qui est aujourd'hui à jouer dans les écoles.

Au terme de ce mémoire, j'aimerais finalement partager avec mes lecteurs que ce travail de recherche m'a, non seulement apporté des clefs de réponses à mes questions de recherche, mais m'a également permis de porter un autre regard sur ma propre conception de la dimension éducative dans ma pratique professionnelle. Les étapes de la recherche m'ont progressivement permis de reprendre une posture plus distanciée par rapport à la culture scolaire et ainsi à

remettre en question mes habitudes professionnelles qui, avec les influences du système scolaire dans lequel j'ai évolué presque quotidiennement jusqu'alors, commençaient à se cristalliser et à être de plus en plus complexes à déconstruire. Je souhaite pouvoir pratiquer mon métier tout en essayant de conserver un certain jugement critique sur l'institution scolaire afin d'agir en dans ma pratique en restant plus en accord avec mes valeurs personnelles. Je pense également qu'endosser une posture réflexive dans sa propre pratique est d'autant plus important lorsqu'il s'agit d'exercer un métier dans un système qui, malgré toutes ses bonnes intentions, crée des inégalités entre les individus.

Ce travail avait initialement pour objectif de relever la parole d'enseignants quant à leur conception de la part éducative de leur métier ainsi que les actions éducatives qui en découlent. Finalement, il a également été un moment de remise en question plus personnelle sur ma propre conception de l'enseignement et de la culture scolaire, milieu dans lequel je suis moi-même actrice sur le plan professionnel.

Bibliographie

Actes juridiques :

Loi genevoise sur l’instruction publique du 17 septembre 2015
(= LIP ; RS/GE C 1 10 ; état le 20 mai 2023)

Règlement genevois de l’enseignement primaire du 7 juillet 1993 (= REP ; GE C 1 10.21 ; état le 30 juin 2021)

Articles, documents, ouvrages et sites internet :

Archer, C., & Nickson, S. (2012). The Role of Culture Bump in Developing Intercultural Communication Competency and Internationalizing Psychology Education. *Psychology Learning and Teaching*, 11 (3), 335-343.

Anyon, J. (1980). SOCIAL CLASS AND THE HIDDEN CURRICULUM OF WORK. *The Journal of Education*, 162(1), 67–92.

Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d’explication sociologique ? *Revue française de pédagogie*, 188, 51–62.

Barrow, G., & Grégoire, J. (2012). Enseignement, apprentissage, éducation scolaire et scénario. *Actualités en analyse transactionnelle*, 141(1), 32-43.

Boutin, G. (2018). *L’entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique*. (2^e éd.). Presses de l’Université du Québec.

Boutonnier, J., & Calamy, D. (2016). Enfants dysphasiques en classe annexée, des éducateurs pour quoi faire ? *Empan*, 1(101), 59-65.

Bouysse, V. (2020). Professeur à l’école maternelle : un enseignant à part entière, et entièrement à part ? *Administration & Éducation*, 168, 109-113.

Chaix, G. (2014). Dimensions éducatives de l’école : un point de vue académique. *Administration & Education*, 2(142), 17-22.

Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. La Découverte.

De Romilly, J. (2008, 28 octobre), *Enseignement et éducation*. [Séance publique]. Séance publique annuelle des cinq Académies, Paris.

<https://www.academie-francaise.fr/enseignement-et-education>

Des équipes pluridisciplinaires dans 16 établissements primaires à la rentrée 2018. (s.d.)
Repéré à <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/projets-realizations/equipes-pluridisciplinaires-16-etablissements-primaires-rentree-2018>

Direction générale de l'enseignement obligatoire de Genève. (2014). Cahier des charges du maître généraliste de l'enseignement primaire.
https://www.unige.ch/iufe/files/2114/6055/8933/2014_02_24Titulaire-CCharges.pdf

Dumont, F. (1971). Le rôle du maître : aujourd'hui et demain. *Action pédagogique*, (17), 50-61.

Euréal. (2010). *Réaliser un entretien semi-directif* [Fiche technique]. Repéré à :
https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf

Fouquet-Chauprade, B. & Dutrévis, M. (2018). Analyse du traitement médiatique d'une politique d'éducation prioritaire : la réputation du REP de 2006 à 2017. *Raison éducatives*, 1 (22), 75-102.

Giuliani, F. (2017). La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 4(50), 89-109.

Giuliani, F., Fouquet-Chauprade, B., Sanchez-Mazas, M. (2018). Les recompositions actuelles de l'action éducative : une introduction. *Raisons éducatives*, 1(22), 5-17.

Hambye, P. (2017). Langues et discours comme objets sociologiques : une illustration en sociologie de l'éducation. *Langage et société*, 2(160-161). 59-74.

Hameline, D. « ÉDUCATION / INSTRUCTION, notion d' ». Dans *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Consulté le 31 mai 2023 sur <https://www.universalis.fr/encyclopedie/education-instruction-notion-d/>

Hurtig-Delattre, C. (2022). *Coéducation. Des clés pour une responsabilité partagée*. Editions Canopé.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Maulini, O. (2018). Entre curriculum formel et curriculum caché. Quelle morale l'école enseigne-t-elle en réalité ? *Education et sociétés*, 2 (42). 51-68.

Obin, J.-P. (2014). L'enseignement, l'éducation et la pédagogie. *Administration & Education*, 2 (142), 23-28.

- Payet, J.-P., & Laforgue, D. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. Presses Universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P., & Rufin, D. (2015). *Sociologie de l'éducation, une introduction critique : inégalités scolaires et pratiques institutionnelles*. Université de Genève.
- Périer, P. (2023). Les parents et l'école : un rapprochement ambivalent. *Recherches familiales*, 1(20), 163-174.
- Perrenoud P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. (p.61-76). ESF.
- Pothen, J. (2016). Des parents « défaillants » : Un dispositif de soutien à la parentalité dans les Bouches-du-Rhône. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(214), 66-79.
- Rousvoal, J., Nal, E., & Gavens, N. (2018). *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire : pour former et se former à l'enseignement et aux interventions socio-éducatives*. De Boeck.
- Rufin, D. (2022). Modalités plurielles de l'action institutionnelle et implication sur l'activité enseignante. La dynamique des dispositifs et des agencements, *Recherches en éducation*, (47) DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.10629>
- Rufin, D. & Payet J.-P. (2021). A quoi sert le besoin éducatif particulier ? Dénormativité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 1(87), 65-80.
- Sabatini, S., Bergier, B., Patard, J.-M. & Séradin, J.-Y. (2014). *Lier pédagogie et sociologie : aider l'élève à s'aventurer culturellement*. Chronique sociale.
- Sanchez-Mazas, M. (2014). *Enseigner en contexte hétérogène*. Université de Genève.
- Serir, Z. (2022). *Insiders. Élément et surgissements de la normalité. Étude sur la condition sociale des étudiants en formation à l'enseignement primaire*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:162267>
- Valeurs et principes de l'école inclusive. (s.d.) Repéré à <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/presentation-ecole-inclusive/valeurs-principes-ecole-inclusive>
- Voisin, A. & Maroy, C. (2018). La sociologie de l'éducation au croisement de la sociologie de l'action publique : apports des cadres pour une typologie des systèmes d'accountability. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 173-202.

Wagner, A. (2012). « Habitus », in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? ».

Annexes

Annexe 1 : grille d'entretien initiale

Introduction aux participants :

« Dans le cadre de mon mémoire en vue de l'obtention de la Maîtrise en enseignement primaire (MAEP), j'ai le projet de consacrer mon travail de recherche aux représentations du métier d'enseignant ainsi qu'aux différents domaines d'activités et rôles des enseignant-e-s primaires dans leur pratique professionnelle. Pour ce faire, j'aimerais récolter des données qualitatives en réalisant des entretiens semi-directifs auprès d'enseignant-e-s primaires à Genève. »

Thème 1 : Identité et contexte professionnel :

1. Depuis combien de temps travaillez-vous¹⁰ en tant qu'enseignant-e ? Avez-vous exercé une autre profession avant ? Qu'est-ce qui vous a amené à devenir enseignant-e ?
2. Avez-vous travaillé dans un autre établissement scolaire avant celui-ci ?
3. Pourriez-vous décrire le contexte scolaire dans lequel vous travaillez actuellement ?

Thème 2 : Représentation de la dimension éducative dans le métier d'enseignant :

4. Comment définiriez-vous (ou décririez-vous) le rôle d'enseignant ? Aviez-vous la même définition lorsque vous êtes entré-e dans le métier ?
5. Aujourd'hui, il semblerait que l'enseignant n'a pas uniquement pour rôle d'enseigner.
 - Percevez-vous d'autres domaines d'activités dans votre profession ?
 - Comment intégrez-vous ces différents domaines dans votre propre pratique ?

¹⁰ Le tutoiement est employé avec les enseignant-e-s collègues ou rencontré-e-s lors de mes stages au cours de ma formation en enseignement primaire (FEP).

- Comment évaluez-vous **la charge de travail** liée à ces activités du métier dans votre pratique (importante ou non) ?
6. A part enseigner, pensez-vous que qu'un-e enseignant-e d'aujourd'hui exerce **d'autres rôles** dans son travail ?
- Si oui, comment endossez-vous ces différents rôles, par exemple dans quelles situations, avec qui ?
 - Dans quelles mesures ces dimensions font-elles partie de votre cahier des charges ?

Thème 3 : La part éducative dans le métier d'enseignant au quotidien :

7. Décrivez-moi **une journée-type** de votre quotidien. Trouvez-vous qu'il a **évolué** ?
- Si oui, depuis quand et comment ? Selon vous, qu'est-ce qui fait que votre métier à évolué ou non depuis le début de votre carrière ?
 - Aviez-vous la même idée du métier d'enseignant lorsque vous étiez en étude (lorsque vous exerciez une autre profession) ?
8. Avez-vous rencontré ou rencontrez-vous actuellement **des situations** qui ne relèvent pas du domaine de l'enseignement dans votre profession ?
- Pourriez-vous me donner un ou des **exemples concrets** de situations ? Comment les avez-vous gérées dans votre pratique ?
 - Pensez-vous qu'elles empiètent sur l'enseignement ou, au contraire, qu'elles font partie intégrante du métier d'enseignant ?
 - **Avez-vous collaboré** avec d'autres acteurs et/ou institutions pour mener à bien ces situations rencontrées ? De quelle manière cette collaboration s'est-elle déroulée ? Si non, comment avez-vous poursuivi vos actions dans votre pratique professionnelle ?
9. **Synthétiquement**, que constatez-vous par rapport aux différents domaines d'activités dans le métier d'enseignant ? Comment a-t-elle évolué ? Selon vous pourquoi ?
10. Auriez-vous **d'autres éléments** que vous souhaiteriez rajouter avant de conclure ?

Annexe 2 : bulletin scolaire semestriel genevois (3P-4P)



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
Enseignement obligatoire

Année scolaire : 2022-2023

Établissement primaire

BULLETIN SCOLAIRE

Né le	Classe :	N° d'élève :	
Année de scolarité : 4P		École :	Deuxième semestre

APPRENTISSAGES DANS LA VIE SCOLAIRE

	La progression de votre enfant est :		
	Très satisfaisante	Satisfaisante	Peu satisfaisante
Dans la prise en charge de son travail personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans ses relations avec les autres élèves et les adultes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans la collaboration avec ses camarades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans le respect des règles de vie commune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÉVALUATIONS COMMUNES

	Résultat obtenu (nombre de points)	Seuil de réussite (nombre de points)
<i>Langues</i>		
Français		
Écriture-graphisme		
<i>Mathématiques et Sciences de la nature</i>		
Mathématiques		

Commentaires sur la progression de votre enfant en lien avec les différents domaines du Plan d'études romand (PER) :

.....

.....

.....

.....

.....

Absence(s) durant le semestre : 0 demi-journée(s)

Enseignante(s) ou
enseignant(s)

Date :

Signature(s) :

Parent(s)

Date :

Signature(s) :

Annexe 3 : transcriptions des entretiens n°4 et 8

Entretien n°4

Date : 13.10.2021

Durée (approx.) : 01:10:53

[Présentation du numéro, de la date et de l'heure de l'entretien]

Ali : Alors qu'est-ce qui t'a poussé à devenir enseignante ?

4 : Alors je crois c'est essentiellement le rôle d'enseigner de transmettre de communiquer, plus que, je me suis pas dit que j'allais prendre ce métier parce que c'est un métier qui est lié aux enfants. C'est vraiment plus par l'intérêt de, de transmettre, de communiquer, d'enseigner de proposer, de faire évoluer les enfants quoi. Et moi je crois aussi c'était assez ancré, que c'est assez politisé que le rôle de l'éducation ça te permet de te sortir de tes conditions de départ, pis d'évoluer quoi.

Ali : OK, donc là tu parles d'enseignement, d'éducation, tu penses que ton métier l'éducation c'est quelque chose qui a évolué dans ton métier ? Parce que dans le cahier des charges du DIP on dit voilà l'enseignant il enseigne ET il éduque. Alors t'en penses quoi ?

4 : Alors ça c'est évident mais moi je pense que n'importe quel adulte qui est en contact avec des enfants, il éduque donc ça peut être les parents, les grands-parents, les animateurs, les entraîneurs, tout le monde a une part d'éducation face à chaque enfant, ça moi je suis, je pense qu'il est essentiel, par contre moi il est toujours lié à l'enseignement. Je pense jamais à me dire : « Tiens je vais éduquer mes élèves ». C'est jamais comme ça. C'est « Je vais faire de l'enseignement et pis à travers mon enseignement, ma manière d'enseigner, comment je peux faire comprendre par exemple certaines valeurs à mes élèves, du style la coopération, s'entraider, être respectueux les uns avec les autres, en fait je ne vais pas assigner des vérités en disant : « Êtes respectueux », je vais essayer de créer un climat qui va faire que les enfants vont être respectueux les uns avec les autres. Et puis ça c'est une certitude depuis le départ et ce que je pense c'est que, pour moi, on a beaucoup trop tendance à séparer les deux et moi je pense que c'est une erreur et comme on disait, parfois certains enseignants pensent encore que les petits degrés, surtout les 1P, c'est fait pour éduquer et socialiser et moi je pense pas du tout ça, je pense qu'éduquer, socialiser c'est toute la vie, et puis c'est lié vraiment à l'enseignant. Je vais pas me dire « Ah tiens, je vais me prendre des 1P et pis comme ça je vais les éduquer. », je schématise, c'est pas aussi... évidemment clivé que ça, mais c'est en tout cas mes

convictions, ouais. Alors est-ce que ça a évolué ma manière... ? Non je pense pas, je pense que les enfants changent au fil des années mais c'est comme nous on change aussi, que le monde évolue, même les outils d'enseignement sont différents, par contre les valeurs, elles sont les mêmes et pis moi je vois pas fondamentalement des différents entre le début de mon enseignement et maintenant. Disons je n'ai pas l'impression de faire plus comme certains disent : « Oh mais maintenant les enfants ne sont plus éduqués, maintenant c'est mon rôle de le faire ». Moi j'ai pas cette impression, surtout que c'est toujours lié à mon enseignement, je le vois pas comme ça. Et puis évidemment, j'ai à faire aux mêmes parents, aux mêmes enfant qu'il y a 40 ans mais fondamentalement ça change pas euh énormément les choses quoi... dans ma manière de faire.

Ali : Et puis ben tu travailles dans un contexte REP et y a la présence d'un éducateur ou d'une éducatrice. Est-ce que tu collabores avec où ? Quelle différence tu vois entre la dimension éducative quand tu enseignes au quotidien et pis ce qui serait plutôt alloué on va dire à l'éducateur ou à l'éducatrice ?

4 : Mais le gros problème, pour moi, de l'intégration des éducateurs et d'ailleurs pas que dans notre école que ça se passe, qu'ils n'arrivent finalement pas à trouver leur place parce qu'elle est très mal définie cette place, je pense que ... ça ne vient pas des personnes, ça vient de mettre des objectifs par rapport à la tâche que tu dois effectuer et moi je pense que ce n'est pas fait, clairement, euh... moi j'ai un exemple d'une école où en fait il y a l'éducateur, les enseignantes et l'équipe pluridisciplinaire et pis personne sait qui doit faire quoi, où est sa place, et je pense que ça, c'est le plus grand problème et ce qui est difficile je pense et moi j'en avais parlé à mon directeur, c'est que notre tâche avec nos élèves, qui est éducative liée ben à l'enseignement etc., pour moi elle est extrêmement importante, parce que ça veut dire que tu vas prendre attention à ton élève, aux familles, que tu vas faire peut-être des choses qui sont à l'extérieur pour les aider et que tout ça en fait c'est un gain pour ton enseignement parce qu'un enfant que tu vas aider à l'extérieur, si je prends un exemple précis, j'ai eu un élève, y a quelques années, c'est un exemple mais j'en ai plein d'autres, qui adorait le foot, qui était très fort au foot, et qui faisait pas, qui n'était pas dans un club et je lui avais finalement proposer, en disant « Mais écoute si tu veux moi mercredi matin, tu viens à l'école et je t'emmène, on va voir un entraîneur, on va voir si on peut t'inscrire et j'avais demandé l'accord de la maman parce qu'en fait, elle avait de la peine à se débrouiller avec tout ça donc moi j'avais dit « Je veux bien le faire. » et ce qu'était drôle, c'est qu'on s'était donnés rendez-vous sous le préau de l'école, le papa est venu et c'est la première fois que je voyais le papa par rapport à tous les entretiens etc. et c'était quand même, comme c'était lié au football, j'ai réussi peut-être à le faire venir à travers ça et tout le trajet on

a beaucoup discuté, c'était très intéressant. Cet enfant a évidemment fait du foot, on l'a inscrit et à quelque part, il m'en tellement été reconnaissant qu'il s'est donné énormément de peine en classe pour son travail et je sais parce qu'il a croisé dernièrement une de mes filles et c'est quelque chose qu'il lui ai toujours resté. Et c'est un exemple parmi tant d'autres, parce que je pourrais en citer pleins, qui fait que pour moi c'est extrêmement lié ça, c'est que si on se détache en disant « C'est pas mon rôle d'enseignant de savoir que mon enfant, mon élève est bien en dehors de l'école » ou je sais pas, ou à assez à manger ou je sais pas, je pense qu'on se coupe de quelque chose qu'est de la vie de l'élève qui ... pour moi n'est pas positif. Alors pour moi, je n'attendais pas ça de l'éducateur, où j'aurais voulu, et ça aurait pu m'aider, tout en étant collaborant l'un avec l'autre, c'est vraiment l'aide aux familles, parce que parfois c'est en terme de temps, d'investissement par rapport à une famille, qu'on a pas quand on est enseignants, donc si par exemple, je pouvais signaler une famille qui me fait du souci, ou qui a besoin d'aide parce que..., ce qu'on dit parfois c'est qu'on a l'impression des fois que les parents, des familles ils s'en fichent de l'école, ça leur est égal mais moi je pense que ce n'est pas ça, c'est que c'est une mauvaise compréhension du milieu scolaire et pis de ce qu'on attend d'eux, et ça je pense que l'éducateur, il pourrait vraiment faire un lien entre l'enseignant et les familles en... en étant accueillant dans la famille et en pouvant discuter, parler, donner, par exemple en disant comme on peut faire les devoirs, comment on peut installer un enfant pour pouvoir faire les devoirs même si on est dans un 2 pièces, enfin... Tout ça et pis, voilà, s'occuper un peu des loisirs à l'extérieur des enfants parce que y a énormément de choses qui existent, on distribue énormément de papillons à tout va, du sport ici, de la musique là et y a beaucoup de choses qui existent même très peu coûteuses qui existent pour occuper les enfants, par contre les parents ils ne savent pas, ils ne savent pas trop comment s'y prendre. Maintenant c'est toujours « Maintenant, il faut vous inscrire sur internet. » mais y en a qui ont pas ! Donc, moi je pense si l'éduc' prenait toute cette part, mais en étant très en lien avec l'enseignant, ça, ça pourrait être un plus, mais ce qui se fait très peu comme ça... Alors moi j'ai, on m'a cité l'exemple du premier éducateurs à (nom d'une école), mais je ne l'ai jamais vécu, c'est ... , où il était énormément présent en dehors des heures scolaires, donc du style, il aurait par exemple pu rester en dehors des heures scolaires dans le préau pis organiser un match de foot après 4 heures, discuter avec les familles qui sont constamment, comme tu vois, en bas de chez nous ou... Des enseignants m'ont aussi relaté qu'il prenait des enfants le mercredi en disant : « Ben voilà, il y a un tournoi, tous ceux qui ont envie d'aller faire ce tournoi, rendez-vous... ». Donc ça, ouais, je pense que ce serait un rôle qui serait important mais qui est rarement fait. Moi je trouve qu'il est..., d'après ce que je sais et ce qu'on m'a dit, c'est qu'il est là finalement pendant les heures

scolaires, il s'occupe entre guillemets des élèves en difficulté comportementale, souvent, y a la grande mode du bureau de la conduite où, qui est souvent géré par l'éducateur, ouais moi je suis pas hyper enchantée par ça, je... en 44 ans, j'ai jamais eu besoin que le directeur prenne ma place pour donner des sanctions, s'il y a eu des enfants difficiles, j'essayais de rentrer en contact avec les familles, c'est ce que j'ai toujours fait, et puis après de, de valoriser après l'enfant pour en fait ne pas rentrer dans cette spirale, il se met pour euh... Parce qu'en fait, ce que je me rends compte aussi c'est que, dans le 95% des cas, sauf si c'est des cas vraiment particuliers, parce ça, ça existe des enfants, voilà, mais euh... dans 95% des cas, je pense qu'un enfant qui commence à avoir un comportement très dérangeant, c'est parce qu'il y a quelque chose à l'école qui va pas. Alors soit c'est parce que le programme va trop rapidement, il peut se sentir couler, pas à la hauteur, des camarades qui peuvent, ben voilà comme on dit du mobbing, ou parce que ça existe et, ou il ne se sent pas à sa place, et tout ça moi je pense qu'il y a des solutions, c'est à nous en fait à les gérer, alors voilà, moi je pense plutôt ça, je suis pas contre ce poste d'éducateur mais je pense qu'il devrait être beaucoup mieux déterminé.

Ali : Et puis euh... tu dis justement mieux définir ouais le cahier des charges de l'éducateur de l'école pour qu'il y ait ...

4 : Mais je pense qu'il existe le cahier des charges, ça je suis sûre ! La seule chose c'est qu'en fait, chacun le vit et l'habite à sa façon. Et pis ce qui est compliqué dans cette organisation, c'est que finalement l'éducateur ne dépend pas du directeur, il dépend du directeur de l'OMP, donc en fait, ça c'est aussi encore une deuxième complication parce que le directeur d'un établissement, je ne sais pas jusqu'à quelle point il peut EXIGER, par exemple en disant ben : « Tu viens pas bosser le mardi, par contre tu viens bosser tout le mercredi, pis tu tournes autour de l'école, tu t'occupes des enfants qui zonent, qui font rien... » ça je ne sais pas du tout, tu vois dans quel euh, la marge de liberté qu'ils ont par rapport à ça.

Ali : mmh... Ouais, avant l'enregistrement, tu me parlais des, des goûters ! Justement, cette histoire avec les goûters. Y a des écoles où ils interdisent certains goûters, toi tu te, comment tu te situes par rapport à ça ?

4 : Alors moi ce que le, ce qu'on a fait pendant, je sais plus combien d'année, je pense ce goûter, cette collation une ou deux fois par semaine, je sais plus, on distribuait des bouts de pommes, un bout de pain avec un bout de fromage, alors les élèves ils étaient très contents parce que voilà, en plus c'était bien distribué, je veux dire, c'était, mais finalement ça très peu changé leur manière de faire, donc moi j'ai vu le résultat, donc si c'est pas une éducation quotidienne, et ben ça tombe comme un cheveu sur la soupe. Et pis, ce dont je suis persuadée de nouveau, on essaie d'agir par rapport aux élèves, mais il faudrait vraiment agir par rapport aux parents !

Donc quand on fait cette collation saine à l'école, alors de nouveau je pense que certains enfants vont en parler, à la maison, et pis d'autres pas du tout ! Ils vont pas dire : « Ah j'ai eu un quartier de pomme aujourd'hui à la récréation ! ». Donc moi ça passe par beaucoup PLUS par les familles, que par chez l'enfant lui-même, particulièrement chez les petits. Ce qui est aussi la même chose, pour quand on parlait de l'éducateur, en fait quand il prend, en fait chez nous ça se passait comme ça, il prend un élève dans son bureau et puis il fait une petite morale de 10 minutes, pour moi ça sert strictement à rien et de nouveau, pourquoi est-ce qu'on prend pas contact avec les familles, pas pour dire que l'enfant il se comporte mal mais pour dire « Voilà, ça fait plusieurs fois qu'il a un tel comportement, est-ce qu'on peut discuter ensemble, trouver une solution ? ». Moi je crois pas du tout à l'effet positif de, tu vois, d'un tel comportement et les goûters sains, pour moi c'est pareil, quoi. Interdire pour qu'ils prennent un énorme paquet de chips à 4 heures, comme on voit quand, moi j'habite le quartier, je me balade, je vois très bien ce qui se passe ! Alors bon on dira l'école, c'est comme ça, pis en dehors fais ce que tu veux, c'est faire comprendre que ce goûter sain, c'est pour essayer, voilà, d'avoir une hygiène euh plus saine, de pas entre guillemets détruire son corps, de, de pas, parce que, quand même, quand y a des enfants qui sont trop gros, ils ne sont pas bien donc c'est lié à tout ça donc c'est ça qu'il faut faire comprendre et pis je pense que c'est important, par contre, de nouveau, pourquoi pas cibler les familles, pas dans le sens négatif mais positif, de se dire « Ben je sais que dans ma classe, il y a trois familles où les goûters sont vraiment gargantuesques, très sucrés, etc. » et pourquoi l'infirmière elle n'interviendrait pas directement sur ces familles en disant « Écoutez, on s'est aperçus de ce type de goûters, on voit souvent les enfants avec des paquets de chips » en disant « Ben écoutez, de temps en temps, il peut le faire mais tous les jours c'est pas bon ! » et pis qu'il y ait une explication, une proposition, parce que pas simplement une proposition d'autres goûters ! Parce que de dire « Ah, il faut simplement couper une pomme, mettre des petits quartiers dans un petit sachet ou dans un Tupperware », y a des parents qui n'ont même pas le temps de faire ça le matin donc après il faut essayer de proposer qu'est-ce que ça veut dire un goûter sain, facile à préparer et pis que les enfants apprécient aussi parce que si c'est pour que ça reste dans la boîte euh... ben voilà... et si on assiste à une telle consommation de goûters tout prêts, c'est aussi lié à ça. Y a beaucoup d'enfants qui ont ces petits pains au chocolat dans les sachets ou des crêpes dans les sachets, on va sur France, on achète un multi pack, on en a pour 15 jours mais c'est aussi lié à cette vitesse de vie que tout le monde a, on prend pas le temps euh de faire et pis je pense que c'est aussi compliqué mais ça aussi justement c'est pas juste donner des interdictions et pis de dire comment il faut faire. Il faut aider les gens à faire et leur montrer que c'est possible et pis qu'il y a aussi des solutions

auxquelles ils auraient peut-être même pas pensé et ... voilà ! C'est lié aussi de nouveau, surtout quand on est une école élémentaire aux familles, plus qu'à l'enfant tout seul. Parce que moi je vois... pas souvent un enfant qui va dire à sa maman « Donne-moi un goûter sain parce que la maîtresse... » euh voilà, elle exige le goûter sain, tu vois. Je sais pas... et pis moi, je ne vois absolument pas, alors ça c'est exclu, d'aller fouiller les sacs des goûters et pis trier pour voir si le goûter correspond à ce que l'école veut inculquer quoi. Pour moi, c'est DE NOUVEAU, c'est un très bon exemple, comme quoi c'est lié à l'éducation... et... éduquer les familles et leur proposer, voilà. Peut-être que moi si j'étais infirmière, je proposerais des ateliers ou bien en disant ben voilà aujourd'hui on prépare un repas uniquement fait de légumes pour montrer que, parce quand on dit ça, on dit « C'est cher, c'est cher », pour montrer que c'est possible de faire et pour dire que les enfants apprécient autant, voilà ! Je sais pas, y a plein de choses à faire... et même, rien que bêtement au niveau du goûter... Donc euh...

Ali : Comment au fur et à mesure de ta carrière tu as finalement... tu t'es mis des limites entre guillemet, comment tu t'es dit jusqu'à où je peux aller dans l'éducation, on va dire ?

4 : Bon alors je pense que c'est extrêmement lié à la personnalité parce que moi, je sais pas. Je me sens être une femme libre, je suis quand même issue de mai 68, même si j'étais jeune, y avait toute cette libération quand même de... de la femme et du reste, donc moi je pense que je suis liée profondément à la liberté, donc tout ce qui est dans les interdits, dans les « On doit pas faire comme ci, mais on doit faire comme ça. », je suis assez opposée à ça et surtout je vois le résultat qui n'est pas extrêmement positif, donc euh... Alors moi je pense que ma limite à ce que je peux faire dans les familles c'est le fait que je peux beaucoup proposer, je peux beaucoup discuter mais je peux pas imposer. Donc après c'est à eux de choisir ou de décider mais... En laissant beaucoup parler avec les parents, en discuter avec eux, on obtient quand même beaucoup. Donc, pour en revenir au départ, sur le rôle de l'éducateur, c'est que c'est mangeur de temps et que ce temps il nous manque encore un peu et que ce n'est pas qu'un seul entretien mais plusieurs entretiens pour accompagner réellement les familles dans un changement mais un changement positif. Je veux pas changer les familles, je veux faire évoluer certaines pratiques et ben là je pense que l'éducateur serait un bon appui. Parce que si on reprend l'histoire des devoirs, moi je pense que d'aller, moi j'ai eu une élève handicapée, l'ergothérapeute, elle allait dans les familles elle me disait comment elle devait être placée, si elle était bien installée, etc. Et elle me disait que c'était ESSENTIEL d'aller dans les familles parce que dans cette famille c'était pas un milieu du tout propice à ce que la petite fasse ses devoirs et ça je pense que, rien que que ça, si on disait à ces familles « A la place de mettre des petits bureaux comme ça, vous mettez une grande table en long et pis, s'ils sont trois ou quatre

enfants, vous pouvez les disposez les 3 ou 4 en long, y a pas de télé qui fonctionne, y a pas de musique, vous êtes présents, dans le calme... » de donner des idées comme on peut le faire, par exemple, est-ce qu'on peut pas mettre un tableau au mur... Parce que ce n'est pas qu'une question d'argent, on est dans un pays riche, ici on a le centre social protestant, on a Caritas, tu peux récupérer des choses qui coûtent presque rien, donc y a quand même des choses à faire ou à aider mais pour que les familles nous accueillent, il faut vraiment établir une confiance qui est extrêmement longue peut-être à avoir et qui prend du temps et c'est justement à force de se rencontrer de discuter que, c'est en montrant que c'est pas l'enseignant qui partage la vérité mais c'est en construisant ensemble qu'on y arrive, moi je pense que c'est des choses comme ça qui feraient évoluer le... qui ferait tout évoluer quoi. Et je sais, moi ça se fait plus DU TOUT, et je sais pas pourquoi, on a eu une infirmière, mais je te parle de presque du début de ma carrière, les enfants en surpoids, elle allait dans les familles et elle discutait avec les familles. Elle allait pas juste dire « L'enfant est en surpoids » et elle t'envoyait un petit mot, voilà. Elle faisait un vrai travail autour de ça, en disant « Voilà, maintenant il faut qu'il fasse un sport. Comment il mange à la maison ? » Voilà, pis ça c'est de nouveau un suivi, c'est pas une fois j'y vais et pis les choses vont se faire.

Ali : Pourquoi ça ne se fait plus aujourd'hui, à ton avis ?

4 : Je sais pas. Moi je pense que y a une part qui est liée à « On ne peut pas intervenir dans les familles », chacun fait ce qu'il veut etc. parce que suivant comme ça pourrait se faire, ça pourrait être horrible comme la police qui débarque et qui dit na na na. Moi je le dis pas du tout dans ce sens-là. Je le dis faudrait des personnes extrêmement empathiques et pis je dis faudrait aller dans les familles si les familles acceptent de nous recevoir. Moi je dis pas qu'il faut aller dans les familles, qu'il faut imposer en disant « Moi demain je viens chez vous. ». Par contre admettons que l'éduc' il rencontre une famille d'une enfant de 4 ans, et qu'il suit cette famille, peut-être qu'au bout de deux ou trois ans, la famille elle a une énorme confiance et puis l'éduc' il peut dire « Est-ce qu'on va boire un café ensemble ? » ou « Est-ce que vous m'invitez à boire un café ? ». Je sais pas ! C'est comme tu pourrais faire avec des connaissances ! Et ça, ça se construit. J'avais suivi un cours et ça m'avait, un cours d'anthropologie qui parlait des cercles de rencontres et pis évidemment t'a le grand cercle ou t'as beaucoup de gens que tu rencontres et pis plus ça se resserre et pis plus t'as le cercle des intimes, et pis pour arriver dans ce cercle, c'est comme je disais, il faut une vraie confiance, faut se dire la personne elle de l'empathie avec moi, elle va pas me juger, elle va recevoir comment je vais, elle va pas critiquer parce que je suis dans un 2 pièces avec 4 enfants et tout ça c'est une construction et je trouve que maintenant on va vite tendance à juger, à imposer et pas trop à comprendre à savoir ce qu'il se

passer et à établir une forme de confiance. Et le, moi je parlais l'autre jour à la TTC, si le lien qu'on a avec les familles, c'est de mettre des points rouges dans un cahier toutes les semaines où les parents ils vont recevoir le carnet et ils vont être décomposés parce que finalement ils ne savent pas qu'en faire et ben finalement, non moi je suis contre ça pourtant ça s'étend, y a tout le monde, non y a pas tout le monde mais y a beaucoup d'enseignants qui fonctionnent comme ça, en disant ben voilà cette semaine tu as le point vert, tu t'es bien conduit, après faut savoir ce que ça veut dire, parce moi par exemple j'ai des élèves qui se comportent moins bien que d'autres mais qui on fait des efforts extrêmes une journée parce qu'ils en pouvaient plus et pis ce que je demandais, demandait beaucoup plus de concentration donc ça je le vois très bien ! Et pis je peux mettre un enfant dans le vert, du premier au dernier jour, sans qu'il soit présent et pis celui qui est tout le temps dans rouge, pareil, quel espace tu lui laisses pour être un jour dans le vert ? ET pis je pense que c'est, c'est des méthodes où tu casses complètement la confiance entre l'enseignant et les familles et puis moi je pense ça, c'est hyper négatif pour tout le monde. Je sais pas (silence), je pense qu'il y a aussi une euh, je sais pas si c'est de la formation de l'accueil aux familles, de se dire que, là on est en REP, je pense que partout à Genève, part dans des villages comme Vandoeuvres ou je sais pas, et encore, parce que même *****, y a un bâtiment pour les réfugiés, je pense qu'on est tous plus ou moins confrontés, je pense plus ou moins au même pourcentage, mais je pense que de connaître mieux les familles, de connaître mieux comment on peut les aborder... Alors ça je sais que c'est quelque chose que j'ai construit petit à petit parce que qu'en étant depuis tellement d'années, tu te rends compte de comment les gens vivent, tu n'es pas parachuté de l'extérieur, en disant au secours, au secours, dans quel monde je suis, mais peut-être qu'on pourrait peut-être préparer ça. Finalement je sens en discutant beaucoup avec les enseignants qui sortent de la formation que ce rapport aux parents, ils sont quand même angoissés, pas tous, mais y en qui disent quand même par exemple « Moi j'ai un papa est extrêmement agressif, je ne sais pas trop comment me situer, comment parler... » Alors bon après tu fais tes armes, mais après c'est quand même quelque chose qui n'est pas facile ! Et puis de dire quand même les choses sans les masquer, dans le carnet, comment dire les choses sans trop blesser les parents mais en les disant quand même parce que finalement on est arrivé à, on met des points rouges mais la discussion avec les familles pour dire ce qu'il se passe, elle existe plus beaucoup (rire). Y a une sorte de peur qui s'est quand même installée, alors ça quand tu parlais dans ce qui a changé, j'y ai pas abordé tout de suite parce que je ne me sens pas vraiment confrontée à ça parce que j'ai de la bouteille et puis voilà je suis dans le quartier, les gens ils savent qui je suis mais je pense que la méfiance parents-enseignants, elle est plus forte qu'avant. Ça veut dire que les parents ils se permettent plus de

venir à l'école et de dire « Écoute, ma brave, moi je pense comme ça et je vais faire comme ça, tu vas t'habituer à ma manière de faire. ». Ça on avait jamais.

Ali : Mais c'est un peu paradoxal, je me dis parce que on dit justement on est dans cette intention que l'école s'ouvre aux familles etc. qu'avant l'école, c'était un espace clos, je caricature mais on savait pas ce qu'il se passait... Pis maintenant justement on est dans cette méfiance, dans cette sorte de tension.

4 : Mais je pense qu'on est revenus à quelque chose de fermé. Par exemple, c'est la première fois qu'on dit maintenant il faudrait mettre des barrières autour du préau, et c'est pas la première fois, des demandes qui viennent des enseignants et des parents alors qu'on a tout le temps vécu avec ce préau ouvert et que y a eu zéro souci donc on est quand même dans quelque chose qui se referme dans quelque chose de toute part, sécuritaire énormément, ça c'est un truc qui m'effraie quoi et que justement j'ai jamais vécu mais sécuritaire sur tout, sur fermer le préau, sur quelqu'un qui rentre dans l'école qui n'est pas de l'école, je sais pas y a un truc qui est un peu parano quoi. Et moi je pense que, peut-être sur le principe on a envie d'une école ouverte mais je trouve qu'elle est pas ouverte (rire), en tout cas même physiquement elle se referme beaucoup. Nous pendant des années, je pourrai encore faire, je sais pas pourquoi mais on faisait les classes ouvertes, les parents ils venaient, ils participaient, ils venaient voir comment on menaient nos leçons, on était beaucoup plus transparents donc non, moi je pense que ... Je m'en rappelle que y avait des périodes où c'était beaucoup plus facile, tu pouvais faire venir deux amies pour faire un atelier terre sans devoir donner quinze mille papiers. Maintenant tu dois presque donner ton certificat de bonne vie et mœurs pour faire quelque chose dans la classe, tu vois où on en est quoi, non non y a quelque chose qui est extrêmement... Nous, on avait fait un séminaire sur bouger parce qu'on se rendait compte que y avait des petits qui ne bougeaient pas assez et lors de ce séminaire la psychomotricienne nous avait donné un article qui m'avait marquée parce que je pense que c'est exactement ça. Partant de ce principe, ils avaient mis des immenses troncs d'arbres où tu peux grimper dessus pour voir en fait comment les enfants allaient agir, comme ils allaient se l'approprier et tout. En Suisse allemande, ils ont trouvé extraordinaire, parents, enfants et ils ont voulu le garder et pis en Suisse romande ça a fait deux-trois jours parce que les enfants avaient des échardes, que les parents trouvaient dangereux donc pour moi c'est typique. Et pis ce qui est complètement à 'autre bout de ce que je vivais avant, c'est le nombre de blessés qu'on a à la récréation. Ça aussi, y a un souci énorme ! Nous, si on avait un enfant à soigner, c'était un tous les quinze jours et encore. Maintenant à la récré, tu peux avoir trois ou quatre enfants qui rentrent à la salle des maîtres. Faut chercher l'erreur.

Ali : T'expliques ça comment toi ?

4 : Mais de tout ça. T'explores plus rien, l'hyper sécurité, l'histoire de te dire aussi que ton enfant est mis sous une cloche et qu'il est complètement observé, regardé, non mais quand même c'est fou et pis. Je pense que, de quel côté ça vient, d'où ça vient, bon ça faudrait rechercher depuis quand... Le problème c'est ça contamine tout parce que quand t'es une enseignante qui n'a pas peur, enfin qui n'a pas ce besoin-là, finalement parce que l'air ambiant fait ça. Et je trouve ça extrêmement dommage. Parce que tu vois, rien le fait d'aller à la piscine avec mes élèves, si je n'avais pas le passé que j'ai, en étant allée etc., je ne sais pas si aujourd'hui, cette année je l'aurais fait, tu vois ce que je veux dire. Parce que de nouveau *heu !* mais s'il t'arrive quelque chose, et pis ci et pis ça... c'est beaucoup plus... et d'ailleurs, tous les sorties, courses d'école, c'est beaucoup plus enveloppé, sécurisé qu'avant, alors ça c'est, c'est fou quoi... Mais bon... ça je sais pas... Mais ça c'est... Finalement, euh, t'as plus le droit à l'erreur, c'est aussi. Tout est, t'as aussi beaucoup de parents qui saisissent la justice, qu'était pas du tout une coutume avant... Par exemple, tu vois, y a le directeur qui dit « Je vais vous faire venir un badge. Je prends la responsabilité sur moi, de vous faire venir un badge. » Quelque part, je veux prendre le badge, je le prends et si je le perds, je le perds. On en est où quoi ? Ben oui, j'ai perdu le badge...

Ali : On est dans une société qui contrôle tout en fait, qui a besoin d'avoir ...

4 : Et c'est aussi ce qui me fait peur, si tu veux, par rapport à l'enseignement lui-même. C'est qu'en fait t'as besoin en tant qu'enseignant, tu aimerais tout maîtriser que finalement, ça me fait peur parce qu'on va revenir vers quelque chose d'hyper ex cathedra ou en fait le prof il est au centre, il a les yeux sur tout, il surveille tous les élèves, les élèves sont à leur bureau puis tout se passe comme ça. Et justement, moi je pense que ce qui est très important, en tout cas pour moi, c'est de laisser l'autonomie aux élèves, les laisser s'organiser, les laisser travailler en groupe, et ça c'est ... par rapport aux élèves qui ont des difficultés ou qui ont des problèmes de comportement compliqué, si les classes étaient beaucoup plus, où on peut plus bouger, où on peut plus vivre, y aurait moins de soucis liés aux comportements. ET on est arrivés vers quelque chose qui est énormément « papier-crayon », beaucoup plus, bon ça on en avait déjà parlé, et puis moi je le vois quand même au nombre de photocopies, moi je le vois c'est impressionnant. Quand tu prends le dossier de l'élève, le fichier de l'élève Maths, qu'est très joli, qu'est en couleur, peut-être plus joli qu'avant, mais les fiches elles sont HYPRA nombreuses ! Bon après quand on parle aux gens qui ont fait la méthodologie, ils diront « Oui mais ça c'est les enseignants qui doivent choisir. », OK, mais de nouveau, les enseignants, c'est une forme de facilité, tu donnes une fiche, tu donnes une fiche et moi j'ai déjà vu certains dossiers où y a je ne sais pas combien de fiches déjà effectuées donc, normalement tu dois quand même

manipuler, exercer avant de faire ces fiches, et ça je trouve par rapport à avant, ça a énormément changé... Parce que nous les petits degrés, comme c'était conçu, déjà t'avais la salle de jeux tous les jours et tous les après-midis, tu avais des ateliers « arts visuels » où tu avais trois ou quatre postes et puis tu tournais, et puis la musique, et puis on ne faisait pas autant de scolaire, enfin de scolaire on s'entend quoi. Non, je pense que y a un souci e je pense qu'il faut se reposer les questions. L'utilisation du TBI, en tout cas chez les petits degrés, c'est une vraie réflexion à avoir parce que le TBI, il peut remplacer le prof et puis les élèves ils sont assis à leur place et puis t'en appelles un de temps en temps qui vient bouger quelque chose sur le tableau mais c'est le retour à l'école de papa quoi ! Donc je pense qu'il faut faire très très attention avec ça. Et puis je pense que tu construis une réelle connaissance quand tu es vraiment impliqué. C'est pas juste j'écoute le prof, je remplis des fiches et puis j'ai compris. Et pis je parle des petits mais je pense aussi chez les grands. Ils pourraient faire beaucoup plus de manipulations, quand tu fais des sciences, ils pourraient faire expériences, avoir des microscopes, je sais pas, travailler avec du matériel et pas uniquement, uniquement des fiches quoi parce que c'est énorme ! Même le matériel géo-histoire, j'ai vu le matériel 5P, mais finalement tu peux faire qu'écrire, écrire, écrire, remplir sur ton quartier à la place de se déplacer dans ton quartier, et pis finalement pas faire de fiches quoi ! Et voilà ! Et le problème de ça, c'est qu'on dit « Oui, l'enseignant, il est libre de faire ce qu'il veut. » mais il faut un certain temps pour oser cette liberté et prendre des aises et pis te dire ben cette méthodologie je l'ouvre plus et je fais complètement autre chose ! Et pis la question que j'ai, si c'est pour faire complètement autre chose, pourquoi on nous impose des méthodologies ? Moi y a un souci avec ça parce que quand notre ancien directeur disait « Vous êtes pas obligées de l'utiliser. » (répétition), mais alors ne nous donnez rien du tout pis on se chargera du reste. Donc, s'ils l'ont fait c'est bien parce qu'ils ont vu que dans certaines classes la lecture n'était pas assez faite donc on impose des méthodologies comme ça mais c'est de nouveau pas une manière de faire quoi. Mais bon ça c'est voilà...

Ali : Pis du coup tu dis ça se rigidifie, y a un contrôle plus soutenu, et donc tu disais par rapport à la transmission des valeurs de l'école ou de la société, on va dire, aux élèves, ça aussi tu trouves ça se rigidifie, l'enseignant il a plus ce côté où... ?

4 : Bon ben ça on en avait déjà parlé. Ça, ça se ... moi les valeurs que je veux transmettre se dégagent par rapport aux choix, aux projets que je fais. Ça veut dire que si je fais Frida Kahlo, c'est pas pour rien, c'est une femme, qui s'est battu, la vie qu'elle a eue, très compliquée, et à TRAVERS ça, d'ailleurs je m'en suis très très bien rendue compte, les enfants ils captent ENORMEMENT de choses : le coup de l'effort, le fait de répéter qu'elle est restée alitée,

qu'elle s'est peinte pendant, la seule chose qu'elle voyait c'est sa tête, et ça on en parlait : « Vous vous rendez compte, ça c'est des heures et des heures de travail couché » donc si on veut donner, ben c'est pas « Ah ben vous devriez être plus persévérants. » c'est en fait de discuter, de montrer et ça c'est à travers mes choix personnels, cette liberté que j'ai de pouvoir parler de qui je veux, quand je veux, comme je veux, voilà. C'est, ... Quand j'avais fait Niki de St Phalle

Et qu'on avait fait ses grosses poupées et qu'on avait parlé qu'elle en avait fait des noires par rapport aux États-Unis, en fait tout le mouvement *Black Power*, et ben moi j'avais une élève noire dans ma classe et elle était extrêmement touchée par ça et on a parlé de Rosa Park même après qu'elle ait quitté ma classe, elle me parlait de ça ! Je pense qu'elle avait trouvé sa place par rapport à ce projet qu'on avait fait, de se dire y a des blacks qui ont luttés pour qu'ils aient une place, qu'ils soient reconnus et je pense que ça lui a fait énormément de bien ! Et moi je crois plus en ça que des petites discussions et je pense que c'est aussi à travers toi que tu dégages ça. Si toi tu dégages dans ta classe l'idée de respecter chacun, de s'aider, de les LAISSER s'entraider, moi tout un coup I*****, elle se lève pis je la vois plus, elle a été aider un élève sans demander donc c'est un peu accepter entre guillemet le désordre et ça c'est pas toujours gagné. Moi je m'en rappelle avoir eu des enseignants qui récupéraient mes classes en 5P en me disant « Ouais ça va bien, mais ils sont beaucoup trop autonomes. Va falloir qu'ils apprennent à rester à leur place. » Oui mais bon, je leur apprends pas ça donc...

Ali : Tu trouves qu'il est plus accepté « ce désordre » en classe ?

4 : Beaucoup moins ouais. Oh non non, beaucoup moins, BEAUCOUP moins. D'ailleurs c'est, pourquoi on a tellement besoin de rendre compte aux parents des problèmes de discipline ? C'est monstrueux ! Ça en va jusqu'à téléphoner dans les familles. Ça y avait rien du tout mais RIEN du tout ! Alors on convoquait une famille parce qu'on sentait que y avait un élève difficile, ben voilà et pis on cherchait des solutions mais c'était pas inondé, ah non, parce qu'il était plus autorisé, y aurait beaucoup plus d'enfants qui auraient un comportement adéquat hein. Parce qu'en fait c'est extrêmement lié : pourquoi un enfant, tout ceux qui sont troubles de l'attention, « dys », et toute la série, on les met dans quelque chose extrêmement fermé et... moi par exemple j'avais un élève l'année passée qui était brillant mais quasiment jamais assis ! Il était ou debout près de son pupitre ou il fallait qu'il bouge ou... et moi je pense que si je lui avais dit : « Moi je ne t'autorise pas, reste assis », et tout, je pense qu'à un moment donné qu'il aurait pété les plombs ! Alors après ce qui est aussi difficile c'est je parle aussi de moi. Je pense que y a encore des classes où ça c'est encore autorisé, on parle de l'école en général quoi. Parce que je sais que y en a qui sont sensibles à ça, tous les trois quart d'heure y en a qui bougent, ils

peuvent se déplacer, moi voilà je fais aussi, ils adorent ça, je fais l'histoire de la petite grenouille sur son nénuphar pour se concentrer, pour la méditation, y a des trucs à faire pour alléger tout ça et ça je suis sûre que y a des classes qui le font. Par contre, que ce soit énormément rigidifié, moi je pense que oui... D'ailleurs pendant la rénovation, pendant qu'on faisait des décroisements sur toutes les classes où tous les enfants changeaient, allaient d'une classe à l'autre, moi je suis sûre que même dans cette école, si on proposait ça demain, y en a qui seraient comme ça (plie les doigts comme pour « montrer les griffes) par rapport aux tout petits « Mais comment ils vont retrouver la bonne classe ? Mais t'es sûre qu'ils ne vont pas se perdre ? » moi je suis sûre, persuadée. Et d'ailleurs tu vois quoi, ils sont tous amenés aux toilettes, repris des toilettes, on y va tous ensemble, ça c'est un truc j'ai jamais vécu, JA-MAIS. Ouais... y a beaucoup beaucoup de changement de ...

Ali : Bon ben, du coup tu dis que y a des pratiques différentes, suivant tes collègues par exemple, mais je dirais c'est... c'est embêtant que dans la même structure, la même école, la même institution ben il y ait des ...

4 : Non. Chacun est libre dans sa classe. Après, quand on a fait la rénovation, on était une réelle équipe, pour moi une réelle équipe, c'est une équipe qui travaille ensemble quoi. Une équipe pour faire des TTC et y a rien qui se passe euh c'est pas une équipe, d'ailleurs l'équipe on ne la pas construite. Alors on se respecte, on peut travailler les unes avec les autres, le climat est agréable mais je sais pas, sur la construction des valeurs d'enseignement, pour moi on les a pas parce qu'on a très monté de choses ensemble. Par contre je pense que quand on montait nos modules en commun, on a eu ça, même si après la manière de passer reste toujours différente. On a eu beau construire ensemble, partager le matériel ensemble, toi tu vas le faire d'une certaine manière et moi je vais le faire d'une autre. Par contre, ce qui est intéressant, c'est d'échanger à partir de ça, quand tu as fait la même chose, les mêmes séquences et tout, c'est de te dire « Comment tu l'as abordé ? » « Est-ce que certains élèves ont eu des difficultés ? » et ça, ça je trouve intéressant et passionnant. Mais ça se fait quasiment pas ! De nouveau oui, par sous-groupe, si je travaille avec (nom d'une collègue), on va beaucoup parler de ça, mais c'est pas au niveau de l'équipe entière et ça ça se passe souvent comme ça dans les écoles. Tu travailles souvent par degré et quand elle se passe bien, elle se passe autre que se donner des feuillets et pis des évaluations parce que des fois tu collabores et pis c'est ça la collaboration. Par contre, que chaque individu soit différemment et pratique différemment, non moi ça me dérange pas. Ça peut être même une richesse mais ce qui peut être intéressant, c'est de parler de la manière de faire. Parce que moi, ça m'intéresserait, quand on parle de formation, on a pas besoin non plus, si tu veux, la plupart vous êtes allées faire la formation du TBI, moi je ne l'ai

pas faite, je me débrouille comme ça peu importe, mais finalement ce qui serait intéressant, c'est un mois ou deux, de faire un TTC et de parler de comment vous utilisez ce TBI, dans un souci d'échange mais de nouveau pour le faire, il faut un climat de confiance. Parce si tu veux, si tu dis « Moi je l'utilise tous les jours. Et pis je fais comme ci, comme ça. », il faut pouvoir le dire sans jugement que l'autre qui te dise « Ah mais t'es complètement folle. » tu vois. Et ça c'est assez compliqué, je ... si tu veux il faut avoir le courage de ses opinions et dire ce qu'on pense. T'as bien vu par rapport aux portes des toilettes, moi j'ai dit ce que je pensais, je veux pas imposer, si les portes doivent rester ouvertes, elles restent ouvertes ! Moi j'ai dit ce que JE pensais c'est tout. Et après chacun doit dire « Non moi je préfère comme ci, comme ça » et pis après une décision est prise. C'est quand même ça qui doit primer. Alors l'histoire du tableau comme exemple, une fois que tout est changé, c'est de se dire « Ah mais non, est-ce que je vais en fait peut-être un peu trop loin dans l'utilisation ? Ou est-ce que je l'utilise à bon escient ? Ou est-ce que moi je l'utilise finalement pas assez parce que je me suis pas formée ? » pis ouais, c'est ça qui doit émerger de tout ça et comme ça tu progresses, tu vois ? Tu te fais tes éléments à toi ou bien « Ah ben (prénom de l'enseignante) t'as raté le coche parce que la formation était super intéressante pis tu y es pas allée quoi. »

Ali : Finalement instaurer un climat sain, de confiance, pour que les différences d'opinions elles soient accueillies.

4 : Il faut qu'elles soient accueillies et que la personne ait le courage de les dire, c'est ça parce que c'est, quand t'es assez sûre de toi et que t'oses dire les choses, finalement j'ai eu des critiques du style « Ah ouais, toi tu parles très bien, on a pas envie de contrer » ou bien etc. mais ça pour moi c'est aussi extrêmement important. Que tu fais bien des conférences à tes élèves ou bien aux timides tu demandes bien aussi de s'exprimer, mais c'est pareil pour les enseignants. A un moment donné, mais secouez-vous quoi. Et c'est pas toujours dans l'autre sens, c'est dans les deux sens. C'est aussi « Mais toi dis ce que tu penses. » mais dis ce que tu penses ! Si tout le monde se tait mais comment tu veux avancer quoi ? Y a aucune possibilité de bouger. Et puis ce partage de l'équipe, je veux dire quand tu as des enseignants qui viennent aux TTC et qui n'ouvrent pas la bouche, par exemple, moi je me le dis « Aujourd'hui je parle pas, je vais laisser parler tout. » mais quand y a un silence de mort qui s'installe, au bout d'un moment je peux plus et je parle. Je pourrais tout à fait me taire mais quand y en a qui parlent pas du tout non plus, pour moi y a un souci de qu'est-ce que tu veux partager avec l'autre quand tu parles jamais ? Y a un, c'est pas faire partie d'une équipe et même si ça te coûte de parler, ben à un moment donné, GO tu y vas quoi. Parce qu'à un moment, c'est ce que je te dis, tu sors à un moment les exigences que t'as vis-à-vis de tes élèves et pis on jette un coup d'œil !

Ali : Ouais, ce que tu veux dire c'est le fonctionnement entre adultes, ben ça se ressent, c'est aussi le reflet de ce qui se passe dans ta classe.

4 : Parce que tu vois, tu ne peux pas prôner dans ta classe l'autonomie et pis pas être autonome. Tu ne peux pas dire « Tu respectes les gens. » et pis tu es irrespectueux. C'est énormément de choses comme ça. Moi, c'est aussi un autre exemple, l'animation sur le tri des déchets : pourquoi j'y vais pas ? J'y vais pas par opposition au fait que tout le monde y va, c'est pas du tout ça, c'est parce que je me dis « Moi, si je veux une animation du tri des déchets, je vais du tri des déchets un priorité et je vais bosser sur le tri des déchets pour avoir un objectifs à la fin. » Et des fois quand je vois dans l'école comme des fois c'est trier, c'est peut-être avant de faire une animation sur le tri des déchets « Regarde toi-même comme tu tries les déchets. » tu vois ce que je veux dire ? Alors je pousse loin un peu le bouchons mais c'est de te dire... Moi je trie les déchets à la maison et ici mais c'est pas euh, comment dire, je pourrais faire encore beaucoup d'efforts encore. Parce que maintenant je me dis des fois « Oh les déchets de légumes maintenant c'est dans la poubelle, j'ai pas envie de les traîner. » tu vois des choses comme ça, je me rends compte que je suis comme ça. Je fais des efforts et je pourrais en faire encore. Donc y a quelque chose ou je me suis pas encore extrêmement

Ali : Solide ?

4 : Ouais pis de PORTER ça comme euh...

Ali : pour le transmettre à la génération future...

4 : Ouais, comme un porte-drapeau et j'aimerais que quelqu'un d'autre le fasse à ma place parce que j'y crois, je veux dire je suis pour un changement radical dans tout ça, au niveau des voitures, de la pollution, entièrement. MAIS je voudrais qu'à la limite que les jeunes le fassent à ma place parce que si tu veux, j'ai porté mes combats, si tu veux c'est pas que je ne veux plus en porter mais ... voilà. Je suis moins ancrée là-dedans. Et je dis ça parce que...

Ali : Et t'as pas l'air confiante ? EN tout cas, de la nouvelle génération d'enseignants (rire) ?

4 : (rire) SI ! AH si si !

Ali : Avec cette école qui se ferme, qui se rigidifie ...

4 : Alors je suis très confiante sur les enseignants qui sortent par contre il va falloir qu'ils ... voilà qui'ils remuent. J'en connais beaucoup mais ça a l'air compliqué ! Parce que déjà en fait, tu es parsemé, si tu vois tu étais dans une même école, par 5 ou 6, et puis que vous donniez la puissance et que vous vous disiez « Allez on change, on propose, on change les choses, on y va » mais quand tu arrives toute dans une école, c'est compliqué ! Faudrait peut-être montrer des groupes à l'extérieur, se rencontrer, monter des projets, quit à ce que soit dans des écoles

différentes, moi c'est des choses comme ça que je ferais. Tu sais un café pédagogique où une fois par mois vous vous retrouvez, vous discutez des problèmes, vous invitez une personne qui peut vous apporter, tu vois je sais pas ! Non mais je suis confiante mais je pense que... tu vois la lutte elle était peut-être là... c'était peut-être la même chose quand je suis rentrée, je sais pas mais... Ouais il va falloir ré-ouvrir tout ça quoi et pis pas se laisser enfermé dans quelque chose de trop disciplinaire, de trop sécuritaire, voilà ! Et ça faut déjà en être conscient, il faut utiliser ses moyens et il faut de demander comment on peut lutter comme ça quoi. Moi le bureau de la bonne conduite ça me fait euh... je sais pas combien d'écoles l'ont.

Ali : C'est quoi ce bureau de la bonne conduite déjà ?

4 : C'est en fait tu prends un élève qui se comporte mal pis t'es convoqué dans un bureau avec le ...

Ali : Au tribunal quoi !

4 : Ouais l'éducateur, parfois le directeur, ouais je sais pas...

Ali : Et puis, ça se passe un peu comment ? On lui fait un peu la moral ou... ?

4 : Ah j'ai jamais assisté, moi je sais pas. Je pense qu'ils doivent sûrement positiver. C'est pour trouver des solutions mais faut encore les trouver.

Ali : Ça c'est quelque chose que tu as entendu dans plusieurs écoles ?

4 : Ouais, ouais

Ali : REP, pas REP...

4 : Ouais.

Ali : Tu aurais une remarque finale par rapport à ...

4 : Ben je dirais, la lutte quand tu disais par rapport aux jeunes, si c'est un danger pour moi que j'avais pas et qu'il faut faire aussi attention c'est internet pis toutes tes séquences tac tac, tu les tire, clef en main, ça c'est aussi énorme, et je dis pas que c'est pas intéressant, y'en a des très intéressantes et des enseignants qui donnent plein d'idées. Par contre, de nouveau il faut y digérer, il faut se l'approprier, il faut le faire à sa sauce cette séquence et ça aussi je vois moins qu'avant. Tu vois avant on était plus dans la création parce que ça n'existait pas et puis au moment où tu crées, tu réfléchis beaucoup plus, à comment tu vas faire, les objectifs que tu as, et ça je trouve que c'est une richesse de notre travail que tu as et internet c'est aussi un souci par rapport à ça. Alors de nouveau, on peut utiliser mais faut faire attention à ce qu'on fait quoi. Parce qu'on avait fait plusieurs fois, qu'est-ce qui nous prenait le plus temps pour monter par exemple une activité maths, c'est trouver ce qu'on voulait faire apprendre à nos élèves ! C'est pas l'objectif noyau, c'est l'objectif spécifique, de dire à travers cette activité où ils vont bosser, tu veux qu'ils sachent quoi à la fin ? Et ça c'est quelque chose qu'on ne fait pas suffisamment

et si tu veux aider tes élèves en difficulté, c'est quelque chose PRI-MOR-DIALE. Parce que si tu as cet objectif, minimum et spécifique, par exemple avec mes formes, que j'ai en tête, tous ceux qui l'ont dépassé, ils vont faire d'autres activités, ben allez, ils peuvent inventer, ils peuvent faire ci, ils peuvent faire ça, et ceux qui ont pas, je peux continuer à travailler. Je me dis ils en seront jamais...

Ali : tu as des attentes fondamentales...

4 : Ouais et pis pratiquement pour tout ce que tu fais. Tu vois pour dire, au bout d'une séquence ALEDA, c'est déjà un peu décortiqué dans le bilan, tu veux qu'ils sachent quoi à la fin de cette séquence, qu'est-ce que tu te mets en tête ? Et pis après c'est aussi ce qui te donne la positivité de ce métier, c'est les voir progresser, avancer, progresser, si tu fais ça t'as que des marches qui montent tu vois, tandis que si tu as l'objectif qui est là et pis que tu te dis « Ils en sont trop loin mais mon dieu qu'est-ce que je vais faire ? Ils sont pommes ! » Tu vois ? ça change tout, le rapport, le regard, ... ET ça je pense que c'est hypra, hypra important....

Ali : OK, On va s'arrêter là pour l'entretien...

4 : Ouais (rire)

[Fin de l'entretien]

Entretien n°8

Date : 24.11.2021

Durée (approx.) : 01:08:17

[Présentation du numéro, de la date et de l'heure de l'entretien]

Ali : Voilà, j'aurais une première question à te poser : qu'est-ce qui t'a amené à devenir enseignante ?

8 : Déjà moi je viens d'une famille d'enseignants, je suis la cinquième génération donc c'est vrai que ça fait que je suis dans le métier depuis... enfin même sans l'être. J'ai grandi avec ma mère, mes tantes enseignantes. C'est les discussions dans les repas de famille donc c'était toujours, j'appréciais beaucoup cette facette, j'appréciais beaucoup ce métier. J'ai voulu essayer d'autres voies avant mais à chaque fois, je revenais toujours sur l'enseignement comment je pouvais enseigner avec les petits, au final toujours sur l'enseignement et avec les enfants. J'aime beaucoup la facette de travailler avec les enfants qui amène une fraîcheur au métier et c'est toujours du renouvellement, le côté pluridisciplinaire parce que y a vraiment beaucoup de disciplines et je n'aime pas me limiter à une seule. Je suis touché à tout donc j'apprécie bien aussi ça et j'apprécie principalement les petits degrés parce que y a une autre fraîcheur par rapport aux grands, y a une spontanéité, y a du naturel, y a pas de filtre et je trouve qu'en 1P-2P c'est tellement enrichissant pour nous de tout ce qu'ils nous apportent en plus de ce que nous on leur apporte et puis de pouvoir les aider à se développer, vraiment c'est le tout début c'est...

Ali : Tu parlais de disciplines donc différentes disciplines, différentes branches, est-ce que tu vois d'autres domaines en fait ? Des domaines d'activité dans ton travail d'enseignante

8 : On a de toute façon énormément de casquettes dans ce métier, ça c'est évident (rire). C'est pas juste transmettre des savoirs, c'est, on est autant psy, que médecin, que j'ai aussi envie de dire nutritionniste des fois (rire). Quand tu vois certains enfants leur goûter, t'es un peu là genre, voilà, et puis même éducateur, juste d'apprendre des règles de vie de base, enfin tout ce qu'on communique avec les parents, je veux dire surtout quand ils te racontent leur vie, justement dans un quartier REP, les entretiens, c'est pas forcément facile mais qu'au final, y a tellement plus de facettes C'est comme si y avaient plusieurs métiers dans un seul au final et je trouve encore plus en REP. C'est encore plus marqué.

Ali : D'accord. Pourquoi tu penses que c'est plus marqué en REP ?

8 : Je pense que c'est parce que y a encore plus de situations familiales compliquées et donc ça t'amène à plus de, tu dois collaborer peut-être avec plus d'intervenants externes que ce soit des interprètes, des assistants sociaux, que ce soit le SPMI, enfin tu as beaucoup plus de, tu en as aussi dans des écoles de quartiers non REP mais pas autant en une seule classe. Moi je sais qu'entre l'année passée et cette année, y a peut-être 3-4 enfants ou y a rien. Les autres, y a des professionnels externes et je pense que de plus en plus on avance dans la vie, dans la société, y en aura de plus en plus dans les classes mis que les 3 quarts de ta classe vivent des situations extrêmes de précarité ou autre, d'abandon ou autre, j'ai justement un élève qui a été abandonné par ses parents, je pense pas que tu as toujours ce genre de situation, enfin, beaucoup de situations comme ça dans les classes. Tu en as peut-être une, deux, trois et en REP tu en auras peut-être plus parce que c'est quand même des quartiers défavorisés donc y a plus de précarité.

Ali : D'accord, et puis comment finalement toi tu gères au quotidien cette casquette d'éducateur, je prends cette casquette-là, et puis ta casquette d'enseignante ?

8 : C'est difficile (rire). Je pense que je n'ai pas encore réussi à trouver l'équilibre. Ça m'arrive de rentrer à a maison et d'être totalement épuisée par ce jonglage d'une casquette à l'autre. Après, ça se fait en même temps naturellement. C'est pas tout d'un coup, je me dis je me dis je dois changer à ma casquette ou autre, tu vois. C'est hyper naturel au final. Ben voilà, on est en période d'entretien, la journée, enfin le matin, je suis avec les élèves, le midi j'ai un entretien donc je change ma casquette en fonction de ce que les parents viennent aussi me dire ou me confier. Après ben voilà, l'après-midi je suis de nouveau avec les élèves donc je change de nouveau de casquette mais si ça se trouve y a un enfant qui s'est blessé donc je dois le soigner et puis j'ai un enfant épileptique donc je dois faire aussi hyper attention pas qu'il y a ait un stimuli qui peut lui faire déclencher des crises et puis après rebelote des entretiens et puis t'en as un où justement SPMI, abandon de parents puis après t'en as un autre, suspicion de la mère maltraitée par son mari donc t'es là genre. C'est hyper naturel, ça se passe au fur et à mesure mais tu dois tout le temps jongler puis à la fin de la journée, tu te sens épuisée et lessivée de, de tout ça.

Ali : Et... est-ce que tu pensais qu'en arrivant dans le métier, ces autres casquettes allaient prendre autant de place ?

8 : Clairement pas.

Ali : Par rapport à cette casquette de base qui est « enseignante ».

8 : Non, non, clairement pas. Je ne me m'attendais pas, disons, bien sûr dans notre formation, on en a pris conscience, on avait le stage « rôles et identités » donc on a pu voir les différentes facettes du métier, mais je pense que, je sous-estimais clairement cette part-là, même si j'en

avais conscience, justement d'être dans une famille d'enseignant, j'en avais conscience mais dans la réalité de côtoyer tous les jours, vraiment pas. Et puis je me suis toujours dit que l'un des côtés plus challengeant pour ce métier, pour moi, ce serait de mettre une barrière entre la vie professionnelle et la vie privée, justement par rapport à toutes ces casquettes, tous les échanges que les parents peuvent avoir, justement sur le côté psy, de l'enfant au final, des parents. C'est justement une casquette qui prend en REP qui prend une place énorme sur. C'est un métier de l'humain. On ne peut pas rentrer à la maison et faire totalement une barrière en disant ben voilà c'est à l'école, j'y pense plus. Quand tu entends qu'un enfant est en souffrance, tu es obligé de te monopoliser et tu as certaines casquettes qui te prennent plus sur le côté enseignante parce que tu as des situations d'élèves qui font que tu es obligée d'être, je sais pas, éducatrice avant d'être enseignante parce que sinon tu sais que le reste de l'année tu vas pas pouvoir avancer, t'auras pas le temps.

Ali : Et puis du coup, tu disais... que c'était difficile finalement de faire la scission entre sa vie professionnelle et sa vie personnelle mais toi comment tu gères ça ?

8 : Je pense que l'année passée, je ne gérais juste pas (rire). Euh je rentrais, j'habite loin de l'école du coup le temps d'arriver j'arrive pas à arriver trop en avance mais si j'avais la possibilité, j'arriverais à 7 heures le matin, enfin voilà. Je partais des fois, ça m'arrivait de partir des fois à 9 heures, 9 heures et demi, de rentrer à passé 10 heures de la maison, ça pendant plusieurs semaines consécutives, pendant plusieurs journées d'affilée et puis j'étais juste épuisée, en plus en période Covid, voilà j'ai aussi attrapé le Covid directement à la rentrée, en plus un Covid long, ce qui a fait que de septembre à janvier j'étais dans un état enfin voilà, donc au final j'arrivais plus à gérer et cet été je me suis dit vraiment faut que je reprenne ça, faut pas que je me laisse aller cette année sauf que la situation de ma classe a fait que, j'étais tellement préoccupée par un enfant qui était en décompensation physique et mentale que je n'arrivais pas du tout à faire la part des choses. Quand tu reçois des coups d'un enfant, tu as des bleus, tu as une entorse, tu as une déchirure enfin, tu ne pas passer outre, te mettre une barrière. Mais là j'ai appris, cette situation au final m'a permis de beaucoup lâcher prise sur des choses qui me paraissaient tellement évidentes, tellement obligatoires au départ, par exemple de partir de l'école et d'être sûre que tout était rangé mais au final ça ne m'importe qu'à moi. Les autres ils voient pas dans ma tête comment moi j'aimerais que ce soit rangé donc pour eux c'est peut-être pas du tout bordélique et pour moi au final c'est ouh la la, attention ! Même au niveau du programme, enfin par exemple personne n'est au courant de ce que j'ai prévu donc si y a un bricolage que je fais en moins ou si y a une activité que finalement je ne fais pas, ben c'est pas grave. Au pire, on le fait plus tard, je le mets dans le tiroir des remplacements et puis le jour où

y a un remplacement de prévu ou autre, donc j'ai beaucoup lâché prise. Je sais maintenant qu'à partir d'une certaine heure, je me force à rentrer même si j'aurai 50 choses à faire et quand je rentre, j'évite de trop travailler comme ça je peux me reposer et puis...

Ali : Donc ce que j'entends finalement, c'est... si tu es d'accord avec moi, la dimension éducative du métier d'enseignante est plus fatigante, plus complexe, que finalement la dimension enseignement.

8 : Alors totalement. C'est une part du métier qui est énormément sous-estimée et même si on nous prépare dans notre formation universitaire, on peut jamais vraiment réaliser tant qu'on est pas confrontés à ça et... je pense qu'avec la société de nos jours, ça va pas aller en mieux parce qu'enfin y a des choses qui paraissent évidentes, qui sont travaillées à la maison, comme juste la politesse, dire « bonjour », dire « au revoir », « merci », « s'il te plaît » et moi je me retrouve justement à devoir apprendre ça à mes élèves parce que c'est des choses qui sont censées être acquises au final. Alors on est d'accord, des oublis, ils ont 4 ans, 5 ans, enfin c'est normal, et puis qu'il y en ait 1 ou 2 c'est OK mais si y a la majorité de la classe qui répond déjà à 4 ans à l'enseignante, à l'adulte coupent la parole, qui justement ne disent pas « bonjour », jamais « merci », enfin c'est des petites parties mais ça prend une place énorme au final sur une journée de devoir toujours insister là-dessus. C'est un détail mais au final c'est une partie de la dimension éducative mais ça prend une place énorme même y a des parents qui viennent me poser des questions sur leur enfant alors que moi je ne me sens pas forcément légitime car ce n'est pas mon rôle à moi, moi je suis enseignante, je ne suis pas maman qui apprend à une autre maman. Donc là où j'ai eu un entretien, c'est une maman qui vient « Je ne sais pas comment vous pensez mais mes filles elles se disputent à la maison, elles sont tout le temps en crise, nous on en peut plus, on est fatigués, qu'est-ce que vous avez comme conseil ? ». Moi je suis un peu là, j'ai envie de dire, j'ai 27 ans, j'habite chez mes parents, j'ai pas d'enfant, comment est-ce que je peux conseiller une maman qui a deux filles dont une de huit ans (rire) ? Donc y a un côté illégitime de conseiller les parents dans leur éducation, après la part éducative scolaire voilà c'est la politesse, apprendre certaines choses de la vie, ça ça fait partie du métier, d'accord, mais y a un côté où je me dis, y a une maman qui m'a dit « Mais vous vous êtes formée à ça » mais moi j'étais là, en quo je suis formée à, c'était une maman très anxieuse qui donnait cette anxiété à son fils et son fils était tellement anxieux qu'il ne voulait pas se séparer de sa mère mais ça prenait des proportions mais énormes, mais elle me dit « mais c'est vous qui êtes formée là-dedans. » mais je suis là mais non, moi je ne suis pas formée pour déstresser une maman, enfin pour que la maman ne donne son stress à son fils pour que la séparation soit plus facile donc certains parents pensent qu'on est sous-formés ou sur-formés au final et que nous on est

censés faire une grande part donc ils nous délaissent énormément de choses en nous disant que de toute façon c'est à nous de le faire, c'est vous l'enseignante, non c'est à vous les parents, c'est à vous d'enseigner, enfin d'éduquer vos enfants à ce niveau-là. Donc je pense que plus la société avance, plus les parents délaissent un peu à l'école parce qu'ils ont beaucoup de travail ou je ne sais pour quelles raisons, en pensant que c'est nous les professionnels, je sais pas, mais c'est que je pense que la dimension éducative elle prend une place énorme, ça c'est sûr.

Ali : Ouais... tu parlais d'une situation éducative que tu as rencontrée en début d'année avec cet élève justement qui... t'a mis des coups. Comment tu as géré cette situation ?

8 : Ben déjà au départ, on a appris durant l'été qu'il y avait un enfant qui avait, par rapport à la crèche, une demande d'aide pour le début de la scolarité donc c'est parce qu'il y avait cette demande d'aide qu'on a compris qu'il y aurait des besoins. Le truc c'est qu'on avait aucune idée de quels besoins, qu'est-ce que c'était, est-ce que c'est un enfant qui a juste des problèmes de motricité, de santé ou justement est-ce, comment ça s'appelle, de comportement. J'ai pu rencontrer l'aide une semaine avant donc lundi avant la rentrée, j'apprends que j'aurais une aide en classe, je la vois peut-être 2 jours après, 3 jours après. Elle me dit « Ben voilà, ça risque d'être costaud. Au niveau du comportement c'est vraiment difficile. Il tendance à fuguer. ». Déjà avant la rentrée, on arrive avec des petites peurs, des petites appréhensions quand même. Sauf qu'au début, ça allait. C'était des petites crises, c'était léger et c'est monté en crescendo. Plus on avançait dans la scolarité, plus les crises étaient plus rapides. C'est-à-dire que avant on arrivait en M1 M2 à ce qu'il soit calme et après la récréation, au moment de sortir de la récréation ça partait, jusqu'à la fin de la journée. Au début, des fois ça allait jusqu'à 11 :30 et après midi ça allait, il revenait et puis y avait de nouveau une crise plus tard et puis plus son avançait, il arrivait déjà à 8 heures du matin, il arrivait déjà en crise. Du moment où le papa l'amenait, on montait les escaliers, il partait déjà. Et, ma directrice, elle a vraiment été derrière moi, mes collègues aussi, j'étais jamais seule dans ma classe, on était au minimum 2 mais des fois, à la rentrée des fois on était, ça nous est arrivé d'être 4 dans ma classe et un jour on était même 8 pour cet enfant plus moi, donc 9 au total pour ma classe parce que y avait aussi l'unité d'urgence qui était là. Y avait pleins de professionnels autre, y avait l'infirmière, la directrice, enfin y avait énormément de professionnels donc 8 avec cet enfant et après y avaient des discussions donc c'était vraiment dans l'urgence, y avait une grosse crise, qu'est-ce qu'on a, qu'est-ce qu'on faisait mais des fois c'était entre guillemets une crise légère, on était 4, on arrivait pas à le gérer et un enfant qui est en justement en décompensation physique, mentale, il a justement une force qui est décuplée comme un adulte au final, il peut vraiment faire mal et une fois, il a juste serrer la main, peut-être juste 10 secondes sur l'aide que j'avais en classe,

mais juste les dix secondes où il avait serré, il y avait les traces de doigts. Donc la force d'un enfant de 4 ans pour laisser des traces, des marques aussi rapidement, c'est qu'il y a, enfin voilà, c'est compliqué. Après voilà pour la gestion, j'ai reçu beaucoup de soutien, on m'a beaucoup aiguillée comment je pouvais gérer mais au final même les collègues qui avaient plus d'expérience que moi-même elles, elles arrivaient pas à gérer les crises. Au fur et à mesure, on a pu observer des petits indicateurs, des changements de regard ou des choses qu'il disait ou bien tout d'un coup il disait « Ah y a des monstres partout, y a des monstres partout. » et on savait que c'était un peu bizarre et que ça risquait de partir et effectivement ça ne loupait pas donc on a eu des salles de libre pour pouvoir le sortir de la classe, j'ai mis une petite table avec des chaises en dehors de la classe au cas où, pour le sortir, pour qu'il puisse avoir un endroit donc il était jamais seul, avait toujours une personne avec lui mais c'est compliqué d'avoir à gérer une situation aussi extrême. Je pense qu'on est jamais préparé réellement et il faut faire au fur et à mesure, au jour le jour et comme chaque crise évoluait, on se disait toujours « Elle ne pourra pas être pire » mais elle était toujours pire et les dernières crises on a dû appeler le 144 parce que c'était tellement violent que ce n'était pas possible.

Ali : D'accord. Et puis toi tu travailles en REP. Là tu t'es retrouvée dans une situation éducative TRES complexe, tu as parlé beaucoup des collègues, tu as parlé de la direction, euh y a un éducateur ou une éducatrice dans l'école...

8 : Y a deux éducatrices dans l'école...

Ali : Voilà. Est-ce que elles, elles sont intervenues ? Et si oui, comment ?

8 : Elles sont beaucoup intervenues, soit en renfort dans la classe, c'était dans des moments où on était par exemple 3 ou 4, elles étaient là ou alors après coup, c'était on était en permanence 2 mais elles étaient réserve, je pouvais les appeler à n'importe quel moment. En fait, on avait fabriqué une grille d'aide supplémentaire pour que justement ben le lundi matin, ce soit cette éducatrice-là, que je puisse appeler à n'importe quel moment et qu'elle puisse se libérer et qu'elle sache qu'elle pouvait se libérer. L'après-midi, c'était l'enseignante spécialisée, le lendemain c'était, je sais pas, une autre collègue qui était ECSP, enfin donc enfin j'avais vraiment une grille horaire d'aide.

Ali : Donc les éducatrices étaient disponibles en tout temps.

8 : C'est ça, enfin elles savaient qu'elles disponibles le lundi matin donc le lundi matin y avait une aide justement j'étais pas seule mais qu'en plus de ça, je pouvais l'appeler à n'importe quel moment, elle venait directement. On a dû engager quelqu'un, le DIP nous a accordé un budget pour pouvoir engager quelqu'un à 50% pour compléter l'aide que j'avais à 50% comme ça j'étais...

Ali : Donc ça c'était pas un éducateur...

8 : Non c'était une personne externe mais qui fait un Master en enseignement spécialisé précoce donc elle est aussi dans le domaine. On a essayé de chercher quelqu'un dans le domaine mais les éducatrices elles... venaient aussi beaucoup dans la classe mais au début y avait pas mal d'accidents toilette, il se faisait beaucoup dessus parce qu'après il relâchait ses muscles ben voilà ça partait et il refusait de se changer. Donc moi je ne pouvais lâcher mes élèves et puis même à deux, à trois, on arrivait pas à essayer de réussir de le faire se changer donc l'éducatrice elle venait, elle prenait ça aussi en main ou voire pour s'occuper de la classe parce que y avait cet élève mais d'autres, j'avais un élève malentendant, un épileptique donc c'était pas...

Ali : Donc t'en avais trois, y avait deux autres enfants à besoins éducatifs particuliers.

8 : Non j'en ai même plus. J'ai aussi cet enfant qui a été abandonné par ses parents qui peut aussi avoir des comportements qui peuvent être aussi être voilà. Au final, en voyant autant de violence, certains enfants sont devenus eux-mêmes violents alors que je pense qu'ils ne seraient pas devenus violents sinon.

Ali : Tu veux dire qu'il y a eu un mimétisme ?

8 : Totalement. Y a eu un mimétisme de certains enfants donc je pense que ça prend des proportions, je pense qu'à un moment donné, j'étais inquiète parce que sur la totalité de ma classe, un tiers ça jouait bien et les deux tiers c'était catastrophique, un tiers vraiment horrible et puis le troisième tiers, ça pouvait partir soit dans le bien, soit dans le mal. Au final, j'ai réussi à tous les avoir, sauf un ou deux ou c'est encore un peu compliqué mais même l'enfant qui est malentendant, il s'est vraiment bien posé et on arrive enfin à faire vraiment quelque chose mais après, je sais pas ça fait fin novembre, ça fait un mois et demi deux mois qu'il n'est plus là et puis on l'a eu pendant deux mois donc ...

Ali : Il est parti ?

8 : Il est parti, il est parti en spécialisé et puis officiellement deux semaines après les vacances d'octobre mais ça faisait déjà deux semaines qu'il n'était plus dans la classe parce que depuis qu'on a appelé le 144, il n'est plus revenu au final, c'était en accord avec les parents. Jusqu'à ce qu'il est parti officiellement, ils avaient la crainte qu'il revienne. Il me demandait souvent : « Ah, il est où ? Est-ce qu'il va revenir ? Est-ce qu'il va mieux ? ». J'ai même eu un enfant qui m'a dit « Ah moi je suis sûr qu'il est à l'hôpital et qu'il va recevoir une pique. ». Pour lui c'était sûr qu'il fallait une piqûre pour qu'il aille mieux, pour le soigner donc ils étaient aussi très inquiets de le voir pas bien, enfin c'était difficile.

Ali : Ouais... ça e fait penser justement à Genève, y a cette promotion, on va dire, de l'école inclusive, est-ce que tu penses justement ça a... changé finalement la part éducative dans l'enseignement et dans ton cas, comment tu le conçois aujourd'hui ?

8 : Je pense totalement que ça a, y a une partie qui a été rajoutée dans cette part éducative, ça c'est sûr parce que par rapport à la part éducative que moi j'ai vécue, elle était euh, je faisais QUE de l'éducation pendant des mois au final et là je suis encore dans l'éducation parce que je dois tout rattraper de ce qui s'est passé avant, juste la gestion des conflits, d'avoir vu un enfant mordre pendant des semaines, les enfants se sont mis à mordre, ben non, c'est pas normal, et de leur faire comprendre que non c'est pas un comportement normal, c'est pas un comportement acceptable, devoir tout rattraper par rapport à ça, c'est clair que ça a changé à ce niveau-là ma vision. Mais l'autre chose, c'est l'année passée j'avais un enfant en intégration dans ma classe, parce que qu'on a commencé par une matinée par semaine, on a pu augmenter jusqu'à 50%, l'intégration s'est tellement bien passé que l'intégration, qu'il a été intégré dans son quartier de domicile parce que là il était dans notre école parce que c'est la seule qui accueille des enfants de 4 ans, 5 ans en spécialisé, enfin qu'à des classes spécialisées, en soit il n'est pas du tout dans cette région-là. Du coup, il a pu réintégrer une classe dans son quartier à 50% et à 50% être en spécialisé et il a fait énormément de progrès et pour un enfant comme lui, et pour un enfant comme lui, le spécialisé, l'école inclusive je veux dire, c'est vraiment, pour un enfant comme ça c'est adapté et ça nous demande même pas, peut-être plus d'attention, il demande un peu plus, par exemple il a de la peine à découper des étiquettes donc ça demande qu'on lui découpe pour lui mais au final ça c'est rien et pour un enfant comme ça, l'école inclusive c'est parfait mais pour un enfant qui a des problèmes de comportement tellement extrêmes que non, ça c'est pas possible, et qu'il y ait un part aussi de la crèche qui n'a pas le droit de communiquer sans l'accord des parents ou même des pédiatres qui ne communiquent pas ce genre d'informations à l'école, OK y a le secret médical, OK c'est privé, mais ça peut éviter ce genre de situation où au final un élève comme ça n'aurait JAMAIS dû se retrouver dans une classe ordinaire. Et même là il est en institution spécialisée mais institution spécialisée en psychiatrie rattachée aux HUG donc vraiment pour les enfants qui ont des problèmes psy. C'est important donc c'est pas n'importe quel centre qui a dû prendre un enfant en charge comme ça. Donc c'est sûr que y a un souci au niveau de cette école inclusive. Je suis assez d'accord dans le principe mais déjà faut donner des ressources qui sont nécessaires pour et ensuite y a pas tous les enfants qui peuvent bénéficier de cette école inclusive et ça laisse une porte aux parents de se dire « Ah ben voilà, maintenant y a cette école inclusive donc oui mon enfant a des difficultés mais il peut aller à l'école ordinaire parce que y a l'école inclusive. ». Ça donne aussi une image un peu...

limite trop positive de l'école de, d'acceptation. Oui c'est normal d'accepter mais un enfant comme ça il aurait jamais dû se retrouver en école ordinaire. Surtout qu'on est pas formés pour ce genre d'enfants aussi.

Ali : Toi tu sens que finalement t'as pas été assez formée correctement on va dire par rapport aux domaines d'activités, par rapport aux activités que tu fais au quotidien.

8 : Ouais c'est ça. Je pense que y a aussi un temps où ils hésitent, ou même je crois que c'est encore actuel, qu'ils hésitaient à supprimer une année à l'université et de faire en trois ans la formation au lieu de quatre mais ... moi je pense des fois que même quatre c'est même limite c'est pas suffisant ou que peut-être c'est mal axé. C'est mal euh... dans le sens que on fait beaucoup beaucoup de théorie au final, on est dans un cadre universitaire, mais, et c'est important hein de connaître les fondements de l'éducation et tout ça je dis pas, mais quand tu n'es pas, que tu ne fais pas de la recherche, je vois pas le lien entre faire trop de recherche en même temps à côté et pas assez de pratique. On en a beaucoup de pratique mais y a un côté, même nos formateurs elles nous cachent une partie du métier j'ai des fois l'impression pour nous préserver même nos formateurs, nos enseignants à l'université parce qu'ils ne veulent peut-être pas nous effrayer ou je sais pas. Y a toute une part où je pense que... il faudrait peut-être une année supplémentaire de, de... d'outils quoi.

Ali : Qu'est-ce que tu changerais dans la formation concrètement ? Qu'est-ce qui t'aurait aidé ?

8 : Ce qui m'aurait aidé, ça aurait été d'avoir un petit plus de cours sur les différentes difficultés des élèves et disons entre guillemets d'avoir des cours de spécialisé en plus parce qu'au final, en 2021, on est de plus en plus à avoir des enfants à besoins particuliers importants. Y a de plus en plus des enfants en 1P, 2P qui ont des crises de colère, de gestion des émotions et je pense que y a une partie de, de cours, je sais pas, sur l'éducation relationnelle, affective tout ça, un peu plus complet que ce qu'on a eu parce que moi au final, j'ai eu que dans le tronc commun un cours là-dessus et puis après on a eu quelques éléments, on a fait quelques stages mais des situations complexes ça mérite d'être un peu plus... moins laxiste de ce qui a été je pense et puis pas tout le monde vit ce genre de situation. Moi j'ai eu tous mes stages, j'ai eu des stages difficiles, entre guillemets je m'en plaignais à la maison en disant «Attends c'est pas drôle pour mes copines elles ont des stages super cools, super chouettes et moi j'ai toujours des stages avec des enfants... » Moi c'est pas la première fois que je vois des enfants comme ça, je veux dire, j'en ai déjà eu dans les deux stages que j'ai eus en 1P-2P, j'ai eu des élèves comme ça. Alors clairement pas extrême à ce point mais j'ai reçu des coups, j'avais eu aussi des bleus, enfin j'avais un élève avec des crises de bipolarité qui te lançait des chaises dessus, enfin au

final y a une facette justement pour ces 1P-2P, je pense qu'on entre aussi dans des problématiques enfin... nouvelles et beaucoup de, peut-être que y aura plus tard des cours de là-dessus, c'est possible parce que mais ouais... Je saurais pas vraiment dire ce qui manque mais je trouve qu'il manque quelque chose. Mais je saurais pas dire forcément parce qu'en même temps notre formation, elle était assez complète et je trouve qu'il y ait quand même cette partie de recherche en plus. C'est aussi ce que, qui nous amène toi et moi à faire un Master en plus parce qu'on a au final, en tout cas pour moi, j'ai ce besoin de recherche encore, de continuer ma formation, pour mon développement personnel, professionnel. Mais ouais effectivement, je pense qu'il manquerait même des pistes et des outils pour pouvoir vraiment gérer ce genre de situation. Au final, moi j'ai une formatrice qui justement dans la classe avait cet élève qui faisait des crises de bipolarité, qui mettait TELLEMENT de choses en place dans sa classe et c'est d'elle en fait où j'ai appris énormément. J'ai plus appris en moi avec elle que dans je ne sais pas combien de stages où même à l'université, tout ce qui est gestion des conflits, gestion des émotions, enfin j'ai beaucoup travaillé par moi-même aussi mais au final y a beaucoup dans ma pratique qui ressort aussi de sa pratique, et même d'avoir plus d'échanges entre enseignants et étudiants à l'université, faire des tables rondes sur des sujets, des thématiques, ça pourrait être aussi vachement bénéfiques.

Ali : Quand tu parles, j'ai finalement l'impression que les, tu rencontres pas des difficultés d'apprentissage de tes élèves. Finalement les difficultés que tu rencontres dans ton métier, elles sont plus liées au comportement des élèves ou même psy. Y a des particularités psy, qu'on catégorise comme psy, chez les élèves.

8 : Mais totalement. Alors bien sûr y a des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, ça c'est sûr, mais au finale c'est tellement... Peut-être que c'est moi qui les sous-estime parce que le reste est tellement plus important, prend des proportions tellement plus énormes que peut-être je les sous-estime, et puis bon, en début de 1P c'est compliqué d'estimer le (rire), disons le, enfin ceux qui sont allés à la crèche qui ont un peu d'avance et ceux qui déjà jamais été qui ont été un peu sous-stimulés à la maison et qui ont jamais rien fait, ben c'est un peu compliqué de faire la part des choses. Mais même l'année passée, en fin d'année, au final je pense que les difficultés d'apprentissages, ils ont tous des rythmes différents, on a tous des rythmes différents pour apprendre, c'est pas pour moi quelque chose qui m'inquiète. Si vraiment y a une difficulté énorme, ben voilà, y a des ressources qui existent, enfin ça, ça m'inquiète vraiment moins que des enfants qui ont des problèmes de comportement, qui péjorent toute la classe au final.

Ali : Pourtant on pourrait, je vais jouer à l'avocat du diable hein, pourtant y a deux éducatrices dans l'école, y a tout un réseau qui est censé être là...

8 : Au final, c'est que, ben déjà, y a l'éducatrice,

Ali : Y a les parents

8 : Ouais, là on a des éducatrices dans notre école. On est en REP donc y a aussi plus de possibilités, de ressources, mais au final, y a tellement d'enfants qui en ont besoin que les éducatrices, elles sont pliées en 4. Elles pourraient, je pense qu'une vie entière ne leur suffirait pas pour une seule école quoi. C'est... y a tellement. En tout cas dans notre école y a tellement de situation. Si dans ma classe y a bien deux tiers avec des situations compliquées, dans ma classe y a peut-être 12, 13, on arrondit, y a peut-être 25 classes dans l'école, avec les classes spécialisées comprises, enfin, si ma classe y a deux tiers, ça veut dire que y a les deux tiers des, enfin... Puis c'est ça, vu que les éducatrices elles gèrent aussi à la maison des familles, par exemple pas dans les familles mais ce je veux dire c'est que, ben là j'ai une maman qui essaie de déménager parce qu'elle vit dans une grande précarité, un appartement insalubre, vraiment enfin voilà, puis l'éducatrice essaie de lui chercher un autre logement. Donc on est même plus sur la partie « élève » mais c'est que y a des situations tellement que, qui prennent aussi le dessus là-dessus.

Ali : Et toi, comment tu mets ta limite ? Par rapport à dire voilà ça c'est plus de mon ressort ? Comment tu gères en fait cette dimension éducative ?

8 : C'est vraiment au feeling.

Ali : Jusqu'à où tu te dis OK ça je le fais et puis à partir de ce moment-là, ça ne fait plus partie de mon cahier des charges parce que finalement le cahier des charges de l'enseignement primaire à Genève, c'est l'enseignant doit éduquer et en même temps enseigner, grosso modo. Donc toi comment tu gères en fait ?

8 : Disons que... je fais vraiment au feeling y a des moments où... en fait moi j'ai tellement envie de bien faire, peut-être c'est le fait que c'est frais tu vois, c'est que le début de la deuxième année, donc j'ai peut-être envie de bien faire, d'aider les parents, les familles et autre mais je vais vraiment jusqu'au bout. Dès que je n'ai vraiment plus de ressources pour aider, ben je dis « Ben écoutez, moi maintenant je ne peux plus rien faire. »...

Ali : Tu aurais un exemple concret ?

8 : Euh oui... en l'occurrence, juste pour cette maman qui vit dans une situation insalubre, elle me demande d'écrire une attestation pour dire sa fille a des problèmes de sommeil, que en gros je vois qu'elle est tellement fatiguée parce que justement son logement est tellement insalubre qu'elle en dort pas, qu'elle a vu des choses qu'elle ne devrait pas voir à quatre ans et elle me demande de faire cette attestation mais moi j'ai pas cette autorité pour faire cette attestation donc je vais lui dire « Écoutez j'aimerais bien vous aider mais je ne peux pas. Je n'ai pas cette

autorité, je n'ai pas cette possibilité mais je peux vous rediriger vers d'autres personnes qui auront plus de soutien à ce niveau-là que moi. Je peux vous écouter, y a aucun problème mais je ne peux pas faire plus que ce que je fais déjà. » donc je l'ai redirigé vers l'éducatrice, l'infirmière et la directrice, la directrice. C'est hors de mes possibilités, moi de toute façon, déjà en tant qu'enseignante en période probatoire, enfin quelle crédibilité j'ai pour faire une attestation. Donc là par exemple j'ai envie d'aider, j'ai essayé de la rediriger vers tous ce que je pouvais mais, même pour sa fille d'aller voir un psy pour aller de choses, mais la pédiatre n'est pas d'accord que la petite aille voir un psy donc moi je peux pas me permettre de dire qu'il faudrait peut-être changer de pédiatre mais à mon avis si le pédiatre n'est pas apte à écouter les besoins de votre enfant peut-être que voilà mais je ne pousse pas du tout à changer, ce n'est pas mon rôle mais moi je vois que effectivement ça peut péjorer à long terme sur le bien-être de votre fille donc moi... Si la maman accepte d'aller voir un psy, elle elle-même ressent le besoin que sa fille aille voir quelqu'un donc voilà moi je dis, voilà on peut aller discuter avec l'infirmière scolaire, qu'elle peut essayer peut-être de voir avec la pédiatre, peut-être de l'appeler, peut-être qu'elles échangent entre elle ou bien je ne sais pas, elle peut vous proposer peut-être une autre pédiatre qui serait plus à l'écoute. Enfin, c'est un des exemples mais c'est vrai que ben j'ai une autre situation où j'écoute, j'essaie de dire tout ce que je peux dire, je fais tout ce que je peux faire mais au bout d'un moment je ne peux pas aller au-delà. Par exemple, comme pour cet élève qui a été un peu compliqué là à la rentrée, les parents voulaient savoir ce qu'il avait, bon moi je le savais pas non plus mais quand j'ai pu savoir quelques trucs ben voilà c'est une partie confidentielle, éthique aussi, on peut pas dire au-delà, donc des fois y a aussi une partie juridique par-dessus qui, de confidentialité plutôt, qui met aussi cette frontière. On ne peut pas aller plus loin.

Ali : Tu te sens... limitée ?

8 : Par forcément. Oui et non. C'est-à-dire que là j'aurais voulu parler plus de ça avec les parents pour les rassurer et pour qu'ils, j'avoue, arrête de me prendre la tête avec ça parce qu'ils me prenaient la tête tous les jours, tous les 11 :30, tous les 13 :30, tous les 4 heures et puis c'est épuisant. Même de voir, même déjà encore maintenant, de voir qu'il y a déjà le moindre de trucs, ça les a tellement rendus stressés les parents. Les enfants au final n'ont pas été, ils ont été un peu perturbés, oui, mais ils ont clairement été moins perturbés que les parents parce qu'ils sont tellement anxieux, ils sont tellement stressés et c'est compréhensible mais au final, ils ont écrit une lettre à ma direction, une lettre de pétition pour exclure cet enfant de l'école. Des termes qui ont été employés sont horribles et ils disent qu'ils ne comprennent pas qu'en tant que parents ils ne peuvent pas participer à l'évaluation des difficultés d'un enfant. Et t'es là

mais genre c'est pas votre boulot quoi. Comment les parents, si c'était leur enfant, est-ce qu'ils voudraient de cette pétition ? Au bout d'un moment, c'est pas que je me sens limitée mais c'est vrai que des fois j'aimerais dire « Eh oh maintenant calmez-vous quoi ! » mais je dois garder ma posture professionnelle et je ne peux pas aller au-delà... donc à ce niveau-là je me sens un peu limitée. J'aimerais les rassurer en même temps leur dire « vous voyez ce que vous êtes en train de faire ? C'est un peu ... » Mais c'est vrai que peut-être que j'ai encore trop peur du regard des parents ou j'ai envie de trop bien faire pour que tout le monde soit content ou je sais pas. Mais c'est sûr que... et puis en même temps je suis pas limité parce que je peux quand même... disons dans d'autres situations je ne suis pas limitée mais dans d'autres situations oui. C'est... puis peut-être des fois je prends la liberté de ne pas me limiter. Je sais que c'est pas forcément mon rôle d'être psy avec une maman qui se fait justement maltraiter par son mari. Enfin ce qui est sûr c'est que y a de la maltraitance verbale, c'est clair et net, physique j'ai une suspicion parce que vu ce qu'elle m'a dit, enfin voilà, mais voilà ça je ne peux pas l'aider euh du point de vue maltraitance physique, je l'ai signalée mais je ne peux pas faire plus, par contre maltraitance verbale je peux aider, je peux l'écouter, je peux la conseiller. C'est pas mon rôle mais c'est en terme d'humain de civilité, je suis, je le sens comme un peu mon devoir civile d'aider quelqu'un que je côtoie qui est dans le besoin même si c'est pas professionnel, je prends cette liberté aussi. Ça ne clairement pas partie de mon cahier des charges et je ne sais pas si j'ai le droit de faire ça mais au final mais si elle en a besoin, ben voilà.

Ali : Et sur le versant plus éducatif, tu te l'autorises plus ? Je prends un exemple concret, tu parlais au tout début des goûters. Alors comment tu gères ça ?

8 : Euh... là je ne m'autorise pas justement parce que c'est ce côté où je ne me sens pas légitime de, de prendre la main là-dessus. Ben voilà, parce que je n'ai pas d'enfants, j'ai encore ce côté un peu jeune du métier, jeune d'expérience aussi et jeune tout court qui fait que voilà quand y a une maman qui a dix ans de plus que moi, qui a déjà deux enfants, ben je ne me sens pas légitime de lui dire « Écoutez, ce que vous donnez à votre enfant » mais j'insiste à chaque fois aux réunions de parents, aux entretiens, les goûters sains voilà, l'école fait part de, donc disons j'argumente autrement, j'essaie de passer entre les mailles du filet pour donner mes informations. Après voilà j'ai une maman qui est hyper anxiogène, sur les récréations elle a peur qu'elle se fasse kidnapper, elle dit que les maîtresses ne surveillent pas suffisamment et que, il faudrait vraiment que la directrice écrive un mail aux parents pour interdire les bonbons à l'école, mais pas seulement à la récréation, aussi en dehors, c'est-à-dire entre 11 :30 et 11 :45 ou même tout court en dehors de l'école, qu'on ne donne pas un bonbon à un enfant qui n'est pas le sien. En l'occurrence, cette maman a dit ça et qu'est-ce qu'elle fait ? Elle donne des

bonbons à sa fille pour le goûter. Donc je n'ai pas pu encore la revoir pour lui dire ce genre de choses mais c'est un peu limite quand même. Après j'ai une autre maman qui se permet des choses par rapport aux surveillances de la récréation, qui dit « Oui, les enseignantes vous surveillez pas assez, vous n'êtes pas suffisantes. », il faudrait une autre au toboggan et une au portail et une ici une et ça, après c'est pas, enfin si c'est notre rôle de surveiller mais je veux dire elles ne veulent qu'il n'y ait plus RIEN, plus aucune égratignure, enfin elles voudraient une bulle de protection autour de leur gamin quoi. Le moindre truc c'est... c'est comme s'ils avaient oublié qu'ils avaient été enfant et qui en courant pouvait trébucher et tomber. Non, non maintenant s'il a trébuché c'est forcément parce qu'un enfant l'a poussé, parce que la maîtresse n'a pas surveillé puis elle n'a pas vu que l'enfant est tombé, on part sur des proportions enfin voilà, et du coup une autre maman s'est mise à surveiller toutes les récréations, à venir au portail surveiller son enfant, enfin ses enfants, en disant qu'on ne surveillait pas assez, qu'elle comprenait que y avait beaucoup d'enfants et qu'elle comprenait qu'on ne pouvait pas être partout mais que du coup elle, elle venait pour surveiller son enfant. Et en l'occurrence on a réussi à lui dire que oui, voilà, qu'elle arrête et quelques temps après, son enfant regarde une nouvelle série à la mode, arrive en classe et vient me dire « Ah maîtresse, je peux te dire quelque chose ? J'ai vu cette série, ah mais c'est pas pour les enfants, j'ai pas le droit de regarder mais j'ai vu quand même un bout. ». Le lendemain, il prend un radis en feutrine, il va vers un copain : « Je vais te tuer, je vais te tuer ! » sachant que c'est un enfant qui est adorable, qui est chou. Donc regarder cette série l'a rendu tout un coup je vais te tuer, je vais te tuer parce qu'il a voulu imiter. Comme cette maman qui stresse et qui dit que ben voilà, en gros on devrait pouvoir surveiller son enfant H 24 à l'école, j'ai été vers elle et elle me dit : « Ah il a échappé à notre surveillance. ». Ben je me suis permis gentiment de faire quand même une remarque même si je me sentais mal à l'aise à ce niveau-là parce que, en même temps c'est mon rôle de redire « Ben voilà c'est un enfant de 4 ans, il n'a pas à regarder ce genre de série, c'est aussi maximum d'écran, enfin de télé par jour à cet âge-là. » etc. et j'ai une petite pic en disant : « Oui, y a pas de souci, je comprends qu'il a échappé à votre surveillance, ça arrive, MÊME à l'école ça peut arriver. » et elle a très bien compris mon sous-entendu, elle était hyper gênée, puis depuis, y a plus eu aucune remarque, plus rien. Donc des fois il faut les remettre à leur place, c'est embêtant, mais ...

Ali : Comment tu te sens ?

8 : Mal (rire). Je me sens mal parce que j'aime pas ça. Je sais que j'ai des collègues qui se gênent pas du tout, elles ont 30 ans de métier, de carrière, d'expérience, enfin voilà elles s'en foutent de ça mais moi je suis encore un peu euh, je suis encore en probation donc y a ce stress

supplémentaire, cette pression supplémentaire où tu te dis ben t'as pas le droit à l'erreur quoi. Et puis même d'ailleurs une fois où je parlais avec une maman, c'est un petit aparté, mais j'ai fait une faute de français puis je me suis reprise en me disant « mais non c'est pas ça. » et puis j'ai redis ma phrase de la même manière dont je venais de la dire et puis « Non mais attendez y a un bug. » et puis je l'ai redis bien et puis j'étais là, c'était une faute de masculin féminin, j'ai mis le nom masculin avec l'adjectif au féminin, et puis elle me fait « Ah c'est vrai que les maîtresses, on a l'impression qu'elles n'ont pas le droit à l'erreur. », attendez je suis comme tout le monde. Je veux dire, faire une faute de frappe parce qu'on parle comme ça, enfin là je suis sûre que j'en ai fait une tonne mais, je veux dire c'est normal, on parle comme ça, on parle vite, on est dans le moment présent, on ne fait pas forcément attention au termes utilisés, oui, mais à la manière dont ça sort de la bouche, enfin. Si je dis, je sais pas, une beau fille au lieu de dire une belle fille, enfin voilà. C'est des moments où tout un coup comme une faute de frappe sur l'ordinateur, c'est... Ouais mais c'est cette pression supplémentaire de on est enseignants, on n'a pas le droit à l'erreur, même les parents nous disent ça, enfin, ça rajoute une pression et je ne me sens pas forcément d'aller dire aux parents « Ben écoutez là vous êtes en tort. ». C'est un peu gênant aussi, peut-être parce que ben voilà quand tu as une maman de 37 ans, tu te sens pas forcément légitime de lui dire ben voilà « Là vous êtes en train de faire de la merde. » enfin (rire). C'est ça. C'est ce côté aussi de ne pas se sentir aussi légitime et pourtant en même temps, certains parents nous disent « C'est vous qui est formés là-dedans. » donc l'équilibre, de jauger, c'est compliqué.

Ali : D'accord... ouais... justement tu...j'entends.... on entend énormément d'infos, j'entends justement des parents qui, à la fois demandent du soutien éducatif, à la fois ben ils demandent du soutien éducatif, y en a d'autres qui au contraire, demandent à ce qu'on ne touchent absolument pas à l'éducation de leur enfant, et certains, dans le cahier des charges on nous dit, le cahier des charges demande aux enseignants d'éduquer, donc après chacun interprète comme il veut ce terme « éducation » et d'un autre côté y a aussi, on peut entendre dans la rue, je l'ai déjà souvent entendu et je l'ai déjà entendu de certaines enseignantes plus âgées, l'enseignant n'enseigne plus. Il éduque. Comment toi tu te situes là-dedans ou comment toi tu expliques ce phénomène ?

8 : Je pense que justement à l'époque, pas quand l'enseignement a commencé mais à l'époque de nos parents, de nos grands-parents, l'enseignant avait un pouvoir... énorme. C'était, s'il disait quelque chose c'était le gosse après qui prenait des coups à la maison, je veux dire, c'était vraiment la personne de référence, on écoutait, on était dans l'enseignement, y avait probablement aussi une part éducative à l'époque mais c'était vraiment les parents étaient à

l'écoute de l'enseignant, plus qu'à l'écoute de ce que disait l'enfant, moi c'est comme ça que je l'interprète. De nos jours, avec tout ce qui se passe dans le monde, le libre-arbitre, le droit de parler, l'acceptation des autres enfin, des minorités, ce genre de choses, enfin on est vraiment, le moindre truc prend des proportions énormes.

Ali : Comment ça se fait que ça prend des proportions énormes ?

8 : Je saurais pas dire. Enfin, c'est tellement, j'y pense beaucoup honnêtement mais je ne saurais pas dire, d'où ça part. C'est beaucoup de mouvements de rebellions, des mouvements de ... ouais on parlait de l'acceptation des minorités, même juste le droit des femmes. On est beaucoup aussi là-dedans mais au lieu de juste acce..., enfin, arriver à obtenir les mêmes choses que les hommes, nous il fallait aller au-delà de là. Du coup y a les extrémistes, enfin les féministes qui vont justement aller, c'est un exemple enfin voilà étant une femme je me sens assez touchée par ça, mais genre pour moi c'est pas « On va aller au-delà. », c'est d'arriver aux mêmes égalités que l'homme mais d'aller au-delà et demander plus de droits que les hommes. Après y en a qui demandent des années de compensation, parce que tant d'années de compensation machin etc., OK, mais là on va de nouveau dans l'extrême. Mais à chaque fois ça prend des proportions pour arriver jusqu'à l'extrême, alors que, des choses qui sont très dramatiques, je ne dis pas, mais au lieu de chercher comme on peut améliorer, ça va aller jusqu'à, là comme par rapport au Covid, ça prend des proportions mais à l'époque y a énormément de vaccins qui sont obligatoires ! Chez la femme, il y a le papillomavirus, il est obligatoire mais pourquoi on en fait un drame que celui du Covid soit obligatoire alors que, quand on est enfant, y en a énormément qui sont obligatoires ? Alors, il est pas obligatoire celui du Covid mais je veux dire, en soi, je suis d'accord, chaque a le droit de se faire vacciner comme il l'entend, s'il ne ne veut pas, il ne veut pas. D'accord, il a le droit, je suis pas du tout là-dedans. C'est vraiment dans le sens du, en soi, y a pleins de vaccins qui sont obligatoires, y a pleins de choses qui sont obligatoires, par exemple s'arrêter à un feu rouge c'est obligatoire. Mais pourquoi les gens s'autorisent à passer quand même au feu rouge ? AU final, c'est un exemple qui est débile mais j'ai l'impression que c'est comme ça pour tout.

Ali : Et donc à l'école...

8 : Et à l'école c'est pareil. Et les parents ils s'autorisent beaucoup plus de choses de nos jours. Justement, aujourd'hui les parents ils disent « Mon enfant dit que c'est non alors c'est non. ». OK, c'est bien qu'ils croient plus leur enfant, c'est bien aussi. Ils sont beaucoup plus à l'écoute de leur enfant mais en même temps, j'ai pas vraiment l'impression que c'est à l'écoute de l'enfant. C'est plus ce côté un peu de se rebeller, pas volontairement non plus mais le, le besoin de justice pour tout et le besoin, je sais pas comment exprimer ça, mais le fait que les parents

de nos jours ils permettent des choses qu'à l'époque ils ne se seraient pas permis. Par exemple, moi j'enseigne de cette manière, à l'époque c'était « Ben voilà c'est comme ça que ça se fait » et puis maintenant c'est « Oui, mais vous savez cette méthode, c'est vraiment pas pédagogique », là justement j'ai entendu une maman dire « Mais c'est quoi ? C'est pédagogique de crier sur mon enfant parce qu'il a fait une bêtise ? » mais vous vous faites comment à la maison ? Y a un côté aussi, je sais pas si tu vois ce que je veux dire, c'est un peu bafouillis de le dire là à ce sujet...

Ali : Non, mais finalement, si je comprends bien, y a finalement des contradictions, des paradoxes entre je délègue des choses à l'école mais en même temps l'école ne doit pas ci ou ça...

8 : Puis, des fois j'ai l'impression qu'en fait, c'est comme si de nos jours... la vie avance de plus en plus vite. On a l'impression que le temps passe vite. On prend des routines, c'est métro, boulot, dodo, les parents je dis pas justement ils travaillent tard, les parents ils sont au parascolaire jusqu'à 18 heures déjà dès 4 ans, OK, mais c'est comme si tout un coup, ils avaient besoin en fait de relâcher la pression et ils n'ont pas le temps de faire du sport par exemple pour punchingball et taper sur un truc de boxe là et que c'est l'école du coup qui prend tous les coups, qu'ils ont ce besoin de chercher tout le temps la petite bête parce que justement eux-mêmes sont pas contents ou ils ont besoin de, de relâcher une pression et ils se défoulent sur l'école parce, oui, y a des choses à redire mais y a des choses à redire partout. Des fois j'ai l'impression que c'est un peu ça. C'est comme s'ils avaient besoin d'un bouc émissaire. Là justement, il y avait un bouc émissaire dans ma classe, un enfant, et puis maintenant ils en cherchent un nouveau. Puis c'est toujours y a besoin d'un enfant. Oui mais j'ai envie de leur dire « Faut pas croire mais votre gosse, il est pas tout rose non plus. ». Et ils n'entendent pas que leur enfant peut... avoir des comportements à l'école qui ne sont pas les mêmes qu'à la maison. C'est compliqué. Et cette partie éducation, elle prend justement des proportions énormes parce que justement y a, ils veulent qu'on les écoute mais eux n'écoutent pas forcément.

Ali : Tu veux dire que la collaboration est délicate.

8 : Ouais... Et moi j'ai beaucoup axé là-dessus pour ma réunion de parents aussi en prévision parce que je savais justement qu'il y allait avoir certains enfants où il y aura besoin d'une collaboration famille-école et je leur ai vraiment dit « Moi je suis là pour vous. Donc si vous avez quoique ce soit, venez me dire. Je préfère qu'on puisse en discuter, voilà, mais j'aimerais aussi moi pouvoir me sentir en confiance de pouvoir vous parler de ce genre de choses. ». ET hier j'ai eu un entretien et les parents sont justement revenus là-dessus et m'ont dit « SI vous, vous voyez justement un changement à l'école sur notre enfant, quelque chose qui ne va pas,

hésitez pas à nous dire pour qu'on puisse discuter ensemble et voir ce qui peut provoquer un changement chez notre enfant. » puis ça m'a fait plaisir. Je me suis dit : « Ah ben voilà, enfin une famille qui a envie réellement de collaborer avec l'école. », enfin, avec l'enseignante en l'occurrence parce qu'ils ont quand même des conflits avec l'école mais au moins cette partie-là tu vois. Et puis je donne l'exemple de la logo. Faire de la logo c'est pas, moi j'ai dû en faire pendant des années, je suis née sourde, enfin voilà, c'est pas un problème, c'est pour le bien-être de l'enfant pour l'aider pour plus tard, pour qu'il puisse avoir les plus grandes chances de son côté. Faut pas le prendre mal si on vous dit « Ah ben votre enfant a besoin de faire de la logo. ». Mais des fois tout un coup, c'est « Oh là là ! Qu'est-ce qu'on n'a pas dit ? ». Pourtant c'est quelque chose de basique. Souvent à 4 ans, ils ont besoin de faire de plus en plus de logo parce qu'ils ont un peu de problèmes de tonicité de la bouche ou d'élocution ou autre mais ce n'est pas... j'ai envie de dire c'est peu l'évolution des écrans et tout qui fait que... je sais pas si tu vois ce que je veux dire...

Ali : Tu penses que les écrans ça participe finalement à...

8 : Ouais, c'est sûr. Sur le comportement des enfants, ça c'est clair. Là je l'ai bien vu avec mon élève de 4 ans qui a vu un extrait de Squid Game, enfin, comment un enfant qui est hyper chou, hyper calme, du jour au lendemain commence à prendre des objets qui ressemblent justement à des couteaux dans la classe ? Et pourtant j'ai pas de trucs comme ça, il a pris un radis en feutrine s'il te plaît (rire) pour aller sur les autres enfants et dire « Je vais te tuer ! ». Enfin, pour qu'un enfant change du tout au tout, il faut que ce qu'il voit, c'est pas pour rien que y a des limites d'âge.

Ali : Et là quel est ton rôle par rapport à... est-ce que tu... comment tu gères finalement l'éducation par rapport aux écrans ?

8 : Euh, ben là j'ai eu de la chance, à part pour cette situation là où j'ai fait une remarque à la maman, j'ai eu de la chance parce que j'ai pas eu besoin de faire trop de remarques là-dessus parce que eux-mêmes des parents m'ont dit que « On a vu et on a réduit. ». Et d'ailleurs, je sais que pour une situation, j'avais envie de dire à la responsable, justement pour l'enfant dont les parents l'ont abandonné, qui vit du coup chez sa grand-mère, j'avais envie de dire à la grand-mère « Écoutez, là il regarde beaucoup trop de dessins animés, beaucoup trop d'écrans, là c'est, il ne parle QUE de ça. » et elle m'a elle-même dit à l'entretien qu'elle avait réduit ça et quelques jours après j'entends l'enfant dire à un de ses copains « Ouais mais tu sais mamie elle veut plus que je regarde des dessins avec des super héros des batailles. » donc c'est que, si l'enfant le dit à un copain, c'est qu'en plus elle l'a réellement fait. Donc au final j'ai eu de la chance, j'ai pas eu besoin de trop insisté là-dessus. Mais je l'aurais fait.

Ali : Qu'est-ce que tu penses du fait que c'est l'école qui envoie le message ?

8 : Parce qu'au final, je pense qu'on est plus avec leur enfant qu'eux. Ce sont des enfants qui sont de 8 heures à 18 heures à l'école avec le parascolaire et tout, ils rentrent à la maison, ils mangent, ils vont dormir, au final. Oui, ils les voient les mercredis, samedis et dimanche, je dis pas, et pendant les vacances, ils les voient plus, je suis d'accord, mais au final a semaine, c'est nous qui les voyons le plus. Et... c'est normal dans un sens de faire part de nos observations dans un sens, ça fait partie du métier. Maintenant, la partie éducationnelle, pour moi devrait être plus réservée, moins aux enseignants et plus aux éducatrices pour certaines parties, après politesse ça me semble logique que voilà mais, quand y a des soucis de comportements et tout ça, ou pour les écrans, ce serait théoriquement à l'infirmière de le faire. Mais elle est tellement surmenée, y a une infirmière scolaire pour plusieurs écoles, euh elle peut pas. Donc elle délègue aux enseignants.

Ali : Donc là y a peu de collaboration finalement.

8 : Y a de la collaboration dans les situations qui nécessitent VRAIMENT de la collaboration. Et elle, elle est toujours là, elle signale, elle fait de son mieux mais elle est surmenée. Faudrait une infirmière scolaire pour une école au final. Je trouve que l'idée des équipes pluridisciplinaires elle était bien. Ils ont eu juste pas assez de moyens pour réaliser ça jusqu'au bout.

Ali : De ce que j'entends, pour toi l'équipe pluridisciplinaire ben... c'est joli sur le papier mais dans l'effectif, ça ne marche pas tant. Est-ce que tu t'attendais à ça quand tu es arrivée dans le métier ?

8 : Non je pensais que ça serait plus efficace mais disons que ça l'est, c'est efficace mais pas suffisamment parce que y a trop. En fait, je sais pas, il faudrait une éducatrice que pour le cycle élémentaire, une éducatrice que pour le cycle moyen par exemple. Ou je sais pas, parce que qu'au final y a de plus en plus d'enfants, les écoles elles se remplissent, on est en REP mais on a des effectifs de 20 élèves. Alors qu'en REP, sur le papier, c'était des effectifs à 16. Comment on arrive à avoir, et puis avec 4 enfants de plus, 4 enfants avec des situations compliquées, c'est pas rien non plus. Alors oui, on est quand même dans des petites classes par rapport à des classes qui en ont 24 mais... je me dis...comment, comment c'est possible tu vois. C'est beaucoup de questionnements non répondus tu vois par rapport à ça mais justement par rapport à, y a pas de réponses toutes faites. C'est encore en cours (rire).

Ali : T'aurais d'autres choses ou d'autres remarques que tu aimerais dire justement par rapport à cette dimension éducative dans ton métier dont on aurait pas parler ?

8 : Non je pense que j'ai plus ou moins tout dit mais ce que je peux redire c'est que ce serait important dans la formation d'enseignants d'axer encore plus là-dessus vu que c'est au final une problématique qui revient beaucoup au début du métier et qui en fait, ce qui au final épuise beaucoup les nouveaux enseignants, ou même plus tard hein, et qui amène après à des situations de burnout et autre. Je pense que ce n'est pas juste la partie enseignement parce que c'est le surmenage en plus qu'un enseignant peut avoir dans ce genre de situation « prise de tête » ... parce que le métier serait tellement plus agréable si les parents étaient plus collaboratifs, si les professionnels autre étaient plus disponibles, si au final quand on voit quand un enfant a des difficultés, on peut avoir les ressources pour.

Ali : Ouais, je vois. Tu te sens seule ?

8 : Seule ? Ben je ne me sens pas seule parce que vu la situation dans la classe où j'ai vraiment été soutenue, je me sens vraiment pas seule. Je sens que si je suis dans la mouise, ma direction est là derrière moi et heureusement parce que j'ai vraiment une bonne directrice qui est là autant pour les enfants que les parents et les enseignants donc ça, ça fait plaisir. Mais il manque clairement des ressources et par exemple mon élève qui est malentendant, il aurait besoin d'une personne en permanence pour lui pour qu'il puisse progresser. Je vois énormément de potentiel en lui mais il est sous-stimulé à la maison mais ils ont pas la possibilité. Ils ont envie de l'aider mais ils ont pas les capacités pour l'aider et ils font tout ce qu'ils peuvent. Ils sont très collaboratifs mais ils auraient besoin d'une personne à l'école qui est là en permanence pour lui pour le stimuler parce que moi, j'essaie au maximum d'être vers lui mais sinon, si je lâche 2 secondes le regard sur lui pour aller vers les autres mais il peut euh, il part. Il a besoin de quelqu'un en permanence pour lui mais un enfant comme ça, il n'aura pas d'aide tout de suite. Et c'est horrible de te dire qu'en fait les enfants qui ont des besoins qui peuvent, finalement s'ils ont ces aides, ils vont pouvoir progresser. Et des enfants qui ont besoin d'énormément d'aide et que tu sais qui vont au final entre guillemets jamais progresser parce qu'au final des difficultés de comportement qui font qui ne peuvent pas juste se résoudre, voilà c'est un problème psychologique, ou même là on est en train de se dire que c'est génétique, enfin une maladie génétique qu'il aurait, ben toutes les ressources qui ont été mises pour cet enfant. Elles sont juste énormes mais lui y aura pas de progrès. Du moins pour le maintenant, y a pas de progrès. Alors que justement un enfant comme mon élève malentendant, ben lui il pourrait avoir des choses pour l'aider, enfin ce serait vraiment bénéfique, y a beaucoup d'enfants comme ça pour qui ce serait bénéfique mais du coup, y a ce côté éducationnel justement qui est un peu trop sous-estimé aussi par plus haut, tu sais les conseillers d'Etat, machin et tout ça, ou tout ceux qui admettent les ressources et tout ça. Ils préfèrent mettre l'argent ailleurs. Alors on

continue de faire des gamins mais les ressources on les met ailleurs du genre un parking en France pour les frontaliers. Voilà cette conclusion (rire) sur les ressources euh (rire)...

Ali : On termine l'entretien là-dessus ?

8 : (rire)

Ali : Ben merci !

8 : Ben de rien !

[Fin de l'entretien]