



Master

2011

Open Access

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

Enseigner et éduquer : quelles priorités ? Le travail des éducateurs du réseau genevois d'enseignement prioritaire face aux attentes des enseignants

Magnin, Jonathan

How to cite

MAGNIN, Jonathan. Enseigner et éduquer : quelles priorités ? Le travail des éducateurs du réseau genevois d'enseignement prioritaire face aux attentes des enseignants. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16963>



**Enseigner et éduquer : quelles priorités?
Le travail des éducateurs du réseau genevois d'enseignement prioritaire
face aux attentes des enseignants**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
LICENCE EN SCIENCES DE L'EDUCATION**

PAR

Jonathan Magnin

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Olivier Maulini

JURY

Ariane Denonfoux

Alberto Ferri

Christine Del Notaro

GENEVE Juin 2011

RESUME

Depuis l'arrivée des éducateurs dans les écoles du réseau genevois d'enseignement prioritaire, les enseignants doivent apprendre à collaborer avec ces nouveaux partenaires. Les attentes des professeurs vis-à-vis du travail des éducateurs vont se heurter à leur vision du travail et à leur cahier des charges. Mais, il semble que des pistes existent afin que la collaboration s'instaure entre les deux types de praticiens, pour aider les élèves en difficultés comportementales et/ou scolaires ainsi que leurs familles qui méconnaissent l'institution scolaire: la connaissance du travail de l'Autre, la fréquence des rapports entre les deux types de praticiens, etc. La construction du rôle des éducateurs des écoles du réseau genevois d'enseignement prioritaire semble s'établir dans l'intersubjectivité et avec le temps. Cependant il faudra veiller à ce que la division du travail suivante ne se fige pas : le travail d'instruction aux enseignants et le travail éducatif aux éducateur.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Enseigner et éduquer : quelles priorités ?

Le travail des éducateurs du réseau genevois d'enseignement prioritaire face aux attentes des enseignants

Mémoire de licence en sciences de l'éducation

Jonathan Magnin

Commission : Christine Del Notaro, Ariane Denonfoux & Alberto Ferri

Olivier Maulini (directeur)

Juin 2011

Table des matières

I.	Introduction : de la lutte contre l'échec scolaire à la division du travail éducatif dans les établissements.....	6
1.1.	Des éducateurs pour soutenir l'enseignant.....	6
1.2.	Mon cheminement.....	7
II.	Contexte de la recherche : le réseau genevois d'enseignement prioritaire.....	9
III.	Problématique et cadre conceptuel : de la division du travail éducatif, et de son évolution.....	12
3.1.	Instruction contre éducation : une vieille opposition.....	13
3.2.	Un partage ambigu.....	13
3.3.	Rôle des éducateurs, attentes des enseignants.....	16
3.3.1.	<i>Le rapport au travail prescrit.....</i>	18
3.3.2.	<i>Le « sale boulot ».....</i>	19
3.4.	Des asymétries.....	21
3.4.1.	<i>Des formations différentes.....</i>	21
3.4.2.	<i>La loi du nombre ?.....</i>	22
3.4.3.	<i>L'enfant au centre ?.....</i>	22
3.5.	Le travail invisible.....	23
3.6.	Un réseau de relations.....	24
3.6.1.	<i>Les relations entre les parents et les éducateurs.....</i>	24
3.6.2.	<i>Les relations entre le réseau et les éducateurs.....</i>	25
3.6.3.	<i>Les relations entre les éducateurs.....</i>	26
IV.	Questions de recherche : ce que les enseignants pensent de ce que les éducateurs pensent qu'ils pensent.....	28
V.	Méthode de recherche : une double étude de terrain.....	31
5.1.	L'étude de terrain.....	31

5.2.	Le type de recueil d'informations	32
5.3.	Le recueil d'informations et les thématiques de la recherche	33
5.4.	Première phase de la recherche	33
5.4.1.	<i>La méthode de recueil d'informations</i>	37
5.4.2.	<i>Retranscription des entretiens : la prise de notes</i>	38
5.4.3.	<i>Conclusion de la première phase de la recherche</i>	39
5.4.4.	<i>Prise de contact avec les éducateurs</i>	40
5.5.	Deuxième phase de la recherche	40
5.5.1.	<i>La méthode de recueil d'informations</i>	41
5.5.2.	<i>La retranscription des entretiens</i>	44
5.5.3.	<i>Conclusion de la deuxième phase de la recherche</i>	44
5.6.	Présentation des informations	45

**VI. Première analyse. Les perceptions des éducateurs :
six portraits**..... 46

6.1.	Alain	46
6.1.1.	<i>Les perceptions</i>	46
6.1.2.	<i>Les jugements</i>	47
6.1.3.	<i>Les stratégies et les comportements</i>	48
6.2.	Bob.....	50
6.2.1.	<i>Les perceptions</i>	50
6.2.2.	<i>Les jugements</i>	51
6.2.3.	<i>Les stratégies et les comportements</i>	52
6.3.	Charles	53
6.3.1.	<i>Les perceptions</i>	53
6.3.2.	<i>Les jugements</i>	54
6.3.3.	<i>Les stratégies et les comportements</i>	54
6.4.	Dino	55
6.4.1.	<i>Les perceptions</i>	55
6.4.2.	<i>Les jugements</i>	56
6.4.3.	<i>Les stratégies et les comportements</i>	57
6.5.	Elina.....	58
6.5.1.	<i>Les perceptions</i>	58
6.5.2.	<i>Les jugements</i>	59
6.5.3.	<i>Les stratégies et les comportements</i>	60

6.6.	Fanny	61
6.6.1.	<i>Les perceptions</i>	61
6.6.2.	<i>Les jugements</i>	61
6.6.3.	<i>Les stratégies et les comportements</i>	62
6.7.	Analyse comparative des éducateurs : tableau récapitulatif.....	63
VII.	Deuxième analyse. Les perceptions des éducateurs : regard transversal.....	67
7.1.	L'intervention dans les familles	67
7.2.	La surveillance des récréations et la résolution de conflits bénins	69
7.3.	Les conflits entre élèves	71
7.4.	Les conflits entre parents et enseignants	74
7.5.	La disponibilité et la rapidité d'intervention des travailleurs sociaux vs le travail en réseau et la supervision.....	76
7.6.	Les supervisions	78
7.7.	Les enseignants et la peur du contrôle de l'éducateur.....	79
7.8.	Les attentes des éducateurs à l'égard des enseignants	80
7.9.	Attentes aléatoires ou le poids du contexte	81
7.10.	Synthèse.....	82
VIII.	Troisième analyse. Les réactions des enseignants.....	84
8.1.	Les enseignants face à la disponibilité et la visibilité du travail des éducateurs	86
8.2.	Conflits graves et légers	88
8.3.	Une tension entre éducateurs et enseignants	90
8.4.	Les enseignants et leurs attentes quant aux parents non collaborant ou agressifs.....	92
8.5.	Le travail sur le court terme vs le travail sur le long terme	95
8.6.	Synthèse.....	96
IX.	Conclusion	98
9.1.	La division du travail éducatif.....	98

9.2. L'asymétrie entre les éducateurs et les enseignants et le travail invisible	100
9.3. Les attentes de rôles. Le travail prescrit et le travail réel	102
Remerciements	104
Bibliographie	105
Annexes	107
1. Annexe 1.....	107
2. Annexe 2.....	109
3. Annexe 3.....	110
4. Annexe 3bis	126
5. Annexe 4.....	136
6. Annexe 5.....	152

I.

Introduction

De la lutte contre l'échec scolaire à la division du travail éducatif dans les établissements

Les politiques éducatives affichent le plus souvent des intentions généreuses, en particulier leur volonté de lutter contre les inégalités d'accès aux savoirs et aux qualifications. Elles se concentrent tantôt sur le soutien ciblé aux élèves en difficulté, tantôt sur des mesures plus globales de refonte des programmes, de révision des méthodes pédagogiques, de formation des enseignants, de modifications des procédures d'évaluation et de sélection. Mais entre le niveau des personnes et celui du système se situe l'échelon intermédiaire des établissements scolaires et de leurs territoires (quartiers, zones, circonscriptions, etc.), que l'Etat peut traiter de manière plus ou moins différenciée.

Le canton suisse de Genève a par exemple récemment instauré un Réseau d'enseignement prioritaire (désormais : REP) en désignant des établissements inscrits dans environnement social, économique et culturel rendant le travail pédagogique à la fois essentiel et plus difficile qu'ailleurs. Dans une logique de discrimination positive, il a attribué des moyens renforcés et spécifiques aux équipes enseignantes, en particulier des effectifs de classe allégés et un poste à temps plein d'éducateur devant augmenter la capacité de l'école de faire face aux situations. Le Département de l'instruction publique (DIP) a ainsi affirmé « relancer la lutte contre les inégalités devant l'enseignement » (Jaeggi & Osiek, 2007-2008, p.1).

1.1. Des éducateurs pour soutenir l'enseignement

Dans les quartiers défavorisés, on retrouve, à Genève comme ailleurs, des élèves dont les parents ont des statuts socioprofessionnels précaires et/ou défavorisés, et donc une situation économique difficile, des pratiques culturelles et éducatives socialement, voire scolairement, dévalorisées. La plupart des enfants issus de ces familles ne parlent en outre pas la langue française à leur domicile. Tout cela explique la corrélation entre le statut social des élèves et leur réussite scolaire, c'est-à-dire le fait que plus un élève est issu de classe sociale défavorisée, plus il sera amené à être en échec scolaire, et donc à avoir et/ou ressentir ce qu'on appelle communément des *difficultés d'apprentissage* (Crahay, 2007).

Afin d'aider ces élèves, le REP s'est fixé certains objectifs, à savoir (Jaeggi & Osiek, 2007-2008, p.11) :

- « La maîtrise, par les élèves, de la lecture/écriture et plus généralement de la langue française.
- L'aide individuelle ou l'aide aux devoirs.
- La socialisation des élèves et/ou l'amélioration du climat de l'établissement.
- La prévention de la violence, des incivilités ou de l'absentéisme ».

Selon les chercheurs qui ont analysé le travail pédagogique effectué dans ce contexte, « des éducateurs ont été mobilisés et sont chargés d'intervenir auprès des élèves en difficulté comportementale ainsi qu'auprès de leurs familles. On a ainsi déchargé les enseignants d'une partie de leur tâche éducative, voire d'animation » (p.9).

La question qui m'intéresse se trouve tout entière dans cette affirmation : quel travail fait effectivement les éducateurs ? En quoi ont-ils ou non – et réellement – « déchargé » les enseignants ? De quoi, plus précisément ? De quelles « tâches éducatives » ? De quelles « animations » ? Plus largement, comment éducateurs et enseignants se partagent-ils le travail à faire dans les établissements ? Dans quelle division des tâches, négociée comment ? Au profit de qui ? De l'école ? Des élèves ? Des familles ? De toutes, ou de certaines seulement ?

Je vais me concentrer sur le travail des éducateurs sans du tout négliger celui des professeurs, mais plutôt pour tenter de comprendre comment le travail des uns (éducateurs) est perçu par les autres (enseignants), et comment cette perception conditionne ou non le travail des éducateurs en retour. Je procéderai en deux temps, en demandant d'abord aux éducateurs comment ils perçoivent des attentes des enseignants, puis en confrontant ces derniers au premier matériau recueilli pour vérifier s'ils se reconnaissent ou pas dans le reflet d'eux-mêmes ainsi établi.

1.2. Mon cheminement

Mon point de départ est le sort des élèves en difficulté d'apprentissage. J'ai en effet grandi dans un quartier multiculturel, et j'ai côtoyé des enfants en échec scolaire. En suivant le cours de Marcel Crahay sur la problématique de l'échec scolaire, j'ai été véritablement passionné par les différentes analyses sociologiques concernant, entre autres, les mécanismes sociaux pouvant amener un élève à être en difficulté ou en échec scolaire. Parmi ceux-ci, en voici un qui m'a plus particulièrement marqué et qui peut s'intituler : *l'école, reproductrice des inégalités sociales*. En effet, j'ai pu comprendre que certains élèves, venant des classes sociales, dites défavorisées, en entrant à l'école, avaient un plus haut taux de probabilité de devenir des élèves en échec scolaire. La faute à qui ? A l'école, qui, au lieu de combler les écarts entre la culture scolaire (liée à la culture des classes moyennes et supérieures selon Crahay, 2007) et la culture de ces élèves, ne fait que les mettre en évidence, sans parvenir à les réduire ?

Ensuite, j'ai entendu parler, durant mon cursus académique, ainsi qu'au cours de nombreuses discussions avec mes proches (ma mère elle-même enseignante), de l'introduction d'un réseau d'enseignement destiné à aider les écoles de certains quartiers où se trouve majoritairement le type d'élèves cité précédemment. Cela m'a donc amené à m'intéresser aux écoles du REP, à essayer de comprendre ce qui se passe dans ce(s) nouveau(x) réseau(x) d'enseignement, à Genève ou ailleurs, et, de fil en aiguille, à me concentrer l'analyse du travail d'un nouvel acteur venant de s'intégrer dans les équipes pédagogiques : l'éducateur.

De plus, j'avais souvent lu, auparavant, des articles sur les ZEP françaises (zones d'éducation prioritaires), celles-là même, qui semblent, selon Jaeggi (2008), avoir constitué un modèle dont Genève s'est inspiré pour constituer son REP.

Ce qui m'a intéressé dans le REP, c'est la volonté de réduire les inégalités sociales, en mettant à disposition des écoles un large réseau d'aide sociale : des éducateurs, des psychologues de l'Office médico-pédagogique (OMP), des enseignants chargés de soutien pédagogique (ou ECSP).

J'ai décidé de me focaliser sur les personnes qui aident à résoudre les problèmes des élèves dans les écoles rattachées au REP, et qui font partie intégrante de chaque établissement : les éducateurs. J'ai eu envie de connaître les rôles qu'ils assument dans les écoles, puisqu'à l'heure actuelle, ils sont censés effectuer un travail dans et avec chaque classe.

Puis, je me suis intéressé au rapport entre les enseignants et les éducateurs, et me suis posé les questions suivantes:

Quand les enseignants font-ils appel aux éducateurs? Leur font-ils confiance? Quels sont les rapports entre ces praticiens? Comment collaborent-ils? Qui définit le travail de l'éducateur ? etc.

Finalement a émergé la question suivante: comment les éducateurs perçoivent-ils les attentes qu'ont les enseignants vis-à-vis de leur travail dans l'école et dans leur classe? Le cheminement m'ayant amené à cette question sera dans la partie suivante.

Ce travail de mémoire devrait donc permettre de montrer les rapports qu'entretiennent les éducateurs et les enseignants. De plus, il pourra peut-être mettre en lumière certains fonctionnements pouvant favoriser ou au contraire compliquer la collaboration entre les deux types de praticiens. Il cherchera surtout à montrer le champ d'action des éducateurs, à savoir les rôles qu'ils endossent et/ou se sentent tenus d'endosser réellement au quotidien.

II.

Contexte de la recherche

Le réseau genevois d'enseignement prioritaire

Ayant beaucoup discuté avec des enseignants des composantes du travail des éducateurs travaillant dans le REP, et n'ayant pas eu beaucoup de réponses à ce propos, je me suis posé les questions suivantes:

Quelle est la nature du travail des éducateurs du REP? Collaborent-ils avec les enseignants? Sont-ils mal vus par les enseignants? Leur présence peut-elle être perçue comme une intrusion ou une perte de pouvoir par ceux-ci? Les éducateurs travaillent-ils seuls? Qui définit le travail des éducateurs ?

Selon Jaeggi et Osiek (2007-2008), le REP a été créé pour améliorer la maîtrise du français des élèves de certains quartiers, dans lesquels se trouve une majorité d'individus issus de classes sociales défavorisées et parlant une langue étrangère (environ 60% des élèves provenant de ces milieux sont de langue maternelle étrangère). Crahay (2007) explique en outre que si les élèves issus de ces milieux sont plus enclins à être en difficulté, voire en échec scolaire, c'est parce que leur culture se trouve éloignée de la culture scolaire.

Si l'école traite les élèves de classes sociales diverses de la même manière, elle ne fera qu'accentuer ces inégalités de base (Bourdieu, cité dans Bruno, 2009). C'est justement ce qui veut être évité par le REP, qui propose d'aider les élèves selon leur niveau, en favorisant une pédagogie de la différenciation, leur permettant de travailler à leur rythme et d'avoir un soutien individualisé.

Pour ce faire, une réduction du nombre d'élèves par classe est préconisé, idéalement quinze (Jaeggi & Osiek, 2007-2008). De plus, le DIP, à travers le REP, souhaite réaliser un rapprochement entre l'institution scolaire et les parents des élèves, afin qu'il y ait une continuité entre le travail effectué à l'école et au domicile des enfants (les travaux à domicile, par exemple). Mais comment rendre cela possible, c'est-à-dire comment permettre à ces élèves de mieux maîtriser la langue française, en tenant compte de leur différences de niveau/rythme, tout en impliquant les parents ? La réponse du REP concernant les moyens d'y arriver tient dans son acronyme : Réseau d'enseignement prioritaire.

En effet, dans les établissements du REP, il est prévu que différents travailleurs sociaux, pédagogiques, médicopédagogiques, etc. collaborent afin d'atteindre les objectifs fixés par le DIP pour le REP.

Ce travail concernant les éducateurs et les enseignants, il faut rappeler quels sont les supérieurs hiérarchiques qui contrôlent et qui définissent les contraintes liées au travail de chacun.

Les enseignants, sont engagés par le Département de l'instruction publique, et travaillent dans les établissements qui en dépendent. Ils ont un cahier des charges (DGEP, 1996), qui se fonde,

entre autres sur la constitution fédérale, et sur la loi sur l’instruction publique de 1940. Ainsi, le supérieur hiérarchique des enseignants est le DIP, et plus directement, le directeur d’école.

Les écoles appartenant au REP sont rattachées au DIP.

Les éducateurs, sont engagés pour travailler dans des établissements qui sont sous l’autorité du DIP, mais ils sont recrutés par l’Office médico-pédagogique (OMP). Leur supérieur hiérarchique, n’est pas le directeur d’école, mais la direction de l’OMP.

Les travailleurs sociaux ont une « mission », décrite dans un document portant la même appellation (cf. annexe 5). Il faut préciser que l’autorisation de citer ce document a été obtenue récemment. C’est pourquoi les références à son égard ne sont pas nombreuses, dans ce travail.

De plus, les éducateurs ont la responsabilité :

« de présenter la fonction d’éducateur en milieu scolaire, d’établir des rapports de collaboration avec d’autres professionnels pour le futur ou dans le cadre du traitement d’une situation sociale, ou encore de créer des liens avec la vie associative du quartier... » (Jaeggi & Osiek, 2007-2008, p.75).

Dans ce sens, cela laisse entendre que l’éducateur est garant du respect de sa fonction. Notons que cela, et le fait que le supérieur hiérarchique de l’éducateur ne soit pas présent dans l’école, pourrait créer un certain flou chez les enseignants, en ce qui concerne la fonction de l’éducateur, voire sa légitimité. Sans doute ce travail amènera-t-il quelques éléments de réponses quant à l’origine de ce flou, qui, en outre, pourrait être un des facteurs produisant un écart entre les attentes de chacun.

Les demandes des enseignants aux éducateurs pourraient être influencées par ce flou, car elles découlent de leurs attentes vis-à-vis du travail des travailleurs sociaux : « l’évolution des rapports hiérarchiques dans le sens de leur moindre affichage les rend moins visibles et finalement moins lisibles » (Marcel, 2004, p.33).

Pour finir, il faut préciser que la création du réseau d’enseignement prioritaire a débuté, suite aux résultats concluants d’un « projet pilote », en 2006, mené dans l’établissement Tattes/Gros-Chêne, dans le quartier d’Onex. Depuis la rentrée 2010, dix-sept établissements appartiennent au REP :

- Commune de Carouge : les Promenades et Val d’Arve ;
- Commune de Genève : Allobroges / Allobroges square, Cité-Jonction / Plantaporrêt ; Europe, Hugo-de-Senger, et Pâquis-Centre;
- Commune de Lancy : Bachet / Palettes ;
- Commune de Meyrin : Bellavista et Livron-Golette ;
- Commune d’Onex : Tattes / Gros-Chêne
- Commune de Vernier : Avanchet-Jura / Avanchet-Salève, Balxert / Châtelaine, Libellules, Le Lignon, Ranches 2 - Ranches 1 Village - Ranches 1, et Vernier Place – Poussy. (www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/).

Ainsi, le réseau d'enseignement prioritaire représente vingt-huit écoles. Et les équipes enseignants qui y travaillent ont été volontaires quant à l'adhésion de leur établissement dans le réseau d'enseignement prioritaire. En outre, il faut préciser que ce réseau à considéré dans la politique actuelle du Département de l'instruction publique genevois. Effectivement, le REP :

« [...] fait partie intégrante de la réorganisation de l'enseignement primaire, tant par une allocation différenciée des moyens que par la révision de la gestion des établissements scolaires, le tout dans le cadre des 13 priorités présentées en janvier 2005 par le conseiller d'Etat, Charles Beer » (www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/).

Finalement, le REP tendra à s'agrandir d'ici les prochaines années, si l'on tient compte de la croissance démographique du canton de Genève, et de son taux de chômage. Dans ce sens, dans un avenir proche, le nombre de parents (et donc leurs enfants) qui se retrouveront dans des situations précaires va augmenter.

III.

Problématique et cadre conceptuel De la division du travail éducatif, et de son évolution

Selon Jaeggi et Osiek (2007-2008), les éducateurs genevois doivent être en lien direct avec l'Office de la jeunesse (OJ) comprenant le Service médicopédagogique (SMP, récemment renommé OMP: Office médicopédagogique), le Service de la protection des mineurs (SPMi), et le Service de santé de la jeunesse (SSJ), ainsi qu'avec des îlotiers et la Police cantonale. Ainsi, l'éducateur doit remplir un rôle de coordinateur entre l'école et les différents services et personnes citées ci-dessus. A noter que les auteurs citent des services appartenant au canton de Genève, et qui sont transposables à d'autres contextes.

Dans ce sens, Perret (2007) explique que l'éducateur doit créer un lien entre les services cités ci-dessus, l'institution scolaire, et les familles des élèves. Nous reviendrons par la suite sur ces trois « mondes » avec lesquels les éducateurs doivent travailler.

Richard (2008), citant Riedweg (directeur du REP), affirme que « l'éducateur apprend les comportements sociaux, la direction est garante du cadre et de l'autorité et l'enseignant peut se recentrer sur sa tâche » (p.4). Ainsi on peut se demander, pour l'éducateur, quelles pratiques se rattachent au rôle consistant à « apprendre des comportements sociaux ». De plus, on peut se poser la question suivante : à qui s'adressent ces pratiques : aux élèves, aux parents ?

Un éducateur (Perret, 2007) résume quant à lui sa « double » mission ainsi :

« D'abord, la socialisation et l'intégration des enfants en collaboration étroite avec l'équipe enseignante et la direction de l'établissement ainsi qu'avec les professionnels du Service médico-pédagogique et des activités parascolaires ; ensuite, le soutien éducatif aux familles, notamment grâce à des rencontres à l'école ou à domicile » (p.8).

Ainsi, selon l'éducateur, son action se déploie entre des lieux, qui peuvent être à la fois externes et internes à l'école. En effet, une partie de son travail est de mener des consultations avec des spécialistes de différents domaines liés à l'enfant, et elle s'effectue hors du temps scolaire, et/ou hors des murs de l'institution scolaire. A noter que l'éducateur peut sans doute faire intervenir ces services au sein de l'établissement scolaire concerné.

Ensuite, en ce qui concerne les parents, l'éducateur doit être « un véritable relais entre l'école et les familles » (Richard, 2008, p.6). Ainsi, il devra travailler auprès des familles, hors du cadre scolaire. C'est-à-dire qu'il interviendra dans un premier temps à leur domicile, qu'il devra ramener ces interactions dans le cadre de l'institution, pour impliquer les parents dans la formation de leur(s) enfant(s). A noter que ce travail de recherche permettra, dans une certaine mesure, de constater la part de présence « hors murs » des éducateurs, et de voir si celle-ci est dérangeante pour les enseignants.

En effet, on peut faire l'hypothèse que les enseignants qui ont certaines attentes vis-à-vis de l'éducateur, ne comprennent pas toujours l'absence de celui-ci. A noter que cette

incompréhension réside dans le fait que les enseignants travaillent principalement dans le cadre de l'institution scolaire, alors que comme il l'a été expliqué, l'éducateur ne travaille pas uniquement dans l'enceinte de l'école.

Finalement, l'éducateur doit prendre la posture de relais entre les familles et l'école dans le but de réduire les tensions entre les deux instances. En effet, comme l'explique Perret (2007) : « l'école peut alors tout simplement faire peur aux parents. L'éducateur doit les rassurer » (p.8). Dans son rôle de « référent », il doit toujours garder un objectif en tête, qui est de « garantir en toute circonstance un climat de confiance et d'ouverture au sein de l'école pour que l'acquisition de connaissances soit possible » (p.8). Il reste donc à savoir comment ce climat de confiance est instauré par les médiateurs et quelles pratiques se rattachent à cet objectif.

3.1. Instruction contre éducation : une vieille opposition

Un éducateur fait un travail éducatif. C'est un truisme. Il faut pourtant définir ce que l'on entend par « travail éducatif », en opposition ou au moins en contraste avec le « travail d'instruction » dont se réclament plus volontiers les enseignants.

Selon Tardif et Levasseur (2010), *le travail éducatif* est lié au travail de socialisation, qui est d'ailleurs un objectif à atteindre pour tous les élèves. Lorsqu'ils parlent des « agents éducatifs », ou personnes chargées de ce travail, les auteurs expliquent que la fonction de ceux-ci se rattache à : « l'intégration scolaire des élèves ; leur intégration sociale ; le soutien personnel et social des élèves » (p.44). En effet, l'école n'a pas seulement un but d'instruction, mais un but social qui est d'apprendre aux élèves à cohabiter entre eux, à respecter des règles de vie qu'ils retrouveront d'ailleurs dans leur vie d'adulte, à comprendre leur « métier d'élève », etc.

Tardif et Levasseur (2010) expliquent que ce travail ne concerne pas seulement les éducateurs. Dans ce sens, le travail éducatif concerne « l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité des agents d'éducation - y compris bien sûr les enseignants - qui contribuent, selon diverses modalités et finalités, à la réalisation du processus actuel de scolarisation en interaction avec les élèves » (p.2).

Le *travail d'instruction* doit quant à lui « faire acquérir aux élèves les savoirs et compétences formant les contenus des programmes scolaires » (Tardif et Levasseur, 2010, p.73). Cette fonction est avant tout réservée aux enseignants. Part leur maîtrise des méthodes didactiques, ils doivent enseigner les différentes connaissances et compétences de chaque discipline scolaire à tous les élèves, et quelque soit leur milieu.

Dans ce sens, on peut se demander si l'arrivée des éducateurs divise ou non le travail de chacun de la sorte : le travail instructif aux enseignants, et le travail éducatif aux éducateurs.

3.2. Un partage ambigu

Dans les faits, qu'attendent les enseignants du travail des éducateurs ? Comment les éducateurs perçoivent-ils et s'efforcent-ils ou pas de répondre à ces attentes ? Comment les

enseignants perçoivent-ils à leur tour les représentations des éducateurs ? Autant de questions qui portent, non pas sur les cahiers des charges respectifs, mais sur la manière dont le travail est *réellement* vécu, conçu, exercé, partagé, entre des partenaires qui peuvent se compléter mais aussi, parfois, s'opposer dans leurs actes ou leurs idées.

Il faut préciser à ce propos que l'apparition des éducateurs dans les établissements scolaires ordinaires (hors de l'enseignement spécialisé), vise à répondre à certains besoins de la société et du système scolaire, besoins qui émanent également des enseignants. A travers ce travail de recherche mené auprès des éducateurs et des enseignants travaillant en REP, il s'agira, entre autres, de cerner ses besoins et spécifiquement les attentes des enseignants quant au travail de l'éducateur. Des besoins probablement transposables à d'autres systèmes scolaires.

Dans le langage officiel, il semble que la « complémentarité entre ces deux professions » (Riedweg, cité par Richard, 2008, p.6) redistribue les rôles entre les deux types de praticiens. On peut se demander si l'arrivée récente des éducateurs dans les écoles en REP, comme celle des psychologues de l'OMP en 1999 dans les écoles genevoises, ne va pas ou n'a pas déjà modifié les pratiques des enseignants. Depuis que les éducateurs travaillent dans les écoles avec les enseignants, « les parents cernent désormais mieux le rôle de chacun et savent qui fait quoi au sein de l'école » (ibid.). Mais que penseraient-ils de cette éducatrice qui explique qu'un éducateur « ne s'occupe pas de pédagogie » (Delicado, citée par Gregori, 2008, p.8).

Dupanloup (1999), explique que la fraîcheur de l'apparition d'un nouveau partenaire « dans le système scolaire – système fortement structuré – implique des adaptations des acteurs en présence et suppose un ensemble de négociations et régulations, révélatrices d'enjeux et de rapports de force » (p.76-77).

Il faut donc se demander où se trouvent les rapports de force (s'il y en a), entre les enseignants et les nouveaux arrivants, et établir les adaptations à effectuer quant au *travail éducatif* et au *travail d'instruction* par les deux types de praticiens, afin de définir qui fait quoi.

En ce qui concerne les actions de l'enseignant, « son rôle d'agent éducatif l'oblige à signaler les déviances comportementales, sociales, scolaires » (Dupanloup, 1999, p.80). On peut faire l'hypothèse suivante : en ce qui concerne ces déviances, les enseignants vont les dénoncer aux éducateurs, et ainsi ils vont leur déléguer cette part de travail éducatif.

Du point de vue des pédagogues, cette délégation du travail est légitime (même si toutefois elle peut être inconsciente). En effet, selon Richard (2008), la création du REP, et l'arrivée des éducateurs dans les établissements scolaires, ont pour but de faciliter « le travail des enseignants au quotidien » (p.4).

Dès lors, si l'on considère les propos de Richard, les éducateurs sont au service des enseignants, puisqu'ils doivent faciliter leur travail et les décharger d'une part de leurs tâches éducatives : celles qui concernent les conflits entre des parents d'élèves et les enseignants, et les problèmes de comportements des apprenants. En somme, cela voudrait-il dire que les enseignants ne se sentent plus concernés par le travail éducatif, et que ce travail est désormais à la charge des éducateurs ?

Dans ce sens, on peut s'interroger sur la mission des enseignants, qui est énoncée à travers la loi genevoise sur l'instruction publique, et qui explique que l'institution scolaire et les enseignants doivent compléter « l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle » (Chapitre II, Art 5, alinéa 1). Cette part du travail des enseignants sera-t-elle modifiée par l'arrivée de spécialistes du domaine éducatif, à savoir les éducateurs ? Aujourd'hui, dans les établissements du REP, comme ailleurs, il semblerait que les éducateurs, comme partenaires ou collaborateurs sociaux, soient vus comme tels et sollicités par les enseignants.

Pour continuer dans ce sens, à propos de la modification des pratiques des enseignants par l'arrivée des éducateurs, et pour répondre à la question posée ci-dessus, Dupanloup (1999) reprend l'idée qui est à la base de l'économie : c'est « l'offre qui crée la demande » (p.83). Elle explique que « certains interviewés interrogés sur l'évolution des consultations [des spécialistes] expliquent en effet, leur augmentation par l'accroissement des moyens » (p.83). A noter qu'ici, les éducateurs peuvent être considérés comme « les moyens » qui permettent de répondre aux besoins et/ou aux demandes des enseignants.

Les propos de Tardif et Levasseur (2010) vont également dans ce sens. En effet, les auteurs expliquent que la division du travail éducatif (entre les enseignants et les éducateurs), et la délégation de ce type de travail aux éducateurs par les enseignants, est une nécessité pour les premiers, qui doivent au quotidien articuler leur travail autour d'une double contrainte. En effet, les pédagogues sont chargés d'enseigner les savoirs et les compétences disciplinaires à leurs élèves. Cela fait partie du travail instructif qu'ils doivent exercer dans le cadre de leur profession, et pour laquelle ils sont formés.

Mais à cette part de travail d'instruction, les auteurs expliquent que l'institution scolaire ajoute un autre type de travail : *le travail éducatif*. Dans sa classe, l'enseignant doit prendre en compte la diversité sociale et culturelle des élèves. Il doit leur apprendre à vivre ensemble et à respecter certaines règles, gérer les conflits entre élèves, les sensibiliser à leurs droits et à leur « métier d'élève », entre autres. En d'autres termes, il est demandé à l'enseignant d'assumer une part de travail éducatif. Et, à cette double contrainte du travail de l'enseignant vient s'ajouter une multitude de rôles que celui-ci doit endosser au quotidien, comme celui de « coordinateur » entre les différents spécialistes présents dans les établissements scolaires, voire celui de psychologue ou d'assistant conjugal pour certains parents d'élèves. C'est également ce qu'affirment certains enseignants, glissant de leur cahier des charges officiel aux rôles qu'ils ont le sentiment de devoir parfois jouer, à tort ou à raison.

En définitive, le pédagogue, sous la pression de cette double contrainte, peut décider de se décharger du travail éducatif et de le déléguer au spécialiste présent dans l'école et qui s'en chargera.

Les enseignants qui bénéficient d'une nouvelle aide, pourraient être enclins à formuler des demandes touchant à des responsabilités qui leur étaient propres avant l'arrivée des éducateurs, ce qui mènerait à au moins deux interprétations : soit ce transfert de charges est jugé valide par l'institution, parce qu'il est l'objectif même de l'affectation de moyens nouveaux (l'Etat soulage les enseignants qui peuvent ainsi « revenir à leurs moutons » et mieux instruire les enfants) ; soit il est contesté parce que le but était moins de raisonner par

soustraction que d'apporter *davantage* de prestations aux usagers (les anciennes des enseignants, *plus* les nouvelles des éducateurs). Un mouvement n'empêche pas l'autre, mais c'est justement l'ensemble des ajustements possibles qui peut susciter, soit l'unanimité, soit au contraire des déceptions, des replis sur soi, des conflits et/ou des interventions de la hiérarchie.

Voilà quelques-unes de mes hypothèses de départ.

En somme, après ce qui vient d'être dit, on peut se poser les questions suivantes : l'éducateur ne sera-t-il pas amené à effectuer « le sale boulot » c'est-à-dire le travail dont les enseignants ne veulent plus s'occuper ? Son rôle ne se réduira-t-il pas à devoir « faire la police » ?

Sa propre conception du travail à faire empiètera-t-elle sur celle des enseignants ?

Pour conclure, on peut reprendre les propos de Dumoulin, Dumont, Bross et Masclet (2006), qui, citant Vilbrot, expliquent que le social est :

« [...] structuré par « sédimentation, par additions successives d'activités auprès de tel groupe de personnes en difficulté, devenues personnes cibles ». Comme le remarque Vilbrot, on assiste à une multiplication des dispositifs, des modes d'intervention, et finalement à une multiplication de professions et de métiers et donc de professionnels de cultures et d'horizons différents, spécialistes d'un segment d'activité auprès de l'utilisateur » (p.4).

Dans le présent travail, « les personnes cibles » sont les parents d'élèves, les élèves, voire les enseignants. C'est toute l'ambiguïté.

Les attentes créées par l'arrivée des spécialistes risquent de modifier la part de travail que décideront d'assumer les praticiens déjà présents, qui sont en position de force par rapport aux nouveaux : 1. Parce qu'ils sont plus nombreux ; 2. Parce que leur statut et leur salaire est plus élevé dans la fonction publique ; 3. Parce qu'ils sont déjà là alors que l'éducateur doit s'« intégrer », à la manière d'un immigré.

3.3. Rôle des éducateurs, attentes des enseignants

Je vais moins me concentrer sur le rôle théorique des éducateurs que sur ce qu'en *attendent* les enseignants en réalité.

Dans le cadre de ce mémoire, les attentes concerneront principalement les enseignants vis-à-vis du travail des éducateurs, d'abord lorsque je demanderai aux seconds ce qu'ils imaginent des attentes des premiers, puis lorsque je confronterai les enseignants à ce que le miroir des éducateurs leur renvoie.

Il faut préciser que dans cette recherche, les attentes sont à considérer comme des « attentes de rôles », car lorsqu'un pédagogue attend un certain travail de la part d'un travailleur social, il attend que celui-ci assume un certain rôle. Il faut brièvement présenter ce que l'on entend par « rôle » et « attente ».

Chaque individu occupe une place dans la société, et à celle-ci se rattache à un rôle. Vis-à-vis de ce rôle, des attentes et des normes sont définies. C'est-à-dire que selon le statut social de l'individu, on attend de lui qu'il adopte certains comportements et/ou attitudes. En somme, c'est la société qui dicte à l'individu les limites de ses actions (ce qu'il peut ou ne peut pas faire, et ce qu'il doit et ne doit pas faire), selon la place qu'il y occupe. En d'autres termes, l'individu a un *rôle prescrit* par la société. Et plusieurs rôles sont possibles pour une même fonction sociale.

L'attente de rôle, quant à elle, est conforme et se réfère aux comportements et/ou attitudes qui sont prescrits par le système social. Il est donc attendu de l'individu qu'il honore ces prescriptions, faute de quoi, il serait exposé à des jugements négatifs, voire à des sanctions, venant d'autres individus du système social dans lequel il se trouve.

C'est donc la société, selon ses caractéristiques (le contexte), qui établit l'attente de rôle. En pratique, le rôle d'un individu s'insère dans un système de rôles, qui sont tenus par d'autres individus. Ainsi, ce rôle peut varier selon le type d'individu concerné, et peut être modifié et/ou adapté par chaque individu (www.pierrepotvin.com).

Ensuite, il faut également préciser que, dans ce travail, nous nous intéressons aux représentations. On peut reprendre la définition psychologique d'un dictionnaire, où la représentation est considérée comme une « perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet » (Le Petit Larousse Illustré, 2001, point 3.b, p.881).

En effet, dans ce travail de mémoire, les représentations qui suscitent un intérêt particulier sont celles qui concernent les éducateurs et les enseignants. Comme nous le verrons par la suite, chacun d'eux exposera ses représentations concernant le travail de l'autre, et plus spécifiquement à propos du travail des éducateurs. En d'autres termes les éducateurs nous livreront leurs représentations quant aux attentes des enseignants. Puis, à travers les propos de ceux-ci (ce qu'ils pensent des représentations des éducateurs), nous verrons comment ils se représentent le travail des éducateurs.

Notons que les représentations des éducateurs se déclinent en « perceptions » (ou opinion : ce qu'ils pensent que les enseignants attendent), qui peuvent être plus ou moins réalistes, et en « jugements » (ce qu'ils pensent de ce que les enseignants attendent : approbation ou condamnation).

En outre, il faut préciser que « le sujet, de par son vécu et le système social auquel il s'identifie, détermine cette représentation » (Bornemisza, Eggert & Piersimone, 2001, p.22). En d'autres termes, l'environnement social, à savoir les interactions sociales vécues par tel ou tel individu, et ses expériences de vie, influencent ses représentations.

3.3.1 *Le rapport au travail prescrit*

Il faut rappeler que le travail prescrit est le travail qui est « spécifié (oralement ou par écrit) par la hiérarchie » (Capitanescu Benetti, 2010, p.41). Les prescriptions se définissent comme « des consignes, des notices, ou des règlements à respecter par les praticiens ». Elles relèvent des objectifs qualitatifs et quantitatifs à atteindre, ainsi que des « procédures » à suivre. Si l'on se penche sur les éducateurs, ceux-ci ont un travail prescrit par leur hiérarchie (cf. annexe 5). On peut se demander si le travail qu'ils effectuent, en relation avec les enseignants, est en accord avec ce qui leur est demandé.

Pour ma part, je fais l'hypothèse qu'il y a un écart entre le travail prescrit par l'Office médico-pédagogie, c'est-à-dire le supérieur hiérarchique des éducateurs, et le travail réel de ceux-ci.

Comme Capitanescu Benetti (2010) l'explique, tous les praticiens ont des représentations de leur travail, c'est-à-dire une ligne directrice concernant les actions qu'ils pensent devoir effectuer ou pas dans le cadre de leur profession. Dès lors, ces représentations peuvent se heurter à certaines prescriptions venant de leur hiérarchie. Ces prescriptions peuvent aller à l'encontre de leur vision du travail à accomplir. Ils ne vont donc pas réaliser entièrement le travail qui leur est demandé.

A noter que cet écart entre le travail prescrit et le travail réel, peut venir d'autres facteurs, comme l'interprétation des prescriptions par le sujet, qui les comprendra à sa guise.

Pour continuer dans ce sens, il y a plusieurs éléments constitutifs du travail prescrit qui peuvent expliquer l'écart dont il est question ci-dessus. Capitanescu Benetti (2001) en dresse une liste, dont trois peuvent être retenus pour ce travail. Il y a écart si : le travail prescrit est « vague », s'il n'est pas assez connu par les personnes concernées ou s'il n'est pas en accord avec la réalité du terrain.

La prescription peut être formelle et venir de l'autorité, mais elle peut aussi se révéler plus diffuse et émaner des pairs ou des professionnels avec qui l'on doit collaborer. En d'autres termes, on peut se poser la question suivante : y a-t-il un décalage entre le travail prescrit par l'OMP aux travailleurs sociaux et celui que souhaitent les enseignants ? Cette dernière question vient renforcer une des hypothèses déjà formulées, à savoir qu'il y aurait un écart entre le travail des éducateurs, et les attentes des enseignants vis-à-vis de celui-ci.

Finalement, il faudra constater ce que les éducateurs mettent en place pour répondre aux attentes des enseignants, et qu'ils jugent disproportionnées ou inadéquates.

Si le travail est une « activité humaine de transformation du monde, adressée à autrui » (Maulini, 2010, p.23), il peut être évalué sur deux axes différents : celui de ses effets *instrumentaux* (objectivement, opère-t-il ou non les transformations souhaitées ?) ; celui de ses effets *intersubjectifs* (du point de vue des personnes à qui il est adressé, donne-t-il ou pas satisfaction ?).

3.3.2. Le « sale boulot »

Si le partage du travail se négocie aussi horizontalement, entre des partenaires qui obéissent plus ou moins fidèlement à des prescriptions plus ou moins univoques, c'est parce que les êtres humains n'ont pas tous la même représentation de ce qui est à faire, mais pas non plus les mêmes intérêts à faire ou à ne pas faire telle partie du travail attendu.

Payet (1997) reprend à son compte, en contexte scolaire, le concept de « sale boulot ». Selon l'auteur, il existe « une division morale du travail » (p.1) dans les établissements scolaires. L'exemple donné dans son ouvrage décrit la situation d'un principal d'un collège de banlieue française qui doit traiter uniquement les questions liées à des problèmes de déviance scolaire. Cette « gestion des déviances scolaires » (p.24), est qualifiée de « sale boulot », parce qu'elle relève d'un travail dont les acteurs dominants de l'établissement cherchent à se dégager.

Derrière la notion de sale boulot, se cache la notion de spécialisation. En d'autres termes, les professionnels, lorsqu'ils reçoivent ce qu'ils perçoivent comme du sale boulot, peuvent essayer de le transformer en un travail attractif et spécifique, ayant sa noblesse et ses critères d'expertise. Ils vont donc se spécialiser pour ce type de travail, et développer les compétences qui s'y rattachent. Dès lors on peut se poser les questions suivantes : l'éducateur fait-il le tri (évalue-t-il les demandes) entre ce qui relève définitivement du « sale boulot » et ce qui peut devenir un travail noble et spécifique ?

Notons que la notion de sale boulot est également abordée par Dupanloup (1999), qui parle de sa délégation, par les enseignants, aux psychologues. Dans le paragraphe qui va suivre, on peut remplacer le terme de psychologue par celui d'éducateur. L'auteur explique que les enseignants profitent de l'arrivée d'un nouveau partenaire pour s'introduire dans la sphère privée des élèves, par le biais de leurs interventions auprès des familles, dans le but d'avoir des informations concernant le milieu familial :

« On comprend aisément la réticence de certains parents, mais on comprend également l'intérêt que les responsables scolaires peuvent tirer de cette intervention. Parce que le psychologue a la possibilité de s'immiscer plus ou moins directement dans la sacro-sainte sphère privée qu'est la famille, son rôle permet de concilier deux idées contradictoires fortement répandues chez les enseignants : d'un côté, l'importance du milieu familial et des données affectives pour le développement de l'enfant ; de l'autre côté, la volonté de respecter la vie privée et de ne pas intervenir dans la sphère familiale. En cela, on pourrait qualifier le psychologue scolaire, de délégué aux affaires familiales » (p.92).

Ainsi, par le biais des interventions des éducateurs du REP dans les familles, ou dans d'autres contextes, on peut imaginer que les enseignants se servent de ces nouveaux partenaires : dans un premier temps, pour effectuer des tâches que les enseignants ne veulent plus faire ; dans un deuxième temps, pour entreprendre des actions qu'ils n'osent pas faire ou qu'ils n'ont jamais faites.

Cette notion de sale boulot est reprise par Jaeggi et Osiek (2007-2008), qui précisent qu'une dérive du rôle de l'éducateur est envisageable, c'est-à-dire qu'il pourrait être réduit à n'intervenir que pour gérer des problèmes de comportement ou des situations conflictuelles.

Dans ce sens, il a été constaté que depuis l'introduction des éducateurs dans les écoles faisant partie du REP, les éducateurs interviennent d'abord dans les cas suivants (listés du plus fréquent au moins fréquent):

- tâches de gestion (les dossiers d'élèves principalement) ;
- interventions auprès des élèves et de leurs familles: gestion des conflits entre élèves et interventions éducatives auprès des familles ;
- activités de soutien aux enseignants ;
- collaboration interne à l'école (temps de travail en commun, conseils de direction).

Tout cela sous-entend qu'une collaboration existe entre les enseignants et les éducateurs. Cette recherche nous donnera des renseignements sur la nature de cette collaboration, mais aussi sur les obstacles, éventuels.

On peut ici faire l'hypothèse suivante: étant donné le fait que l'introduction des éducateurs au sein du REP est récente, cette collaboration, est encore peu claire pour chacun, ce qui peut amener à des confusions.

J'ajoute l'hypothèse que les enseignants ne savent pas, précisément, ce qu'ils sont en droit de demander ou non aux éducateurs.

Avant de poursuivre sur ce qui vient d'être dit, il faut être attentif au fait que les cas d'interventions de l'éducateur cités ci-dessus sont des cas définis par les chercheurs du Service de recherche en éducation. En effet, il a été demandé à des éducateurs de « remplir une fiche sur laquelle ils devaient faire une estimation de la fréquence des différentes tâches inhérentes à leur poste » (Jaeggi & Osiek, 2007-2008, p.66).

A partir de ces choix de réponses, on peut se poser les questions suivantes: Les éducateurs interviennent-ils uniquement dans les cas choisis par les chercheurs ? Ces cas font-ils partie des attentes des enseignants vis-à-vis du travail des éducateurs ? Et à travers la gestion de ces cas, les éducateurs ont-ils l'impression de faire du sale boulot ?

En outre, afin de contraster avec ce qui vient d'être dit, dans le même ouvrage, des éducateurs disent que les premiers objectifs qu'ils souhaitaient atteindre, et qui concernent leurs rôles dans le REP sont les suivants:

- « s'intégrer dans la communauté des enseignants et des enfants (créer un climat de confiance) ;
- connaître et se faire connaître des enfants ;
- observer avant de se jeter à l'eau » (Jaeggi & Osiek, 2007-2008, p.69).

En somme, si l'on en croit les éducateurs, leur travail durant leurs débuts au sein du REP (ou ailleurs) s'est uniquement centré sur l'observation et la création d'un lien entre les praticiens et les élèves, plutôt que sur des interventions permettant d'aider ceux-ci et ceux-là.

Mais, les éducateurs interviewés dans la recherche en question, ont rapidement remarqué qu'ils devaient faire face à « *l'urgence et à la demande immédiate* » (p.69), sans toutefois préciser la nature de la demande, ainsi que le genre de situation.

Ainsi, aucune réponse n'est donnée concernant la variété et le type de situations dans lesquelles les éducateurs du REP, ou ailleurs, sont *réellement* amenés à agir, et quelles sont les tâches qu'ils doivent effectuer.

3.4. Des asymétries

J'ai déjà dit combien les éducateurs et les enseignants sont, peut-être, des partenaires, mais pas à égalité. L'éducateur est « accueilli » dans un milieu auquel il doit en grande partie s'adapter, parce qu'il est le dernier arrivé, mais surtout parce que des asymétries structurelles le placent en position subordonnée :

- les différences de formation entre les individus ;
- leur appartenance au groupe dominant ou dominé ;
- leur positionnement face au jeune en formation.

3.4.1. Des formations différentes

Selon les entretiens qu'ils ont menés avec des éducateurs du REP, Jaeggi et Osiek (2007-2008) expliquent qu'il existe trois types de formations suivies par ceux-ci.

Tout d'abord, les travailleurs sociaux « participent à la formation offerte à tous leurs collègues fonctionnant au sein de l'enseignement spécialisé [...] Il s'agit de cours, ciblés autour de certaines thématiques, plus ou moins en lien avec leur travail » (p.64).

Le second type de formation dont bénéficient uniquement les éducateurs qui travaillent en REP, sont des « supervision de groupe permettant un échange autour de leurs pratiques respectives [...] ainsi qu'une analyse des situations familiales rencontrées et des manières d'intervenir dans ces cas-là » (p.64).

Finalement, les éducateurs effectuent « une supervision personnelle avec le ou la psychiatre responsable de la consultation médico-pédagogique du secteur de leur établissement, laquelle porte davantage sur leur positionnement et leurs réactions personnelles par rapport à certaines situations » (p.64).

A noter que les deux premiers types de formations se retrouvent également chez les enseignants. Effectivement ceux-ci ont des formations continues sur différentes thématiques qui sont en lien avec leur contexte d'enseignement et les difficultés qu'ils y rencontrent. De plus, ils ont des temps de travail en commun, où ils peuvent échanger avec leurs homologues sur leurs pratiques et les problématiques qu'ils rencontrent, entre autres.

Le dernier type de formation ne se retrouve pas chez les enseignants. Dans ce sens, il faut préciser que la « formation pré-fonction » des deux types de praticiens n'est pas similaire. En effet, les éducateurs, ont aujourd'hui une formation de travailleur social de niveau bac+3.

Pour les éducateurs genevois, cette formation se déroule à l'Institut d'études sociales (IES) et leur permet d'acquérir des compétences, essentiellement en lien avec *le travail éducatif*. Les enseignants, quant à eux, suivent une formation principalement axée sur l'enseignement, ou la transmission de savoirs. Au cours de cette formation, ils acquièrent principalement des compétences qui concernent l'organisation et la planification du *travail d'instruction* : les didactiques des disciplines et la pédagogie, de manière générale. A Genève, les enseignants suivent leur formation à l'Université : une licence en sciences de l'éducation, mention enseignement, de niveau bac+4.

3.4.2. La loi du nombre ?

Comme l'explique Lorenzi-Cioldi (1986), en parlant du « paradigme des groupes minimaux » testé dans diverses recherches :

« Les résultats obtenus dans un grand nombre de recherches effectuées avec ce paradigme montrent que les stratégies adoptées par les sujets aboutissent, à des degrés divers mais de manière consistante, à la discrimination entre les deux groupes en faveur du groupe d'appartenance. Les sujets sont souvent prêts à sacrifier une partie de leurs gains absolus afin de préserver une distinction maximale, un écart aussi élevé que possible, envers l'autre groupe » (p.39).

Dans ce sens Jaeggi et Osiek (2007-2008) expliquent que, pour les éducateurs « l'une des spécificités de leur fonction en milieu scolaire [...] est d'être le seul de leur profession dans l'école » (p.65). Ainsi, les enseignants sont en position de force vis-à-vis des éducateurs, car ils sont plus nombreux. On peut donc s'attendre à ce qu'ils aient des attentes variées disproportionnées à l'égard des éducateurs, puisqu'ils appartiennent au groupe dominant, et qu'ils doivent préserver les intérêts de leur groupe d'appartenance.

Pour conclure, cette loi du nombre se retrouve également à travers les statuts et les salaires des deux types de praticiens. En effet, un éducateur a un salaire plus bas qu'un enseignant. Par exemple, à Genève, les enseignants débutent leur carrière dans la classe salariale 18, alors que les éducateurs qui travaillent dans les établissements du REP sont dans la classe salariale 15.

3.4.3. L'enfant au centre ?

Si l'enseignant voit l'enfant comme un élève, la position de l'éducateur est toute autre. Selon Perret (2007), « pour l'école, un jeune c'est un élève ; pour les parents, c'est un enfant et pour l'éducateur, c'est quelqu'un qui est à l'école obligatoire » (p.8).

Cette différence de posture est liée au statut, dans le sens où l'enseignant est lié à l'enfant à travers les interactions qu'ils entretiennent à propos du savoir. C'est le *travail d'instruction*.

A noter que cette différence de posture sera plus ou moins visible selon les données récoltées par la recherche puisqu'elle concerne, entre autres, la nature du travail des éducateurs.

3.5. Le travail invisible

En ce qui concerne la réalité du travail des éducateurs, on peut affirmer qu'elle est « difficilement identifiable pour une personne n'étant pas dans le domaine du social, car les éducateurs n'ont généralement la possibilité de rendre visible leur travail qu'au travers d'activités hors institutions souvent associées à des moments de plaisir et de vie quotidienne » (Hadjad, Kovaliv, & Kühn, 2009, p.4).

On peut imaginer que, du point de vue des enseignants et de leurs attentes vis-à-vis du travail l'éducateur, il y a un conflit. En effet, les éducateurs sont présents dans les établissements, pour répondre, dans une certaine mesure, à certains besoins des enseignants. Et si ces besoins ne sont pas comblés par des actions concrètes et visibles des travailleurs sociaux, on peut faire l'hypothèse que les enseignants arrivent à la conclusion suivante : les éducateurs, lorsqu'ils travaillent hors des murs de l'école, ne sont pas disponibles pour nous, et/ou ils font d'autres choses qui ne répondent pas à nos besoins.

Ce travail hors de l'enceinte scolaire, comme nous allons le voir, est pourtant une contrainte du travail des éducateurs, qui doivent établir des liens entre différents services publics, afin de mener les actions adéquates pour les suivis des cas, et les séances de supervision qu'ils mènent entre pairs. Cela peut se heurter à l'attente des pédagogues que l'éducateur soit présent et disponible dans l'école, et que son travail soit rendu visible à leurs yeux. L'« activité de transformation du monde, adressée à autrui » (Maulini, 2010, p.23), n'aboutit en somme que s'il est visible aux yeux des autres, qui en bénéficient directement ou indirectement.

En d'autres termes, on peut imaginer que les enseignants qui seraient insatisfaits par les « prestations » de l'éducateur attribué à leur école, ne reconnaissent pas la légitimité de son travail.

Or, on sait comme il est important pour tout travailleur de se sentir valorisé et épanoui dans son travail. La reconnaissance de ce travail passe par une reconnaissance des pairs ou des individus, qui sont concernés par ce(s) service(s). A ce sujet, reprenons les propos d'Hadjad, Kovaliv & Kühn (2009) :

« L'être humain travaille, donc produit, pendant une grande partie de sa vie. Il va donc, comme dans sa vie personnelle, avoir besoin de relations humaines, de plaisir, d'épanouissement dans sa vie professionnelle afin de pouvoir continuer à produire, offrir et s'offrir des services. Cet épanouissement ne pourra se faire que si le travailleur jouit de la reconnaissance de son travail. En effet, la reconnaissance est un besoin essentiel » (p.10).

Notons que lorsqu'une personne travaille, cela implique qu'elle offre un service, qui est destiné à autrui. Or, si ce dernier ne perçoit pas les bénéfices de ce service qui lui est dû, il y aura une remise en cause de sa légitimité, qui va donc à l'encontre même de ce principe. Bien entendu, la généralité qui vient d'être présentée s'applique aux attentes des enseignants concernant les services (le travail) que doivent leur rendre les éducateurs, et à leurs perceptions vis-à-vis du travail de ceux-ci.

Y a-t-il un écart entre la perception qu'ont les éducateurs des attentes qu'ont les enseignants, et les attentes « réelles » de ceux-ci ? On peut faire l'hypothèse qu'il y a un écart, lié à une méconnaissance des enseignants quant aux rôles des éducateurs. De plus, cet écart pourrait expliquer dans quelle mesure les attentes des enseignants vis-à-vis des éducateurs sont adéquates ou inadéquates du point de vue des uns et des autres.

A noter que cette recherche vise indirectement à savoir si cet écart existe ou non.

3.6. Un réseau de relations

L'enseignant et l'éducateur sont en relation, mais on ne peut comprendre cette dernière si on l'isole du reste des relations traversant ou rayonnant d'un établissement.

3.6.1. Les relations entre les parents et les éducateurs

« Faire le lien entre l'école, les parents et le quartier » (Jaeggi & Osiek, 2007-2008, p.63) relève du travail de l'éducateur.

A noter que cette volonté d'établir un lien entre les parents et l'école exprime la nécessité de sortir du cadre scolaire, car bien souvent, les parents ne s'impliquent pas ou n'osent pas s'impliquer dans une institution qui leur fait peur, ou qu'ils ne comprennent pas, faute de l'avoir côtoyée lorsqu'ils étaient jeunes.

En effet, il faut rappeler deux des raisons pour lesquelles les écoles en REP sont ancrées dans certains quartiers :

1. « plus de 55% des parents d'élèves sont issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées ;
2. plus de 60% des élèves possèdent une langue maternelle autre que le français ; » (Perret, 2007, p.8).

Dès lors, on peut imaginer pourquoi les parents d'élèves de REP ne s'impliquent pas, ou pas comme l'école l'aimerait, dans la vie scolaire de leur enfant :

- ils ne comprennent pas la langue officielle parlée dans les écoles du canton de Genève : le français ;
- ils ne comprennent pas un système scolaire auquel ils n'ont pas eu accès dans leur enfance, ou qui est très différent du leur selon leur culture d'origine ;
- ils font confiance aux enseignants ;
- ils sont satisfaits de leurs prestations ;
- ils ont des ambitions modérées pour leurs enfants ;

- ils travaillent trop ;
- cela ne les intéresse pas ;
- ils ne se sentent ni compris, ni écoutés, ni entendus ;
- ils ne veulent pas se faire humilier, culpabiliser, etc.

A noter que le contexte social et culturel dans lequel s'insèrent les familles dont les élèves effectuent leur scolarité dans les écoles en REP du canton de Genève existe également dans d'autres pays. En effet, si l'on considère les zones d'éducation prioritaires françaises (ZEP), les écoles qui se trouvent dans ces « zones », bénéficient également d'éducateurs (Jaeggi, 2008).

De plus, les populations qui habitent dans ces zones d'habitations présentent les mêmes caractéristiques que celles des quartiers bénéficiant d'une école en REP (Jaeggi 2008). A propos de ces familles françaises qui ne viennent pas spontanément à l'école, Bouveau, Cousin et Favre (1999) expliquent que « beaucoup de parents d'élèves se sentent peu concernés » (p.58).

Officiellement, l'enjeu fondamental lié aux familles est d'instaurer un dialogue avec elles, dans le but de créer un lien qui leur permette d'être en confiance avec le système scolaire, et de supprimer leurs peurs, sans doute alimentées par une méconnaissance du milieu.

A noter que ces peurs peuvent provenir de la méconnaissance du système scolaire par les familles en question. A propos de cette méconnaissance de « l'Autre » nous pouvons reprendre les propos de Vinsonneau (2003), qui explique que la méconnaissance d'un groupe, dans ce cas, celle du système scolaire et des enseignants, crée des peurs chez les individus d'un autre groupe, qui peut le mener à des actes violents ou le refus de dialoguer vis-à-vis de cet inconnu.

Finalement, il faut préciser que le dialogue entre les éducateurs et les parents d'élèves est possible, car le travailleur social n'a pas le même statut que les enseignants, et qu'il ne représente pas, pour les parents, la même autorité. En effet, même si l'éducateur travaille au sein de l'école, il n'a pas le même positionnement que l'enseignant à l'égard des élèves et/ou des familles.

Selon Bouveau, Cousin et Favre (1999), l'éducateur s'apparente au médiateur, censé jouer le rôle de « tierce personne », neutre dans le rapport entre les parents et l'école, mais qui n'est en fait que le représentant de l'institution scolaire dans son interaction avec les familles : il reproduit le rapport de force présent entre elles et l'école ; son travail est conditionné, mandaté (ou prescrit) par les enseignants, qui identifient des difficultés liées aux familles et désignent celles avec lesquelles les éducateurs devront travailler.

3.6.2. Les relations entre le réseau et les éducateurs

Dumonlin, Dumont, Bross et Masclet (2006) parlent eux aussi de « médiateur » lorsqu'ils expliquent que l'éducateur, dans son action avec le réseau, doit, après avoir identifié un problème chez un élève ou un parent, contacter un spécialiste du réseau social. Par « réseau social », les auteurs entendent des « groupes d'aide » qui permettent de résoudre le problème

identifié par le travailleur social. Ce dernier doit savoir mesurer la « juste adéquation entre un besoin repéré et une offre existant » (p.XXIX). On notera que l'éducateur, au même titre que l'enseignant, peut également déléguer une part de son travail à des spécialistes.

Ensuite, un travailleur social doit également repérer les différentes personnes ou « groupes d'aide » ayant les mêmes compétences et les mettre en relation, pour qu'ils puissent échanger et s'aider sans l'intervention de l'éducateur. En d'autres termes, il est garant du lien entre ces différentes ressources, et peut, à sa convenance, en insérer de nouvelles. Cette partie du travail de l'éducateur s'appelle « la mise en réseau » (p.XXX). Mais son travail ne s'arrête pas là. Dans le réseau qu'il crée, le médiateur doit introduire des projets « pilotes », qui concernent les différents intervenants du réseau.

Finalement, les auteurs expliquent que le travailleur social peut créer des liens avec les services publics, les institutions, ou des professionnels quelconques. Ainsi, il créera un « réseau secondaire », moins formel que le précédent, et avec lequel il entretiendra des interactions plus régulières, c'est-à-dire qu'il collaborera pour trouver des solutions aux problèmes qu'il rencontre avec « un client ».

En somme, le travail de réseau est « le travail comme relation d'aide aux élèves où à leurs familles, voire aux enseignants » (Tardif & Levasseur, 2010, p.49).

3.6.3. Les relations entre les éducateurs

Dans le cadre de leur travail dans leur établissement scolaire, les enseignants ont des réunions qui leur permettent d'échanger sur leurs pratiques. La question suivante s'est donc posée : les éducateurs, mise à part leurs participations aux réunions avec le reste de l'équipe enseignante de leur école, ont-ils des réunions du même type avec leurs homologues ?

Tout d'abord, si l'on en croit les propos de Hadjad Kovaliv et Kühn (2009) l'« exposition des métiers du social présuppose de ses travailleurs une certaine solidité interne, ainsi que des moments de partage aussi fréquents que possible avec ses pairs » (p.14).

Les éducateurs interrogés par Jaeggi (2007-2008) disent participer à des séances de « supervision » (p.65), c'est-à-dire des réunions où ils échangent des informations sur leurs pratiques relatives à l'environnement scolaire dans lequel ils travaillent au quotidien.

Ainsi, les éducateurs, même s'ils sont seuls à travailler dans les établissements où les enseignants sont dominants au niveau de statut et du nombre, peuvent échanger des informations sur leurs pratiques, en les comparant. Dans ces interactions entre homologues, les éducateurs ne se trouvent plus dans un rapport de force, ou dans une asymétrie, comme nous avons pu le voir dans leurs rapports avec les enseignants. Il semble donc qu'ils puissent, à travers ces moments de « supervision », s'exprimer librement sur leurs pratiques, dans le but de les faire évoluer grâce aux interactions avec leurs pairs.

Pour conclure, ce qu'il faut retenir c'est qu'une tension semble exister entre les éducateurs et les enseignants qui travaillent dans les écoles du REP, ou ailleurs :

« L'habitude des travailleurs sociaux d'intervenir à partir d'une demande de l'utilisateur s'oppose au systématisme de l'obligation d'instruction scolaire. Tout comme le suivi individualisé des premiers n'est pas nécessairement compatible avec la prise en charge collective des seconds » (Marcel, 2004, p.38-39).

IV.

Questions de recherche

Ce que les enseignants pensent de ce que les éducateurs pensent qu'ils pensent...

A présent, les questions de recherche retenues, qui sont en lien avec la problématique et le cadre conceptuel présentés précédemment, vont être exposées. Certes, bon nombre de questions ont été posées et de multiples hypothèses ont été formulées. Ici, le lecteur pourra constater que deux questions ont été jugées pertinentes à traiter.

Cette partie a pour but de justifier les questions qui ont été retenues. Cela permettra également au lecteur de voir la pertinence des éléments théoriques traités dans ce travail, par rapport aux questions de recherche.

Voici la première question de recherche :

- *Que pensent les éducateurs des attentes des enseignants ?*

Et plus précisément :

- *Comment les éducateurs perçoivent, jugent, et que font-ils des attentes des enseignants, vis-à-vis de leur travail ?*

Cette question va maintenant être justifiée par rapport aux concepts exposés dans *la problématique et le cadre conceptuel*. Ainsi, la question peut se poser de la manière qui suit, afin que le lecteur puisse établir des liens entre la première question de recherche et ces concepts :

- *Comment les éducateurs perçoivent-ils, jugent-ils et se comportent-ils face aux attentes des enseignants vis-à-vis de leur travail et de la division du travail éducatif dans leur établissement ?*

Comme il l'a été présenté, une division du travail éducatif existe dans les établissements où travaillent les éducateurs. En effet, il semble que l'apparition de ces spécialistes du travail éducatif redéfinisse les rôles des enseignants vis-à-vis de ce type de travail. Dans ce sens, on peut imaginer une nouvelle séparation du travail entre les deux types de praticiens : *le travail éducatif* aux éducateurs et *le travail d'instruction* aux enseignants.

Selon cette division possible entre le travail éducatif des éducateurs et le travail d'instruction des enseignants, on peut imaginer que ceux-ci ne doivent plus éduquer les élèves. A ce niveau, il y a encore une symétrie des rapports entre les deux types de praticiens. Chaque parti a un champ d'action délimité, c'est-à-dire un type de travail qu'il va, « en théorie », effectuer.

Mais cette symétrie ne prend pas en compte les aspects intersubjectifs. En effet, les attentes des enseignants vis-à-vis du travail des nouveaux arrivants se justifient par le fait que les deux types d'individus n'appartiennent pas, en réalité, au même groupe. Les éducateurs

appartiennent au groupe des « dominés ». Les enseignants, quant à eux, appartiennent au groupe des « dominants ». Cette asymétrie entre les deux types de praticiens est à l'avantage des enseignants, qui travaillent dans « leur » environnement (Lorenzi-Cioldi, 1986).

Cette différence liée à l'appartenance à tel ou tel groupe, selon le type d'individu, s'accompagne d'autres variations : 1. Une part du travail des éducateurs est invisible, alors que celui des enseignants est visible : les éducateurs ont une part de leur travail qui s'effectue hors des murs de l'école, alors que les enseignants y travaillent toute la journée ; 2. Les enseignants et les éducateurs n'ont pas la même formation ; par conséquent, ils n'adoptent pas le même regard à l'égard de l'enfant ; 3. Les enseignants sont en supériorité numérique vis-à-vis de leur éducateur. Ces éléments montrent qu'il y a une asymétrie dans les rapports qu'entretiennent les deux types de praticiens. Cette asymétrie influence et dicte les attentes de rôles des enseignants à l'égard du travail de l'éducateur. En effet, il semble que l'éducateur est présent dans les écoles du REP pour aider les enseignants à se concentrer sur leur travail pédagogique et didactique (Richard, 2008).

Ainsi, les attentes des enseignants vis-à-vis des travailleurs sociaux, perçues par ceux-ci, figurent dans la première question de recherche, car elles relèvent des rapports de pouvoir qui peuvent exister entre eux. Il faut rappeler que ces attentes concernent le travail que doivent effectuer les éducateurs et les rôles qu'ils doivent assumer. C'est pourquoi les attentes qui nous intéressent sont des attentes de rôles.

Pour aller dans ce sens, il était important, pour cette recherche, de demander aux éducateurs qu'ils décrivent leurs perceptions concernant ces attentes de rôles. Bien évidemment, les éducateurs portent des jugements sur ces perceptions. Et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de leur rapport au travail prescrit et de leur sentiment de recevoir du « sale boulot » (Payet, 1997).

En ce qui concerne le travail prescrit par les attentes des professeurs (Capitanescu Benetti, 2001), les éducateurs qui le reçoivent et le perçoivent ne cautionnent pas forcément ce type de travail qu'on leur délègue. Ainsi, ils peuvent juger ou qualifier certaines attentes d'inadéquates. Ils peuvent ne pas les traiter ou tenter de les modifier pour les rendre plus acceptables.

Suite aux jugements qui découlent de leurs perceptions des attentes de rôles des enseignants, les éducateurs vont décider d'effectuer ou non certaines actions. C'est-à-dire qu'ils vont accepter ou non d'endosser certains rôles (cautionner ou non ces attentes de rôles), et donc un certain type de travail.

Voici donc les raisons pour lesquelles, il était indispensable que la première question de recherche tienne compte, dans un premier temps, des perceptions des éducateurs vis-à-vis des attentes des enseignants, dans un second temps, de leurs jugements sur ces attentes, et finalement du travail qu'ils effectuent.

La seconde question de recherche retenue est la suivante :

- *Que pensent les enseignants de ce que pensent les éducateurs ?*

Dans cette question est sous-entendue la question suivante :

- *Quels sont les écarts entre les perceptions, les jugements, et les comportements des éducateurs en ce qui concerne les attentes de rôles des enseignants, et les propos de ceux-ci à l'égard de ces perceptions, jugements, et comportements ?*

On notera que cette seconde question de recherche est également liée aux différents concepts repris ci-dessus.

La réponse à cette question sera amenée grâce à la comparaison entre les propos des éducateurs et ceux des enseignants concernant les attentes de ceux-ci vis-à-vis du travail de ceux-là. Cela nous renseignera sur la nature de la collaboration entre les deux types de praticiens, le type de travail effectué par chacun. Nous constaterons quel type de travail prescrivent les enseignants et ce qu'ils en pensent. C'est-à-dire leurs attentes *réelles* de rôles vis-à-vis du travail des éducateurs. Il s'agira également de constater la part de travail éducatif, s'il y en a une, qui est *réellement* prise en charge par les enseignants, et celle qui est prise en charge par les éducateurs. En d'autres termes nous verrons si la division du travail existe telle qu'elle a été décrite.

Finalement, cette question nous permettra de voir si l'éducateur est au service de l'enseignant ou non, et où se situent les asymétries et les tensions entre les deux types de praticiens. C'est-à-dire les conflits qui pourraient exister à travers cette division du travail éducatif. Nous verrons si ces asymétries influencent les rapports entre les deux types de praticiens et la nature des attentes des enseignants.

Maintenant que les deux questions de la recherche ont été présentées et justifiées, il faut présenter au lecteur la méthode de recherche qui a été choisie pour avoir accès aux différentes informations qui nous ont permis d'y répondre.

V.

Méthode de recherche

Une double étude de terrain

A présent, voici la méthode de recherche permettra au lecteur : dans un premier temps, de connaître les choix relatifs la méthode de recherche ; dans un second temps de comprendre comment ces choix ont permis de récolter les informations permettant de répondre aux questions de la recherche.

5.1. L'étude de terrain

Ce travail de recherche a été effectué à partir de données récoltées sur le terrain. Dans ce sens, il s'inscrit dans « les études sur le terrain » (Katz, dans Festinger & Katz, 1974, p.68), et non dans les enquêtes. En effet, l'enquête vise à donner une image large des résultats obtenus pour un échantillon donné, donc pour une population donnée, alors que l'étude sur le terrain « s'intéresse davantage à un examen approfondi des processus étudiés » (p.69). En d'autres termes, l'étude de terrain qui a été menée dans cette recherche concerne essentiellement les processus liés aux interactions interindividuelles ; à savoir celles qui existent entre les enseignants et les éducateurs qui travaillent dans les écoles du REP. Il a donc fallu chercher, par l'étude de terrain « à observer et à mesurer, d'une façon plus directe, ces processus [les interactions interindividuelles] au cours même de leur développement » (p.70).

De plus l'étude sur le terrain ne permet pas seulement d'observer en temps réel les interactions entre les enseignants et les éducateurs. Elle permet aussi d'« analyser, avec le plus grand souci d'exactitude, les perceptions et les attitudes réciproques des gens qui y jouent leurs rôles respectifs » (p.70). En somme, cette méthode de recherche a la spécificité d'être très détaillée et de donner « une image plus naturelle des interrelations sociales du groupe que ne le fait l'enquête » (p.70). Elle tend donc à proposer une image de la réalité des processus entre les individus, la plus objective et véridique qui soit. Dans ce sens, elle suit un des objectifs de la présente recherche : obtenir des propos d'éducateurs et d'enseignants qui soient authentiques.

Finalement, selon les propos de Katz (1974) quant aux « types d'études sur le terrain » (p.72) cette recherche a suivi une procédure « anthropologique », à l'opposé de la procédure « quantitative ». En effet, elle vise, entre autres, à « essayer de dégager les types fondamentaux des relations humaines » (p.79). Elle est donc plus axée sur les aspects qualitatifs que quantitatifs. Ainsi, ce n'est pas le nombre des personnes interrogées dans cette recherche qui a compté, mais la qualité de leurs propos (nous y reviendrons par la suite). On notera que le type d'étude choisi n'a pas visé à « préciser les données dont on aurait besoin pour mesurer une variable donnée. Aussi bien est-il difficile, voire même impossible pour un autre chercheur de vérifier les relations découvertes » (p.78).

5.2. Le type de recueil d'informations

Cette recherche s'est principalement centrée sur les relations entre les éducateurs et les enseignants du REP. Ainsi, le choix du recueil d'informations a été prédéterminé. En d'autres termes, la problématique de la recherche, les questions de recherche, et les individus concernés, ont imposé un certain choix quant au type de recueil d'informations retenu pour cette recherche.

En somme, il faut retenir que la recherche et les choix relatifs à sa méthode dépendent du contexte. Pour cette recherche, dans la relation entre le chercheur et son « client » (Festinger & Katz, 1974, p.9), c'est le contexte ou les circonstances « qui incitent les gens interviewés à participer [...], qui déterminent, dans un sens très précis, la nature des résultats éventuels de la recherche » (p.9).

En effet, la qualité et la diversité des informations récoltées sur le terrain, ont dépendu, entre autres, de l'intérêt et de l'implication des personnes qui les ont fournies, à savoir des enseignants et des éducateurs qui travaillent dans les écoles du REP.

Selon Festinger et Katz (1974), c'est la nature de la relation qui a été entretenue entre le chercheur et ces individus, qui a engendré des informations. Ces informations ont permis de répondre aux deux questions de la recherche.

C'est pourquoi, il est impératif, en temps que chercheur, de tisser un lien de confiance avec l'informateur. Dans ce travail de recherche, ce lien de confiance a sans doute été facilité par le fait je suis étudiant en sciences de l'éducation. De plus, cette recherche visait à comprendre des relations entre des individus, à identifier les tensions et les obstacles à leur collaboration, à dresser un état des lieux, plutôt qu'à établir des corrélations entre les informations qui ont été récoltées et d'autres domaines qui sortent du champ des sciences sociales et du contexte de recherche.

Le fait qu'ici, le chercheur est « du métier », est un avantage. En effet, ma posture et mon statut ne sont pas hiérarchiquement supérieurs à ceux des informateurs. Mais, il faut préciser qu'avant que cette étude de terrain ne soit réalisée, on aurait pu s'attendre à ce que les éducateurs soient plus réservés, étant donné qu'ils ne sont pas employés par le DIP, mais par l'OMP. L'hypothèse était donc que les éducateurs ne voudraient pas divulguer des informations relatives à leur métier à un futur enseignant, représentant le DIP à leurs yeux. En d'autres termes, il a été supposé qu'ils se trouveraient dans un *conflit de loyauté* vis-à-vis de l'OMP (Bourdieu & Passeron, 1970). Or, au terme de la recherche, cette hypothèse a pu être réfutée. Même si le climat entre le chercheur, les éducateurs, et les enseignants, semblait propice au bon déroulement de la recherche, il a fallu s'assurer « que les questions posées à la « nature » sont exactement celles qui sont les plus aptes à provoquer les réponses dont nous avons besoin » (Festinger & Katz, 1974, p.8).

En effet, au cours d'une recherche, une fois que la méthode de recueil d'informations est choisie, l'intérêt est que les informations puissent répondre aux questions de la recherche.

Ainsi, les deux questions de cette recherche ont dû rester perpétuellement à mon esprit, afin que les relations tissées avec mes interlocuteurs me permettent de recueillir les informations souhaitées.

A présent, les méthodes de recueil d'informations choisies vont être exposées plus en détail.

5.3. Le recueil d'information et les thématiques de la recherche

Il faut tout d'abord rappeler que cette recherche avait pour but, au niveau « macro » (globalement), de connaître les relations qui existent entre les enseignants et les éducateurs travaillant dans les écoles du REP. Ensuite, au niveau « micro » (plus spécifiquement), la recherche avait pour but de vérifier certaines hypothèses liées aux concepts abordés dans le *cadre conceptuel* et de donner des réponses aux questions de recherche. Ainsi, certaines thématiques devaient être éclaircies.

En ce qui concerne les éducateurs, la recherche visait à récolter des informations concernant les thématiques suivantes : le travail éducatif des éducateurs ; la dimension du « sale boulot » qu'ils pensent recevoir ; leurs perceptions quant aux attentes de rôles des enseignants vis-à-vis de leur travail ; la nature des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants ; leurs attentes à l'égard des enseignants.

En ce qui concerne les enseignants, la recherche visait à récolter des informations concernant les thématiques suivantes : la nature des relations qu'ils entretiennent avec les éducateurs ; les réelles attentes de rôles qu'ils ont vis-à-vis du travail l'éducateur ; et leurs perceptions du travail des éducateurs.

Afin d'avoir accès à aux informations relatives à ces thématiques, il a fallu « forger un instrument original d'analyse, adapté à la nature même de l'objet étudié, c'est-à-dire à ce qui appartient en propre au contexte de l'action » (De Bruyne, Herman, & De Schoutheete, 1974, p.6).

Avant d'expliquer quels ont été les instruments ou les moyens de recueil d'informations choisis pour cette étude, il faut préciser que cette étude sur le terrain a été scindée en deux phases, à savoir une phase par question de recherche :

- La première phase d'étude sur le terrain concernait les éducateurs.
- La seconde phase de recherche sur le terrain, quant à elle, concernait les enseignants.

A présent, les instruments utilisés pour avoir accès aux perceptions et aux attentes de rôles vont être présentés pour chaque phase de la recherche.

5.4. Première phase de la recherche

En ce qui concerne la première phase de la recherche, quatre vignettes ont été créées (cf. annexe 1). Elles tendent à décrire des situations qui se rapprochent de la réalité. Elles visaient à interpeller les éducateurs sur des situations susceptibles de les toucher et à se rapprocher de leurs pratiques quotidiennes dans le cadre d'une école du REP. Il faut préciser que, pour obtenir les informations attendues, ces situations ont été imaginées à partir de la

problématique et du cadre conceptuel. Et, afin qu'elles paraissent réelles, elles se sont également inspirées de propos d'enseignants.

A noter que les vignettes étaient lues et qu'après chacune d'elles les questions suivantes étaient posées :

- Que pensez-vous de cette situation ?
- L'avez-vous vécue ou avez-vous vécu quelque chose de semblable ?
- Comment réagiriez-vous ?
- Comment jugez-vous l'attitude de l'enseignant ?

A présent, les vignettes vont être présentées (cf. annexe 1).

La vignette a) :

La famille d'un élève en difficulté ne vient ni aux réunions de parents, ni aux entretiens individuels. L'enseignant contacte l'éducateur de l'école pour qu'il rende visite à cette famille et noue un contact. Une semaine plus tard, le praticien demande à l'éducateur si le contact a eu lieu et s'il a le sentiment que l'élève est bien encadré à la maison.

La première vignette avait pour but de savoir si les éducateurs ont le sentiment que les enseignants attendent d'eux qu'ils prennent, puis leur transmettent, des informations relatives à la sphère privée d'un élève en difficulté. Cette situation a été proposée, pour constater si elle est courante dans le quotidien des éducateurs, c'est-à-dire s'ils s'impliquent ou non dans des relations qui existent entre les familles d'élèves et l'école. En résumé, cette vignette permettait de connaître si, selon les éducateurs, les enseignants attendent qu'ils interviennent au domicile des familles, lorsqu'ils rencontrent des problèmes avec celles-ci.

La vignette b) :

Un élève qui est suivi par l'éducateur connaît des problèmes de comportement en classe. Il rencontre des difficultés nouvelles dans le domaine de la lecture et des mathématiques. L'enseignante informe l'éducateur qu'un bilan a eu lieu à l'OMP à sa demande.

La deuxième vignette, quant à elle, visait à savoir si un manque de collaboration des enseignants est ressenti par les éducateurs. Cette situation a également été créée pour inciter les éducateurs à décrire leurs actions par rapport au manque de collaboration et d'information d'un enseignant concernant le suivi d'un élève connu des éducateurs. Au final, cette vignette voulait connaître le degré d'implication des éducateurs, mais surtout leur perception des attentes de rôles des instituteurs. Il fallait identifier les attentes perçues, jugées et traitées par les éducateurs, concernant les problèmes de comportement des élèves et leurs problèmes

scolaires.

La vignette c) :

Après plusieurs bagarres et insultes entre quelques filles de la classe, et malgré plusieurs tentatives de retour au calme infructueuses, un enseignant fait appel à l'éducateur pour qu'il vienne parler aux élèves.

La troisième vignette avait pour but de savoir si, dans des cas de violences internes à une classe, sur demande de l'enseignant, les éducateurs interviennent ou ont le sentiment d'intervenir pour mener un travail de régulation, voire de prévention des comportements déviants des élèves. Là encore, il s'agissait surtout de connaître les perceptions, les jugements et le traitement des attentes de rôles des enseignants par les éducateurs dans la prise en charge de ce type de situations.

La vignette d) :

Un père de famille semble s'énerver et devenir très agressif à l'encontre de l'enseignante de son enfant lors d'une discussion. L'éducateur passe dans les couloirs à ce moment-là. La praticienne, le voyant, semble du regard, lui lancer un appel à l'aide afin qu'il intervienne.

La quatrième vignette visait à connaître les comportements que peut adopter un éducateur face à l'agressivité d'un parent d'élève à l'égard d'un enseignant, et ce qu'il met en place pour résoudre ce type de conflit. Les perceptions, les jugements et le traitement des travailleurs sociaux quant aux attentes de rôles des enseignants nous intéressent à nouveau au premier chef.

Les vignettes et les situations qu'elles proposent avaient également une autre visée. Elles ont été choisies pour permettre aux éducateurs de donner, par eux-mêmes, des exemples de leurs pratiques au quotidien, et les axes dans lesquels elles s'insèrent. Par exemple, voici quelques axes déjà relevés ci-dessus : la relation école-familles ; la collaboration avec l'enseignant ; les pratiques acceptées ; les pratiques non acceptées ou les attentes jugées comme du « sale boulot » (Payet, 1997) ; *le travail éducatif* avec les élèves.

Les vignettes ont donc été choisies pour ouvrir la discussion sur le travail des éducateurs ; et par la même occasion, pour qu'ils formulent leurs perceptions, jugements, et leurs traitements des attentes enseignants vis-à-vis de leur travail. En d'autres termes, ces vignettes ont été créées, afin que les éducateurs fournissent les informations permettant de répondre à la première question de la recherche.

L'intérêt de l'évocation de situations concrètes, par les éducateurs, résidait dans le fait qu'ils permettent de faire des inférences. Et, il faut préciser que ces dernières devaient être « fondées sur ce que le chercheur considère comme le centre de ses observations » (Festinger & Katz, 1974, p.78).

Ces inférences relèvent du « caractère délibéré » (De Ketele & Roegiers, 1996, p.15) de la démarche de cette étude de terrain, c'est-à-dire qu'elles ont été effectuées en lien avec les questions de la recherche et la recherche elle-même.

Afin d'illustrer cela, voici un exemple qui montre de quelle manière les situations données par les éducateurs ont pu être traitées. Si un éducateur, lors de la recherche, évoque la situation suivante : un enseignant a fait appel à lui, afin de lui faire part de sa détresse face à sa vie personnelle et aux problèmes qu'il rencontre avec certains élèves. On peut faire l'inférence suivante : l'éducateur perçoit qu'une des attentes des enseignants, vis-à-vis de son travail, est qu'il soit disponible pour les écouter. De plus, par rapport aux *attentes de rôles*, on peut faire l'inférence suivante : les éducateurs pensent que les enseignants attendent d'eux qu'ils assument le rôle de psychologue.

Selon Festinger et Katz (1974) :

« La structuration initiale du rôle que s'attribue le sujet influencera, consciemment ou non, la richesse et la nature de ses réponses ultérieures tout comme l'orientation initiale vers tel objet influencera, par la suite, son comportement à l'égard de cet objet » (p.9).

Ainsi, pour cette phase de recherche, celle-ci a été exposée aux sujets interrogés comme une recherche qui vise à connaître les relations entre les éducateurs et les enseignants du REP. Aucune précision n'a été donnée aux éducateurs à propos de la deuxième phase de la recherche. Le but était d'éviter qu'ils ne donnent des réponses orientées en fonction du sentiment de susciter d'éventuelles réactions des enseignants à leur sujet lors de la deuxième phase de la recherche. En somme, il s'agissait de ne pas dévoiler toutes les informations aux travailleurs sociaux, afin qu'ils donnent des informations spontanées et donc peu dirigées. En effet, selon le code d'éthique de la recherche qui concerne la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève (1990) :

« Toute recherche impliquant la participation active d'individus doit être conduite avec le consentement libre et éclairé des intéressé-e-s. Les observations dans des lieux publics, les analyses d'objets, de textes ou d'images appartenant au domaine public, ainsi que les recherches effectuées à partir de bases de données existantes et ne requérant pas une participation active des individus ne nécessitent pas le consentement des personnes.

Le consentement est éclairé lorsque les personnes ou groupes qui font l'objet d'une recherche sont informés :

- de ses buts;
- de l'identité des responsables de la recherche et des institutions pour lesquelles elles travaillent;

- des méthodes de recueil des données et des observations;
- des implications pratiques pour tout ou partie des personnes concernées;
- des précautions prises pour respecter le caractère confidentiel de certaines données et l'anonymat des personnes, voire des institutions. des personnes, voire des institutions.

Certaines recherches en sciences humaines n'ont de sens qu'avec des sujets " naïfs " qui ne savent pas exactement ce que le la chercheur-euse observe; s'ils-elles le savent, leur comportement en est immédiatement modifié et la recherche perd tout intérêt. Dans ce cas seulement, l'objet et les buts de la recherche peuvent être tus, dans l'exacte mesure nécessaire à la poursuite des travaux et avec le souci d'informer dès que possible » (point 3. « Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche »).

Pour continuer dans ce sens, je n'ai pas souhaité explicité en détails les axes théoriques (questions de recherche) concernant ma recherche, préférant que les intéressés ne puissent pas se préparer, à l'avance, à cet entretien. Le but étant que leurs propos soient spontanés et que la situation de communication, dans laquelle nous allions nous trouver, soit la plus authentique possible. J'ai par contre précisé mes intentions par la suite, demandé à mes informateurs s'ils voyaient un inconvénient à ma démarche, et je leur ai rappelé qu'ils pouvaient à tout moment se rétracter.

A la suite des commentaires des éducateurs sur les vignettes, sept questions leur ont été proposées (cf. annexe 1).

Ces questions étaient volontairement et essentiellement exprimées sous la forme : quels écarts ou ressemblances y a-t-il entre ce que pensent ou connaissent les enseignants à propos de [sujet/thématique] et votre opinion de cela ? Les sept questions visaient donc à recueillir des informations portant sur les sujets/thématiques suivantes:

- Les attentes des enseignants vis-à-vis du travail de l'éducateur, et leurs degrés de pertinence ;
- Les contacts des éducateurs avec les partenaires sociaux du REP ;
- L'utilité des éducateurs, dans les écoles du REP ;
- L'utilité que les éducateurs travaillent dans des écoles hors du REP ;
- La formation des éducateurs ;
- La collaboration entre les enseignants et les éducateurs ;
- La dimension du « sale boulot » que les enseignants délèguent aux éducateurs, c'est-à-dire la nature du travail de ceux-ci.

5.4.1. La méthode de recueil d'informations

Selon Blanchet (1987), cité par De Ketele et Roegiers (1996), ma démarche se situe dans le champ des interviews. Effectivement, l'auteur explique qu'il faut faire la distinction entre «d'une part le niveau général de l' « interview », d'autre part le niveau des « questionnaires (oraux) » et des « entretiens de recherche » comme éléments d'un sous-ensemble du vaste ensembles des interviews » (p.17-18).

Cette citation sous-entend que la démarche de cette recherche se situe au deuxième niveau de l'interview, sous la forme de questionnaires oraux.

De plus, selon les auteurs précités, les interviews ne doivent pas se limiter à une, mais à plusieurs personnes. La méthode de recueil d'informations de cette recherche s'inscrit dans ce « caractère multilatéral » (p.18). En effet, six interviews d'éducateurs du REP ont été menées. Et, pour des raisons de temps, il n'a pas été possible d'interviewer tous les éducateurs. C'est donc à partir des propos de ces six individus, soit environ la moitié des éducateurs travaillant dans les écoles genevoises du REP que s'est basée cette première phase de la recherche.

En ce qui concerne la méthode de recueil d'informations de cette recherche, l'interview a été choisie car sa visée spécifique porte sur des représentations (De Ketele et Roegiers, 1996, p.19). Or, l'accès aux représentations et aux perceptions des éducateurs à propos des attentes de rôles des enseignants fait partie intégrante de cette recherche.

Dans ce travail, selon De Ketele et Roegiers (1996) *les interviews* ou *les entretiens*, sont des termes qu'il faut considérer comme équivalents. En outre, il faut préciser qu'ils ont été menés sous la forme semi-dirigée.

De plus, selon les auteurs en question, il y a deux caractéristiques qui sont propres à cette forme d'entretien:

- « - il produit de la part de l'interviewé un discours qui n'est pas linéaire, ce qui signifie que l'interviewer réoriente l'entretien à certains moments ;
- les interventions de l'interviewer ne sont pas toutes prévues à l'avance. Tout au plus, celui-ci prévoit-il quelques questions importantes, ou quelques points de repère » (p.171).

Pourquoi le choix d'une interview orale s'est-il imposé pour recueillir les informations nécessaires, pour cette recherche?

Premièrement, afin de permettre des interactions qui semblent plus naturelles entre *le chercheur* et les éducateurs. Cela renvoie à la première caractéristique de l'interview évoquée ci-dessus.

Ensuite, pour relancer l'interviewé qui aurait pu s'égarer dans ces propos, et de ce fait n'aurait pas répondu aux questions posées. Finalement, le questionnaire oral (ou canevas d'entretien) permet de rebondir sur les propos de l'interviewé, car il n'est pas directif. Il a offert une certaine liberté pour que les informateurs approfondissent leurs propos et enrichissent les informations à récolter.

5.4.2. Retranscription des entretiens : la prise de notes

Les propos des éducateurs ont été recueillis sous la forme de prises de notes, pour les raisons suivantes :

- D'une part, la prise de note donne « des garanties suffisantes de validité » (De Ketele & Roegiers, 1996, p.16). Elle a permis de considérer de manière globale les propos

des interviewés. De plus, si quelques informations n'étaient pas prises en note, il y avait la possibilité de les faire ré-expliciter par les éducateurs.

- D'autre part, ce moyen de retranscription a permis aux personnes interrogées d'être claires dans leurs propos et les a amenées à modérer leur débit de parole. En effet, à plusieurs reprises, lors des entretiens, les éducateurs adaptaient le rythme de leurs propos, en fonction de l'avancement de la prise de notes.
- Finalement, la prise de notes est peu coûteuse au niveau du temps. En effet, chaque entretien a permis aux interviewés de s'exprimer librement sur un sujet qui les concerne. C'est pourquoi une grande quantité d'informations a été relevée, et cela pour chacune des six interviews réalisées. On rappellera que cette recherche était davantage axée sur la dimension qualitative (la qualité des propos des intervenants) que sur la dimension quantitative (le nombre d'interviewés).

Ainsi, la prise de notes a permis : dans un premier temps, d'identifier les principales perceptions des éducateurs vis-à-vis des attentes de rôles des enseignants ; dans un second temps, de cerner les différentes dimensions qui sont relatives à la fonction de l'éducateur dans une école du REP (son travail, et sa définition).

Pour conclure, la prise de notes a permis de dresser une vue d'ensemble des relations entre les éducateurs et les enseignants.

5.4.3. Conclusion de la première phase de la recherche

En définitive, voici quelques questions énoncées par De Ketele & Roegiers (1996). Elles ont permis de constituer et de cadrer le questionnaire, que ce soit pour cette première phase de la recherche ou la seconde :

« Est-ce que je sais bien dans quel but je veux recueillir des informations ? Ai-je bien choisi l'information sur laquelle je vais travailler ? L'information que je recueille est-elle bien celle que je voulais recueillir ? Cette information est-elle de qualité suffisante ? » (p.11).

Pour conclure, il apparaît que la méthode de recueil d'information choisie a été axée en priorité sur les interactions entre l'interviewer et les éducateurs interviewés à propos des questions de recherche. Dans ce sens, les questionnaires oraux, lus aux travailleurs sociaux, ont été un support permettant de constantes interactions entre ceux-ci et l'interviewer. Cela dans le but de récolter les informations permettant de répondre à la première question de cette recherche. La communication, qui est une des caractéristique de l'interview, a donc été très « directe » et à « double sens » (De Ketele & Roegiers, 1996, p.35).

Cependant, il y a une lacune dans les interviews. En effet, même si l'interview apparaît comme une situation de communication qui présente de nombreux avantages, elle ne permet pas d'avoir un large accès à l'information dans le temps et dans l'espace.

Cette lacune de l'interview réside dans le fait qu'elle donne « un accès limité dans l'espace » et qu'il y a une « concentration de l'information dans le présent, ou rétrospectivement dans le passé » (De Ketele & Roegiers, 1996, p.35). Voici les raisons pour lesquelles les interviews ne permettent pas de récolter des informations qui sont étalées dans le temps et dans l'espace.

Mais les deux paramètres qui viennent d'être évoqués ne mettent pas en péril les informations que j'ai voulu récolter dans cette recherche. D'une part, la recherche est récente dans le temps, car elle cherche des informations auprès d'éducateurs qui travaillent seulement depuis trois ans dans des écoles du REP ; ils ont donc donné des informations récentes, qui concernent des exemples précis, voire anecdotiques, sur des dimensions de leur travail dans les écoles du REP. D'autre part, la « zone géographique » (De Ketele & Roegiers, 1996) n'a pas eu d'importance pour cette étude, car elle était définie et restreinte aux écoles qui appartiennent au REP.

5.4.4. Prise de contact avec les éducateurs

Les vignettes ont été soumises au responsable éducatif et pédagogique des éducateurs du REP. Ceci dans le but de vérifier si elles étaient pertinentes. De plus, ce responsable a fourni la liste des éducateurs travaillant dans les écoles du REP, afin de les contacter.

En outre, les informations relatives aux profils des éducateurs interrogés apparaissent dans la partie des « six portraits » (cf. partie VI).

Etant donné que les éducateurs travaillent dans des établissements scolaires du REP, il a fallu demander au directeur du REP une autorisation pour interviewer les intéressés.

Afin de présenter au lecteur les informations relevées lors de cette première phase de recherche, un tableau a été établi et figure dans la première partie de l'analyse qui va suivre. Ce tableau a pour but de donner une vue d'ensemble des propos des éducateurs interviewés sur : leurs perceptions des attentes de rôles des enseignants vis-à-vis de leur travail ; les jugements qu'ils portent sur ces attentes ; leurs stratégies ou les comportements (le traitement ou pas) vis-à-vis de ces attentes, suite à ces jugements.

5.5. Deuxième phase de la recherche

A présent, il faut expliquer les choix relatifs à la méthode de recueil d'informations choisie pour récolter les informations permettant de répondre à la deuxième phase de la recherche. Cette deuxième phase visait à recueillir des informations sur les *attentes réelles* des enseignants à l'égard du travail des éducateurs et leurs perceptions du travail de ceux-ci.

Elle avait également pour but de comparer les attentes de rôles des enseignants, perçues par les éducateurs, aux attentes réelles des professeurs. En d'autres termes, cette phase voulait constater l'écart éventuel entre les représentations des éducateurs et celles des enseignants. Il faut rappeler que l'hypothèse suivante a été formulée : *il y a un écart entre les perceptions des attentes de rôles des enseignants par les éducateurs et les attentes « réelles » de ceux-là.*

Les éducateurs interviewés travaillent dans des contextes différents. Ce contexte diffère selon chaque éducateur et comprend : l'emplacement de l'école dans laquelle il travaille ; les problématiques auxquelles il est confronté ; la population environnante, à savoir les élèves et leurs familles, et les enseignants.

La deuxième phase de la recherche a pris la forme de deux entretiens de groupe. Le premier groupe s'est composé de trois enseignants d'un établissement. Et le second groupe s'est composé de deux enseignantes d'un autre établissement. Ces deux groupes d'enseignants travaillent dans des établissements du REP où un éducateur a été interviewé. Ce choix s'est imposé afin de réduire l'impact des écarts liés au contexte, exposés ci-dessus.

Le premier groupe s'est composé d'un enseignant qui travaille en division moyenne depuis vingt-neuf ans (cf. intervenant A, annexe 3), et de deux enseignantes de division élémentaire : l'une avec dix-huit ans d'expérience, et l'autre avec deux ans d'expérience dans l'enseignement (cf. intervenant B et C, annexe 3).

Les enseignantes du second groupe sont deux enseignantes en période probatoire (cf. intervenant A et B, annexe 3bis). Elles enseignent donc depuis la rentrée 2010-2011.

Les enseignants n'ont pas eu la possibilité de confronter directement leurs propos à ceux des éducateurs. En effet, les propos des éducateurs ont été proposés aux enseignants sous forme de vignettes.

5.5.1. La méthode de recueil d'informations

Il faut d'abord expliquer le choix d'effectuer des interviews groupées.

Cette méthode de recueil d'informations a été jugée intéressante, car elle a permis aux intervenants d'échanger et de confronter des informations ou des points de vue, grâce aux interactions menées. Cette situation de communication, par les interactions qu'elle suscite, permet d'instaurer des *conflits sociocognitifs* entre les individus interrogés (Crahay, 1999).

Ainsi, les interviews groupées, ont été choisies pour créer un discours qui émane d'un consensus entre les intervenants. Le but recherché était que les informations données par un enseignant puissent être complétées par les propos d'un ou d'autres praticiens du groupe.

C'est pourquoi il a fallu être attentif à ces informations et évaluer quand il était pertinent de susciter les interactions entre les intervenants et/ou de les relancer par des questions adéquates lorsqu'ils s'égarèrent du sujet et/ou des questions posées.

Dans ce sens, De Ketele et Roegiers (1996) expliquent également que « les interviews de groupe peuvent se révéler intéressantes, soit pour des raisons de gain de temps, soit parce que les effets recherchés se situent d'avantage au niveau des interactions entre différentes personnes » (p.19).

Même s'il aurait été intéressant de présenter directement aux enseignants un document regroupant les propos des éducateurs, cela aurait pu s'avérer dangereux.

En effet, l'hypothèse était que si les professeurs avaient dû lire les propos « bruts » des éducateurs, certains auraient été contraires à leurs propres opinions. Ils auraient donc pu se sentir critiqués, voire évalués par les acteurs absents.

Dupanlonp (1999) explique cela à propos de la relation entre un expert psychologue de l'OMP et les enseignants :

« la représentation en terme d'expert est également à l'origine de nombreuses critiques vis-à-vis du psychologue : certains enseignants, évoquant le sentiment d'être eux-mêmes jugés, testés, voire *psychanalysés* dénoncent l'arrogance, le dédain et la méconnaissance du psychologue, vis-à-vis de leur pratique pédagogique » (p.87).

Avec la sensation de recevoir des critiques venant d'un autre type de praticien, le discours des enseignants aurait pu être, d'une part influencé par leurs émotions, d'autre part peu, voire pas constructif, dans le sens où les enseignants auraient formulé des contre-critiques à l'égard des éducateurs. Ainsi, les propos des intéressés n'auraient visé qu'à défendre leur image et à manifester leur désaccord à l'égard des propos des travailleurs sociaux.

Il a donc fallu présenter un autre matériau aux enseignants, n'explicitant pas, à leur égard, de jugements de la part des éducateurs.

Les perceptions, leurs jugements et les comportements des éducateurs à l'égard des attentes de rôles des enseignants vis-à-vis de leur travail, ont donc été retranscrites sous la forme de vignettes. Ces vignettes décrivent des situations anecdotiques et représentatives des propos des éducateurs ; elles ont été recueillies lors de la première phase de la recherche.

Chaque vignette a été lue aux intervenants. Voici les vignettes (cf. annexe 2) :

1) Des élèves jouent dans le préau après 16h, ce qui dérange une enseignante de l'école. Elle demande à l'éducateur d'intervenir auprès des enfants pour pouvoir travailler tranquillement.
2) Aujourd'hui l'éducateur n'est pas dans l'école. Une bagarre éclate entre trois élèves d'une même classe. L'enseignant téléphone directement au bureau de l'éducateur qui se trouve à l'étage, mais personne ne répond.
3) Après avoir, à de maintes reprises, contacté l'éducateur pour des problèmes concernant des parents d'élèves qui ne viennent pas aux entretiens, un enseignant décide de ne plus faire appel au médiateur, car malgré l'intervention de celui-ci auprès de la famille, les parents ne viennent toujours pas.

<p>4) Un enseignant a discuté avec l'éducateur, dès le début de l'année scolaire, des tensions présentes entre les élèves de la classe. Il décide de faire appel à sa médiation pour que des contacts s'établissent les enfants et l'éducateur, et que celui-ci mène des activités concernant les problèmes d'incivilité en cours.</p>
<p>5) Une enseignante souffre des mauvaises relations avec le père d'une élève somalienne. Elle contacte l'éducateur de l'école pour qu'il assiste au prochain entretien.</p>
<p>6) Un enseignant souhaite que l'éducateur fasse un travail sur la violence verbale dans sa classe, souvent présente entre des élèves serbes et albanais. L'éducateur explique que cela ne peut se régler que sur le long terme, en parlant individuellement avec chaque élève et en faisant un travail de sensibilisation sur le sujet.</p>
<p>7) Un élève est malade et tousse sans arrêt dans sa classe, ce qui empêche les autres élèves de travailler dans le calme. L'enseignant l'envoie dans le bureau de l'éducateur, avec du travail à effectuer.</p>

Ces vignettes ont été accompagnées des questions suivantes :

- Que pensez-vous de la situation qui vient d'être lue ?
- L'avez-vous déjà vécue ?
- Comment jugez-vous l'attitude de l'enseignant et celle de l'éducateur ?
- Que feriez-vous dans cette situation en tant qu'enseignant ?

Question de relance :

- Dans ce type de situation, que pensez-vous que devrait faire l'éducateur ? A noter qu'il est sous-entendu dans cette question : qu'attendez-vous de l'éducateur ?

Les sept questions posées aux éducateurs, lors de la première phase de la recherche, n'ont pas été posées aux enseignants. Le pari était que les enseignants abordent suffisamment les thématiques voulues, à savoir : la collaboration, l'utilité de l'éducateur, la formation de l'éducateur, etc.

Bien entendu, si les intervenants n'abordaient pas ces thématiques, il fallait leur poser des questions plus ciblées sur ces thématiques. A l'aide des vignettes et des questions présentées ci-dessus, il s'agissait de recueillir des informations à propos des trois questions principales que voici :

- Que disent les enseignants des perceptions, des jugements, et des comportements vis-à-vis de leurs attentes de rôles, formulées par les éducateurs (et retranscrites sous la forme de vignettes)?
- Qu'elles sont les attentes de rôles « réelles » des professeurs ?
- Et plus précisément, quel type de travail doit être pris en charge par les éducateurs et comment se définit-il ?

Notons qu'il aurait sans doute été intéressant de faire interagir les éducateurs et les enseignants sur ces vignettes, mais l'hypothèse était que les deux types d'acteurs auraient été amenés à donner peu d'informations concernant les questions de cette recherche. En effet, la confrontation entre les deux types de praticiens aurait pu les amener, comme l'affirme Dupanloup (1999), à se bloquer suite au sentiment de recevoir des critiques de la part d'un intervenant de l'autre groupe.

5.5.2. La retranscription des entretiens

Les informations à récolter dans cette phase de la recherche devaient permettre, dans un premier de temps, de vérifier ou de réfuter les écarts suivants:

- l'écart entre les perceptions, les jugements et les comportements des éducateurs, concernant les attentes de rôles des enseignants vis-à-vis de leur travail, et les attentes réelles (ou au moins objectivées) de ceux-ci.
- l'écart entre les dimensions du travail que les éducateurs ont dit assumer et les propos des enseignants à ce sujet (cf. les sept thématiques énoncées au point 5.4.).

Les informations ont été, dans un premier de temps, enregistrées pendant l'interview. Cela m'a permis d'être disponible, afin de réguler les interactions entre les interviewés et d'être attentif à ce qu'ils donnent les informations voulues. De plus, cela a permis de formuler des questions de relance.

Dans un second temps, les propos enregistrés ont été retranscrits pour chaque interview groupée (cf. annexe 3 et annexe 3bis). Cela a permis d'établir des relations entre ces deux entretiens, de comparer les propos des intervenants et de dégager, quand c'était possible, un discours général des enseignants à propos de la deuxième question de la recherche.

5.5.3. Conclusion de la deuxième phase de la recherche

Pour conclure, il apparaît que les entretiens et leur analyse ont donné accès, que ce soit pour les enseignants ou pour les éducateurs à des éléments de leur vécu qui relèvent de leur *subjectivité* (Dupanloup, 1999). Ainsi, les intervenants ont donné des renseignements « sur le système d'interactions (configuration sociale) qui structure les actions, les relations, les attentes et les représentations » (p.77).

En somme, cette partie de la recherche a voulu avoir accès aux *perceptions* et aux *attentes de rôles* des enseignants, vis-à-vis du travail des travailleurs sociaux, et donc à leurs réactions face à des situations (les vignettes) décrites par les éducateurs.

5.6. Présentation des informations

Avant de débiter l'analyse des données de la première puis de la seconde phase de la recherche, il faut préciser que la présentation des informations récoltées durant cette deuxième phase de l'étude seront présentées à travers un tableau récapitulatif qui présentera, pour chaque groupe d'enseignants interviewés : leurs attentes, leurs jugements quant à ces attentes, et le traitement des ces attentes par les éducateurs. Dans ce tableau figurera également un résumé des attentes des enseignants perçues, jugées et traitées par les éducateurs. Ainsi, il sera possible de constater les tensions entre les attentes de rôles des enseignants et leur perception par les éducateurs interrogés. Ces tensions seront traitées plus particulièrement dans la partie analysant les propos des enseignants (cf. partie VIII).

L'analyse sera donc structurée de la façon suivante :

Tout d'abord, les portraits des six éducateurs interviewés seront dressés. Ils présenteront le profil de chaque interviewé, et le contexte de travail dans lequel il se trouve. Ces portraits donneront des informations sur : 1. Les *attentes de rôles* des enseignants, perçues par les éducateurs ; 2. Ces *attentes de rôles* jugées par les éducateurs : ce qu'ils en pensent personnellement ; 3. Les stratégies ou le traitement des *attentes de rôles*, c'est-à-dire les comportements ou les procédures qu'ils disent engager pour répondre à ces attentes.

Le travail effectué par les éducateurs nous renseignera également sur le travail qu'ils ne souhaitent pas effectuer, mais qu'ils modifient pour le rendre légitime (sentiment de recevoir du « sale boulot » de la part des enseignants).

Un tableau récapitulatif présentera les propos des éducateurs de manière transversale, et sur les trois plans des attentes : les *attentes perçues*, les *attentes jugées*, et les *attentes traitées*. Les similitudes et les différences entre les éducateurs seront d'abord relevées, puis analysées, en lien avec le cadre conceptuel de ce travail.

Seuls certains passages extraits de la prise de notes seront cités. Les pages correspondantes apparaîtront en annexe 4. De plus, afin de simplifier la lecture, un code a été choisi. Par exemple, si l'on cite la cinquième page de la prise de note : au lieu d'écrire « cf. annexe 4, p.5 », on écrira « A4-5 ».

Pour les propos retranscrits des enseignants, il en sera de même. Les pages correspondantes apparaîtront en annexe 3 pour le premier groupe interviewé, et en annexe 3bis pour le second groupe interviewé. Le code est ressemblant à celui de l'annexe précédente. Par exemple, si l'on cite à la cinquième page de l'annexe 3 les propos d'un intervenant, au lieu d'écrire « cf. annexe 3 intervenant B, p.5 », on écrira « A3-B-5 ».

Il est important de rappeler qu'il faut se référer, pour ces deux types d'annexes, à leur pagination. Les numéros des pages sont inscrits en gras, en bas de page.

VI.

Première analyse

Les perceptions des éducateurs : six portraits

A présent les différents profils des éducateurs vont être dressés. Chaque éducateur sera présenté avant une analyse comparative qui les considérera simultanément. Il faut rappeler que les propos des éducateurs qui seront utilisés (cités ou repris de manière indirecte) proviennent de la première phase de prélèvement des données, et qu'ils ont été retranscrits sous forme de prise de notes. Le matériel intégral figure en annexe 4.

Il faut préciser que certaines attentes de rôles qui vont figurer dans les parties « perceptions », ne réapparaîtront pas obligatoirement dans les parties « jugements » et « stratégies et comportements », car les interviewés n'ont pas émis de jugements et/ou de stratégies pour chaque attente perçue.

Finalement, une dernière précision doit être apportée au lecteur. Dans chaque partie « perceptions », les attentes des éducateurs ressenties par les éducateurs vis-à-vis de leur travail seront listées. Dans cette partie, « les attentes » qui sous-entendent le terme « attentes de rôles ».

Les prénoms des éducateurs qui vont être présentés ci-dessous sont des prénoms fictifs.

6.1. Alain

Avant de débiter, voici quelques précisions quant au contexte dans lequel travaille cet éducateur. Il travaille dans deux écoles, et dit entretenir une bonne relation avec la plupart des enseignants, c'est-à-dire qu'il collabore au quotidien avec les enseignants. Il a été employé de commerce, puis a fait une formation à l'Institut d'études sociales (IES), avant de travailler dans l'animation, et finalement dans les écoles en REP.

6.1.1. Les perceptions

Selon Alain, les enseignants attendent de lui :

- a) qu'il intervienne dans les familles dont les parents ne viennent pas aux entretiens fixés par les enseignants ;
- b) qu'il intervienne dans leur classe lorsqu'il y a des bagarres ou des conflits entre élèves ;
- c) qu'il leur donne des conseils pour palier à leurs difficultés en ce qui concerne la gestion des conflits ou de la violence, présents dans leur classe ;

- d) qu'il les écoute pour qu'ils puissent parler de leurs problèmes généraux ;
- e) dans certains cas, ils n'attendent rien;
- f) qu'il effectue un travail administratif ;
- g) qu'il effectue un travail rapide, voir immédiat.

Les attentes qui viennent d'être décrites concernent le travail que les enseignants souhaitent que l'éducateur effectue.

Ensuite, parallèlement aux perceptions de ces attentes, le travailleur social a formulé les rôles qu'il pense devoir assumer dans une école. En d'autres termes, il a décrit ses propres attentes, concernant son travail, comme telles :

- h) être une personne permettant le lien entre l'école et les familles ;
- i) être un facilitateur de lien entre les enseignants et l'OMP ;
- j) être présent et disponible dans l'école ;
- k) gérer la violence ou l'agressivité des élèves et/ou des parents ;
- l) être une personne avec une autre posture réflexive, un autre regard ;
- m) travailler sur le long terme avec les familles et les élèves ;
- n) travailler avec les partenaires du REP.

A présent, les jugements du travailleur social concernant les attentes des enseignants qu'il a perçues vont être présentés.

6.1.2. Les jugements

Tout d'abord, le travailleur social explique qu'intervenir dans les familles est trop intrusif. En d'autres termes, il considère que les enseignants veulent s'introduire dans la sphère privée des familles et des élèves, pour avoir accès à certaines informations qui les concernent. De plus, selon lui, s'il intervenait dans les familles, il ne saurait pas qui il représente à ce moment-là : les enseignants, la direction de l'école (donc le DIP), ou l'OMP.

Intervenir dans les bagarres lui semble plus adéquat. En effet, il dit intervenir régulièrement dans des cas où il y a des conflits entre élèves d'une même classe, et précise que sa formation

lui permet d'avoir un regard différent de celui de l'enseignant, qui l'aide à créer un lien entre les élèves de la classe et à apaiser les conflits.

De plus, il explique que cette posture lui permet d'apaiser les inquiétudes des enseignants, et il apprécie de leur donner des conseils pour résoudre certains problèmes de violence, relatifs aux élèves ou parents d'élèves. Il est donc disponible pour écouter les enseignants.

Intervenir immédiatement suite aux demandes des enseignants est en désaccord sa vision du travail. En effet, selon lui, les solutions qui peuvent être apportées à leurs problèmes sont réalisables en majorité sur le long terme.

En ce qui concerne le travail administratif, il estime que ce n'est pas à lui d'effectuer ce type de travail qui s'apparente à du « sale boulot ». D'ailleurs, il explique qu'en général, les enseignants connaissent le travail qu'il est en mesure de prendre en charge. Mais parfois, il arrive qu'ils lui délèguent du « sale boulot ».

Concernant les attentes générales des enseignants, l'éducateur les juge nombreuses et « fortes ». Selon lui, sa venue dans l'établissement où il travaille aujourd'hui lui a valu l'étiquette de « super héros » qui a des solutions à tous les types de problèmes rencontrés par les enseignants. De plus, selon lui, ceux-ci devraient préciser leurs demandes.

Suite aux jugements qui viennent d'être exposés, nous allons nous pencher sur les comportements du travailleur social, selon son accord ou son désaccord face aux attentes des enseignants qu'il a perçues.

6.1.3. Les stratégies et comportements

En ce qui concerne l'intervention auprès des familles absentes lors des entretiens et l'écoute des enseignants, Alain pense que ces attentes sont liées aux difficultés des enseignants quant à leur gestion des problèmes. A défaut d'intervenir dans les foyers, comme le plébiscitent les enseignants, l'éducateur privilégie le dialogue avec les familles. Et pour pouvoir aborder avec celles-ci le thème de l'éducation de leurs enfants, c'est un travail qui s'effectue sur le long terme et qui a le but suivant : gagner la confiance des parents.

En effet, selon lui, c'est en discutant avec les familles, à propos de leur passé, c'est-à-dire en faisant émerger d'anciens traumatismes, qu'il arrive à avoir accès à certaines informations qui concernent l'élève et les problèmes liés à son éducation. Finalement, cela lui permet d'effectuer un travail qui vise à diminuer les tensions entre les élèves et leurs parents, et l'institution.

Ainsi, la stratégie adoptée par Alain, pour ce type d'attente des enseignants, est la communication, sur le long terme.

Concernant les interventions et les bagarres, ainsi que les conseils pour les enseignants, Alain traite ces attentes. Il mène des discussions en classe, pour certains cas d'élèves. Ces discussions visent à faire émerger les problématiques qui sont sous-jacentes aux conflits que rencontrent les élèves. Et ces discussions sont amenées grâce à des « outils transitionnels ». A titre d'exemple, il dit utiliser les jeux de rôles pour faire parler les élèves sur ces problématiques.

A noter que ces interventions sont la plupart du temps réalisées à la suite de discussions avec les enseignants concernés. De plus, dans son rapport avec les pédagogues, l'éducateur explique que, la plupart du temps, les enseignants ne demandent pas automatiquement une intervention en classe, mais ils lui demandent des conseils. Suite à cela, le travailleur social propose ou non son intervention. En somme, selon lui, les enseignants formulent leur détresse par le biais des conseils.

Dans ce sens, l'éducateur dit utiliser les rendez-vous de « conciliation » avec les élèves concernés par des problèmes de comportement. Dans ce type d'entretien, il pose un cadre permettant aux élèves de débattre à propos des sujets de discorde. Et c'est aux apprenants de trouver des solutions. A noter que dans le cadre de la conciliation, le travailleur social représente l'école. Et selon lui, ce type d'espace de discussion est à ne pas confondre avec la « médiation », qui est un espace de discussion principalement utilisé hors du contexte scolaire, et où il ne représente aucun parti (il est neutre).

En outre, dans les moments de conciliation ou de médiation, l'éducateur explique pouvoir utiliser un autre « mode de communication » que celui qui est généralement plébiscité par les pédagogues. Pour illustrer cela, il se donne le droit d'avoir recours à un vocabulaire vulgaire avec les élèves. Il l'utilise dans le but de les « bousculer » et de les amener à réagir.

Puis, à propos du travail administratif, l'éducateur dit ne pas traiter ce type de travail qu'il considère comme du « sale boulot » (Payet, 1997).

En ce qui concerne les attentes générales des enseignants, qui sont jugées « fortes », Alain utilise une stratégie qui vise à « éviter la frustration » de ceux-là. Ainsi, il entretient des dialogues réguliers et effectue des bilans avec les professeurs. Il leur explique s'il est possible ou non de remédier au(x) problème(s) qu'ils rencontrent.

Finalement, quant aux attentes jugées peu précises, l'éducateur a expliqué qu'en discutant avec les enseignants, il tente de traduire leurs plaintes, et plus spécifiquement ce qu'elles sous-entendent. Selon lui, il doit séparer « les névroses des professeurs de ce qui est de la réalité ».

Pour conclure, le premier éducateur interviewé explique qu'une grande partie de son travail est d'être présent et disponible (visible) dans l'école. De plus, il souhaite avant tout promouvoir une attitude positive auprès des élèves. Et selon lui, cette partie de son travail

n'est pas comprise par les enseignants. D'ailleurs, avec certains d'entre eux, l'éducateur ne collabore pas, car ils ne font pas appel à lui.

A noter que l'éducateur met en place des stratégies pour répondre à des attentes de rôles qu'il juge négativement. Dans ce sens, il contente la part de travail voulu par les enseignants, en l'adaptant à sa vision du travail.

6.2. Bob

En ce qui concerne le contexte de travail dans lequel se trouve cet éducateur, celui-ci travaille dans deux écoles. Il dit entretenir de bons rapports avec les équipes enseignantes, qu'il décrit comme motivées et disponibles pour la collaboration. Il a également effectué sa formation à l'IES.

6.2.1. Les perceptions

Selon Bob, les professeurs attendent de lui :

- a) qu'il intervienne dans les familles dont les parents ne viennent pas aux entretiens fixés par les enseignants ;
- b) qu'il intervienne dans leur classe lorsqu'il y a des bagarres ou des conflits entre élèves ;
- c) qu'il intervienne dans les cas de violences venant des parents ;
- d) qu'il les soutienne lors d'entretiens de parents difficiles à gérer ;
- e) qu'il soit disponible pour gérer tout type de problème ;
- f) qu'il appelle les parents des élèves, pour leur parler des problèmes que l'enseignant rencontre avec leur(s) enfant(s) ;
- g) qu'il intervienne auprès des parents qui font du bruit dans le préau, après 16h ;
- h) qu'il intervienne auprès des enfants qui se disputent dans le préau et dans les cortèges ;
- i) qu'il fasse des retours sur son travail avec les partenaires du REP.

A présent, voici la vision du type de travail que Bob pense devoir effectuer. Dans le cadre de son activité de travailleur social dans une école du REP, il pense devoir :

- j) être un soutien pour les enseignants ;

- k) gérer la violence ou l'agressivité, des élèves et/ou des parents d'élèves ;
- l) intervenir en classe lors de conflits d'élèves, et désamorcer les situations conflictuelles ;
- m) travailler avec les partenaires du REP : le SSJ (le Service de la santé et de la jeunesse), le SPMi (le Service de la protection des mineures), et la maison de quartier ;
- n) être une personne de relai entre le SPMi et l'OMP, et les enseignants ;
- o) favoriser et intégrer des enfants à travers la socialisation et les apprentissages ;
- p) amener une autre posture réflexive ;

A présent, les jugements du travailleur social concernant les attentes des enseignants qu'il a perçues vont être présentés.

6.2.2. Les jugements

Tout d'abord, Bob juge qu'intervenir dans les familles est inadapté. En effet, selon lui, ce souhait des enseignants est disproportionné. Le travailleur social serait disposé à faire cela uniquement dans des cas d'urgence.

En ce qui concerne l'intervention lors des bagarres, l'éducateur juge que cette attente est adaptée à son champ d'action. Elle rejoint sa vision du travail. En effet, que ce soit pour la gestion de problèmes d'ordre général ou pour des bagarres entre élèves d'une même classe, le travail avec les partenaires du REP lui permet d'intervenir.

Concernant la part de travail qu'il dit effectuer avec les professeurs, le travailleur social explique que les enseignants et leurs attentes peuvent souvent être en contradiction avec sa vision du travail. Plus précisément, lorsqu'il s'agit d'un travail de type éducatif, l'éducateur ne donne pas de retour à l'enseignant.

Puis, en ce qui concerne l'intervention auprès des mères bruyantes et des élèves en conflits dans les cortèges, Bob juge ces attentes inopportunes. Selon lui, elles s'apparentent à du « sale boulot », et se manifestent à travers des demandes inadéquates des enseignants. Ainsi, il pense qu'il n'a pas à être disponible pour régler tous les types de conflits.

Par contre, il est d'avis qu'il doit intervenir pour les cas de parents violents, c'est son travail. Même si un enseignant ne fait pas appel à lui pour le cas d'un parent d'élève ou celui d'un enfant agressif, Bob lui offre son aide.

6.2.3. Les stratégies et comportements

En premier lieu, l'éducateur a expliqué que, selon lui, il faut avant tout créer un lien en discutant avec les parents, aux abords de l'école ou passer par la direction (le directeur ou la directrice), afin qu'une convocation officielle d'entretien soit écrite et adressée aux parents.

Ensuite, concernant les conflits entre élèves, il estime que le suivi d'un élève se fait toujours en collaboration avec l'enseignant. Il lui est arrivé qu'un enseignant ne passe plus par lui, pour un cas d'élève en difficulté comportementale et contacte directement le SPMi. Pour ce type de cas qui concerne uniquement des problèmes relevant du *travail éducatif*, l'éducateur a expliqué qu'il est dérangeant que l'enseignant fasse cavalier seul. En revanche, il pense que pour des problèmes scolaires (du travail d'instruction), le praticien n'est pas tenu d'informer l'éducateur d'un quelconque suivi.

En somme, c'est l'éducateur qui doit prendre en charge le travail de lien entre les élèves et/ou les familles, et les différents services publics. Il peut, par la suite, faire un retour à l'enseignant concerné. D'ailleurs, à ce propos, s'il y a un entretien au SPMi, où le professeur n'est pas convié, Bob lui donne un retour oral à propos des éléments qui auraient été discutés avec les spécialistes de ce service.

Puis, pour ces cas de conflits entre élèves, l'éducateur explique qu'il est mieux équipé que l'enseignant pour aborder les problèmes de comportements des apprenants. C'est en discutant avec les élèves concernés qu'il peut avoir accès à leur(s) ressenti(s) et aborder les problématiques qui les touchent.

Dans ce sens, il pense que son statut implique qu'il soit dans la transmission de valeurs plutôt que dans la transmission de savoirs. Son travail porte essentiellement sur le « vivre ensemble ». Et, selon lui, c'est à ce niveau qu'il est un soutien pour les enseignants. D'ailleurs, ce soutien fait partie des attentes des enseignants.

Ensuite, en ce qui concerne l'intervention auprès des parents agressifs, Bob pense que c'est grâce à sa posture qu'il est en mesure de ne pas entrer en symétrie avec un individu agressif. Par exemple, il peut trouver des stratégies pour « désamorcer » une situation conflictuelle entre un enseignant et un parent d'élève agressif, entre autres. Plus concrètement, dans ces cas-là il propose au parent de venir dans son bureau pour discuter, afin que celui-ci puisse avoir un espace de parole pour exprimer ses frustrations.

Finalement, en ce qui concerne sa disponibilité pour tous les types de problèmes, son intervention auprès des parents bruyants dans le préau et les conflits entre élèves dans les cortèges, Bob considère cela comme « du sale boulot ». Il ne traite pas ces types d'attentes, car dans un premier temps, il n'a pas le temps de considérer toutes les demandes des enseignants qui s'y rattachent, et dans un second temps, il pense qu'il n'est pas là pour effectuer ce type de travail. C'est pourquoi il a passé une grande partie de son temps, au début de sa prise de fonction, à « apprendre à fixer » ses limites. De plus, selon lui, la part de travail

qui est difficile à gérer pour les enseignants n'est pas, dans l'absolu, du « sale boulot ». Ainsi, pour certaines de leurs demandes, il explique aux professeurs que ce travail, bien qu'il soit difficile, appartient à leur champ de compétences (c'est à eux de prendre en charge ce travail).

6.3. Charles

En ce qui concerne cet éducateur, il travaille dans une seule école. Il a dit qu'il partage la même vision de la collaboration avec les enseignants qu'il côtoie. Son premier métier était celui de boulanger. Puis, il a été responsable d'ateliers pour des personnes handicapées. Finalement, il a été éducateur dans un foyer puis dans un centre de jour, avant de rejoindre une école du REP, il y a trois ans.

6.3.1. Les perceptions

Selon Charles, les enseignants attendent :

- a) qu'il intervienne dans les familles dont les parents ne viennent pas aux entretiens fixés par les enseignants ;
- b) qu'il intervienne dans leur classe lorsqu'il y a des bagarres ou des conflits entre élèves ;
- c) qu'il intervienne à la récréation ou lors de conflits entre élèves dans les cortèges ;
- d) qu'il soit disponible.

A présent voici les attentes de l'éducateur, qui concernent les rôles qu'il pense devoir assumer :

- e) faire le lien entre l'école et le quartier, sensibiliser les parents à ce qui se passe avec leur(s) enfant(s), à l'école;
- f) gérer et atténuer les conflits entre les élèves et/ou les parents, et les enseignants ;
- g) être disponible ;
- h) soulager les enseignants pour les problèmes qui sortent du cadre de l'enseignement ;
- i) travailler avec le réseau, en équipe, et avec l'infirmière de l'école.

A présent, les jugements du travailleur social concernant les attentes des enseignants qu'il a perçues vont être présentés.

6.3.2. Les jugements

En ce qui concerne l'intervention dans les familles, Charles juge que cela est trop intrusif. Selon lui, le fait d'aller dans les familles est uniquement acceptable si celles-ci acceptent d'être « visitées ».

Ensuite, concernant son intervention lors des bagarres, Charles a expliqué que cette attente s'accorde avec sa vision du travail. Par conséquent, il la juge adéquate.

Puis, concernant l'intervention lors des conflits entre élèves dans les cortèges ou à la récréation, Charles a expliqué que les demandes qui se rattachent à ce type de travail sont très spontanées et parfois imprécises, car non réfléchies. Par conséquent, il pense que ces demandes qui dépendent de la personnalité des professeurs ne sont pas réalisables. De plus, selon lui, les enseignants considèrent qu'il doit toujours être en activité et disponible. Cela s'oppose à sa volonté d'être simplement présent, qu'il considère comme une activité en soi.

En outre, à propos de sa formation, le travailleur social pense qu'elle est en décalage avec certaines attentes des enseignants et de l'ancien directeur de son établissement.

6.3.3. Les stratégies et comportements

Lorsqu'il intervient auprès des familles, Charles privilégie le dialogue avec les familles. En discutant avec elles, il essaie de faire ressortir les « problématiques sociales » qui sont en lien avec l'enfant déviant.

Pour les conflits entre élèves, l'éducateur collabore très souvent avec les enseignants. Il essaie de les impliquer le plus possible dans son travail avec le réseau, sauf dans les cas où le secret de famille doit être préservé. Dans ces cas-là, il explique aux pédagogues qu'il ne peut pas leur divulguer certaines informations.

Dans ce sens, Charles effectue en classe « des médiations », même s'il considère qu'il n'est pas formé pour ça. De plus, il essaie de faire des confrontations entre les élèves, afin d'identifier les problématiques en jeu, et d'avoir une vision d'ensemble sur les faits qui mettent les élèves en tension. D'autre part, et selon le projet d'établissement en cours, il a mis en place un « bureau d'aide à la bonne conduite », le mardi, pour traiter les cas graves. Il a précisé que ce dispositif ne vise pas à sanctionner, mais permet aux élèves concernés de s'exprimer et de trouver des solutions par eux-mêmes.

Finalement, il intervient souvent en classe pour parler aux élèves de certaines problématiques qui touchent leur classe. Dans certains cas il propose des ateliers et plus particulièrement des « groupes de parole » où les élèves peuvent s'exprimer sur les problématiques et les sujets introduits par l'éducateur.

Puis, dans les cas de conflits entre parents et enseignants, le médiateur n'hésite pas à collaborer avec le directeur, afin de fixer des rendez-vous avec les individus concernés et de leur permettre d'exprimer leurs angoisses vis-à-vis de l'institution scolaire.

En ce qui concerne son intervention lors des conflits qui ont lieu durant les récréations ou dans les cortèges, Charles définit avec les enseignants qui formulent ces attentes ce qui est faisable ou pas. Et dans les cas où les demandes sont trop vagues, il leur propose d'y réfléchir, puis de les lui préciser. Malgré cela, si les demandes des enseignants ne sont pas réalisables, il leur explique que son intervention n'est pas nécessaire. Par exemple, lors d'un entretien de parents où l'enseignant craint le père. Si le pédagogue lui demande d'être présent, Charles n'intervient pas si la demande n'est pas plus précise. En somme, cet éducateur exprime une attente à l'égard des enseignants : préciser leurs demandes.

Dans ce sens, Charles pense qu'il est aujourd'hui assez clair avec les enseignants sur le travail qu'il est en mesure de prendre en charge. Il a fixé ses limites. Cependant, face à l'urgence, il prend certaines décisions seul, ce qui peut s'avérer inadéquat.

Pour terminer, l'éducateur a expliqué qu'il essaie toujours de répondre à toutes les attentes des enseignants, et idéalement, de manière positive. Pour chaque cas, il essaie de proposer quelque chose à mettre en place. Il discute avec les pédagogues concernés, afin de jauger si son intervention est nécessaire ou non. De plus, il a expliqué qu'il souhaite être disponible dans son établissement. Il participe aux TTC (temps de travail en commun entre l'équipe enseignante et le directeur), et il mange aux pauses de midi avec les enseignants, pour montrer sa présence. Lors des discussions avec les pédagogues, il conseille les interventions qui peuvent aider les élèves en difficulté.

6.4. Dino

Cet éducateur a suivi sa formation à l'IES. Il a débuté comme éducateur de rue, avant de travailler en REP. Il entretient de bonnes relations avec les enseignants de l'école dans laquelle il travaille. Il dit avoir beaucoup de travail.

6.4.1. Les perceptions

Selon Dino, les enseignants attendent :

- a) qu'il intervienne dans les familles dont les parents ne viennent pas aux entretiens fixés par les enseignants ;
- b) qu'il intervienne dans leur classe lorsqu'il y a des bagarres ou des conflits entre élèves ;
- c) dans certains cas, qu'il n'intervienne pas, qu'il ne fasse rien ;

- d) qu'il surveille les récréations ;
- e) qu'il soit disponible dans l'école.

A présent voici les attentes de l'éducateur concernant les rôles qu'il pense devoir assumer :

- f) créer un lien entre les parents et l'école ;
- g) créer un réseau social autour de l'école ;
- h) réfléchir autrement pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés par les élèves, et trouver des pistes d'action, être une tierce personne, neutre ;
- i) protéger les enseignants ;
- j) être à l'écoute des enseignants ;
- k) être visible et connu des enfants.

A présent, les jugements du travailleur social concernant les attentes des enseignants qu'il a perçues vont être présentés.

6.4.2. Les jugements

En ce qui concerne son intervention dans les familles, Dino juge cette attente inadéquate. Il pense que c'est intrusif de vouloir entrer dans l'environnement familial de l'enfant. Cette attente entre donc en conflit avec sa vision du lien qu'il veut créer entre les parents et l'école.

Ensuite, si des enseignants n'attendent rien de lui ce n'est pas dérangeant, car il estime qu'il a énormément de travail. Si certains enseignants ne veulent pas collaborer avec lui, c'est leur droit.

Intervenir dans des bagarres lui semble convenable, si des conflits entre élèves sont récurrents. Par contre, en ce qui concerne les problèmes de la vie quotidienne (peu graves), l'enseignant peut les résoudre lui-même.

En ce qui concerne sa surveillance pendant les récréations, Dino porte un jugement négatif, car il ne se considère pas comme un surveillant. Selon lui, les enseignants qui surveillent les récréations peuvent très bien régler les problèmes qu'ils y rencontrent.

En ce qui concerne les attentes générales des enseignants, Dino a expliqué qu'elles sont très nombreuses. Les enseignants ont longtemps imaginé qu'il est « un magicien ». Selon Dino, les enseignants lui donnaient des tâches pénibles à faire, c'est-à-dire du « sale boulot ». De plus, aujourd'hui, certains enseignants ne font appel à lui que dans des cas de crise. Et, ils ne

donnent pas d'informations relatives au suivi de l'élève et de son évolution. Cela est mal perçu par Dino. En effet, il a une vision de la collaboration et du suivi des élèves qui est plus axée sur le long terme que sur le court terme.

6.4.3. Les stratégies et comportements

Concernant l'intervention auprès des familles, l'éducateur propose des entretiens, pour discuter avec les parents, plutôt que d'aller à leur domicile. Il ajoute que si les parents sont allophones, il contacte un référent culturel. En outre, il a expliqué que, pour ces familles, l'école n'est pas inscrite dans leur culture. D'ailleurs, suite à plusieurs problèmes rencontrés avec des familles immigrées, il a proposé une formation interculturelle aux enseignants. Cette formation leur a permis d'apaiser et/ou de gérer certaines tensions. Parallèlement, il a proposé des cours de français pour des mères albanaises, dans la maison de quartier qui se situe à quelques pas de l'école.

En ce qui concerne les conflits entre élèves, l'éducateur n'intervient pas obligatoirement avec toute la classe. En effet, il prend les élèves concernés dans son bureau, afin d'avoir accès aux éléments circonstanciels des conflits. Et pour atteindre ce but, il propose aux élèves des jeux de rôle. Selon lui, l'aspect ludique qui est suscité par ce type de dispositif permet de « désamorcer » les tensions existantes. De plus, il utilise le jeu du téléphone arabe, pour montrer aux élèves que, comme dans la vie quotidienne, les propos sont souvent déformés lorsqu'ils passent d'une personne à une autre.

Ensuite, un autre exemple est donné par l'éducateur, celui du « jeu de la balle ». Les élèves doivent se passer un ballon. Lorsqu'ils se retrouvent en possession de l'objet, ils doivent faire un commentaire positif à l'égard d'un élève du groupe concerné par le conflit. Ce jeu permet également d'apaiser les tensions présentes au sein du groupe. Finalement, le travailleur met en place, avec les enseignants, des contrats qui doivent être respectés par les élèves. Le respect de ces contrats est contrôlé par l'éducateur et les enseignants concernés. Si les élèves ne respectent pas leur(s) contrat(s), ils peuvent être sanctionnés par l'éducateur. Mais la plupart du temps, Dino privilégie la réparation à la sanction. Par exemple, il a demandé à un élève perturbateur de faire un gâteau pour ses camarades. Suite à cela, il s'est réconcilié avec la classe.

A propos de la protection des enseignants, Dino a expliqué que même si certains d'eux souhaitent qu'il n'intervienne pas, pour les cas de parents d'élèves agressifs à leur égard, il intervient lorsqu'il identifie ce type de situation. Par exemple, il essaie de séparer les parents (ou le parent) de l'enseignant concerné, et tente d'instaurer un dialogue avec les deux partis, pour comprendre l'origine du conflit. Dans ce sens, l'éducateur propose d'assister aux entretiens entre parents d'élèves et enseignant, lorsqu'il constate que la relation entre les deux partis est conflictuelle. En outre, il précise que, dans ce cas-là, un entretien avec les parents doit avoir lieu, au préalable, afin de créer un premier contact avec eux. Cependant, si certains enseignants refusent son aide, l'éducateur essaie de comprendre d'où viennent ces refus. Et,

selon lui, ces refus sont dus au fait que les enseignants sentent la menace d'un regard extérieur qui les jugerait sur leurs pratiques.

Suite aux entretiens des parents d'élèves, où il assiste les enseignants, Dino essaie de recueillir leurs propos, une fois que l'entretien est terminé, afin de connaître leur(s) ressenti(s) quant à cet entretien. L'éducateur a expliqué que ce travail d'écoute peut être laborieux, car les pédagogues ne veulent pas, ou n'arrivent pas à s'exprimer sur le sujet.

Concernant la surveillance des récréations, l'éducateur explique qu'il accepte d'y être présent. Mais il précise que ce n'est pas pour assumer le rôle de surveillant. Ces moments où il est en présence des élèves sont des prétextes pour faire leur connaissance. De plus, il apprécie de pouvoir observer « les enfants qui vont bien », car la plupart du temps il travaille avec ceux qui rencontrent des problèmes.

Finalement, à propos des attentes générales, qu'il juge nombreuses et souvent inappropriées, Dino les ressent comme du « sale boulot » (Payet, 1997). Selon lui, les enseignants lui délèguent ce type de travail pour se centrer sur leur travail d'enseignement. Il a donc décidé de créer une animation pour les enseignants. Celle-ci avait pour but de les questionner sur leur vision de l'éducateur, avant qu'il n'arrive dans l'établissement, et après son arrivée. Selon Dino, ce travail a permis : dans un premier temps, aux enseignants, de constater la multitude d'attentes et de représentations qu'ils avaient vis-à-vis de son travail ; dans un second temps, à l'éducateur de définir ses priorités pour son établissement et de fixer ses limites. C'est-à-dire qu'il a expliqué aux enseignants ce qu'il peut et/ou ce qu'il ne peut pas prendre en charge comme situations.

6.5. Elina

Cette éducatrice a suivi une formation complémentaire avant de pouvoir travailler dans son établissement scolaire. Elle a suivi sa formation initiale à l'IES. Elle a expliqué qu'elle entretient de bons contacts avec les enseignants de son école. La collaboration et la communication entre pairs y sont omniprésentes.

6.5.1. Les perceptions

Selon Elina, les enseignants attendent :

- a) qu'elle intervienne dans les familles dont les parents ne viennent pas aux entretiens fixés par les enseignants ;
- b) qu'elle intervienne dans leur classe lorsqu'il y a des bagarres ou des conflits entre élèves ;
- c) qu'elle participe aux entretiens lorsque des parents sont agressifs, à l'égard des enseignants ;

- d) qu'elle soit disponible et visible dans l'école ;
- e) qu'elle règle rapidement tous les types de situations problématiques, avec efficacité ;
- f) qu'elle connaisse l'environnement scolaire ;
- g) qu'elle soit à leur écoute.

A présent, voici les attentes de l'éducatrice concernant les rôles qu'elle pense devoir assumer :

- h) amener une posture différente, être neutre, une tierce personne ;
- i) régler les conflits récurrents entre élèves ;
- j) créer un lien entre l'école et les partenaires du REP ;
- k) créer un lien entre les familles et l'école ;
- l) être à l'écoute des enseignants.

A présent, les jugements de l'éducatrice quant aux attentes des enseignants qu'elle a perçues vont être présentés.

6.5.2. Les jugements

En premier lieu, concernant l'intervention auprès des familles, cette attente ne s'accorde pas avec la vision du travail d'Elina. En effet, la praticienne juge que le fait de vouloir pénétrer dans les familles est trop intrusif. Et, dans le type de quartier où elle se trouve, ce serait stigmatisant pour les familles visées, car les gens habitent pour la plupart dans des habitations proches les unes des autres. Ses habitations se trouvent aux abords de l'école.

Intervenir dans les bagarres entre élèves correspond à la vision du travail de l'éducatrice. En effet, elle dit intervenir fréquemment dans des cas de violences entre enfants.

Puis, pour la participation aux entretiens de parents, Elina accepte d'y assister s'ils concernent des parents d'élèves qui se montrent agressifs avec l'enseignant de leur(s) enfant(s).

A propos des attentes générales, Elina les juge très nombreuses. Et, elle ne peut pas toutes les traiter. Par exemple, si les conflits sont récurrents entre les élèves, elle intervient. Par contre, pour les cas de bagarres dans le préau, elle n'intervient pas. Dans ce sens, elle juge qu'il y a un décalage entre le degré d'urgence perçu par les enseignants et son point de vue à ce sujet, en tant qu'éducatrice.

Enfin, elle pense que les enseignants attendent des résultats rapides quant à son travail. Cela s'oppose à sa vision générale du travail, qui est sur le long terme.

Selon Elina, le fait d'être disponible et visible dans l'école est une attente inappropriée des enseignants. Selon elle, ceux-ci souhaitent que ses actions, et de manière générale son travail, soient visibles. Or, dans les rapports qu'elle entretient avec les partenaires du REP, il arrive qu'elle doive s'absenter de l'école. Dans ces cas-là, Elina pense que les enseignants ne comprennent pas ce travail, et qu'ils considèrent uniquement le fait qu'elle n'est pas présente dans l'école.

Pour terminer, elle accepte d'être à l'écoute des enseignants, car elle juge que cela fait partie de son travail.

6.5.3. Stratégies et comportements

Pour intervenir auprès des familles, Elina a expliqué qu'il faut créer, au préalable, un contact avec elles, avant de leur demander si elles seraient d'accord que l'éducatrice vienne à leur domicile. En d'autres termes, il faut essayer de faire venir les parents à l'école, plutôt que de s'introduire dans leur domicile. Elle peut également avoir recours à une convocation officielle, rédigée par le directeur, mais elle pense que cette pratique est « brutale ».

En ce qui concerne les conflits entre élèves, Elina a expliqué que s'ils perturbent la dynamique de classe, elle crée des projets pour la classe entière. Par exemple, pour effectuer un travail préventif sur la violence, elle a fait des activités à partir d'une bande dessinée qui traite la problématique suivante : « savoir vivre ensemble ». D'autre part, en ce qui concerne les bagarres entre quelques élèves, elles ne sont pas traitées en classe, mais avec les élèves concernés, dans le bureau d'Elina.

Ensuite, à propos des entretiens entre parents d'élèves et enseignant qui tourneraient mal, bien qu'elle n'ait jamais eu besoin d'y assister, Elina pense qu'elle proposerait au pédagogue de l'assister lors du prochain entretien. Ainsi, l'enseignant bénéficierait d'un autre regard, celui d'une personne neutre.

Enfin, en ce qui concerne les nombreuses attentes évoquées précédemment, jugées peu adéquates, Elina a expliqué qu'elle a dû les clarifier. Elle a essayé d'établir des attentes qui sont communes aux enseignants et à elle-même. Elle a donc fixé ses limites et a expliqué que, pour des petits conflits entre élèves à la récréation, les enseignants, qui sont des adultes, peuvent également intervenir. Selon l'éducatrice, il faut qu'il y ait un partage de l'autorité entre les deux partis. Pour terminer, elle essaie de donner de la transparence à son travail hors murs (avec les partenaires du réseau), afin que les enseignants aient des informations quant à la nature du travail qu'elle effectue, quand elle n'est pas dans l'enceinte de l'école.

6.6. Fanny

Cette éducatrice a suivi sa formation à l'IES. Elle a travaillé dans la division spécialisée. Avant de travailler dans une école du REP, elle s'occupait de personnes handicapées.

6.6.1. Les perceptions

Selon Fanny, les enseignants attendent :

- a) qu'elle intervienne dans les familles dont les parents ne viennent pas aux entretiens fixés par les enseignants ;
- b) qu'elle intervienne dans leur classe lorsqu'il y a des bagarres ou des conflits entre élèves ;
- c) qu'elle participe aux entretiens lorsque des parents sont agressifs à l'égard des enseignants ;
- d) qu'elle surveille et règle les conflits lors des récréations ;
- e) qu'elle n'intervienne pas.

A présent voici les attentes de l'éducatrice concernant les rôles qu'elle pense devoir assumer :

- f) instaurer un lien entre l'école (les enseignants), les élèves, et les familles ;
- g) apporter un regard extérieur, être une tierce personne ;
- h) créer un réseau de partenaires sociaux autour de l'école, et dans l'école (l'infirmière) ;
- i) soutenir les enseignants ;
- j) être connue des enfants.

A présent, les jugements de l'éducatrice quant aux attentes des enseignants qu'elle a perçues vont être présentés.

6.6.2. Les jugements

Concernant l'intervention auprès des familles, l'éducatrice juge que cette attente est inadéquate. Elle a expliqué que ce n'est pas en allant dans les foyers que l'on peut résoudre les problèmes que rencontrent les enseignants avec les parents d'élèves. Cela ne correspond pas à sa vision du travail de lien entre les familles et l'école, qu'elle doit effectuer.

Intervenir dans les bagarres semble adéquat pour Fanny. Elle intervient régulièrement pour régler les conflits entre les élèves, dans les classes.

En ce qui concerne sa participation aux entretiens entre parents d'élèves et enseignant, l'éducatrice a expliqué qu'elle y assiste souvent, si les parents sont agressifs. Dans ces situations elle joue le rôle de tierce personne.

A propos de la surveillance des récréations et des attentes générales des enseignants, Fanny les juge peu claires. Elle pense que les enseignants font appel à elle uniquement lorsqu'il faut « éteindre les incendies ». En d'autres termes, les enseignants lui attribuent le rôle de « pompier ». Et, ce type d'attente s'apparente à du « sale boulot » (Payet, 1997).

A noter que Fanny ne donne pas d'avis à l'égard des enseignants qui ne font pas appel à elle.

6.6.3. Stratégies et comportements

Pour ramener les parents vers l'école, Fanny a expliqué qu'avec les enseignants, ils doivent nouer ensemble un contact avec les familles. De plus, elle ne comprend pas pourquoi les enseignants ont besoin de savoir si l'enfant est bien encadré à son domicile ou pas. Ainsi, elle refuse d'intervenir dans les familles, car elle pense que cela ne s'inscrit pas dans son « mandat ».

A propos des conflits entre élèves, l'éducatrice a expliqué que, si les enseignants demandent des bilans à effectuer à l'OMP, elle essaie de prendre le relai avec les familles. En d'autres termes, si les parents sont opposés à ces bilans, c'est elle qui doit appuyer les demandes des enseignants.

Pour les cas de conflits entre élèves, l'éducatrice effectue régulièrement des médiations dans son bureau, si le nombre d'élèves le permet. Elle a insisté sur le fait que l'enseignant n'est pas présent lors de ces moments-là, car elle pense qu'il doit rester dans la relation pédagogique qu'il entretient avec les élèves. Il ne doit pas traiter ces conflits interpersonnels. C'est elle qui doit prendre en charge ce type de travail. Finalement, elle a expliqué qu'elle peut également, à la demande de l'enseignant ou des élèves, intervenir en classe, en menant des activités qui permettent de traiter les problèmes en cours.

Ensuite, lorsque Fanny participe aux entretiens entre des parents d'élèves et un enseignant, son statut d'éducatrice lui permet d'avoir la distance nécessaire pour « temporiser » le climat entre les deux partis et soutenir l'enseignant concerné. Plus précisément, dans ces cas-là, elle essaie de rappeler aux personnes concernées les circonstances qui ont amené le(s) désaccord(s). Finalement, elle essaie d'aider les individus concernés à identifier les raisons du conflit, avant de parler de l'enfant/élève concerné et de sa situation scolaire et/ou comportementale.

A propos des attentes générales des enseignants, notamment pour les surveillances des récréations, Fanny a dû, durant sa première année dans l'école, effectuer plusieurs médiations.

Ceci afin de réguler les attentes des enseignants et de faire un tri entre celles qu'elle juge acceptables et celles qui sont inacceptables. Par exemple, en ce qui concerne la gestion des conflits entre élèves lors des récréations, elle a expliqué aux enseignants qu'elle n'intervient plus pour ces situations, qui sont bénignes.

Avant ce dialogue avec certains enseignants, ceux de la division élémentaire la consultaient uniquement pour qu'elle fasse un travail de prévention auprès des jeunes élèves, alors que ceux de la division moyenne la sollicitaient pour « éteindre les incendies », c'est-à-dire les situations graves. Selon elle, cette différence entre les attentes des enseignants de la division élémentaire et ceux de la division moyenne, relève du travail qui avait été effectué par son prédécesseur. Et, malgré ses discussions avec l'équipe enseignante, elle a constaté qu'il y a eu peu de changement. L'éducatrice a précisé que les enseignants de la division élémentaire lui ont réservé un accueil chaleureux, contrairement à ceux de la division moyenne. Avec les premiers, elle peut collaborer dans la « réflexion et la recherche de sens ». Mais avec les seconds, elle pense qu'il y a un flou à propos des attentes. Même si elle effectue certaines médiations et collabore avec certains enseignants de la division moyenne, ses interventions concernent des cas isolés.

Fanny estime que les praticiens de la division moyenne la considèrent « comme un pompier », et l'appellent uniquement pour des cas graves, qui sont ponctuels. Cela va à l'encontre de sa vision de la collaboration. L'éducatrice pense que cette incompréhension est due au fait que les enseignants veulent « garder l'autorité dans leur classe ». D'ailleurs à propos de sa vision de la collaboration, elle a expliqué qu'il faut favoriser la continuité du suivi des élèves, en partenariat avec les enseignants. Ce lien avec les enseignants de la division moyenne doit être privilégié, contrairement aux contacts ponctuels qu'elle entretient avec eux, pour l'instant. Cela lui permettrait de connaître le contexte de leur classe, avant d'y intervenir, avec « soin, bienveillance, et sens ».

Par exemple, pour collaborer avec ces enseignants, suite à leurs plaintes à l'égard du comportement de certains élèves, Fanny leur a proposé une formation sur *le conseil de classe*. Et, parallèlement à cela, elle a fait une exposition, nommée « hérissons paillassons ». Les élèves ont pu exprimer, à travers l'art, leurs sentiments, qu'ils soient négatifs et/ou positifs.

Pour terminer, l'éducatrice n'insiste pas avec des enseignants qui n'attendent rien d'elle, ceux qui ne souhaitent aucune collaboration.

6.7. Analyse comparative des éducateurs : tableau récapitulatif

Avant de procéder à l'analyse comparative des propos des éducateurs questionnés, le tableau ci-dessous va permettre de constater les éléments récurrents et les variations en ce qui concerne les attentes des rôles des enseignants telles qu'elles sont perçues par les éducateurs, les jugements portés sur ces attentes, ainsi que leur traitement (les stratégies et comportements face aux attentes perçues et jugées).

	Attentes perçues	Attentes jugées	Attentes traitées
A L A I N	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervenir dans les familles ; ▪ Intervenir auprès des élèves en conflit ; ▪ Donner des conseils aux enseignants pour résoudre les conflits entre élèves ; ▪ Etre à l'écoute des enseignants. ▪ Non intervention ; ▪ Faire le travail administratif des enseignants ; ▪ Intervenir immédiatement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Négatif ▪ Positif ▪ Positif ▪ Positif ▪ Neutre ▪ Négatif 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialoguer et gagner la confiance des parents ; ▪ Faire des conciliations dans le bureau (jeux de rôle), intervenir en classe ; ▪ Dialoguer avec les enseignants ; ▪ Non collaboration ▪ Non traitement ; ▪ Préciser les attentes des enseignants/fixer ses limites.
B O B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervenir dans les familles ; ▪ Intervenir auprès des élèves en conflit ; ▪ Intervenir auprès des parents agressifs ; ▪ Etre disponible ; ▪ Téléphoner aux parents ; ▪ Intervenir auprès des parents bruyants et des élèves en conflits dans le préau après 16h. ; ▪ Faire des retours quant au travail en réseau. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Négatif ▪ Positif ▪ Positif ▪ Positif ▪ Négatif 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialoguer avec les parents ou convocation officielle ; ▪ Discuter avec les élèves concernés (bureau), intervenir en classe ; ▪ Ouvrir un espace de parole, calmer les tensions ; ▪ Se promener dans l'école, être visible des élèves et des enseignants ; ▪ Non traitement, fixer ses limites, et dialoguer avec les enseignants (renvoi du « sale boulot ») ; ▪ Dialoguer avec les enseignants sur le suivi de l'élève.
C H A R L E S	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervenir dans les familles ; ▪ Intervenir auprès des élèves en conflits ; ▪ Intervenir lors des récréations pour des conflits entre élèves ; ▪ Etre disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Négatif ▪ Positif ▪ Négatif 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialoguer avec les parents ; ▪ Médiations dans le bureau. Bureau d'aide à la bonne conduite (≠ sanction) et interventions en classe (groupes de parole) ; ▪ Préciser les attentes/fixer ses limites.

D I N O	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervenir dans les familles; ▪ Intervenir auprès des élèves en conflit; ▪ Intervenir auprès des parents agressifs ; ▪ Non intervention; ▪ Surveiller les récréations ; ▪ Etre disponible dans l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Négatif ▪ Négatif (petits conflits)/ Positif (conflits graves) ▪ Positif ▪ Neutre ▪ Négatif ▪ Neutre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discuter, proposer un référent culturel ; ▪ Fixer ses limites, dialoguer avec les enseignants à propos des attentes (petits conflits) / Jouer et faire des activités avec les élèves concernés dans le bureau (conflits graves ≠ sanction) ; ▪ Calmer les parents, dialoguer avec les enseignants, et assister aux entretiens ; ▪ Non collaboration; ▪ Fixer ses attentes ; ▪ Fixer ses limites, dialoguer avec les enseignants sur leurs attentes.
E L I N A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervenir dans les familles ; ▪ Intervenir auprès des élèves en conflit ; ▪ Intervenir auprès des parents agressifs ; ▪ Etre disponible et visible dans l'école ; ▪ Intervenir rapidement et avec efficacité ; ▪ Connaître l'environnement scolaire ; ▪ Etre à l'écoute des enseignants. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Négatif ▪ Négatif (petits conflits)/ Positif (conflits lourds) ▪ Positif ▪ Négatif ▪ Neutre ▪ Positif 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amener les parents à l'école et dialoguer ; ▪ Ne pas intervenir (petits conflits) / Intervenir en classe ou s'entretenir dans le bureau avec certains élèves (conflits lourds); ▪ Participer aux entretiens de parents avec l'enseignant (tierce personne) ; ▪ Clarifier les attentes (attentes communes), fixer ses limites ; ▪ Aucune spécification ; ▪ Ecouter, conseiller l'enseignant.
F A N N Y	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervenir dans les familles ; ▪ Intervenir auprès des élèves en conflit ; ▪ Intervenir auprès des parents agressifs ; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Négatif ▪ Positif ▪ Positif 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialoguer avec les parents ; ▪ Intervenir en classe ou s'entretenir dans le bureau avec les élèves concernés ; ▪ Calmer les parents et soutenir l'enseignant ;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Surveiller les récréations ; ▪ Non intervention. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Négatif ▪ Négatif 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recadrer et fixer ses limites. ▪ × .
--	---	--	---

VII.

Deuxième analyse

Les perceptions des éducateurs : regard transversal

Suite au tableau qui a été présenté, les éléments redondants ou au contraire variables qui concernent les attentes des enseignants vont être exposés et discutés en lien avec la problématique et le cadre conceptuel de ce travail.

A noter qu'avant d'entrer dans la lecture de cette partie, le lecteur devra être attentif au fait que certains des propos qui seront repris des éducateurs interviewés ne figurent pas nécessairement dans les portraits décrits précédemment.

7.1. L'intervention dans les familles

L'intervention dans les familles est une attente récurrente. Selon les éducateurs, les enseignants attendent d'eux qu'ils interviennent dans les familles qui évitent l'institution scolaire, afin de les réconcilier avec celle-ci. Cette attente a été jugée par tous les interviewés de manière négative. En réponse à ce type d'attente, ils privilégient le dialogue avec les personnes concernées, c'est-à-dire les parents d'élèves, plutôt que l'intervention dans leur foyer. Les éducateurs ressentent cette attente des enseignants comme du « sale boulot » (Payet, 1997), car ils considèrent qu'elle relève de l'intrusion. Mais ils essaient de la concilier avec leur vision du travail. En d'autres termes ils essaient de transformer ce « sale boulot » en un travail plus acceptable. Ainsi, même s'ils ne répondent pas directement à l'attente des enseignants, ils effectuent des actions qu'ils jugent plus adaptées, pour compenser leur jugement négatif quant à cette attente.

Par ailleurs, le fait de transformer le « sale boulot » en un travail spécialisé (Payet, 1997) nous renvoie à la reconnaissance du travail, et plus spécifiquement au travail invisible des éducateurs. Comme tout travailleur, ils cherchent la reconnaissance de leur travail par les pairs avec lesquels ils travaillent au quotidien (Hadjadj, Kovaliv & Kühn, 2009). Ces pairs (dans ce cas les enseignants) formulent certaines attentes qui ne sont pas concevables pour les éducateurs. Ainsi, ceux-ci se retrouvent confrontés à une double contrainte, qui est liée à la division du travail éducatif (Bouveau, Cousin & Favre, 1999).

La première contrainte vient des attentes des enseignants qui souhaitent que celles-ci soient comblées par les travailleurs sociaux et par leurs actions. On peut penser que les éducateurs auraient intérêt à répondre aux attentes des professeurs, car ceux-ci leur montreraient une reconnaissance de leurs actes et une valorisation globale de leur travail. D'autant plus que cela permettrait aux individus du groupe dominé, à savoir les éducateurs, de montrer allégeance au groupe dominant des enseignants et de s'en rapprocher.

C'est ici qu'intervient la seconde contrainte, qui est liée au travail de l'éducateur. Celle-ci n'émane pas du groupe dominant, mais des éducateurs eux-mêmes. En effet, ils s'imposent

une éthique de travail, ou des attentes qui sont en lien avec leur mission. Cela a été évoqué par la plupart des éducateurs interviewés. Pourtant, la « mission » des éducateurs spécifie qu'ils doivent prendre en charge « l'intervention éducative auprès des familles ». Et, pour ce travail qui s'effectue en lien avec le directeur de l'école et l'OMP, chaque éducateur doit soutenir les familles et développer leurs « compétences éducatives [...] à l'école ou à leur domicile » (cf. annexe 5, page : 2/2).

Alors pourquoi les éducateurs résistent-ils à une attente qui figure dans leur mission ? Peut-être que les éducateurs refusent de traiter cette attente, car elle émane des enseignants. Dans ce sens, les éducateurs interviennent-ils seulement si cette attente émane des familles concernées ?

Ainsi, selon Hadjadj, Kovaliv et Kühn (2009), les éducateurs comme « tout être humain travailleur a besoin de trouver du sens à son action. Que ce soit dans l'intérêt de l'employeur et que le travail soit bien fait ou que ce soit celui du travailleur lui-même qui pourra ainsi s'épanouir » (p.24). Effectivement, même si la reconnaissance des pairs semble importante pour tout travailleur, celui-ci a besoin de se sentir en accord avec la vision qu'il se fait de son travail. Cela joue un rôle important dans l'épanouissement de l'éducateur. En définitive, la reconnaissance du travail, passe également par la reconnaissance personnelle des travailleurs.

C'est pourquoi, pour répondre à la double contrainte, il semble que les individus interrogés traitent une attente des enseignants qui est pourtant jugée négativement. Elle est traitée pour pouvoir répondre à la première contrainte. Mais, le comportement des éducateurs la modifie pour la rendre plus acceptable à leurs yeux, et ainsi contenter la deuxième contrainte. En effet, les éducateurs ne veulent pas intervenir dans les familles, mais auprès des familles. Ils pensent que c'est en discutant avec les familles aux abords de l'école que le contact se crée, mais en aucun cas en intervenant chez eux (cf. portraits et tableau récapitulatif des éducateurs).

Pour continuer dans ce sens, on constate que le travail prescrit par les enseignants et par l'institution scolaire n'est pas tout à fait conforme au travail réel. En effet, le travail prescrit peut concerner le travail qui est souhaité par des individus, pour d'autres individus (Capitanescu Benetti, 2001). En d'autres termes, selon les propos recueillis, les travailleurs sociaux ont une vision du travail prescrit qui ne s'accorde pas avec celle des enseignants. Ici, le travail prescrit concerne le travail de l'éducateur.

A présent, si nous nous référons au *travail de l'éducateur avec les familles d'élèves*, on constate que l'attente des enseignants est justifiée. En effet, selon le double devoir de l'éducateur qui est formulé par Bouveau, Cousin et Favre (1999), dans un premier temps, le travailleur social « doit être doué de qualités relationnelles », et dans un second temps, il « doit aussi être un agent de transformation scolaire pour que la division du travail ne se rigidifie pas entre un professionnel de la relation et un professionnel de la transmission » (p.17). Et, à propos du travail éducatif, pour l'attente des enseignants que nous traitons ici, les éducateurs essaient d'honorer ce double devoir, sous cette double contrainte.

En d'autres termes, les éducateurs interviewés sont obligés de répondre à une attente qui fait partie intégrante de leur travail, même si celle-ci est jugée de manière négative. Dans ce sens, selon le premier devoir, les enseignants qui formulent ce type d'attentes peuvent se sentir dans leur droit. En effet, ils font appel à un spécialiste des relations humaines, afin de traiter un problème relationnel qu'ils rencontrent avec des familles d'élèves. Et selon les auteurs repris ci-dessus, l'éducateur traite cette attente : 1. Afin d'honorer le premier devoir auquel il est censé adhérer de par sa fonction ; 2. Pour que les enseignants ne soient pas seuls pour prendre en charge *le travail éducatif* ; 3. Pour laisser aux enseignants le *travail d'instruction*. Il joue donc le rôle de « facilitateur » (Richard, 2008). A noter que pour Bouveau et al. (1999), ce devoir de l'éducateur, légitimé par les enseignants, est à considérer comme un abus de ceux-ci vis-à-vis du devoir de celui-là.

En résumé, les éducateurs interviewés auraient traité l'attente des enseignants, afin de ne pas « rigidifier » la division du travail entre, d'un côté les enseignants comme spécialistes de l'instruction, et de l'autre les éducateurs comme spécialistes de l'éducation. Dès lors, selon ce devoir, si les médiateurs interrogés acceptaient automatiquement l'attente des enseignants cela sous-entendrait qu'ils acceptent cette « rigidification » de la division du travail entre les deux types de praticiens. Or, ce n'est pas le cas des travailleurs sociaux. Même s'ils portent un jugement négatif à l'égard de cette délégation du travail éducatif par les enseignants, les éducateurs souhaitent que ceux-ci s'y impliquent. Ils ne veulent pas intervenir *dans* les familles (attente des enseignants), mais intervenir *auprès* des familles, dans l'école et avec les enseignants. Les enseignants sont donc contraints par les travailleurs sociaux de garder une part de travail éducatif. Ainsi, la division du travail n'est pas rigidifiée.

Finalement, nous identifions ici un des enjeux qui lie les enseignants aux éducateurs. Effectivement, si nous nous référons aux différents concepts des auteurs qui ont été mis en lien avec les propos des éducateurs interrogés, nous constatons que l'attente jugée négativement par les éducateurs est traitée. Peut-être parce que ceux-ci y trouvent également leur compte. Dans la partie qui va suivre, nous verrons ce qu'il en est pour les autres attentes des enseignants, à savoir si elles sont traitées ou non.

7.2. La surveillance des récréations et la résolution de conflits bénins

Une autre attente récurrente chez les enseignants, perçue par les éducateurs, est leur surveillance durant les récréations et la gestion des conflits qui peuvent s'y dérouler. Ces conflits n'intéressent pas les travailleurs sociaux qui les considèrent comme « *petits, légers* » (Dino et Elina), et qu'ils opposent à des conflits jugés « *graves* » (Dino) ou « *lourds* » (Elina).

Tout d'abord, on peut se demander si les enseignants n'ont pas une vision de l'éducateur et de ses fonctions qui s'apparente à celles des « aides-éducateurs » présentés par Tardif et Levasseur (2010). En effet, les auteurs expliquent que ces personnes chargées du travail éducatif dans certaines institutions scolaires de France doivent assumer la surveillance des élèves, notamment pendant les récréations. A noter que dans les tâches de ces éducateurs, il y en a d'autres telles que « l'aide à l'enseignement » (p.44). Mais, dans notre cas, il faut

préciser que l'attente des enseignants concerne uniquement une délégation du travail éducatif aux travailleurs sociaux interrogés.

Dans ce sens, Perret (2007), lui-même éducateur à Genève, considère que les médiateurs ne doivent pas enseigner. C'est également ce qui ressort des propos des éducateurs interrogés. Effectivement, certains d'entre eux ont l'impression que les professeurs leur donnent du « sale boulot » (Payet, 1997), pour pouvoir se centrer uniquement sur leur enseignement. Pour illustrer cela, Dino a dit, en imitant un enseignant qui s'adresse à un éducateur : « *prends la m**** et moi j'enseigne* » (A4-10).

A l'opposé, certains éducateurs comme Fanny disent qu'il est normal que les éducateurs prennent en charge le travail éducatif, afin que les enseignants puissent se concentrer sur leur travail pédagogique ou travail d'instruction. Ainsi, certains travailleurs sociaux jugent normal de prendre en charge le travail éducatif. Cependant, la majorité d'entre eux n'accepte pas n'importe quel type de travail éducatif. En ce qui concerne le travail de surveillance, Fanny est claire : elle n'en veut plus.

Même s'il est évident que les individus interrogés considèrent ce type de travail éducatif comme du « sale boulot » (Payet, 1997) qu'ils ne souhaitent plus traiter, il en était autrement par le passé. Par exemple, Fanny acceptait de régler les conflits lors des récréations durant l'année de sa prise de fonction dans l'école où elle travaille. Cela peut nous laisser penser que certains travailleurs sociaux n'avaient pas une vision très claire des rôles qu'ils pouvaient ou devaient assumer lors de leur apparition dans les établissements scolaires du REP. De plus, il semblerait qu'à l'égard de cette attente des enseignants, les éducateurs se soient clairement positionnés et aient choisi de ne plus la traiter, en faisant en sorte, comme nous allons le voir dans la partie « attente à expliciter », qu'elle ne soit plus exprimée par les maîtres.

En somme, pour reprendre Dupanloup (1999), les enseignants ne font que dénoncer, puis déléguer les comportements déviants des élèves qu'ils observent pendant les récréations.

Les éducateurs invoquent une responsabilité partagée concernant ces petits conflits ou « déviances » (Dupanloup, 1999). Par exemple, certains d'entre eux ont expliqué aux enseignants qu'ils pouvaient eux-mêmes également prendre en charge ce type de conflits, et qu'ils étaient, comme tout autre citoyen adulte, obligés d'intervenir dans ces situations. On constate à nouveau que les travailleurs sociaux refusent une certaine division du travail éducatif. A ce propos, Alain reprend le concept décrit par Dumoulin, Dumont, Bross et Masclet (2006), en décrivant le danger que peut amener la spécialisation massive des professionnels de l'éducation :

« Les profs disent qu'ils ont beaucoup de choses à faire et qu'ils ne vont pas encore faire l'éducation. Mais on est tous éduquant ! Faut toujours mettre le cadre de l'éducation. Je me demande si les profs n'auraient pas déserté un aspect de leur boulot ? Faut pas se désinvestir. On veut tout cliver : chacun sa spécialisation. Les meilleurs profs sont ceux qui perdent pas de vue les affects. Il faut que le prof humanise sa relation avec les profs et

pas se réfugier derrière leur statut. Faut le mettre en jeu, quitte à montrer ses faiblesses, faire de l'humour, mettre les élèves en confiance, se montrer comme référent, mais pas seulement dans la grammaire ! Faut instaurer un lien avec les enfants, certains l'oublient. Le danger c'est qu'avec la multiplication des experts, on multiplie le désinvestissement des profs dans certains domaines. On peut oublier la pratique réflexive, la remise en question. Le prof admet donc son échec et passe le relais. Ça peut perturber les élèves » (A4-10).

A travers ces propos, on constate un sentiment qui apparaît chez d'autres interviewés et qui traduit une certaine frustration de leur part quant au désinvestissement des enseignants vis-à-vis du travail éducatif. En somme, selon l'éducateur, l'arrivée des travailleurs sociaux semble arranger les enseignants qui se déchargent d'un travail qu'ils trouvent « sale ». De plus, il ajoute que cela est possible grâce au statut de ceux-ci. Cela nous ramène aux asymétries liées au groupe d'appartenance des deux types de praticiens dont il est question dans ce travail. Selon l'éducateur, les enseignants dominants se permettent la délégation du travail éducatif qu'ils prennent pour du « sale boulot », aux éducateurs dominés. En somme, les enseignants profitent de l'asymétrie des statuts qui existe entre le leur, celui des enfants et celui des travailleurs sociaux. Si la frustration d'Alain est grande, c'est parce que, selon lui, les professeurs ne mettent plus l'élève au centre de la relation et ils ne souhaitent plus assumer la part de travail affectif et éducatif qui leur revient.

Mais à qui la faute ? Aux enseignants qui ont une double contrainte à gérer dans le cadre de leur travail et qui doivent être des « professionnels caméléons » ? (Tardif et Levasseur, 2010, p.74). Ou aux éducateurs qui reçoivent des attentes leur suggérant de prendre en charge le « sale boulot » que les pédagogues ne veulent plus assumer ? Ou alors est-ce à cause de la société qui « clive » tout, qui divise et limite les secteurs de compétences des individus ? Selon Alain, le désinvestissement des enseignants quant au travail éducatif relève de la dernière hypothèse. Nous verrons par la suite la réponse que donnent les enseignants à cette question.

Pour ce type d'attente, le degré de « sale boulot » est tel que les éducateurs ne souhaitent pas/plus la traiter. Certains d'entre eux ont laissé transparaître le fait qu'ils acceptaient ce type de tâche à leurs débuts dans les établissements. C'est avec le temps que les éducateurs semblent avoir fixé des priorités. Cela semble même plus profond : ils attendent des enseignants qu'ils n'aient plus ce type d'attentes.

7.3. Les conflits entre élèves

L'attente des enseignants qui souhaitent que les médiateurs traitent les conflits jugés « graves » (Dino) ou « lourds » (Elina), celle-ci a été identifiée par la totalité des éducateurs interrogés. De plus, ceux-ci l'ont jugée positivement, contrairement à l'attente précédente, qui concerne pourtant, elle aussi, les conflits entre des élèves.

Les conflits semblent omniprésents dans les établissements scolaires. Chaque éducateur interviewé les vit quotidiennement. En effet, les demandes qui se rattachent à l'attente en question semblent découler de situations préoccupantes, voire ingérables pour les enseignants. Selon les travailleurs sociaux, le sentiment d'incompétence qu'ils perçoivent chez les demandeurs est justifié, car ils s'estiment mieux formés qu'eux pour ce type de tâche. Effectivement, chaque intervenant a suivi une formation initiale développant davantage les compétences liées à la communication.

En observant le tableau récapitulatif qui concerne les attentes perçues, jugées et traitées par les éducateurs, on remarque qu'ils se positionnent toujours, lors de conflits entre élèves, comme *un référent* qui apporte un point de vue différent de celui d'un enseignant. Et, grâce à cette posture, il semble que les éducateurs contribuent à résoudre ces conflits, en discutant avec les élèves, ou en conseillant les enseignants. Dans ce dernier cas, les éducateurs collaborent avec les instituteurs. Cette collaboration est possible, car les premiers jugent l'attente des seconds légitime, dans le sens où elle s'inscrit dans l'un des rôles de l'éducateur, à savoir celui d'être une personne neutre, un tiers, ou un médiateur. A ce propos, Alain ne se considère pas comme un médiateur, mais plutôt comme un « conciliateur ». D'ailleurs, dans ces moments de « *conciliation* » avec les élèves, il dit représenter l'école, contrairement aux moments de « *médiation* » où il adopte une posture neutre (A4-1). Selon lui, les moments de conciliation se passent dans l'école, alors que les moments de médiation se passent hors des murs de l'école.

Or, comme nous l'avons vu avec Bouveau, Cousin et Favre (1999), les éducateurs ne sont pas neutres dans les relations qu'ils entretiennent avec les familles ou les élèves, puisqu'ils agissent suite aux plaintes des professeurs qui identifient les problèmes et qui, en temps que mandataires des éducateurs, leur demandent d'intervenir. Par contre, le rôle de « conciliateur » identifié par Alain va dans ce sens. En d'autres termes, l'éducateur revêt l'uniforme de porte-parole des enseignants et de l'institution scolaire.

En ce qui concerne ces moments de « conciliation », même si ce terme émane uniquement des propos d'Alain, chaque interviewé a décrit des pratiques qui peuvent s'assimiler à la conciliation. En effet, chacun d'eux traite les conflits entre élèves de deux manières différentes :

- Des rendez-vous ou entretiens avec des groupes d'élèves réduits qui se déroulent dans le bureau des éducateurs, ayant pour but d'amener les élèves à identifier les problématiques sous-jacentes aux conflits qu'ils vivent, et de trouver par eux-mêmes les solutions permettant de rétablir un climat de tolérance et de respect entre eux. Ces rendez-vous peuvent prendre des formes diverses telles que des jeux de rôles (Alain), des discussions (Bob, Elina, et Fanny), un bureau d'aide à la bonne conduite des élèves (Charles), ou des activités ludiques avec les élèves.
- Des interventions en classe, avec tous les élèves, lorsque les conflits s'étendent au groupe et empêchent les apprenants de travailler dans un environnement sain. Ces

interventions peuvent prendre les formes suivantes : des discussions de sensibilisation sur les problématiques des conflits et en général sur la violence (Fanny), des groupes de parole où les élèves peuvent parler des conflits qu'ils vivent (Charles) ou diverses activités durant lesquelles les éducateurs amènent les élèves à parler des problèmes qui touchent la classe.

En outre, on peut distinguer les pratiques hors classes (dans le bureau des médiateurs) des pratiques en classe. Elles ne concernent pas le même type de conflits. En effet, lors de conflits qui concernent uniquement certains élèves ou groupes d'élèves, les éducateurs effectuent leurs interventions dans leur bureau. En revanche, lorsque les conflits s'étendent à la classe, qu'ils sont récurrents et perturbent la dynamique du groupe ainsi que le travail d'enseignement de l'enseignant concerné, les médiateurs interviennent dans les classes. Ainsi, dans un premier temps, l'ensemble des élèves peut être sensibilisé aux éléments qui perturbent, et dans un deuxième temps, ils peuvent parler des conflits, pour trouver les solutions qui permettent de rétablir un climat de classe prospère.

Ensuite, on constate que pour l'attente en question, les éducateurs transmettent des valeurs éducatives, et dans ce sens ils ont à leur charge le travail éducatif des élèves. Mais, ce travail est réalisé au profit des enseignants, pour rétablir un climat de travail calme et pour qu'ils puissent mener à bien leur travail d'enseignement. Pour illustrer cela, Elina tient les propos suivants : « *les profs n'ont pas le temps de faire ce que je fais avec les enfants* » (A4-13).

De plus, à travers les pratiques des éducateurs qui traitent l'attente dont il est question, que ce soit dans leurs bureaux ou dans les classes, on remarque que leur but est la communication entre élèves, et avec eux. Cette communication a pour finalité la résolution des conflits par les apprenants. A noter que ce temps et cet espace de parole mis à disposition des jeunes par les éducateurs ne sont pas envisageables pour les professeurs. Selon les interviewés, les enseignants ne semblent pas avoir le temps d'établir ce dispositif. Nous reviendrons par la suite sur l'enjeu du temps disponible dans le travail des deux types de praticiens.

Finalement, on notera que Charles et Dino ont souhaité préciser que leurs interventions ne visent en aucun cas à sanctionner les comportements déviants des élèves. Cette part de travail est réservée aux enseignants ou au directeur (-trice) de l'établissement. En somme, l'asymétrie liée au statut des éducateurs est, pour ce genre d'attente, une richesse. En d'autres termes, le statut « inférieur » qu'ont les éducateurs vis-à-vis du directeur ou des enseignants leur permet d'avoir une posture différente. Elle permet aux élèves d'établir un autre rapport qu'avec les représentants de l'institution scolaire. A ce propos, Perret (2007) explique que la « force » de l'éducateur est la suivante : il ne considère l'enfant ni comme un élève, ni comme enfant, mais comme un individu qui doit grandir et évoluer entre deux mondes : celui de la famille, où il est considéré comme un enfant ; et celui de l'école, où il est considéré comme un élève.

Nous pouvons ainsi nous poser la question suivante :

Somme-nous dans la « complémentarité » des deux types de praticiens évoqués par Riedweg (cité par Richard, 2008) ou dans un rôle purement « facilitateur » du métier d'enseignant comme le décrit Richard (2008) ?

Il semble que, pour l'attente que nous traitons ici, et selon les propos des éducateurs interviewés, les enseignants font appel à eux afin de faciliter leur travail d'instruction. Cela ne dérange pas les éducateurs, car ce travail fait partie de leur double mission d'éducateur décrite par Perret (2007) et qui donne aux travailleurs sociaux le rôle de socialiser les enfants.

En résumé, contrairement à l'attente précédente qui n'est pas traitée, celle qui concerne des cas jugés « graves » est traitée par les travailleurs sociaux. Le degré de violence ou d'importance estimé par les interviewés semble influencer leur choix concernant le traitement ou non de cette attente des enseignants. De plus, les éducateurs se fixent des priorités, et les cas de conflits récurrents et graves en font partie. Ces priorités sont elles-mêmes influencées par les jugements des éducateurs quant aux attentes des enseignants qu'ils perçoivent. D'ailleurs, ces jugements dépendent en partie du sentiment de « sale boulot » ou de travail adéquat qui habite les travailleurs sociaux.

En somme, il faut retenir que les éducateurs traitent l'attente dont il est question, car ils la jugent pertinente vis-à-vis de leur mission et pensent que les enseignants n'ont pas les moyens de la traiter eux-mêmes. Par contre, selon Dino, pour les « *choses de la vie tout court des enfants* » (A4-9), c'est à l'enseignant de gérer les conflits. Cependant il précise que, si les conflits sont « *récurrents* » (A4-9), c'est à l'éducateur de prendre en charge ce travail.

7.4. Les conflits entre parents et enseignants

Une autre attente des enseignants récurrente dans les perceptions de chaque éducateur interrogé concerne leurs relations avec les familles. Cette attente propose que les éducateurs interviennent lorsque des parents d'élèves se montrent agressifs à l'égard des enseignants.

Tout d'abord, cette attente a été jugée adéquate. En effet, la plupart des éducateurs ont exprimé la volonté de protéger les enseignants des parents violents.

Les pratiques des éducateurs qui se rattachent à cette attente se caractérisent souvent par la présence des deux praticiens lors des entretiens de parents. Plus particulièrement, le travailleur social peut, dans ce cas, profiter de sa posture externe afin de tisser un lien entre les familles et les enseignants. Dans ce sens, les éducateurs disent assumer volontiers ce rôle, qui est, comme nous l'avons vu avec Perret (2007), de rassurer les parents, et de leur donner confiance en l'institution scolaire qui prend en charge leur enfant. Selon les propos des éducateurs, il semble que cette confiance se gagne en engageant des discussions avec les familles, et en leur donnant « les cartes » pour pouvoir comprendre l'école et les enseignants. Par conséquent, c'est à nouveau en discutant (comme dans les cas d'élèves en conflit) que les

éducateurs tentent de réduire, au quotidien, les tensions qui séparent les deux parties concernées.

En somme, les propos des interviewés nous confirment que les éducateurs se positionnent comme des professionnels de la communication. Cette compétence vise, dans un premier temps, à faire émerger les dimensions affectives qui entrent en jeu dans les tensions dont il est question, et dans un second temps, à chercher des solutions avec les deux parties concernées pour rétablir un dialogue entre elles. On constate que, dans ce cas, les médiateurs prennent un rôle de « relai » entre l'école et les familles. Et, pour reprendre les propos de Perret (2007), s'ils assument ce rôle, c'est dans le but de gagner la confiance des parents qui auraient peur d'une institution qu'ils connaissent mal, où à laquelle ils n'ont pas accès, notamment à cause de leur origine culturelle. Effectivement, comme nous l'avons vu dans la partie « contexte » de ce travail, la majorité des familles des élèves qui suivent leur scolarité dans des écoles du REP, appartiennent aux classes dites « défavorisées » de la société. En d'autres termes, les parents de ces familles n'ont pas pu aller, pour la plupart, longtemps à l'école dans leur pays d'origine et ils doivent se contenter de métiers à revenus bas lorsqu'ils arrivent dans leur pays d'accueil. Il est donc important de prendre le temps de communiquer avec eux sur les fonctionnements et les buts de l'école.

Les parents des élèves du REP n'ont ni les moyens d'offrir à leur(s) enfant(s) du matériel leur permettant de faire des liens avec l'école, ni la même utilisation du langage que celle des enseignants, qui rappelons-le, appartiennent en majorité aux classes moyennes ou supérieures de la société. A ce propos, Crahay (2007) explique qu'il y a un écart entre la culture familiale des élèves qui appartiennent à ces familles et la culture scolaire. A noter que cet écart se manifeste à travers les contenus d'enseignement, qui comprennent souvent des implicites langagiers ou culturels auxquels n'ont pas accès ces enfants. Par exemple, imaginons un enseignant faisant référence à une lecture très connue, *Le Petit chaperon rouge*, et qui demande aux élèves de la classe de faire une comparaison entre ce livre et un ouvrage lu en classe. Selon l'auteur, les élèves venant de milieux défavorisés auront proportionnellement plus de peine que les élèves venant de milieux favorisés à effectuer les liens demandés, car ils n'ont pas nécessairement accès à cette littérature classique.

Pour Bourdieu et Passeron (1970), l'école est dans un premier temps « violente » pour les familles et les enfants dont nous venons de parler. Cette « violence symbolique » évoquée par les auteurs rejoint le concept d'appartenance à un groupe dominant ou dominé (Vinsonneau, 2003 et Lorenzi-Cioldi, 1986), dans le sens où elle place les enseignants et l'institution scolaire en position de force face aux familles d'élèves. Et c'est ce rapport de force qui semble pouvoir générer les conflits que doivent ensuite gérer les éducateurs interviewés.

Pour illustrer cet écart entre culture scolaire et culture familiale, ainsi que cette « violence symbolique » (Bourdieu & Passeron, 1970) rejoint les propos de Dino. Selon lui, si certains parents ne viennent pas aux entretiens fixés par l'instituteur de leur(s) enfant(s) ou s'ils ne signent pas les papiers officiels de l'institution scolaire, c'est en partie à cause de leur incompréhension (l'écart de langue peut être une cause). De plus, ils ont dû signer des

documents très rarement au cours de leur vie, notamment à leur mariage ou lors d'un décès d'un proche (A4-8). On notera qu'à l'opposé, dans nos sociétés et pour les instituteurs, la signature de documents est un fait courant. Ensuite, Dino pense que si les parents ne viennent pas aux entretiens, même s'ils ne comprennent pas la langue française, c'est avant tout par respect envers l'enseignant, et par crainte d'être jugés (A4-8). Cela illustre ce sentiment d'infériorité et de violence symbolique qu'ils subissent face aux représentants de l'institution scolaire.

Ce lien interculturel entre les familles et l'école a été une des priorités du travail de Dino. En effet, il a établi des cours de français pour des mères d'élèves d'origine albanaise, il a introduit des traducteurs ou référents culturels pour des entretiens de parents allophones. Il a également proposé une « *formation interculturelle* » (A4-8), pour sensibiliser les enseignants au fait que les conflits qu'ils peuvent rencontrer avec les parents d'élèves ne viennent pas nécessairement de leur mauvaise volonté à s'intégrer dans l'environnement scolaire de leur(s) enfants(s). Ces conflits se créent par les rapports de force liés aux écarts sociaux et culturels entre les parties en question.

En somme, on remarque que les familles d'élèves qui voient l'école comme un « Autre » ont leurs raisons, car l'univers scolaire leur est peu accessible (Vinsonneau, 2003). Par conséquent, c'est aux éducateurs de nouer un contact entre ces familles et les représentants de l'institution scolaire, afin qu'un dialogue et une intercompréhension se créent entre les deux parties. Ce cheminement semble être adéquat si l'on souhaite éviter que l'élève se retrouve dans un « conflit de loyauté » (Bourdieu & Passeron, 1970). Sinon, il sera tiraillé et devra choisir entre ses parents et son enseignant. Ce choix et ce « tiraillement » peuvent se résumer ainsi pour le jeune individu : être un bon élève et risquer d'avoir plus de connaissances que ses parents ou être un bon enfant et risquer de ne pas apprendre.

7.5 La disponibilité et la rapidité d'intervention vs le travail en réseau et la supervision

Même si les attentes des enseignants qui ont été perçues et traitées précédemment par les éducateurs interrogés sous-entendent une attente de disponibilité des travailleurs sociaux, cette disponibilité peut être considérée comme une attente à part entière.

Effectivement, si l'on se réfère aux propos de tous les interviewés, on remarque que le travail hors murs de l'éducateur n'est pas toujours compris par les enseignants. Selon les travailleurs sociaux, les enseignants pensent que s'ils ne sont pas présents, ils ne travaillent pas. Cette part de « travail invisible » (Hadjadj, Kovaliv & Kühn, 2009) est caractéristique du métier d'éducateur. Et son travail se heurte à celui des enseignants qui est plus ou moins visible, dans la mesure où chaque professeur reste dans l'établissement scolaire entre 8h et 16h. Mais les enseignants ont également une part de travail caché ou travail invisible qui les concerne eux et leurs élèves, et qui se réalise dans un espace réduit : la classe. Ce qui semble dérangeant pour les maîtres, selon les interviewés, ce n'est pas le fait que les éducateurs effectuent un travail dans l'école qui n'est pas directement visible, mais leur(s) absence(s) de l'établissement. Dans

ces moments-là, il est impossible pour les professeurs de résoudre, par le biais de l'éducateur, les conflits qu'ils rencontrent, puisque celui-ci n'est pas présent.

Ainsi, les praticiens attendent de leur éducateur qu'il soit disponible dans l'enceinte scolaire, c'est-à-dire à l'intérieur des murs de l'école. Pour illustrer cela, nous pouvons reprendre les propos d'Elina qui a expliqué que « *le prof à l'idée que si l'éducateur n'est pas là : qu'est-ce qu'il fait ?* » (A4-13). Cette citation montre la perception de l'éducatrice concernant le désir ou l'attente de disponibilité qu'ont les enseignants.

En outre, cette attente s'oppose à la définition d'un des rôles de l'éducateur, qui doit créer un réseau et tisser des liens entre les différents partenaires qui le constituent.

Ensuite, si l'on met en lien les propos des éducateurs interrogés et les concepts exposés plus haut dans ce travail, cette attente de disponibilité des enseignants relève de l'asymétrie de statut entre les deux parties. Cette asymétrie est exacerbée par le fait que les enseignants (selon les éducateurs) ont des attentes disproportionnées vis-à-vis de l'éducateur. En effet, il serait difficile pour un enseignant de donner du « sale boulot » (Payet, 1997) à son supérieur hiérarchique, le directeur. Cependant, lorsqu'il s'agit des éducateurs, cela semble moins choquant, étant donné le fait qu'ils sont arrivés dans l'école pour répondre à certains besoins dans le domaine éducatif.

De plus, pour reprendre les propos de Jaeggi et Osiek (2007-2008), il y a une spécificité de l'éducateur qu'il faut prendre en compte. En effet, selon les auteurs, « l'une des spécificités de leur fonction en milieu scolaire [...] est d'être le seul de leur profession dans l'école » (p.65). C'est-à-dire que les travailleurs sociaux, sur leur lieu de travail, se trouvent en infériorité numérique par rapport aux pédagogues qui formulent des attentes vis-à-vis de leur travail. Dès lors, on peut penser que les médiateurs sociaux se plient aux attentes des enseignants. Mais, ce n'est pas le cas. En effet, même s'ils souhaitent traiter le plus favorablement les nombreuses attentes des professeurs (Charles ; Dino), les éducateurs recadrent le champ d'action qu'ils jugent possible. Dans le cas de l'attente de surveillance ou celle d'intervention pour les conflits légers, ils fixent leurs limites et expliquent aux « demandeurs » qu'ils seraient eux aussi en mesure de faire ce travail dérangeant qu'ils délèguent aux éducateurs.

Pour illustrer cela, reprenons les propos de Charles : « *au début, j'ai quand même dû cadrer. Il y avait des profs qui demandaient beaucoup de choses. Pour des problèmes entre les élèves dans le cortège. J'allais quand même pas gérer tous les petits problèmes* » (A4-8). Dino ne veut pas « être le pion » et a souvent dû « recadrer » les enseignants (A4-10). Ce recadrage de la part des interviewés semble s'être imposé avec le temps. C'est avec l'expérience de la prise en charge de situations découlant d'attentes diverses qu'ils ont pu établir celles qui appartiennent ou pas à leur champ d'action.

A noter qu'une éducatrice interrogée a dit qu'elle a le souci de rendre son travail le plus visible possible aux yeux des pédagogues. Elina a expliqué qu'elle essaie de donner, à travers son recadrage, de la « *transparence* » (A4-13) à son travail hors murs, en l'expliquant aux

enseignants afin qu'ils se rendent compte que lorsqu'elle n'est pas là, elle travaille malgré tout.

L'attente de rapidité de traitement des problèmes, perçue par les travailleurs sociaux interrogés, est en lien avec l'attente de disponibilité. Alain juge que les attentes des enseignants sont « *immédiates* » (A4-1) et s'accordent avec une vision du travail sur le court terme. Les éducateurs, quant à eux, privilégient un travail sur le long terme. Effectivement, Elina explique qu'elle ne peut pas travailler sur le long terme. Cela la frustre, car elle pense que son travail dans l'école devrait s'effectuer sur le long terme. Dans ce sens, Alain pense qu'il y a un conflit entre ces attentes immédiates des professeurs et la réalité du terrain et des actions des éducateurs (A4-1). Finalement, Elina a également souligné cette attente lorsqu'elle a expliqué que « *les profs veulent des résultats rapides alors que c'est un boulot à long terme* » (A4-13). En somme, il y a un écart entre les deux types de praticiens qui concerne le temps de réalisation du travail des éducateurs. Ces derniers la voient sur le long terme, alors que les pédagogues l'envisagent sur le court terme.

Pour continuer dans ce sens, selon Dupanloup (1999) « c'est l'offre qui crée la demande » (p.83). En effet, il semble que les enseignants se comportent parfois comme s'ils étaient les « clients » des éducateurs. Exigeant un service qui leur serait dû – personnellement et rapidement dû – comme les parents « consommateurs d'école » exigent un produit éducatif conforme à leurs vœux (et à leur déclaration d'impôt). En temps que clients, les enseignants, en position de dominants, souhaitent que des prestations utiles leur soit rapidement offertes, c'est-à-dire que la personne-ressource qu'ils ont à disposition et qui peut les aider traite rapidement leurs demandes (rattachées à leurs attentes). Bien entendu, pour traiter rapidement ces demandes, les travailleurs sociaux doivent être disponibles, c'est-à-dire présents dans l'enceinte de l'établissement scolaire où se situent les demandeurs. Or, comme nous l'avons vu, les « offreurs » ne sont pas toujours là pour fournir leurs services espérés. Et la cause de cette indisponibilité ne se résume pas seulement au fait que les éducateurs travaillent avec les partenaires du REP.

7.6. Les supervisions

Les interviewés ont en effet expliqué qu'ils ne sont pas présents à raison d'une matinée par semaine, car ils ont des réunions ou des séances de supervisions avec leurs pairs, c'est-à-dire les autres éducateurs qui travaillent dans le REP. Durant ces moments-là, ils discutent et redéfinissent ce qu'ils doivent faire, y compris vis-à-vis des attentes locales qui peuvent persister ou varier d'un établissement à l'autre. En d'autres termes, il semble que les supervisions amènent des analyses collectives des éducateurs quant à la gestion du travail à effectuer, du point de vue des intéressés, et du point de vue des attentes qu'ils ressentent dans leurs contextes respectifs. Cela les aide également à fixer leurs limites aux attentes des enseignants. Les éducateurs interrogés par Jaeggi et Osiek (2007-2008) parlent de ces réunions ou « supervisions » entre pairs et expliquent qu'elles leur permettent d'échanger sur leurs pratiques et d'effacer le « sentiment de solitude » (p.65) qu'ils ressentent vis-à-vis des enseignants qui sont en supériorité numérique.

Ces moments « qui peuvent être vécus intensivement sur le plan personnel » (Jaeggi & Osiek, 2007-2008, p.65) sont l'occasion pour les travailleurs sociaux de « vider leur sac » et d'évoquer les attentes disproportionnées auxquelles ils sont confrontés. Ces moments s'apparentent à leurs yeux aux réunions ou aux moments d'échanges non officiels que s'octroient de leur côté les enseignants. Effectivement, selon les éducateurs interviewés, les professeurs ont également besoin d'exprimer leurs frustrations : celles qui concernent généralement les difficultés comportementales ou d'apprentissages que rencontrent leurs élèves, ou celles que leur posent les parents, voire l'éducateur de l'établissement. En définitive, l'attente de disponibilité et de rapidité pourrait relever d'une attente cachée ou inconsciente des enseignants : celle de la visibilité du travail de l'éducateur. Comme l'explique Dino, « *il y a un décalage entre le visible et la somme de travail qu'il y a derrière* » (A4-11).

Il semble que les enseignants sollicitent souvent les éducateurs pour qu'ils écoutent leurs frustrations et leur donnent des conseils. Alain et Elina ont formulé cette attente « *d'être à l'écoute des enseignants* ». Un des rôles de l'éducateur attendu par les enseignants serait qu'il soit un peu leur psychologue. La formule pourrait choquer les enseignants visés, mais elle est fondée sur des propos comme ceux d'Alain expliquant qu'il doit « *séparer les névroses des profs de ce qui est de la réalité* » (A4-2).

Même si les attentes des enseignants sont jugées imprécises et trop floues par les éducateurs, nous pouvons nous poser la question suivante : dans leurs rapports avec les éducateurs et leurs attentes à l'égard de leur travail, les enseignants ne demandent-ils pas d'être simplement écoutés ?

7.7. Les enseignants et la peur du contrôle de l'éducateur

Fanny a un sentiment de frustration à l'égard de l'indifférence des enseignants de la division moyenne vis-à-vis de son travail. Effectivement, selon l'éducatrice, ils ne font jamais appel à elle, et pourtant, des problèmes existent dans leurs classes. De plus, les rares occasions où ils la sollicitent concernent des situations d'urgence. Ces sollicitations sont mal perçues par Fanny qui les considère comme du « sale boulot » (Payet, 1997). A noter que ce décalage entre la vision du travail de l'éducatrice et celle des pédagogues relève, une nouvelle fois, de l'asymétrie entre les deux types de praticiens.

En d'autres termes, selon Fanny, les enseignants attendent d'elle qu'elle soit disponible dans l'école, même si aucune collaboration n'existe au préalable entre les deux parties. Dès lors, on peut se demander si, de manière générale, ce type de conflit n'amène pas certains éducateurs à refuser des demandes d'enseignants qui ne collaborent jamais ou peu avec eux et qui les considèrent comme le pompier qui doit « *éteindre des incendies* » (A4-15).

En ce qui concerne les professeurs qui n'ont pas d'attentes ou qui attendent de l'éducateur qu'il intervienne uniquement en cas d'urgence, la moitié des éducateurs interrogés (Alain,

Dino, et Fanny) s'accordent pour dire que les instituteurs ont peur d'être contrôlés ou jugés dans leurs pratiques dès le moment où ils collaborent avec les travailleurs sociaux. A ce propos, reprenons Dupanloup (1999) qui explique que lorsque de nouveaux praticiens arrivent dans un établissement scolaire, ils peuvent rencontrer des méfiances. Elles proviennent des enseignants. Pour illustrer cela, reprenons les propos de Dino qui, en parlant des enseignants qui ne font jamais appel lui pense que « *certaines ont sûrement peur du regard extérieur, d'être jugé sur leur boulot* » (A4-12).

Ainsi, l'asymétrie liée à la différence de statut des deux types de praticiens et la peur de l'Autre » peut amener les professeurs à éviter les interactions avec les travailleurs sociaux. En effet, ces derniers pourraient porter un jugement sur leurs pratiques. Ces pratiques peuvent concerner un travail éducatif ou un travail d'instruction.

Cette peur peut être justifiée par le fait qu'un individu du groupe dominant, comme tout travailleur, a besoin de la reconnaissance de ses pairs pour donner un sens à son travail et s'épanouir (Hadjadj ; Kovaliv, & Kühn, 2009). C'est pourquoi, même s'ils en ont besoin selon les interviewés, certains enseignants ne désirent pas collaborer avec les éducateurs et ne font pas ou peu appel à eux.

Finalement, on peut ajouter que, pour les enseignants, le fait de demander de l'aide à une tierce personne sous-entend qu'ils avouent leur incompetence ou leur sentiment d'échec quant à la non résolution d'un certain nombre de situations problématiques. Alain pense par exemple que si certains pédagogues ne font pas appel à lui c'est parce qu'ils ont peur d'avouer leurs « *faiblesses* » (A4-3), non seulement vis-à-vis de lui, mais à l'égard de leurs homologues qui n'en n'auraient pas. On voit ici encore combien le travail humain est adressé à autrui (Maulini, 2010).

7.8. Les attentes des éducateurs à l'égard des enseignants

Il faut préciser que chaque éducateur a dû fixer ses limites quant aux attentes des enseignants. Selon Richard (2008) et les éducateurs interrogés, ceux-ci ne sont pas toujours prêts à « faciliter » le travail des enseignants. Les éducateurs considèrent que les professeurs doivent également prendre à leur charge une part de travail éducatif.

Plusieurs des interviewés ont dû réguler les attentes des enseignants, car bien qu'elles ne soient pas jugées comme du « sale boulot » (Payet, 1997), elles avaient ou ont encore un caractère imprécis ou sont dénuées de sens selon eux. A ce propos, on peut reprendre le travail effectué par Dino qui a fait une réunion avec les enseignants, dans le but qu'ils connaissent l'ampleur et le caractère de leurs attentes et qu'ils en prennent conscience (A4-10). Suite à cela et avec le temps, il a fixé ses limites, en accord avec les enseignants. A noter que cet éducateur a établi ses limites de cette manière, alors que la plupart des éducateurs interrogés les ont fixées au fur et à mesure, dans l'action.

Cela rejoint le constat selon lequel le travail des éducateurs du REP se définit avec le temps et en « négociation » avec les autres praticiens, dans ce cas les enseignants (Dupanloup, 1999).

7.9. Attentes aléatoires ou le poids du contexte

Pour terminer, même si les attentes traitées précédemment sont communes à la majorité ou à l'ensemble des interviewés, certaines d'entre elles n'ont été perçues que par certains éducateurs. Tout d'abord, l'attente que l'éducateur effectue le travail administratif des enseignants n'apparaît que chez Alain. Ensuite, l'attente de téléphoner aux parents et de faire un retour sur son travail avec le réseau ne se retrouve que chez Bob. Finalement, l'attente de connaître « *l'environnement scolaire* » ne figure que chez Elina (A4-14).

Il faut préciser que ces attentes peuvent être liées à d'autres qui ont été traitées précédemment, et/ou qu'elles peuvent être communes à tous sans que chacun ait forcément pensé à en parler. Mais puisqu'elles n'ont été spontanément évoquées que par une minorité des individus interrogés, on peut se poser la question suivante : ces différences ont-elles un sens ?

Pour répondre à cette question, reprenons certains des propos relevés par la majorité des éducateurs. Ils ont expliqué que la nature des attentes qu'ils doivent traiter sur le terrain dépend du contexte de l'établissement et des personnalités des enseignants qui y travaillent. Pour illustrer cela, reprenons les propos de Bob qui, au sujet de l'attente *téléphoner aux familles*, a expliqué qu'il y a toujours quelques enseignants qui sont prêts à formuler de telles attentes (jugées négativement). Pour lui, cela est dû à leur personnalité. Dans ce sens, Dino et Elina pensent que certains enseignants, selon leur personnalité, n'ont pas la même vision de la collaboration.

En somme, les praticiens qui ont une vision ponctuelle de la collaboration avec l'éducateur, solliciteraient les éducateurs uniquement pour les cas urgents, de crise. En d'autres termes, selon la dynamique de l'école et d'autres paramètres qui ne sont pas précisés par les intéressés, on constate que la collaboration se fait différemment selon chaque individu. A noter que Dino a pu finement constater ces écarts interindividuels, car il travaille dans deux établissements distincts : « *Ya autant de profs que de personnalités* » (A4-10).

Finalement, il faut rappeler que la vision de la collaboration concerne directement les attentes dont il est question dans ce travail. En effet, la manière dont nous considérons la collaboration influencera la nature de nos attentes à l'égard d'un individu. En d'autres termes, selon les propos généraux des interviewés, si un enseignant collabore avec l'éducateur de son établissement régulièrement, il est mieux capable, grâce aux différentes interactions qu'il entretient avec lui, de constater les attentes qu'il est en droit d'avoir ou pas à l'égard du travail de son éducateur et des rôles qu'il peut assumer.

Au contraire, si l'enseignant collabore de manière ponctuelle avec le travailleur social, il ne connaîtra pas les limites de son travail et sera amené à formuler des attentes peu claires ou inadéquates. Le professeur formulera donc des attentes qui seront perçues négativement et/ou

comme du « sale boulot » (Payet, 1997), par le travailleur social. Ainsi, la collaboration souhaitée n'aura pas lieu. Et, on peut supposer que l'attitude de l'éducateur à l'égard de l'enseignant soit elle-même non collaborante à l'égard des attentes de celui-ci.

7.10. Synthèse

Ce que l'on peut retenir de cette première partie d'analyse, c'est le fait qu'il y a un écart entre certaines attentes perçues par les interviewés et leurs propres conceptions du travail à faire, et que les éducateurs mettent en place des stratégies d'évitement ou de contournement des attentes des enseignants, pour les rendre plus adaptées à leur définition du travail. Comme nous l'avons vu, l'attente *intervenir dans les familles* est par exemple jugée négativement par les éducateurs, c'est-à-dire considérée comme du « sale boulot » (Payet, 1997). Mais elle est prise en charge par ceux d'entre eux qui assument volontiers le rôle de relai entre les familles et l'école.

Certaines attentes des enseignants semblent mieux s'accorder avec la vision des éducateurs à l'égard de leur travail : en particulier les interventions pour les conflits récurrents entre élèves, et pour les tensions entre parents et enseignant. Cependant, les petits conflits et la surveillance des récréations, s'apparentent à du « sale boulot » (Payet, 1997), car il pourrait être pris en charge par des enseignants qui cherchent à s'en défaire sur leurs partenaires.

On voit que les éducateurs acceptent certaines attentes des enseignants, mais seulement dans une certaine mesure. En ce qui concerne l'attente de disponibilité avec laquelle ils s'accordent pour l'essentiel, les éducateurs expliquent et définissent ce qu'ils peuvent/doivent faire ou non. Ils fixent spécifiquement leurs limites pour l'attente de disponibilité et celle de rapidité, et plus généralement pour tous les types d'attentes. A noter qu'à travers l'analyse des attentes jugées négativement et qui ne sont pas prise en charge par les éducateurs, selon les éducateurs interrogés, il peut y avoir un décalage entre la vision de la prise en charge du travail sur le court terme des pédagogues, et leur vision sur le long terme de ce travail.

Finalement, l'attente de visibilité, sous-entendant l'attente de disponibilité, est difficile à honorer pour les éducateurs qui doivent effectuer un travail hors des murs de l'école. Ce travail est invisible pour les enseignants. Les éducateurs peuvent donc hésiter entre assumer leur mandat et/ou le justifier perpétuellement.

L'attente de non intervention ou de non collaboration de certains enseignants traduirait leur peur du contrôle de leur travail par les éducateurs et leur volonté de ne pas avouer leur sentiment d'incompétence. Ce manque de collaboration aurait en outre une incidence sur les rapports qu'entretiennent les deux types de praticiens, ainsi que sur la « qualité » des attentes des enseignants qui sont perçues par les travailleurs sociaux.

Plus généralement, les éducateurs interviewés ont le sentiment que les enseignants attendent d'eux qu'ils prennent en charge la majeure partie du travail éducatif. Et ils font cela pour se concentrer sur leur travail d'instruction, c'est-à-dire l'enseignement. Ainsi, il semble qu'il y

ait une « *déresponsabilisation* » (A4-13) des enseignants vis-à-vis du travail éducatif. Ils souhaitent la division du travail suivante : le travail éducatif pour les éducateurs, et le travail d’instruction pour les enseignants. Or, selon les interviewés, les professeurs doivent prendre en charge une partie de ce travail éducatif. A noter que les éducateurs ne revendiquent pas la prise en charge d’une partie du travail d’instruction des enseignants. En définitive, on peut imaginer que cette délégation du travail éducatif aux travailleurs sociaux, par les professeurs, et leurs attentes jugées disproportionnées relèveraient de l’asymétrie des statuts entre les deux types de praticiens.

Mais, cette asymétrie entre enseignants et éducateurs peut être considérée comme une richesse. En effet, les travailleurs sociaux ont suivi une formation qui leur confère une posture différente à l’égard des familles et des élèves. Ils semblent être en mesure d’effectuer le travail de liaison entre ces derniers et l’institution scolaire. Les éducateurs permettent donc d’apaiser les tensions qui existent et qui se créent au quotidien entre l’école (les enseignants), et les élèves et leurs familles. De plus, ce travail de résolution des conflits se fait en lien avec le réseau de partenaires éducatifs et sociaux qui est coordonné par les travailleurs sociaux.

Pour terminer, on peut reprendre les propos d’Alain qui pense que le(s) rôle(s) de l’éducateur dans l’école doit se construire conjointement avec les enseignants et le directeur (ou la directrice), si l’on souhaite obtenir des résultats positifs dans la prise en charge des problèmes liés aux enfants et/ou aux familles. Et ces rôles s’affinent, en fonction du temps et du type de population que l’éducateur côtoie : les enseignants, le directeur, les élèves et leurs familles (A4-2).

Cette partie d’analyse des informations recueillies lors de la première phase de recherche nous a permis de répondre à la première question de recherche qui visait à connaître les perceptions, les jugements et les comportements des éducateurs quant aux attentes des enseignants vis-à-vis de leur travail. Il reste maintenant à soumettre ces résultats au regard des enseignants : que pensent-ils de ce que pensent les éducateurs, ou de ce que j’en ai compris et retenu personnellement ?

VIII.

Troisième analyse

Les réactions des enseignants

A présent il va falloir répondre à la seconde question de recherche qui vise à connaître *ce que pensent les enseignants de ce que pensent les éducateurs*. Il s'agira plus précisément de répondre à la question suivante :

Quels sont les écarts entre : les perceptions, les jugements, et les comportements des éducateurs concernant les attentes de rôles des enseignants ; et quels sont les propos de ceux-ci à l'égard de ces perceptions, jugements, et comportements ?

Il faut rappeler que différents types d'écarts ont été révélés par les éducateurs interviewés. Cette partie d'analyse visera donc, entre autres, à les vérifier ou à en réfuter certains.

Dans un premier temps, il faut partir du tableau récapitulatif ci-dessous qui concerne les attentes (perçues, jugées et traitées) des enseignants qui sont ressorties chez les éducateurs interviewés. Dans un second temps, ce tableau présente les attentes prédominantes des deux groupes d'enseignants interviewés. Finalement, il s'agira de comparer les attentes des enseignants perçues, jugées et traitées par les éducateurs interviewés, et les attentes « réelles » des enseignants interrogés.

Il faut rappeler que les attentes ressortant des propos des éducateurs ont été transcrites sous la forme de vignettes (cf. annexe 2). On peut donc retrouver des attentes similaires aux deux types de praticiens. Il faut distinguer dans le tableau ci-dessous : les attentes que les enseignants ont identifiées dans les vignettes, mais qu'ils ne formulent pas. Celles-ci sont notées « id » ; et les attentes qu'ils identifient et qu'ils formulent eux-mêmes. Dans les deux cas, il s'agira de se pencher sur ce que disent les enseignants à propos de ces attentes. C'est-à-dire leurs jugements sur ces attentes et la manière donc l'éducateur (-trice) de leur école les traite.

Le tableau en question apparaît à la page suivante.

Les interviewés	Les attentes perçues/décrites	Les attentes jugées	Les attentes traitées
Les éducateurs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervention dans les familles ; ➤ Intervention pour les conflits graves/récurrents ; ➤ Intervention pour les conflits légers ; ➤ Intervention auprès des parents agressifs ; ➤ Surveillance des récréations ; ➤ Disponibilité et visibilité du travail ; ➤ Non intervention/collaboration ponctuelle. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Négatif ➤ Positif ➤ Négatif ➤ Positif ➤ Négatif ➤ Négatif/nutre ➤ Neutre/négatif 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Communication avec les familles à l'école ; ➤ Entretiens dans le bureau de l'éducateur et interventions en classe ; ➤ Délégation à l'enseignant ; ➤ Présence lors des entretiens, communication avec les parents ; ➤ Recadrage, fixation des limites ; ➤ Non collaboration/préciser les attentes.
Les enseignants 1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disponibilité et visibilité du travail / Gérer des conflits graves à tout moment ; ➤ Nouer un contact avec les élèves ; ➤ Gérer des conflits légers (id) ; ➤ Régler les conflits entre élèves/amener un autre point de vue, d'autres activités ; ➤ Soutenir les enseignants pendant les entretiens de parents ; ➤ Intervenir auprès des parents agressifs. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Négatif ➤ Négatif ➤ Négatif ➤ Négatif ➤ Positif ➤ Neutre 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Marquer sur un tableau, communiquer où se trouve l'éducateur ; ➤ Passer dans les classes, être connus des élèves ; ➤ L'enseignant doit prendre en charge (≠rôle éducatrice) ; ➤ Entretiens dans le bureau de l'éducatrice, ou interventions en classes (parler de la violence) ; ➤ Entretiens en présence de l'éducatrice et de l'enseignant ; ➤ Convocation du directeur.
Les enseignants 2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gérer des conflits légers (id) ; ➤ Etre disponible et visible dans l'école/gérer les conflits entre élèves ; ➤ Soutenir les enseignants/gérer les parents agressifs ; ➤ Travailler avec le réseau et faire des retours aux enseignants ; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Négatif ➤ Positif ➤ Positif ➤ Positif 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'enseignant doit prendre en charge (≠rôle éducatrice) ; ➤ Intervenir en classe ou convoquer les élèves dans le bureau de l'éducatrice ; ➤ Entretiens en présence de l'éducatrice et de l'enseignante ; ➤ Retours réguliers et communication sur le suivi des

<p>Les enseignants 2</p>	<p>➤ Adopter une autre posture à l'égard de l'élève.</p>	<p>➤ Positif</p>	<p>élèves en lien avec les partenaires du réseau ;</p> <p>➤ Collaboration, conseils dispensés par l'éducatrice.</p>
---------------------------------	--	------------------	---

Il faut rappeler que les propos des enseignants qui sont cités dans cette partie peuvent être consultés : en annexe 3 pour le premier entretien, et annexe 3 bis pour le second entretien. De plus, les citations reprennent la pagination de ces deux annexes. Il faut donc se référer aux numéros des pages qui y sont inscrits.

8.1. Les enseignants face à la disponibilité et la visibilité du travail des éducateurs

L'attente de disponibilité et de visibilité du travail de l'éducateur apparaît dans les deux groupes d'enseignants interviewés. Cependant, il existe une différence de traitement de cette attente par leur éducatrice (les deux groupes d'interviewés travaillent avec une éducatrice, dans leur école).

En effet, les enseignants du premier groupe, qui considèrent que cette attente est légitime, ont expliqué qu'il arrive souvent que leur éducatrice ne soit pas là. De plus, ils ne savent pas où elle se trouve dans ces moments-là. Elina a expliqué que lorsqu'elle est absente de l'école, les enseignants se demandent ce qu'elle fait. Dans ce sens, un des enseignants interviewés a expliqué que, dans ces cas-là, les individus peuvent facilement imaginer que leur éducatrice ne travaille pas et « médire » à son sujet (A3-A-6).

Malgré cela, les enseignants sont au courant du travail de leur éducatrice avec les partenaires sociaux du REP. En effet, un praticien du premier groupe a expliqué que son éducatrice a « beaucoup de contacts à avoir avec [...] les autres intervenants » (A3-A-6). De plus, selon une praticienne de ce groupe, les professeurs connaissent l'existence des « supervisions » auxquelles assistent les éducateurs : « elle nous dit souvent que [...] elle a des synthèses [...] avec d'autres éducateurs ou d'autres intervenants, qu'elle a des réunions comme ça pour [...] discuter [...] mais c'est souvent des supervisions » (A3-C-5). Nous reviendrons par la suite sur ces supervisions.

Ensuite, il semble qu'il y ait une tension entre, d'un côté, les enseignants qui attendent de leur éducatrice qu'elle soit disponible pour traiter des problèmes « au pied levé » (A3-B-4), et de l'autre, l'éducatrice qui n'est pas là à certains moments. Et, le fait que l'éducatrice doive effectuer un travail hors des murs de l'école ne dérange pas les professeurs. Mais ce qui les dérange c'est qu'elle ne communique pas ses absences et les raisons de ces absences, et qu'elle ne crée pas un contact avec les élèves de leur classe. Effectivement, une enseignante pense qu'« avoir un contact avec les enfants, voilà, ça, ça nous manque » (A3-B-6).

Puis, en lien avec cette attente de disponibilité et de visibilité du travail de l'éducatrice, la même enseignante a formulé un rôle que doit assumer son éducatrice :

« le directeur [...] il garde son côté hiérarchique [...] où il éventuellement, ils les convoquent dans son bureau, ou il procède à une sanction, mais le rôle de discussion, de, tu vois de remettre les choses en place, moi je voyais plutôt ça [...] de la part de l'éducatrice, et elle a pas voulu entrer en matière, parce que j'en avais référé d'abord au directeur » (A3-B-3).

Comme pour Charles et Dino, les enseignants considèrent que les éducateurs n'ont pas un rôle de sanction à jouer vis-à-vis des élèves déviants. Ce rôle appartient au directeur. Comme les éducateurs interviewés l'ont expliqué, ce dernier peut envoyer une convocation officielle aux parents qui ne participent pas à la vie scolaire de leur(s) enfant(s).

Le « rôle de discussion » évoqué par l'enseignante citée ci-dessus rejoint les propos des éducateurs interrogés quant à leur compétence à communiquer. Il semblerait que c'est cette compétence qui leur permette de tisser des liens entre les élèves et/ou leurs parents et l'institution scolaire. A propos de ce rôle de communicateur, un enseignant du premier groupe a expliqué qu'il n'a « malheureusement [...] pas sa formation » (A3-A-5). Cet enseignant pense qu'il compense ce manque par son expérience. Ces propos révèlent un sentiment d'incompétence qui a déjà été identifié par certains des éducateurs interviewés. Effectivement, il semble que l'enseignant du premier groupe ne se sente pas assez qualifié pour traiter un certain type de problèmes. Ainsi, il y a une asymétrie entre les deux types de praticiens qui est, dans ce cas, à l'avantage de l'éducatrice. Selon les enseignants du premier groupe, celle-ci a une posture de « médiatrice » qui peut contribuer à apaiser des tensions entre les élèves, entre autres.

Ce que ces enseignants reprochent à leur éducatrice et qui est formulé par un enseignant, c'est qu' « elle a pas vraiment un temps précis pour des moments où on peut justement la contacter en cas d'urgence » (A3-B-5). Les enseignants attendraient donc de leur éducatrice qu'elle communique ses moments de disponibilité. Cela leur permettrait de savoir quand elle est présente pour régler, s'il y en a, les conflits urgents. En d'autres termes, ce qui serait attendu de l'éducatrice, c'est qu'elle rende une meilleure visibilité de son « travail invisible » (Hadjadj, Kovaliv & Kühn 2009). Les éducateurs interrogés ont également perçu cette attente de disponibilité et de visibilité de leur travail.

Il faut préciser que les enseignantes du second groupe n'ont pas spécifié cette attente, car elles sont au courant des absences de leur éducatrice. En effet, celle-ci communique aux enseignants ses absences. La communication de la disponibilité et des absences des éducatrices concernées, semblent donc avoir une influence sur la visibilité de leur travail, pour les enseignants. Par conséquent, cette attente pourrait influencer, selon si elle est réalisée ou non par les éducateurs, la qualité de la collaboration entre les enseignants et les éducateurs.

Cette attente de visibilité du travail des éducateurs, pour les enseignants, rejoint une autre attente : la visibilité pour les élèves. En effet, un enseignant du premier groupe, groupe qui considère que l'éducatrice n'est pas assez présente dans les classes, a expliqué ce qu'il attend

de l'éducatrice : « *c'est s'arrêter dans la casse. Moi mes élèves ils la connaissent très peu en fait* » (A3-A-6). Les enseignantes du second groupe ont également formulé cette attente. Mais, selon elles, dans leur école, l'éducatrice est très présente dans les classes. Elle vient saluer de temps en temps les enseignants et les élèves, afin de vérifier qu'aucun problème ne soit laissé en suspens. Pour illustrer cela, l'une des enseignantes de ce groupe a tenu les propos suivants : « *mais on collabore beaucoup avec notre éducatrice, c'est vraiment génial quoi. Elle connaît nos cas* » (A3bis-B-18).

L'attente de présence des éducateurs auprès des élèves et de la visibilité de leur travail a été également décrite par certains des éducateurs interrogés. En effet, ceux-ci pensent qu'un de leurs rôles est d'être « *juste présent* » (A4-7). Dans ce sens, selon les propos de l'enseignante du second groupe, il semblerait que la connaissance des élèves puisse faciliter la collaboration entre les deux types de praticiens concernés. Le traitement de cette attente par l'éducatrice pourrait donc réduire les tensions existantes entre elle et les enseignants de son établissement.

Les propos d'une enseignante du premier illustre ces tensions :

« *[...] l'éducatrice était extrêmement tolérante envers ce parent. Alors c'est bien d'être tolérant, je le suis aussi, mais là on voyait bien la différence entre l'enseignant qui vit ça au quotidien, et l'éducatrice qui ne connaît pas déjà bien l'enfant, et qui est un peu à l'extérieur de cette problématique* » (A3-B-10).

8.2. Conflits graves et légers

Concernant la prise en charge des élèves violents qui ont des difficultés comportementales ou qui sont en conflit avec d'autres élèves, un enseignant du premier groupe a expliqué qu'il essaie toujours, dans un premier temps, de régler les problèmes avec les élèves concernés :

« *Et puis vraiment si les enfants ne veulent pas parler à l'enseignant, et bin qu'ils s'adressent à l'éducatrice, mais dans un premier temps, moi je pense que c'est le, c'est le titulaire de la classe qui doit, qui doit, débroussailler tout ça* » (A3-A-3).

Il semble que les enseignants du premier groupe prennent en charge le travail éducatif, lorsqu'il concerne les petits conflits entre certains élèves d'une classe. Selon leurs propos, ces enseignants ne font pas appel à leur éducatrice et ne demandent aucune intervention de sa part pour ce type de conflit. Les enseignantes du deuxième groupe interrogé rejoignent ces propos. Effectivement, elles pensent que le traitement de ces conflits ne relève pas du rôle de leur éducatrice. Ainsi, les propos des enseignants interrogés diffèrent de ceux des éducateurs. Ceux-ci ont perçu majoritairement l'attente qu'ils gèrent les petits conflits et qu'ils surveillent les récréations.

Par contre, en ce qui concerne les conflits plus graves, les enseignants attendent une intervention de l'éducateur. Ils leur délèguent ce type de travail. Cela rejoint l'attente qui a été perçue par tous les éducateurs interrogés. C'est-à-dire qu'ils gèrent les conflits importants. Pour illustrer cela, reprenons les propos d'une enseignante du premier groupe :

« [...] quand on se trouve dans un conflit assez important et puis qu'on a tous les autres enfants à rassurer, et où il faut s'en occuper, bin c'est vrai qu'on aurait besoin dans l'urgence que quelqu'un, comme l'éducatrice d'ailleurs, puisse les prendre en charge, euh, parce que ça peut être un moment de crise, et que nous on doit, on doit s'occuper des autres, on doit gérer les autres. Et moi j'ai l'impression, personnellement, que, qu'elle est pas souvent là ou qu'elle prend pas souvent en charge des phénomènes, comme ça, au pied levé. Enfin [...] elle prend en charge les cas très très importants mais euh, si c'est pas suffisamment grave pour qu'elle intervienne, j'ai souvent remarqué qu'elle prend pas elle en charge. » (A3-B-4).

Ces propos rejoignent ceux des éducateurs interrogés, dans le sens où ceux-ci pensent qu'ils ne doivent pas régler les conflits légers entre élèves. En revanche, les enseignants attendent des éducateurs qu'ils prennent en charge les conflits plus graves, car il semble qu'ils n'arrivent pas à traiter ce type de travail. Cependant, on constate que, en lien avec l'attente de disponibilité du travail de l'éducatrice, lorsque celle-ci n'est pas présente dans l'école, les professeurs du premier groupe prennent eux-mêmes en charge les problèmes qu'ils rencontrent : « *Moi je vais pas attendre deux semaines qu'elle vienne régler un problème qui est déjà dépassé* » (A3-A-4). Ces propos s'opposent à ceux des enseignantes du deuxième groupe qui ont expliqué qu'elles se sentent « *perdues* » quand leur éducatrice n'est pas dans l'école (A3bis-A-26).

Dans ce sens, une enseignante du premier groupe pense que la première chose à faire dans les cas de conflits graves, c'est de « *baisser la pression auprès des enfants qui se sont bagarrés, et en même temps de calmer les autres. On peut pas faire les deux. Et dans ce cas là je pense que c'est un cas d'urgence, c'est qu'on a besoin d'être deux* » (A3-B-4). A la suite de ces propos, il a été demandé à l'enseignante d'expliquer si l'intervention de l'éducatrice est cruciale pour rétablir un climat de classe adéquat. L'intéressée a confirmé cela. Son point de vue rejoint donc celui de Richard (2008) qui explique que l'éducateur a un rôle de « *facilitateur* » vis-à-vis du travail de l'enseignant. Il semble qu'il y ait une « *complémentarité* » (Riedweg, cité par Richard, 2008, p.6) des deux types de praticiens.

Ensuite, on constate qu'il y a une incompétence des enseignants des deux groupes interviewés à traiter les conflits violents entre élèves. En effet, il semble qu'ils n'arrivent pas à gérer ce type de situations qui relèvent du travail éducatif, en plus du travail d'instruction. Les enseignants du premier groupe délègueraient donc ces situations à leur éducatrice, car « *de part sa formation elle est extrêmement efficace dans une situation de crise extrême* » (A3-A-5). Et, on peut imaginer que ces enseignants ont besoin d'une personne qui ait des compétences qui sont complémentaires aux leurs. Ce sentiment d'incompétence et ce constat de « *complémentarité* » (Richard, 2008) sont relevés par une enseignante du second groupe : « *on voit vraiment qu'elle répond à nos besoins. Elle a des compétences que nous on a pas* » (A3bis-A-19).

En ce qui concerne le travail d'instruction, que ce soit pour les individus du premier groupe ou ceux du second groupe, on remarque que leur éducatrice ne prend pas en charge, ne serait-ce qu'une part minimale de ce type de travail. Il semble qu'il soit réservé aux enseignants. Cela

confirmerait donc qu'il existe une asymétrie dans les rapports entre les enseignants et les éducateurs. Même si ce rapport révèle une « complémentarité » entre les deux types d'acteurs (Richard, 2008), il peut se résumer ainsi : l'enseignant, dans la relation qu'il entretient avec l'éducateur est le « client », et il lui délègue la prise en charge d'un certain type de travail éducatif qui lui permet de se centrer sur son travail d'instruction.

Or, même si les enseignants interviewés ne l'expriment pas directement, il apparaît que les éducatrices concernées se réservent le droit de refuser certaines situations qui relèvent du travail éducatif et que leur délèguent les enseignants. Et, dans le cas qui a été évoqué, l'enseignante du premier groupe pense que son éducatrice a refusé de prendre en charge le travail éducatif qu'elle lui a délégué. L'éducatrice a refusé de traiter le cas d'un élève en particulier qui, en amont, avait été signalé au directeur, par l'enseignante.

On remarque que l'éducatrice en question a renvoyé le travail éducatif qu'elle a reçu. Ce travail n'est pas perçu comme du « sale boulot » (Payet, 1997). Cependant, selon l'enseignante, il n'est pas traité à cause du fait que le directeur, c'est-à-dire le supérieur hiérarchique des enseignants, a été concerné en amont par le problème. Dès lors, on peut faire les hypothèses suivantes : 1. L'éducatrice ne traite pas le travail éducatif (ou l'attente qui s'y rattache) de l'enseignante, car elle ne veut pas s'immiscer dans la relation établie entre l'enseignante et le directeur ; 2. Elle refuse de traiter ce travail, car il émane d'une personne qui appartient au groupe « dominant » (Lorenzi-Cioldi, 1986). Selon la seconde hypothèse, on peut imaginer que ce refus de collaborer de l'éducatrice, ressenti par l'enseignante du premier groupe, soit une réponse d'autodéfense à la « violence symbolique » qui est exercée par l'enseignante sur l'éducatrice (Bourdieu & Passeron, 1970).

Les enseignants des deux groupes s'accordent avec les propos des travailleurs sociaux interrogés quant aux modalités de traitement de cette attente qui concerne les conflits entre élèves. En effet, même si les attentes des enseignants du premier groupe qui concernent les conflits entre élèves dans et hors de leur classe ne sont pas complètement satisfaites par leur éducatrice, un enseignant de ce groupe sait qu'elle doit d'abord traiter « *les problèmes qui concernent particulièrement certains élèves* » (A3-A-9). Dans ce sens, selon une enseignante du deuxième groupe, si les conflits ne concernent que certains élèves ou groupes d'élèves, son éducatrice « *prend les élèves concernés plusieurs fois dans son bureau* » (A3bis-B-19). Cela rejoint donc le premier mode de traitement des conflits qui a été dévoilé par les éducateurs interviewés.

Selon une praticienne du deuxième groupe, son éducatrice « *a permis aux élèves de jouer des scènes, sous forme de jeu, pour faire émerger les problématiques que nous avons en classe* » (A3bis-B-24). Ce second type d'intervention concerne les conflits qui sont récurrents et qui touchent les dynamiques de classe. C'est également ce qui a été décrit par l'ensemble des éducateurs interviewés. En effet, ceux-ci interviennent en classe pour les conflits récurrents.

8.3. Une tension entre enseignants et éducateurs : les priorités de chacun

A propos de l'attente précédente, il semblerait que la définition du degré d'importance du conflit qui pose problème aux professeurs, à savoir s'il est léger ou grave, ne soit pas le même

selon le type de praticien concerné. Pour illustrer cela, reprenons les propos d'une enseignante du premier groupe :

« c'est nous qui avons des difficultés à gérer ces élèves-là, moi j'ai souvent eu l'impression que pour elle ça avait moins de gravité que pour nous c'est pour ça qu'elle s'occupait plus d'autres élèves, plus grands, qui sont peut-être plus en adolescence » (A3-B-9).

Ces propos rejoignent ceux des éducateurs interviewés. Effectivement, ceux-ci ont expliqué que les enseignants ont des attentes qui sont « nombreuses » et « immédiates », et quelles doivent souvent être « précisées ». Dans ce sens, une autre enseignante du premier groupe a expliqué que si la collaboration n'existe pas entre elle et l'éducatrice, c'est « peut-être que j'ai mal formulé mes attentes aussi » (A3-C-8). Ici, on remarque la tension évoquée par les travailleurs sociaux interrogés. Cette tension peut être décrite ainsi : les enseignants qui sont les « clients » des éducateurs formulent de multiples attentes qui concernent, entre autres, les conflits entre élèves. Mais, les éducateurs ne traitent que certaines de ces attentes. Et, ils fixent des limites quant à ces attentes, en établissant des priorités. Or, ces priorités ne correspondent pas toujours à celles des enseignants.

Ainsi, on peut imaginer que, selon l'écart entre le degré d'importance du conflit ressenti par les deux types de praticiens, les éducateurs traitent ou non l'attente des enseignants. En d'autres termes, selon cet écart, il y aura une collaboration ou non entre les deux types d'individus. Cet écart peut en révéler un autre : celui entre le travail « prescrit » par les professeurs et le travail réel des travailleurs sociaux, c'est-à-dire celui qu'ils choisissent de prendre en charge (Capitanescu Benetti, 2001).

Dans ce sens, il semblerait que les enseignants ont une pression que les éducateurs n'ont pas. Cette pression vient du travail d'instruction qui émane : de l'institution scolaire, du directeur, des parents, des élèves, et différents partenaires comme l'infirmière avec lesquels les enseignants sont censés collaborer. Ces personnes peuvent être considérées comme les « clients » des enseignants. Ces propos rejoignent l'image de l'enseignant comme un « caméléon professionnel » (Tardif et Levasseur, 2010, p.74). Les surcharges qu'occasionne ce multirôle semblent être l'une des raisons pour lesquelles les enseignants délèguent le travail éducatif aux éducateurs. Or, ceux-ci ont également une pression à gérer : celle du travail éducatif qui leur est souvent délégué par plusieurs enseignants, qui sont « leurs clients ». C'est donc ces rapports asymétriques entre les deux types de praticiens, tant au niveau numérique que hiérarchique, qui peuvent amener les travailleurs sociaux à fixer des limites et des priorités quant aux attentes de rôles des enseignants.

Ces propos sont donc valables pour les enseignants du premier groupe interviewé. Les enseignantes du second groupe, quant à elles, ont expliqué que leur éducatrice traite toutes leurs attentes. Contrairement au premier groupe, il semble que l'écart entre le travail que prescrivent les enseignantes du deuxième groupe et le travail réel de l'éducatrice soit faible (Capitanescu Benetti, 2001). Mais cette différence entre les deux groupes d'enseignants n'est-elle pas due au fait que les attentes des enseignantes du second groupe correspondent à la vision du travail de leur éducatrice ? Et, cette correspondance ne viendrait-elle pas du fait que

ces enseignantes collaborent plus souvent avec leur éducatrice que les enseignants du premier groupe ?

Bien entendu il serait aisé de prétendre que l'affirmation qui va suivre est une vérité, c'est pourquoi il faut la considérer comme une hypothèse. Voici l'hypothèse relative à l'analyse effectuée ci-dessus :

Il y a une corrélation entre la collaboration et le traitement des attentes des enseignants par les éducateurs. Plus un enseignant collabore avec son éducateur, plus ses attentes seront considérées et traitées par celui-ci, et inversement. A l'opposé, moins un enseignant collabore avec son éducateur, moins ses attentes seront considérées et traitées par celui-ci, et inversement.

Que ce soit pour les pédagogues ou les travailleurs sociaux, il semble que les attentes nombreuses et immédiates des premiers, ainsi que le refus du traitement de certaines de ces attentes par les seconds, soient tous deux justifiables par la pression qui est exercée par autrui vis-à-vis de leur travail. D'ailleurs, il faut rappeler que cette pression d'autrui, c'est-à-dire celle des « clients », existe pour les deux types de praticiens. En effet, à travers leur travail, ils doivent « transformer le monde » au bénéfice d'autrui (Maulini, 2010).

8.4. Les enseignants et leurs attentes quant aux parents non collaborant ou agressifs

Les enseignants des deux groupes interrogés attendent l'intervention des éducateurs lors des conflits qu'ils vivent avec les parents d'élèves. Les éducateurs interrogés ont également perçu cette attente.

En effet, à propos des parents qui ne viennent pas aux entretiens fixés par l'enseignant de leur(s) enfant(s), une enseignante du premier groupe a expliqué que dans ces cas-là, elle fait appel au directeur, pour « *qu'il fasse une convocation aux parents* » (A3-C-7). Un collègue du même groupe a ajouté que l'avantage de solliciter l'intervention du directeur est que « *c'est officiel* » (A3-A-7). Les enseignantes du deuxième groupe ont également expliqué que, pour les cas en question, elles peuvent solliciter leur directeur, car il est de l'obligation des parents d'assister aux entretiens fixés par les enseignants. C'est pour « *le bien de leur enfant* » (A3bis-A-20).

En somme, si les parents d'élèves ne collaborent pas, le supérieur hiérarchique des enseignants, le directeur, semble être le référent pouvant régler ce type de problèmes. Mais, cela s'adresse aux parents récalcitrants. C'est-à-dire ceux qui malgré plusieurs tentatives de contact infructueuses, refusent de s'impliquer dans la vie scolaire de leur(s) enfant(s). D'ailleurs, il semble que ces tentatives de contact soient souvent déléguées aux éducatrices qui nous concernent.

Les éducateurs interrogés, quant à eux, ne plébiscitent pas la délégation de ce type de travail au directeur. De plus, ils ne veulent pas intervenir dans les familles. Ils jugent tous que cette pratique est trop « *intrusive* ». Ils préfèrent tenter d'établir eux-mêmes un contact avec les parents d'élèves concernés ou font intervenir les partenaires sociaux du REP. Selon eux, le recours à la convocation officielle n'est à utiliser qu'en dernier recours. Dans ce sens, une

enseignante du second groupe essaie toujours, dans un premier temps, de faire appel à l'éducatrice. Et, si celle-ci sent qu'il y a « *un souci pour un entretien, bin elle peut leur en parler [aux parents], et en général ça passe bien* » (A3bis-B-20). De plus, cette enseignante pense que les parents « *ont confiance en elle [...] notre éducatrice c'est un référent pour eux, pour tout ce qui touche plus à l'affectif, aux problèmes avec l'école, aux problèmes avec leurs enfants etcetera* » (A3bis-B-20). A partir de cette citation deux commentaires peuvent être effectués.

Premièrement, en ce qui concerne la confiance, comme pour Perret (2007) et les éducateurs interrogés, il semble qu'un des rôles des travailleurs sociaux attendu par les enseignants interviewés soit celui de « *relai entre les familles et l'école* ». Ceci dans le but de garantir un climat d'apprentissage serein pour les apprenants (cf. Richard, 2008). Et, selon Perret (2007) et les éducateurs interviewés, il semble que l'éducateur, grâce à sa formation et à sa posture de tierce personne, arrive à gagner la confiance des parents. Et, ces parents ont peur de l'école et des professeurs qui y travaillent, car ceux-ci appartiennent à un monde qu'ils ne connaissent pas ou très peu (Perret, 2007).

En somme, il semble que l'éducateur ait le rôle d'informer les parents sur cet environnement scolaire qu'ils connaissent mal. Dans ce sens, selon les enseignantes du second groupe, leur éducatrice sait faire preuve d'empathie à l'égard des familles. Dès lors, on peut se poser la question suivante : cette compétence ne devrait-elle pas être maîtrisée ou utilisée par les enseignants ? Cette compétence semble être uniquement destinée aux éducateurs. Selon les enseignants des deux groupes comme pour Richard (2008), cette compétence des éducateurs vise à faciliter le travail d'instruction des professeurs. Effectivement, selon une enseignante du second groupe, « *dès le moment où ça gêne vraiment notre enseignement on fait appel à l'éducatrice* » (A3bis-A-21).

Finalement, on peut faire l'hypothèse que si les éducateurs arrivent à établir ce lien avec les familles, c'est peut être parce qu'ils connaissent ce sentiment d'infériorité qu'elles peuvent ressentir vis-à-vis des enseignants. En effet, selon Dino ceux-ci font peur aux familles, car ils représentent le savoir. En outre, il semble que les éducateurs, au même titre que les parents d'élèves, subissent la même « *violence symbolique* » de la part de l'institution scolaire et de leurs représentants (Bourdieu & Passeron, 1970). C'est pourquoi, contrairement aux enseignants, il semble plus facile pour les éducateurs : d'instaurer ce climat de confiance ; et d'instaurer une proximité et se trouver dans une relation de symétrie avec les parents d'élèves qui, comme eux, vivent cette « *violence symbolique* » du groupe dominant (Lorenzi-Cioldi, 1986).

Deuxièmement, selon la « *division du travail éducatif* » (Tarif & Lévassieur, 2010), on constate que, contrairement à la gestion des petits conflits qu'ils assument, les professeurs interrogés délèguent le travail éducatif ou social à leur éducatrice, à savoir la prise de contact ou le renouvellement du contact avec les familles. Ceci vient donc renforcer l'idée que les enseignants délèguent le type de travail qu'ils ne sauraient pas et/ou ne voudraient pas faire, aux éducateurs. Il faut préciser que les éducateurs interrogés ne perçoivent pas ce travail de dialogue comme du « *sale boulot* » (Payet, 1997), car ils le jugent en adéquation avec leur

vision du travail. Cependant, on peut se demander si les éducateurs, en acceptant cette division du travail, perdent la neutralité qu'ils sont censés représenter à travers leur(s) relation(s) avec les familles. En effet, selon Bouveau et al. (1999), les éducateurs prennent en charge un travail qui est identifié et délégué par les enseignants.

En d'autres termes, on peut craindre que les éducateurs ne deviennent les « porte-paroles » des enseignants et, au final, que la relation asymétrique qui existe entre les professeurs et les familles ne s'accroisse. Ceci permettrait aux enseignants d'acquérir plus d'informations sur les familles et leurs enfants, que ceux-ci en auraient de l'institution scolaire (Bouveau, Cousin et Favre, 1999). Dans ce cas, l'échange ne serait profitable qu'aux enseignants. Malgré cela, les travailleurs sociaux semblent percevoir « le danger » qui vient d'être décrit. Nous reviendrons sur les réactions des éducateurs à l'égard de l'attente des enseignants dont il est question.

Dans ce sens, voici une tension entre la vision du travail de l'éducatrice et celle d'une enseignante du premier groupe. Celle-ci attend que son éducatrice lui transmette des informations sur un élève, suite à un entretien entre les parents de cet élève et l'éducatrice :

« mais ce qui est très embêtant c'est qu'il n'y a pas de retour de l'éducatrice, parce qu'elle estime que c'est du domaine, elle a pas dit du professionnel, mais elle ne veut pas faire part de ce que les parents lui confient, et ça c'est quelque chose, un point où d'ailleurs j'étais en total désaccord avec elle, parce que je lui ai dit que, que j'avais besoin de certains renseignements » (A3-B-7).

L'enseignante a expliqué qu'elle avait besoin de ces informations pour pouvoir comprendre les problèmes rencontrés par certains de ses élèves et leurs parents. Elle a donc constaté, comme pour l'attente de disponibilité et de visibilité du travail de l'éducatrice, qu'il y a un manque de communication de la part de son éducatrice. Effectivement, celle-ci ne lui a pas fait part du suivi de l'élève. Pourtant, certains éducateurs interrogés ont expliqué qu'ils souhaitent un suivi plus régulier des élèves et que certains enseignants ne font appel à eux qu'à titre occasionnel. En d'autres termes, selon ces éducateurs, il semble que l'enseignante du premier groupe attende de l'éducatrice, et inversement, une meilleure transmission de l'information quant au suivi de l'élève, donc une meilleure collaboration.

Selon Bouveau, Cousin et Favre (1999) on peut considérer que ce refus de transmission d'informations à l'enseignante du premier groupe en révèle un autre : celui d'endosser le rôle de « porte-parole » des enseignants. De plus, on peut imaginer que ce comportement de l'éducatrice soit une réponse à la « violence symbolique » qui est exercée par le groupe « dominant », représenté par l'enseignante en question (Bourdieu & Passeron, 1970). Ce mécanisme d'autodéfense se caractérise par le non traitement de l'attente de l'enseignante. Et, ce mécanisme semble être utilisé par l'éducatrice pour compenser l'asymétrie entre les éducateurs/les parents et les enseignants.

Il semble que cette tension n'existe pas entre les enseignantes du deuxième groupe et leur éducatrice. En effet, dans les relations qu'elles entretiennent avec les parents d'élèves : que ce

soit pour les enseignantes ou l'éducatrice, il « *ya toujours un retour, pour informer l'autre* » (A3bis-B-21).

En ce qui concerne les parents d'élèves, on remarque que les enseignants méconnaissent souvent leur(s) culture(s) (Crahay, 2007). Ils semblent éprouver un manque de compétence au niveau des relations interculturelles. Pour illustrer cela, une praticienne du premier groupe pense qu'elle a « *eu très souvent de la peine à comprendre [...] les gens venant de culture africaine et ça m'intéresserait de peut-être de connaître certaines choses* » (A3-B-12). Cette enseignante attendrait donc que son éducatrice assume le rôle de « médiatrice culturelle ». D'ailleurs, un autre praticien de ce groupe a ajouté la chose suivante : « *on a déjà eu nous, avec Mr. Ferreira, pour la culture portugaise, on a eu une présentation* » (A3-A-11). On remarque que ce rôle a été assumé indirectement par l'éducatrice en question. En effet, celle-ci a fait appel à un médiateur culturel, un des partenaires sociaux du REP.

On peut faire l'hypothèse suivante : si les éducateurs sentent qu'une situation et/ou une attente des professeurs ne concerne pas directement leurs compétences, ils la délèguent à un autre professionnel du REP. Cela rejoint la vision du travail en réseau des éducateurs qui a été exposée par Dumonlin, Dumont, Bross, et Mascret (2006). En effet, selon ces auteurs, les travailleurs sociaux, selon les cas qu'ils rencontrent, peuvent demander l'aide des spécialistes ou des services publics et sociaux, qui peuvent intervenir de manière adéquate pour les cas en question.

A noter que Dino a été confronté à ce genre de situation. Il a proposé aux professeurs de son école une « formation interculturelle », suite à leurs nombreuses demandes qui concernaient le domaine de l'interculturel. On peut imaginer que ce type d'utilisation des partenaires du REP par les éducateurs permette aux enseignants d'être mieux « armés » pour traiter eux-mêmes les situations difficiles qui relèvent de l'interculturel. Ainsi, peut-être qu'ils n'auraient plus, ou en tout cas moins d'attentes qui relèvent de ce domaine, vis-à-vis des éducateurs.

En somme, il semble que l'éducateur a un rôle de formateur ou plus précisément d'aide à la formation des enseignants quant au domaine de l'interculturel et de leurs relations avec les parents d'élèves.

8.5. Le travail sur le court terme vs le travail sur le long terme

Selon les enseignants des groupes interviewés, on remarque que leur vision du travail éducatif se rapproche de celle qui a été décrite par les éducateurs. En effet, chacun privilégie le travail de l'éducateur sur le long terme. On peut donc imaginer que, si l'éducatrice du premier groupe d'enseignants interrogés ne traite que certaines attentes qui relèvent d'un travail sur le long terme, c'est parce qu'elle considère que les attentes majoritaires des enseignants s'apparentent à du « sale boulot » (Payet, 1997). Et, les éducateurs ne veulent plus prendre en charge ce type de travail qui s'effectue sur le court terme. Ils refusent les interventions « *ponctuelles* » (Fanny).

Or, si l'éducatrice des enseignants du premier groupe ne semble pas vouloir prendre en charge des conflits « *au pied levé* » (A3-B-4), ce n'est pas le cas de celle qui travaille dans l'école

des enseignantes du second groupe. En effet, selon une enseignante du second groupe, l'éducatrice traite toutes leurs attentes : « *elle traite toutes nos demandes, vraiment, et d'ailleurs, oui c'est, euh, c'est pour ça qu'elle est surchargée* » (A3bis-B-24). De plus, ces praticiennes ont expliqué que leur éducatrice ne peut pas faire le travail sur le long terme qu'elle souhaiterait. Selon elles, c'est à cause du fait que leur éducatrice traite toutes les attentes des enseignants de leur établissement. Pour illustrer cela, voici les propos d'une enseignante de ce groupe : « *il y a cette frustration, ouais elle nous le dit vu qu'on parle beaucoup avec elle [...] elle aimerait bien pouvoir faire des activités, des choses sur le long terme avec les enfants* » (A3bis-B-24).

On constate qu'il y a une différence entre le traitement des attentes par les deux éducatrices de chaque groupe interviewé. Cela s'accorde avec les propos de certains éducateurs qui ont expliqué que leur travail dépend des personnalités de chacun (Bob, Charles, et Dino). Mais, selon les propos des enseignantes du second groupe, on remarque que celles-ci collaborent avec leur éducatrice. Elles semblent pleinement satisfaites du travail que cette dernière effectue. Même si, selon ces enseignants, elle ne peut pas effectuer le travail qu'elle souhaiterait sur le long terme, cette éducatrice obtient la reconnaissance de ses pairs, qui rappelons-le, est importante pour tout travailleur (Hadjadj, Kovaliv & Kühn, 2009).

Par contre, pour les enseignants du premier groupe, la satisfaction semble plus mitigée à l'égard du travail de leur éducatrice. Celle-ci ne bénéficie donc pas d'une grande reconnaissance de son travail par les enseignants interrogés. Cependant, on peut imaginer qu'elle soit pleinement satisfaite au niveau personnel, puisqu'il semblerait qu'elle traite des attentes qui relèvent d'un travail sur le long terme.

Par conséquent, ce qu'on peut retenir, c'est l'hypothèse que l'équilibre entre l'épanouissement personnel et la reconnaissance des pairs, selon le travail qu'ils effectuent, est difficile à trouver pour les éducateurs. En effet, il y a : d'un côté des enseignants qui ont leur vision du travail de l'éducateur ; et de l'autre, des éducateurs qui ont leur propre vision du travail qu'ils pensent devoir effectuer. On peut imaginer qu'il est difficile pour les travailleurs sociaux de contenter et/ou de trouver un équilibre entre ces deux visions.

Finalement, il semble que : la communication, la multiplication des échanges (la collaboration), le respect de l'autre et de son travail qui passe par une meilleure connaissance de l' « Autre » (Vinsonneau, 2003), soient des moyens pour que les deux types de travailleurs concernés trouvent cet équilibre. Cet équilibre contenterait tout le monde.

8.6. Synthèse

Les enseignants des deux groupes perçoivent majoritairement les mêmes attentes. Et ces attentes s'accordent avec celles des éducateurs. Ainsi, voici les attentes qui sont communes aux deux types de praticiens :

- Intervenir pour les conflits d'élèves : en classe, pour les conflits légers ; dans le bureau de l'éducateur pour les conflits récurrents ;
- Etre visible et disponible dans l'école ;

- Intervenir auprès des parents non collaborants ou agressifs ;
- Régler les conflits rapidement.

En d'autres termes, l'éducateur devrait assumer les rôles suivants : facilitateur du travail des enseignants ; communicateur : dans un premier temps il doit être un relai entre les familles et/ou les élèves et l'école, et dans un second temps il doit être un informateur pour les enseignants; référent pour les aspects relationnels et affectifs ; aide à la formation des pédagogues ; protecteur des enseignants. Plus généralement, il doit être un collaborateur.

Selon les rôles décrits ci-dessus, ils relèvent tous du travail éducatif. Il semble donc y avoir une « division du travail éducatif », opérée par les enseignants qui délèguent le travail éducatif aux travailleurs sociaux (Tardif & Levasseur, 2010). Mais, cette division n'est pas acceptée par tous les éducateurs. En effet, selon les propos des enseignants du premier groupe, la plupart de leurs attentes ne sont pas traitées par leur éducatrice qui semble vouloir se préserver de l'afflux des demandes. Ainsi, elle restreint ses priorités à des cas qu'elle juge très graves, au détriment des cas qui sont jugés de manière équivalente par les enseignants du premier groupe. A ce propos, les éducateurs interviewés ont expliqué que les attentes des enseignants, que ce soit au niveau de leur formulation par les enseignants ou de leur traitement par les éducateurs, dépendent des individus (de leurs personnalités et du contexte de l'établissement concerné). De plus, ces attentes semblent être directement influencées par les pressions que subissent les travailleurs sociaux et les enseignants.

En effet, dans certains cas, la définition de la collaboration entre les deux types d'acteurs peut s'avérer difficile. Or, selon les propos des enseignantes du second groupe, on constate que la collaboration entre les deux types de partenaires est possible et qu'elle fonctionne.

Finalement, les enseignants et les éducateurs sont amenés à définir conjointement les attentes que ceux-ci sont en mesure de traiter. De plus, il apparaît que c'est avec le temps et en multipliant les interactions que la relation entre les deux types de praticiens s'affine. Ainsi, la qualité de leur collaboration pourrait s'accroître.

Pour conclure, selon Dupanloup (1999), la récente apparition des travailleurs sociaux, comme tout autre nouveau partenaire qui se retrouve « dans le système scolaire-système fortement structuré-implique des adaptations des acteurs en présence et suppose un ensemble de négociations et régulations, révélatrices d'enjeux et de rapports de force » (p.77).

Cette seconde partie d'analyse a donc permis de répondre à la seconde question de la recherche qui visait à connaître ce que les enseignants pensent de ce que les éducateurs pensent, ainsi que les attentes « réelles » des professeurs. Comme il l'a été décrit, il y a une continuité entre les attentes des professeurs perçues par les éducateurs et les attentes « réelles » des enseignants, vis-à-vis du travail des travailleurs sociaux.

IX. Conclusion

A travers les deux parties d'analyse qui ont été présentées, ce que l'on peut retenir c'est que le travail de l'éducateur est conditionné par de multiples facteurs :

- La fréquence de la collaboration avec les enseignants ;
- Le type d'attentes que l'éducateur perçoit ou qu'il reçoit;
- Le type de jugement qu'il porte sur ces attentes : entre autres, la perception de recevoir du « sale boulot » ou pas ;
- La communication qu'il entretient avec les enseignants ;
- Sa connaissance des élèves ;
- La connaissance qu'ont les enseignants de son travail ;
- Le contexte de l'institution scolaire : sa personnalité et les personnalités des enseignants ;
- La connaissance et/ou la visibilité de son « travail invisible » par les enseignants.

9.1. La division du travail éducatif

Il y a une tendance des enseignants à déléguer tout type de travail éducatif aux éducateurs. En ce qui concerne cette « division du travail éducatif » (Tardif & Levasseur, 2010) on peut se focaliser cette fois-ci sur Cifali (1994). Cette enseignante explique que dans l'acte d'éduquer « si l'on veut redresser le mal, on souhaite surtout l'éviter à titre de prévention » (p.14). En d'autres termes, selon elle, les buts de l'éducation sont d'empêcher les comportements déviants des enfants ou de les neutraliser.

D'ailleurs, les difficultés des enfants relèvent des « exigences de la société » (Cifali, 1994, p.22). Selon leur appartenance sociale, ils auront plus ou moins de peine à répondre à ces exigences et devront donc assumer des pressions plus ou moins grandes. Si l'on pense aux enfants qui vont dans des écoles du REP, on peut imaginer que le fait qu'ils viennent majoritairement de classes sociales défavorisées leur mette une pression supplémentaire, en tant qu'élève.

En effet, si un élève vient d'une classe sociale défavorisée, on peut imaginer que les difficultés qu'il rencontre vis-à-vis de la culture scolaire (qui lui est peu accessible), ainsi que le « conflit de loyauté » (Bourdieu & Passeron, 1970) qui le tiraille entre ses parents et son enseignant, l'amène à avoir des problèmes comportementaux. Et, ces problèmes le mettraient en tension avec l'institution scolaire. Au vu de ce constat et selon la politique du REP, il apparaît que ce n'est pas un hasard si les éducateurs travaillent aujourd'hui dans les écoles du REP qui sont composées par une majorité d'élèves étant au cœur des inégalités sociales. Ces inégalités sociales sont exacerbées par l'institution scolaire qui rappelle aux élèves d'où ils viennent (Crahay, 2007).

Selon Cifali (1994) « l'éducation des enfants est un enjeu de société » et chaque personne et professionnel de l'éducation a « sa théorie, ses exemples et sa manière de procéder » (p.14).

Cela nous montre que chaque travailleur social, y compris l'enseignant, a sa vision subjective de l'éducation d'un enfant ou d'un élève. Selon Cifali (1994), cette vision est liée au souvenir de l'éducation de chacun, vécue en tant qu'enfant. Ainsi, chaque professionnel, à sa manière, va participer au bien de l'enfant. Mais le travail d'éducation qui est « de permettre à un être en impuissance de devenir un homme et une femme inscrit dans la société qui la vu naître » (Cifali, 1994, p.27) est réservé aux parents et à l'éducateur, alors que l'enseignant participe au bien de l'enfant en l'instruisant. Cela rejoint la « complémentarité » des deux types d'acteurs sociaux (Richard, 2008).

Dans ce sens, Cifali (1994) explique que l'acte d'instruire « c'est transformer par l'accès au savoir constitué par cette même société » (p.27). Cela rejoint la division du travail qui s'effectue souvent entre les éducateurs et les pédagogues. Cette division est voulue par les enseignants (Tardif & Levasseur, 2010). Cifali (1994) s'accorde avec la division du travail comme « transformation du monde pour autrui » (Maulini, 2010). A ce propos, elle rappelle que ce travail de « transformation » doit être au bénéfice de l'enfant ou de l'élève (Cifali, 1994) qui, rappelons-le, est un apprenant tant au niveau éducatif qu'au niveau instructif.

Cependant, une tension semble se créer entre les deux types de « transformateurs » du monde. Les premiers veulent souvent gérer au plus vite les conflits entre les élèves et les désaccords qu'ils rencontrent avec leurs parents : ce sont les enseignants. Les seconds, quant à eux, privilégient la réparation et la résolution des conflits par les sujets eux-mêmes. Ce travail se fait sur le long terme : ce sont les éducateurs. En effet, les enseignants identifient, dans un premier temps, les problèmes qu'ils rencontrent avec les parents et/ou les élèves. Puis, ils délèguent ces problèmes aux éducateurs (Bouveau, Cousin & Favre, 1999). Les enseignants ont donc des attentes de rôles à l'égard des travailleurs sociaux. Comme il l'a été évoqué, ces rôles relèvent du travail éducatif. A ces attentes s'ajoutent des attentes de traitement des conflits. Effectivement, même si ce n'était pas l'objet de cette recherche, il est probable que les enseignants attendent un certain traitement de la part des éducateurs, c'est-à-dire une manière d'agir. D'ailleurs, il est possible que celle-ci ne corresponde pas au traitement souhaité par les éducateurs.

Selon les attentes des enseignants du premier groupe, on peut imaginer que celles-ci ont été perçues négativement par leur éducatrice. En effet, ces attentes ne s'accordent pas avec sa vision du travail.

Par conséquent, ces enseignants qui attendent que les déviances des parents ou des élèves soient sanctionnées ou prises en charge par leur éducatrice le plus rapidement possible, peuvent se heurter à sa volonté de réparation et de discussion, sur le long terme, avec les personnes concernées. En outre, cet écart entre les deux types de praticiens peut nous aider à comprendre pourquoi une enseignante du premier groupe interviewé juge que son éducatrice est trop, voire « *extrêmement tolérante* » (A3-B-10) envers les parents d'élèves ou les élèves qu'elle connaît à peine.

Dans ce sens, selon la seconde partie d'analyse, on constate que l'enseignant ne peut pas toujours utiliser le travailleur social comme « porte-parole » de l'institution scolaire ou comme informateur de l'environnement privé des familles d'élèves (Bouveau, Cousin &

Favre, 1999). En effet, tous les éducateurs interrogés ont expliqué que cela est intrusif. Selon eux, pour les familles qui désertent l'école, il faut privilégier le dialogue sur le long terme plutôt que l'intervention immédiate dans leurs foyers. D'ailleurs, ce travail de « spécialisation » peut être une réponse des éducateurs à la sensation de recevoir parfois le « sale boulot » des enseignants (Payet, 1997).

Ainsi, que ce soit pour les enseignants qui semblent frustrés par le non traitement de certaines de leurs attentes, ou pour les éducateurs qui estiment que ces attentes visent à leur déléguer du « sale boulot » (Payet, 1997), chaque groupe pourrait souffrir « de l'impossible pouvoir sur un quotidien qui est pensé par d'autres » (Cifali, 1994, p.139). En effet, il apparaît que les deux types de travailleurs subissent des pressions qui viennent de leurs « clients » ou des individus qui leur sont hiérarchiquement supérieurs (Lorenzi-Cioldi, 1986), et qui exercent une « violence symbolique » sur eux (Bourdieu & Passeron, 1970). En somme, ces pressions seraient exercées par la société.

Il semble que les tensions qui existent entre les professeurs et les éducateurs relèvent de leurs réactions vis-à-vis des frustrations qu'ils vivent au quotidien. Pour illustrer cela, reprenons Cifali (1994) qui explique, à propos de la nature de ces souffrances que peut vivre chaque travailleur social : « cette marge où on interpelle sa subjectivité serait encore un piège de certaines sciences humaines, qui lui font croire à sa liberté individuelle, alors que tout le contraint à n'être qu'un rouage » (p.139). En d'autres termes, c'est la société qui ferait croire à l'individu ou au travailleur qu'il est libre d'agir selon ses convictions, dans le cadre de son travail. Mais, au final, comme nous l'avons vu, c'est dans l'intersubjectivité et plus particulièrement à travers les relations entre les individus que se définit cette « transformation du monde » par le travailleur (Maulini, 2010).

9.2. L'asymétrie entre les éducateurs et les enseignants et le travail invisible

Les éducateurs et les enseignants entretiennent des relations asymétriques. Selon leur statut et/ou leur nombre, il ressort que les pressions subies par les enseignants sont si importantes qu'ils peuvent, selon les éducateurs interrogés, être amenés à formuler des attentes très pressantes vis-à-vis du travail de ceux-ci. Les enseignants peuvent donc, dans certains cas, déléguer aux éducateurs un travail qu'ils ne souhaitent pas ou plus faire.

De plus, cette délégation du travail est à sens unique. En effet, même si les éducateurs refusent de traiter certaines attentes qui relèvent, pour certaines, du « sale boulot », il semble qu'ils n'aient aucune emprise sur le travail d'instruction des enseignants. Ceux-ci, quant à eux, délèguent le type de travail éducatif qu'ils ne souhaitent plus traiter ou à l'égard duquel ils se sentent incompétents. Pourtant, selon les éducateurs interrogés, les enseignants peuvent gérer certains types de conflits, c'est-à-dire ceux qui sont jugés peu importants (peu récurrents) ou dont la gravité est peu considérable. Par conséquent, il semble que les enseignants aient des compétences qui concernent le travail éducatif et le travail d'instruction. Les travailleurs sociaux, quant à eux, à travers leur formation, semblent avoir acquis des compétences qui relèvent uniquement du travail éducatif. Cette différence de formation et de compétences font donc partie intégrante de cette asymétrie entre les deux types de praticiens.

La source des tensions entre les intéressés peut relever d'une différence entre leurs champs d'actions ou plus précisément de la différence entre leur(s) lieu(x) de travail. En effet, selon les interviews, les enseignants attendent de l'éducateur qu'il soit disponible et visible dans l'école. A cela s'ajoute, pour les enseignants du premier groupe, l'attente de communication des absences. Cette attente pourrait laisser penser que les enseignants souhaitent connaître le travail hors murs que doit assumer tout éducateur, notamment à travers les relations qu'il entretient avec les partenaires du REP et les séances de « supervisions » avec ses homologues.

Selon les propos des enseignants interrogés, le traitement des conflits d'élèves qui s'effectue dans le bureau de leur éducatrice, est un travail qui n'est pas directement visible pour les enseignants. Ce travail ne suscite pas l'attention de ces derniers. Sans doute parce que les problèmes qu'ils ont identifiés sont traités par leur éducatrice. Cependant, selon les propos des praticiens du premier groupe, lorsque les informations qui découlent des entretiens entre leur éducatrice et des parents d'élèves ne sont pas divulguées par leur éducatrice, ils ont du mal à accepter l'opacité de son travail. Ils ressentent cela comme de la mauvaise volonté ou un manque d'envie de collaborer.

Toutefois, il faut préciser que les enseignants ont eux aussi une part de travail qui pourrait être « invisible » pour les éducateurs qui travaillent dans leur école (Hadjadj, Kovaliv & Kühn, 2009). En effet, le travail des maîtres s'effectue principalement dans leur classe. Mais, on peut imaginer que les éducateurs n'attendent pas des enseignants qu'ils leur dévoilent l'univers de leur travail en classe, car ce travail relève du travail d'instruction. Les éducateurs, contrairement aux enseignants qui peuvent leur déléguer du travail éducatif, n'auraient donc pas leur mot sur ce travail d'instruction.

L'apparition d'un nouveau spécialiste dans les écoles du REP et le rapport de force qui semble être à l'avantage des enseignants, peut amener un danger qui a été identifié par Alain. Selon lui, la société veut tout « *cliver* » (A4-3). D'ailleurs, selon l'éducateur et ce qu'on peut constater à travers cette recherche, il semble que les enseignants interrogés laissent de côté leurs compétences éducatives : ils ne s'impliquent plus ou peu dans le travail éducatif. Ainsi, avec le temps, ils risqueraient : dans un premier temps, de refuser de prendre en charge la dimension affective des élèves qui relève du travail éducatif qu'ils assumaient auparavant ; dans un second temps, de se réfugier, comme l'a expliqué Alain, « *derrière leur statut* » (A4-3) de transmetteur de savoirs.

A noter que ce type de comportements ne ferait qu'accroître la peur des parents d'élèves à l'égard de l'enseignant. Rappelons que, selon Elina, les parents considèrent l'enseignant comme la personne qui « *représente le savoir* » (A4-12). Ce type de comportements des enseignants augmenterait également le travail des éducateurs. Ici, ce travail concerne le climat de confiance qu'ils doivent, selon eux, instaurer avec les parents d'élèves, afin de les rassurer et/ou de les informer sur un système scolaire, une culture scolaire, et des enseignants qu'ils méconnaissent (Crahay, 2007 et Vinsonneau, 2003). Ce travail s'effectue en relation constante avec les parents concernés, par des discussions informelles et/ou des entretiens. Or, cette relation pourrait être plus profitable au système scolaire et aux enseignants qui, grâce à

ces entretiens, obtiennent d'avantage d'informations sur les familles, que ceux-ci en obtiennent à leur égard (Bouveau, Cousin, & Favre, 1999).

9.3. Les attentes de rôles. Le travail prescrit et le travail réel

Pour terminer, nous pouvons constater à travers cette recherche que le travail de l'éducateur n'est pas totalement « prescrit » par les enseignants, au contraire (Capitanescu Benetti, 2010). Les éducateurs interrogés ont expliqué que, s'ils reçoivent des attentes disproportionnées qui ne prennent pas en compte la « faisabilité » du terrain et leur vision du travail, ils ne traitent pas ces attentes ou les adaptent. Malgré tout, cette méconnaissance du champ d'action de l'éducateur semble progressivement s'estomper au fil des interactions entre les deux types de praticiens. A propos de cette méconnaissance de l'« Autre » (Vinsonneau, 2003) et des tensions qu'elle peut susciter chez les deux types d'individus concernés, il faut préciser que, selon Marcel (2004) leur(s) « logique(s) de travail » sont différentes. En effet :

« L'habitude des travailleurs sociaux d'intervenir à partir d'une demande de l'utilisateur s'oppose au systématisme de l'obligation d'instruction scolaire. Tout comme le suivi individualisé des premiers n'est pas nécessairement compatible avec la prise en charge collective des seconds » (p.38-39).

Il faut également préciser que la vision du travail des éducateurs et les situations qu'ils traitent se rapprochent du travail qui est prescrit par leur hiérarchie. En effet, selon la « mission d'un éducateur œuvrant au sein du REP » (cf. annexe 5), l'éducateur doit prendre en charge les « activités » suivantes :

- « La scolarisation et l'intégration des enfants dans l'école », en collaboration avec les enseignants ;
- « L'intervention éducative auprès des familles » : aider les familles dans l'éducation de leur enfant ;
- « Le travail en réseau » avec différents professionnels et services publics officiels ;
- « L'administration » : la transmission d'informations au directeur et aux enseignants de l'établissement quant au(x) suivi(s) des élèves ;
- « La formation » : notamment les moments de supervision avec ses pairs. (p.1-2)

A travers cette recherche, on remarque que le travail des éducateurs qui a été identifié ne s'écarte pas de cette « mission ». Les éducateurs la respectent. Cependant, selon ce document officiel, voici ce qui pourrait amener des tensions entre le groupe des enseignants et le groupe des éducateurs : 1. L'écart entre leur(s) définition(s) de la collaboration qu'ils devraient entretenir avec les individus de l'autre groupe ; 2. L'écart entre leur(s) définition des situations qui se rattachent à ces cinq types d'activités. Pour illustrer cela, on peut imaginer que l'attente de surveillance des éducateurs pendant les récréations qui a été perçue par les éducateurs interrogés, relève du premier type d'activité de la « mission » de l'éducateur. Ce type de travail ne sous-entend pas forcément une collaboration avec les enseignants et/ou peut relever ou pas du « sale boulot » (Payet, 1997).

Ainsi, cela peut être une des raisons pour lesquelles les éducateurs ne traitent pas cette attente des enseignants, qui leur prescrivent ce type de travail. Selon Capitanescu Benetti (2010) cet écart entre le travail prescrit et le travail réel existe si le travail prescrit est « vague », s'il n'est pas assez connu par les personnes concernées ou s'il n'est pas en accord avec la réalité du terrain. Selon cette recherche, on peut dire que ces trois raisons sont valables.

Au final, il apparaît qu'aujourd'hui, c'est en s'essayant à la collaboration, que les enseignants pourraient formuler des attentes de rôles qui s'accorde, suivant les personnalités de chacun, avec les rôles que peuvent ou que veulent assumer leur éducateur. De plus, si chacun veut obtenir la reconnaissance de son travail et l'épanouissement personnel qu'il mérite (Hadjadj, Kovaliv & Kühn, 2009), il devrait veiller au respect et à la connaissance du travail de l'autre.

Finalement, c'est avec le temps et dans l'intersubjectivité que se définissent les rôles et le travail des éducateurs.

Pour conclure, tout se passe comme si les éducateurs reprochaient aux enseignants ce que les enseignants reprochent aux élèves ou aux parents : tout le monde veut des profits immédiats et personnels ; tout le monde est un « consommateur » d'autrui (les parents : consommateurs d'école ; les enseignants : consommateurs d'éducateurs). A partir de cela, qui doit-on blâmer ? Les enseignants ? Les éducateurs ? Ou la société ?

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite particulièrement remercier Alberto Ferri, responsable éducatif et pédagogique des éducateurs en REP, pour sa collaboration concernant la première phase de la recherche et la prise de contact avec les éducateurs. Dans ce sens, je me dois de faire de même pour Bernard Riedweg, directeur du REP.

Ensuite je souhaite adresser mes remerciements : dans un premier temps, aux éducateurs et éducatrices qui ont accepté d'être interviewés dans la première phase de recherche ; dans un second temps, aux enseignants qui ont participé à la seconde phase de recherche.

Puis, il me faut remercier les personnes qui m'ont aidé à relire ce mémoire : des amis enseignants et des personnes de mon entourage.

Finalement, je souhaite adresser mes remerciements à l'enseignant qui m'a accompagné tout au long de ce mémoire, Olivier Maulini qui, par sa bienveillance et ses nombreux conseils, m'a encadré de la manière la plus adéquate qui soit dans cette recherche.

Je dédie ce mémoire à Yassin.

Bibliographie

- Bornemisza, S., Eggert, J. & Piersimone A. (2001). *Mission de l'école enfantine: attentes et représentations des parents*. Mémoire en Sciences de l'Education, Université de Genève, Genève.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : De Minuit.
- Bouveau, P., Cousin, O. & Favre, J. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris, ESF.
- Bruno, A. (2009). *Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron: Les héritiers, les étudiants et la culture un renouveau de la sociologie de l'éducation*. Paris: Ellipses.
- Capitanescu Benetti, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Genève, Genève.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- De Bruyne, P., Herman, M. & De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme : PUF.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles: De Boeck.
- Département de l'instruction publique (DGEP). (1996). *Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire*. État de Genève : Genève.
- Dumonlin, P. Dumont, R. Bross, N. & Masclét, G. (2006). *Travailler en réseau. Méthodes et pratiques en intervention sociale*. Paris. Dunod.
- Dupanloup, A. (1999). L'éducation des enfants: repérage et intervention. La place du psychologue SMP dans le système scolaire genevois. Points de vue d'enseignants, d'intervenants et de responsables scolaires de la Division élémentaire. *Education et recherche*, 76-97.
- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation. (1990). *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation*. Genève.
- Festinger, L. & Katz, D. (1974). *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*. Mayenne : PUF.

Grand Conseil de la République et canton de Genève. (1940). *Loi sur l'instruction publique (LIP)*. Genève.

Gregori, M. (2008). Madame soucis et ses 420 élèves. *Les clefs de l'école*, 8-9.

Hadjadj, R., Kovaliv, A. & Kühn, A. (2009). *Le travail invisible : enquête dans un centre de Jour genevois*. Mémoire à l'institut d'Etudes Sociales, HETS de Genève, Genève.

Jaeggi, J-M. & Osiek, F. (2007-2008). *Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises 2005: Deuxième rapport intermédiaire*. Genève: SRED.

Jaeggi, J-M. (2008). *Que nous apprend l'expérience française des ZEP? Réflexions sur les zones d'éducation prioritaires à partir de notes de lecture*. Cahiers du SRED no 13. Genève: SRED.

Le Petit Larousse Illustré. (2001). *Le premier du siècle*. Larousse.

Lorenzi-Cioldi, F. (1986). *Appartenances et asymétries. Etude des relations entre groupes dominants et dominés*. Thèse de doctorat en Sciences Economiques et Sociales, Université de Genève, Genève.

Marcel, J-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Le mesnil-sur l'Estrée : L'Harmattan.

Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. In FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation, *Glossaire* (p. 23). Lausanne : FORDIF.

Payet, J-P. (1997). « Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège en banlieue », *Annales de la Recherche urbaine*, n° 75.

Perret, C-A. (2007). La confiance, ça se travaille. *L'école*, 48, 8-9.

Richard, F. (2008). Comment le REP combat les inégalités. *Les clefs de l'école*, 4-7.

Tardif, M. & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.

Vinsonneau, G. (2003). *Culture et comportement*. Paris: Armand Colin/VUEF.

Sites internet

<http://www.ge.ch/enseignement/primaire/rep/ecoles.asp>

<http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/rapport%20fcar%20complet.pdf>

Annexes

Annexe 1 : Vignettes et questionnaire oral pour les éducateurs (première phase de la recherche)

- 1) Questions à l'interviewé : Que pensez-vous de cette situation ? L'avez-vous vécue ou avez-vous vécu quelque chose de semblable ? Comment réagiriez-vous ? Comment jugez-vous l'attitude de l'enseignant ?
 - a) La famille d'un élève en difficulté ne vient ni aux réunions de parents, ni aux entretiens individuels. L'enseignant contacte l'éducateur de l'école pour qu'il rende visite à cette famille et noue un contact. Une semaine plus tard, le praticien demande à l'éducateur si le contact a eu lieu et s'il a le sentiment que l'élève est bien encadré à la maison.
 - b) Un élève qui est suivi par l'éducateur connaît des problèmes de comportement en classe. Il rencontre des difficultés nouvelles dans le domaine de la lecture et des mathématiques. L'enseignante informe l'éducateur qu'un bilan a eu lieu à l'OMP à sa demande.
 - c) Après plusieurs bagarres et insultes entre quelques filles de la classe, et malgré plusieurs tentatives de retour au calme infructueuses, un enseignant fait appel à l'éducateur pour qu'il vienne parler aux élèves.
 - d) Un père de famille semble s'énerver et devenir très agressif à l'encontre de l'enseignante de son enfant lors d'une discussion. L'éducateur passe dans les couloirs à ce moment-là. La praticienne, le voyant, semble du regard, lui lancer un appel à l'aide afin qu'il intervienne.
- 2) A votre avis, qu'attendent de vous et de votre travail les enseignants ? Comment jugez-vous ces attentes: sont-elles justifiées, injustifiées, normales, anormales, trop élevées, pas assez, etc. ?
- 3) Que connaissent/pensent les enseignants de vos contacts avec les partenaires du REP ? Leurs représentations sont-elles conformes à la réalité ? Où sont les écarts ? Comment les expliquez-vous ?
- 4) Quels écarts et/ou ressemblances entre les dires des enseignants quant à votre utilité dans l'école et votre opinion de l'utilité de votre présence dans cet établissement ?
- 5) Que pensez-vous (toujours en terme d'écarts et/ou de similitudes) de la demande de votre présence dans des établissements non-REP, par les enseignants, et votre opinion concernant la légitimité (ou besoin/nécessité?) de votre présence dans ces établissements ?
- 6) Y a-t-il des écarts ou non entre la perception/idées qu'ont les enseignants de votre formation, et votre formation effective ? Quelle est la vôtre ?

- 7) Y a-t-il des écarts ou non entre la perception des enseignants et la vôtre, concernant la vision de la collaboration professeur(e)/éducateur (-trice) ?
- 8) Quels écarts et/ou similitudes entre la sensation qu'ont les enseignants de vous donner du sale boulot, et ce que vous en pensez (de la nature de ce travail) ?

Annexe 2 : Vignettes pour les entretiens des enseignants (seconde phase de la recherche)

- 1) Des élèves jouent dans le préau après 16h, ce qui dérange une enseignante de l'école. Elle demande à l'éducateur d'intervenir auprès des enfants pour pouvoir travailler tranquillement.
- 2) Aujourd'hui l'éducateur n'est pas dans l'école. Une bagarre éclate entre trois élèves d'une même classe. L'enseignant téléphone directement au bureau de l'éducateur qui se trouve à l'étage, mais personne ne répond.
- 3) Après avoir, à de maintes reprises, contacté l'éducateur pour des problèmes concernant des parents d'élèves qui ne viennent pas aux entretiens, un enseignant décide de ne plus faire appel au médiateur, car malgré l'intervention de celui-ci auprès de la famille, les parents ne viennent toujours pas.
- 4) Un enseignant a discuté avec l'éducateur, dès le début de l'année scolaire, des tensions présentes entre les élèves de la classe. Il décide de faire appel à sa médiation pour que des contacts s'établissent les enfants et l'éducateur, et que celui-ci mène des activités concernant les problèmes d'incivilité en cours.
- 5) Une enseignante souffre des mauvaises relations avec le père d'une élève somalienne. Elle contacte l'éducateur de l'école pour qu'il assiste au prochain entretien.
- 6) Un enseignant souhaite que l'éducateur fasse un travail sur la violence verbale dans sa classe, souvent présente entre des élèves serbes et albanais. L'éducateur explique que cela ne peut se régler que sur le long terme, en parlant individuellement avec chaque élève et en faisant un travail de sensibilisation sur le sujet.
- 7) Un élève est malade et tousse sans arrêt dans sa classe, ce qui empêche les autres élèves de travailler dans le calme. L'enseignant l'envoie dans le bureau de l'éducateur, avec du travail à effectuer.

Annexe 3 : Retranscription du premier entretien groupé

Durant cet entretien, trois enseignants ont été conjointement interrogés. Le premier enseignant, qui est un homme de 55 ans, est représenté dans la retranscription suivante comme « A ». La seconde personne interrogée est une enseignante de 53 ans et est représentée par la lettre « B ». Finalement, la dernière personne interviewée est une enseignante de 24 ans et est représentée par la lettre « C ». L'interviewer est désigné par « Int ».

A noter que les vignettes présentées dans cet entretien sont en annexe (cf. annexe 2).

Lecture de la vignette 1) par Int

Int : « Qu'est-ce que vous pensez de cette situation, au niveau de l'attitude de l'enseignant ? Qu'est-ce que devrais faire l'éducateur à votre avis ? Qu'est-ce que vous en pensez en général de cette situation ? ».

A : « Alors moi si je peux me permettre, le...la première personne que l'éducateur devrait, avec laquelle il faut discuter, c'est l'enseignante parce que les enfants à 16 heures ils ont quand même le droit de jouer dans le, dans le préau et puis c'est à elle aussi d'être... »

Int : « Dans ce cas là c'est l'enseignante qui fait appel à l'éducateur ».

A : « Justement l'éducatrice devrait d'abord discuter avec l'enseignante pour voir. L'éducatrice est elle quand même là pour aider les enfants, mais les enfants qui jouent dans le préau je ne vois pas, après 16 heures... ».

C : « Là personnellement je trouve qu'il y a pas, elle a pas à intervenir l'éducatrice, les enfants qui jouent dehors bin voilà l'enseignante bin oui c'est pas grave, elle ferme la fenêtre, là pas du tout moi un rôle qui est important après 16 heures. C'est pas quelque chose de pédagogique, bin voilà ».

A : « A l'extrême leur proposer si c'est dans son horaire ou dans ses attributions, leur proposer une activité qui soit plus calme, éventuellement je sais s'ils sont aux études surveillées éventuellement faire quelque chose, mais des enfants qui jouent de le préau ils sont dans leur droit. Après 4 heures d'autant plus. »

B : « Moi je pense qu'on pourrait imaginer que ça arrive euh, très très très souvent et que ce soit pas juste que ça nous dérange un petit peu, mais on peut imaginer qu'il y ait des ballons qui viennent frapper les vitres, tout ça, donc moi d'abord je vais essayer d'intervenir toute seul, euh...d'une part je pense que l'éducatrice n'est pas souvent là à 4 heures et euh...moi je m'attendrais à ce que personnellement elle me dise c'est pas mon problème après 4 heures, honnêtement, très honnêtement ».

Int : « Selon vous c'est pas son rôle ? ».

A : « Ha bin non ! ».

p.1

B : « Non c'est pas son job ».

Int : « C'est pas dans ses attributions ? ».

C : « Ya d'autres choses plus importantes à faire ».

B : « Ouais ».

A : « Mais surtout si les gamins ils jouent dans le préau, c'est, c'est plus que normal dans une école qu'ils jouent ».

B s'adressant à A : « Oui tout à fait mais c'est, à quel moment ça nous dérange tu vois, ça pourrait nous déranger comme l'autre fois quand ils shootaient contre les vitres. Alors là on peut peut-être intervenir, mais c'est vrai qu'on peut pas non plus les empêcher de... »

A : « Demander gentiment ouais ».

B : « Ouais ».

A : « Et puis elle, elle peut y aller directement. Ya l'enseignante dans l'école, elle peut lui demander... ».

B : « Au même titre que nous ».

A : « Ouais je pense qu'elle a assez d'expérience pour y aller elle-même ».

Int : « Donc vous, vous n'appelleriez pas... ».

A, B, et C : « Non ».

Int : « ...l'éducatrice dans ce cas là ? ».

B : « Non ».

Lecture de la vignette 2) par Int

C : « Bin ça c'est des cas qui peuvent euh...arriver, malheureusement ya plein de fois où elle est pas là et on sait pas, elle marque pas, elle devrait marquer sur un panneau où elle est. Donc bin là, on essaie de régler nous. On va vers le directeur, euh...et puis on réfère, elle quand elle revient on lui explique ce qui s'est passé et puis on lui demande de régler le conflit si le conflit doit encore être réglé, et puis que, qu'elle parle par rapport à la violence tout ça et qu'elle règle le conflit dans son bureau avec les trois élèves concernés ».

Int : « Ok ».

B : « Alors moi j'ai vécu quelque chose d'un petit, en fin qui me fait penser à cette question, et ce qui s'est passé c'est que comme l'éducatrice n'était pas là, je me suis adressée au directeur qui m'a dit qu'il allait prendre en charge la chose, convoquer les enfants. Et quand

j'en ai parlé à l'éducatrice, elle elle m'a dit que dès le moment où le directeur avait pris en charge, elle voulait pas concurrencer entre guillemets et qu'elle s'en occupait pas. Donc elle s'est pas occupée du tout du cas ».

Int : « D'accord ».

C : « Donc nous ça, enfin moi personnellement, j'en sais rien, je trouve que ça se fait pas ».

B : « Alors moi j'ai eu un peu de peine à comprendre, j'ai imaginé que bin l'éducatrice et le directeur en parlent, et que ce soit plutôt à l'éducatrice venir euh... ».

C : « De reprendre... ».

B : « De reprendre, de faire un travail plutôt elle avec les enfants, et que le directeur bin il garde son côté hiérarchique [...] où il éventuellement, ils les convoquent dans son bureau, ou il procède à une sanction, mais le rôle de discussion, de, tu vois de remettre les choses en place, moi je voyais plutôt ça [...] de la part de l'éducatrice, et elle a pas voulu entrer en matière, parce que j'en avait référé d'abord au directeur ».

Int : « D'accord ».

C : « Mais vu qu'elle était pas là on était obligée, t'étais obligée d'en référer [...] ».

B : « Bin oui ».

C : « [...] au directeur ».

B : « Ça c'est, ça fait partie des choses qu'on a un petit peu de peine à comprendre ».

A : « Et puis la dernière chose : si ce sont trois élèves de ta propre classe, t'essaies déjà de régler [...] ».

B : « De voir ».

A : « [...] régler toi-même les [...] ».

C : « Oui bien sûr ».

A : « [...] régler les problèmes toi-même parce que bon si ça fait intervenir des élèves de deux autres classes ou d'une autre classe, bon elle peut jouer le rôle de médiatrice et puis [...] Mais moi je pense que le titulaire si c'est trois élèves de sa classe et un problème de classe, donc il doit déjà commencer lui-même ».

B : « Bien sûr ».

A : « Et puis vraiment si les enfants ne veulent pas parler à l'enseignant, et bin qu'ils s'adressent à l'éducatrice, mais dans un premier temps, moi je pense que c'est le, c'est le titulaire de la classe qui doit, qui doit, débroussailler tout ça ».

B : « Mais si je peux juste ajouter quelque chose, quelques fois selon les situations, quand on se trouve dans un conflit assez important et puis qu'on a tous les autres enfants à rassurer, et où il faut s'en occuper, bin c'est vrai qu'on aurait besoin dans l'urgence que quelqu'un, comme l'éducatrice d'ailleurs, puisse les prendre en charge, euh, parce que ça peut être un moment de crise, et que nous on doit, on doit s'occuper des autres, on doit gérer les autres. Et moi j'ai l'impression, personnellement, que, qu'elle est pas souvent là ou qu'elle prend pas souvent en charge des phénomènes, comme ça, au pied levé. Enfin [...] elle prend en charge les cas très très importants mais euh, si c'est pas suffisamment grave pour qu'elle intervienne, j'ai souvent remarqué qu'elle prend pas elle en charge. »

Int : « Donc là je vais rebondir sur ce que vous dites. C'est quoi que vous considérez comme des « cas très graves » ? ».

B : « [...] Alors moi je considérerais comme quelque chose de grave, c'est si ya eu des coups. Si moi j'ai de la peine à calmer, à calmer les enfants, euh, et que les autres sont choqués pas ce qu'ils ont vu. Et que je dois à la fois essayer de, euh, d'arranger, euh, d'arranger le conflit, enfin de faire baisser la pression auprès des enfants qui se sont bagarrés, et en même temps de calmer les autres. On peut pas faire les deux. Et dans ce cas là je pense que c'est un cas d'urgence, c'est qu'on a besoin d'être deux ».

Int : « Donc là vous diriez que, que vous, entre guillemets, déléguez ça à l'éducatrice dès le moment où là vous avez besoin de rétablir un contexte de classe pour pouvoir continuer à travailler ? ».

B : « Bien sûr ».

Int : « Car ça va être mis en péril à cause de la situation ? ».

B : « Bien sûr, sinon c'est moi qui m'en occuperais, comme dit « A », sinon bin je serais la première à, à essayer de régler ».

A : « Et puis de plus en plus dans cette école, bon ça c'est le fonctionnement de votre école et de notre éducatrice. On est plus dans, confronté à le faire nous tout de suite. Moi je vais pas attendre deux semaines qu'elle vienne régler un problème qui est déjà dépassé alors la plupart du temps, moi la plupart du temps je n'ai jamais à utiliser ces, sa présence. A part pour l'histoire de Gino (prénom fictif) et compagnie ».

B : « A part des cas extrêmes ».

A : « Oui pour des cas extrêmes, mais vis-à-vis des conflits de ma classe qui sont nombreux ».

B : « Et qui sont des fois très importants aussi ».

A : « Mais moi j'ai toujours sauté l'étape, malheureusement, sauté l'étape éducatrice ».

C : « Après elle dit toujours, ah il faut qu'on prenne rendez-vous à ce moment là, nananana mais après c'est sur le moment des fois qu'il faut intervenir. Le problème, c'est que les enfants, même eux ils disent, on est passé à autre chose, on a oublié ».

p.4

A : « Bon elle, elle n'est pas non plus, elle ne peut pas forcément être réactive tout de suite à tous les conflits, parce que sinon vu le nombre qu'il y en a dans cette école, elle passerait son temps à tourner comme une girouette. Faut pas non plus pousser à l'extrême. Bon nous, malheureusement on s'habitue, je me suis habitué à gérer moi-même ces conflits. Mais malheureusement j'ai pas sa formation, et parfois je me fourvoie dans ce que je leur dit, et que la manière avec laquelle je traite le problème. Moi, moi ce qui fait, c'est que j'utilise mon expérience, donc c'est la seule chose ».

Int : « Donc, mais vous pour le cas de l'élève en question, vous l'avez quand même appelé l'éducatrice ? Puis elle a fait quoi dans ce cas là ? ».

A : « Ah non, je l'ai pas appelée moi, nan nan, elle est venue. De toute façon tout le monde s'est trouvé au cœur de la situation donc eh ».

B : « Mais elle a prise en charge ».

A : « Ha oui elle a pris en charge, ça c'était très bien ».

B : « Elle a pris très bien en charge, c'était un cas très exceptionnel ».

A : « Elle est, je pense, de part sa formation elle est extrêmement efficace dans une situation de crise extrême ».

B : « Extrême » :

A : « Je pense qu'elle, elle a l'habitude des conflits assez violents, avec des gros, excusez moi de l'expression, avec des gros pétages de plombs, euh, donc elle, on voit que c'est son profil ».

Int : « D'accord, et puis quand elle est pas là, vous pensez qu'elle fait quoi, qu'elle est où, vraiment comme ça ? Le fait qu'elle soit pas là ».

C : « Bah elle nous dit souvent que en fait elle a des synthèses en fait avec d'autres éducateurs ou d'autres intervenants, qu'elle a des réunions comme ça pour soit discuter, enfin je sais pas de quoi ils discutent, mais c'est souvent des supervisions souvent. Mais ce que je trouve dommage, et ce qu'elle devrait faire, euh, c'est mon point de vue, c'est important qu'elle note où elle est, sur son bureau. Sur son bureau elle devrait avoir un tableau pour noter où elle est ».

Int : « Enfin qu'elle vous informe ».

B : « Voilà ».

C : « Elle est quand même, même si elle est pas enseignante, elle collabore avec nous, donc voilà ».

B : « Et puis, par rapport à ça, moi je pense aussi que ça c'est quelque chose, qu'on lui a pas reproché, mais qu'on a souvent essayé de lui dire, c'est que elle, elle a pas vraiment un temps précis pour des moments où on peut justement la contacter en cas d'urgence. **p.5**

Alors déjà on sait pas tout le temps quand elle est là, et d'autre part, quand elle est là, pour nous c'est pas clair que qu'elle a des plages horaires pour les urgences, ou elle a des plages pour qu'on vienne sans rendez-vous, tu vois ce que je veux dire ».

C : « D'être organisé ».

B : « Faudrait que voilà, on sache que aujourd'hui ou demain on peut aller, voilà c'est bon là c'est un moment pour qu'on puisse y aller, euh de même que très souvent on sait qu'elle est dans son bureau, et qu'elle a certainement beaucoup de paperasse à faire, beaucoup de contacts à avoir avec voilà les autres intervenants. Mais euh on a l'impression quelque fois qu'elle fait beaucoup d'administratif, et on aimerait mieux la voir [...] ».

C : « Sur le terrain ».

B : « [...] dans les classes, avoir un contact avec les enfants, voilà, ça ça nous manque ».

C : « Bin ya pas beaucoup d'enfants qui la connaissent ».

A : « Elle a fonctionnement, je pense, très cloisonné, c'est-à-dire que ya pas de latéralité avec les autres enseignants, c'est-à-dire que ya pas de communication, elle fonctionne avec un enseignant, elle travaille avec lui, et ça va être comme ça. Donc elle est au centre du dispositif, mais tu sens pas, tu sens que c'est cloisonné. Si elle fait avec quelqu'un, ça reste avec quelqu'un, puis elle en parle pas. C'est pour ça que on a souvent l'impression de pas savoir ce qu'elle fait ».

B : « Ouais ».

A : « C'est pas toujours très bon dans une école quand tu, tu peux vite médire, euh, sur l'utilisation de la, la, la, la paperasse, moi je pense, mais je sais pas du tout quelle proportion de son travail ça représente, mais elle devrait être à 80% sur le terrain ».

B : « Oui, oui ».

A : « Bin par exemple, quand elle vient dans une classe, par exemple dans la nôtre, c'est s'arrêter dans la casse. Moi mes élèves ils la connaissent très peu en fait ».

C : « Bin ouais ».

Int : « Donc une présence sur le terrain, ça c'est une de vos attentes ? ».

B : « Oui ».

Int : « Ok, d'accord ».

Lecture de la vignette 3)

C : « Donc le médiateur, c'est l'éducateur c'est ça ? ».

Int : « Oui ».

C : « Donc de discuter avec l'éducateur, comment ça se fait qu'il vienne toujours pas, enfin pourquoi ya pas de suite avec elle, voilà, enfin moi c'est ptetre pas la bonne solution, mais j'aurais tendance à laisser tomber, et à me débrouiller par moi-même, ou bien dire au directeur qu'il fasse une convocation aux parentes ».

A : « C'est officiel ».

C : « Voilà, j'aurais tendance à faire ça ».

B : « Alors moi j'ai jamais vécu de situation où j'ai dû faire appel à l'éducatrice pour assister à un entretien avec des parents. Par contre, il m'est arrivé de lui, de me conseiller, pour certains parents, soit qui ne venaient pas aux entretiens, soit qui refusaient par exemple un redoublement de leur, soit qui avaient une attitude négative par rapport, enfin, lors des entretiens, et, euh, j'ai eu, pas un refus catégorique, mais c'est tout comme, que elle ne procède pas comme ça, donc elle n'a pas accédé à ma demande, elle m'a dit que elle, elle convoquait les parents, de son côté, hein, pour essayer de voir, si il y avait une personne que l'enseignante ou le directeur, si les parents pouvaient mieux expliquer leurs problèmes, mais ce qui est très embêtant c'est qu'il n'y a pas de retour de l'éducatrice, parce qu'elle estime que c'est du domaine, elle a pas dit du professionnel, mais elle ne veut pas faire part de ce que les parents lui confient, et ça c'est quelque chose, un point où d'ailleurs j'étais en total désaccord avec elle, parce que je lui ai dit que, que j'avais besoin de certains renseignements. Elle, elle part du principe que si les parents ne me les ont pas confié, qu'ils les lui ont confié, elle n'a pas à nous les divulguer. Alors ça se défend je suis d'accord. Mais elle peut pas quand même [...] ».

Int : « Vous pensez que vu que c'est votre classe, vos élèves... ».

B : « C'est ma classe c'est mes élèves, et j'ai le droit de savoir certaines choses, pour peut-être mieux comprendre, euh, même certainement mieux comprendre, et là elle les donne pas ces renseignements ».

Int : « Donc vous pensez que là, il y a une faille de la communication ? ».

C : « Ha oui ».

B : « Une grande faille ».

A : « Par contre moi elle m'a proposé, d'ailleurs elle a tout de suite tout mis en place, le contact avec le traducteur, elle m'a proposé une rencontre avec les parents d'élèves, où elle serait là. Donc c'est une des première fois que je l'entends proposer ça, donc partager la rencontre avec moi, car elle a senti que yavait quelque chose qui allait pas. Il fallait qu'on soit les deux en situation de rencontre avec les parents, donc là elle a eu un fonctionnement différent de ce que tu disais (s'adresse à B) ».

B : « Donc là, le cas de l'enfant était sans doute différent, mais... ».

A : « Mais ça dépend aussi de ce qu'elle entend ».

p.7

B : « Ouais ».

Int : « Mais c'était pour quel cas en fait ? ».

A : « Là c'était pour, c'est un de mes élèves qui, qui est complètement largué, dans tous les domaines de l'école, scolaire, et puis il a vu un film l'autre soir, qui était d'une violence absolue, et puis il n'y a rien compris, et puis la maman était là donc j'ai quand même voulu voir ce qu'il en était, parce que son fonctionnement, il arrive à travailler 5 minutes, puis après il décroche. D'ailleurs l'autre jour j'ai fait un exercice de conjugaison, au fur et à mesure de l'exercice, je vois tout de suite qu'il est entrain de partir. Au début bien, puis, alors elle ça l'a interpellé. Elle estimait qu'il était peut-être important de mettre les parents devant des réalités, devant leurs devoirs face à cet enfant qui est en perdition scolaire, donc en phase de redoubler ».

B s'adressant à A : « Mais là c'est toi qui est allé lui demander ? ».

A : « Elle est venue vers moi parler de cet élève, parmi les soucis, par rapport à ma classe, et puis elle a dit bin écoute on prend rendez-vous, elle est venue discuter dans ma classe, et elle m'a dit bon voilà, Louis*, on va convoquer les parents, on fera ça après les fêtes de Pâques. Donc là elle a fonctionné vraiment en collaboration avec moi ».

Int : « Ok, d'accord ».

Lecture de la vignette 4) par Int

A : « Bin c'est bien ».

B : « Oui ».

A : « C'est très bien moi je pense ».

C : « Bin si après ya une réponse de l'éducateur, bin oui c'est très bien de faire ça en classe ».

B : « Alors moi ce que j'ai vécu comme très très bonne expérience à ce niveau là c'est que je lui ai demandé de m'aider à mettre en place le conseil de classe, parce que c'était nécessaire étant donné le nombre de conflits entre certaines filles ».

Int : « Qui empêche aussi d'entrer dans certains apprentissages ? ».

B : « Tout à fait, qui perturbait les apprentissages, qui faisait que les mamans étaient complètement angoissées, et il fallait que je fasse quelque chose, et je lui ai demandé si elle pouvait m'aider à mettre en place, parce que j'avais pas eu de formation, et que j'espérais que ça puisse nous aider, et elle la fait, euh, elle la très bien fait, euh, ça a marché, ça a porté ses fruits au bout de quelques mois, 2-3 mois je dirai, et là j'ai été tout à fait satisfaite de cette collaboration ».

C : « Oui moi, voilà c'est vrai que j'ai dit, si l'éducateur, ya une réponse, parce que moi le problème que j'ai mal vécu, alors peut-être que j'ai mal formulé mes attentes aussi, j'en sais rien, mais l'année dernière bin, un élève très difficile, donc je lui demande de mettre **p.8**

quelque chose avec lui pour euh, rappeler pourquoi il est à l'école, les règles de l'école, enfin que son comportement change. Elle souvent plusieurs fois, et elle ne faisait absolument rien, elle ne mettait rien en place. Elle s'est contentée de s'asseoir sur les bancs avec nous et puis de temps en temps lui d'arrêter de faire ce qu'il était en train de faire, mais ça bon je pouvais très bien le faire. Et puis après, peu à peu elle décidait qu'elle avait quelque chose de plus urgent, qu'elle pouvait pas venir en classe. Donc plusieurs fois, elle m'a fait le coup de pas venir, et après j'ai décidé d'y mettre fin, parce que pour moi, il n'y avait pas de collaboration, et qu'elle faisait passer des choses plus urgentes, une fois ou deux ça passe, mais plusieurs fois non, parce que moi aussi j'avais une urgence dans ma classe, donc pour moi là elle a absolument pas répondu à mes attentes quoi ».

A, s'adressant à Int : « Mais de le cas de la situation générale que tu proposais, maintenant on est toujours entrain de se focaliser sur... ».

Int : « Non mais je laisse faire... ».

A : « Dans ce cas là c'est très bien. Puis ce qu'il fait jamais oublié dans ces histoires, c'est qu'il y a des élèves qui n'ont rien à voir dans ces combines là, et la plupart du temps, et je le vois avec ma classe cette année, c'est qu'ils sont toujours, ils doivent toujours assister à ces histoires, ils perdent du temps, ils devraient travailler, puis il doivent, on a ces conseils, ces discussions, on rappelle toujours les mêmes choses, alors qu'ils les ont comprises, et qu'ils pourraient aller de l'avant. C'est vrai que si, de temps en temps tu traites les problèmes qui concernent particulièrement certains élèves, c'est beaucoup mieux, et puis ça allège aussi les autres, parce que pour finir les autres ils se sentent coupables quand il y a des conflits dans la classe et puis on voit que l'ambiance n'est pas bonne, bin même si t'es un bon élève et que tu contribues positivement à la vie de la classe, tu seras toujours pris dans ces discussions et c'est lourd pour certains, moi je trouve, c'est très très lourd ».

C : « Mais il faut, dans ce cas là, c'est que l'éducatrice elle les prennent en dehors ou c'est pas ce qui est dit là ? ».

Int : « Non plutôt qu'elle fasse un travail de sensibilisation. En faisant des interventions que ce soit ponctuel, ou en faisant intervenir des partenaires du réseau, des îlotiers par exemple, qui pourraient parler de la violence, des policiers, etc... Donc de ça qu'est-ce que vous en pensez ? ».

C : « Non ça c'est une bonne chose ».

B : « Oui. En fait moi j'ai eu souvent l'impression que les cas qui pour nous semble être des élèves en difficultés importantes, de comportement c'est nous qui avons des difficultés à gérer ces élèves là, moi j'ai souvent eu l'impression que pour elle ça avait moins de gravité que pour nous c'est pour ça qu'elle s'occupait plus d'autres élèves, plus grands, qui sont peut-être plus en adolescence ».

C : « Ouais mais... ».

B : « Qui, qui euh, qui posent des plus grands problèmes. Or, pour nous, quand on les a dans nos classes ces élèves là, et qu'ils sont très difficiles à gérer, euh bin, on aimerait aussi qu'on entende que, pour nous ça peut être très problématique, même si pour elle c'est des cas moins lourds que des cas qu'on a pu avoir qui étaient effectivement lourds. Donc tout ça pour dire que, euh, je pense que la gravité du cas n'est pas la même pour elle que pour nous, ça j'en suis même persuadée ».

A : « Et puis même de part sa formation ».

C : « Et puis surtout que dans notre projet d'école, si je me trompe pas euh, on veut de plus en plus intervenir dans les petits degrés, pour qu'il y ait moins de problèmes. Et elle, on dirait que, je suis désolé, je sais que je m'axe que sur elle, parce que j'ai vécu, euh c'est pas parce qu'ils sont petits qu'on a pas de problèmes et justement que, c'est pour ça quoi, il faut que certains problèmes, s'il sont réglés quand ils sont petits, ça revienne pas quand ils sont grands ».

B : « Bien sûr ».

Int : « Ok très bien ».

Lecture de la vignette 5) par Int

C : « Alors ouais, mais ce serait aussi le directeur carrément, parce que si ya un gros souci, on peut pas accepter, même s'il a une autre culture, bin il doit respecter la culture dans le pays dans lequel il est, et il peut pas se permettre de dénigrer l'image de la femme. C'est quand même l'enseignant de son enfant. Là carrément je ferais appel, ouais mais, c'est toujours le rapport que t'as de confiance avec l'éducateur et l'éducatrice déjà. Mais moi je pense que je me tournerais en priorité vers le directeur ».

A : « Et puis si l'éducateur est une femme, ça changera pas le problème ».

C : « Voilà ».

Int : « Là j'ai mis le cas d'un éducateur, homme ».

A : « Oui mais c'est vrai que de temps en temps aller en haut de la hiérarchie, dans une école, c'est pas plus mal, pour rappeler le fonctionnement aux parents d'élèves. Nous on s'habitue à beaucoup d'habitudes culturelles etcetera, au niveau des croyances, mais qu'au niveau du fonctionnement, au niveau de la représentation de l'autorité, que ce soit un homme ou une femme qui soit titulaire de la classe, les parents se doivent de venir aux entretiens ».

B : « Alors moi j'ai vécu une situation effectivement comme tu viens de la décrire, moi mon expérience, j'ai trouvé que l'éducatrice était extrêmement tolérante envers ce parent. Alors c'est bien d'être tolérant, je le suis aussi, mais là on voyait bien la différence entre l'enseignant qui vit ça au quotidien, et l'éducatrice qui ne connaît pas déjà bien l'enfant, et qui est un peu à l'extérieur de cette problématique. Et moi je l'ai trouvé très tolérante, je dirai même trop, c'est-à-dire que j'avais presque l'impression d'être intolérante, d'avoir pas de patience, donc j'ai fait appel au directeur et là j'ai vraiment ressenti qu'il y avait, **p.10**

que c'était lui qui réagissait le plus juste de tous, parce que voilà, il faisait valoir sa situation, sa position pardon, de par sa hiérarchie, et donc là, ya eu un résultat ».

Int, s'adressant à C : « Donc toi tu penses que ya pas eu de soutien ? ».

C : « Bin dans ton cas tas pas eu le soutien que tu voulais aussi ».

B : « Non, pas du tout ».

C : « Et puis moi j'ai eu, mais c'était pas dans ce sens là, c'était une maman avec qui un peu j'ai eu des soucis l'année dernière, et j'ai ressenti aussi cette grande tolérance. Bah le problème a continué, et dès le moment où j'ai demandé à l'éducateur d'intervenir à l'entretien, ah bin les problèmes ont diminué. Je pense qu'il fait savoir des fois être assez carré, ferme, puis bien sûr il faut être compréhensif, mais voilà, il faut aussi remettre les choses à leurs places ».

Int : « Et puis dans ce cas là si l'éducateur ou l'éducatrice amène un référent culturel qui aide à faire la transition vous en penseriez quoi ? ».

A : « Ah bin c'est très bien ».

B : « Bin oui ».

A : « C'est très bien, c'est même mieux pour la langue, la personne elle peut s'exprimer dans la langue de la personne avec laquelle tu as ces problèmes et puis ya, la personne se sent mieux en confiance et peut expliquer pourquoi, parce que la plupart du temps c'est difficile, et puis pour certains parents c'est sacrée punition, pas punition, une sacrée épreuve, de venir à l'école quand tu ne maîtrise pas la langue, que tu sais que t'as des problèmes avec tes enfants, l'école a des problèmes avec tes enfants, c'est pas toujours évident, donc pour eux, qui ont des problèmes de communication, c'est vrai que la présence d'un traducteur ou de personnes référents dans leur langue ou leur culture c'est l'idéal, c'est comme ce que le directeur a mis en place, après je sais pas si c'est encore en négociation, mais on avait tous les référents dans les différentes cultures ».

C : « On a de la peine à les avoir en fait. Moi j'avais besoin par exemple, pour un entretien avec un papa qui parlait pas très bien français, et surtout pour qu'il comprenne les choses, et puis j'arrivais jamais à trouver un rendez-vous qui joue avec ce médiateur culturel, jamais j'ai réussi à l'avoir. C'était toujours qu'il était libre à partir de 6 heures, donc évidemment ça nous convenait pas, il était libre un jour semaine, donc c'est compliqué malheureusement. Mais c'est vrai que si j'avais pu l'avoir ça aurait été bien ».

Int : « Et puis si l'éducateur propose une formation continue, ou de faire intervenir des intervenants dans le cadre de l'école pour faire une formation sur l'interculturel, des relations entre les parents venant d'autres cultures et l'école, comment vous réagiriez, vous ? ».

A : « On a déjà eu nous, avec Mr. Ferreira, pour la culture portugaise, on a eu une présentation ».

p.11

Int : « Qui a été introduite par qui ? C'est l'éducatrice qui a mis ça en place ? ».

A : « Non, non, ça c'est l'école ».

Int : « C'était juste pour savoir si c'est l'éducatrice qui le propose ? ».

A : « Suivant si elle le propose, comment elle le propose, bien sûr ça peut être un plus ».

B : « Oui alors moi ça m'intéresserait beaucoup par contre, parce que je m'interroge énormément sur le rôle des pères au niveau des familles portugaises, et puis c'est vrai que j'ai eu très souvent de la peine à comprendre bin les gens venant de culture africaine et ça m'intéresserait de peut-être de connaître certaines choses qu'on sait pas et qui nous rendrait plus patient je dirai, tolérant on l'est, car sinon je pense qu'on serait pas dans cette école, mais ouais peut-être ça nous aiderait à comprendre certaines réactions des parents » .

A : « Moi j'essaie toujours de, on parle souvent avec « B », moi j'essaie toujours de dire il fait absolument se mettre à la place de ces gens, tant au niveau de, je parlais tout à l'heure de venir dans une école, chose qu'ils ne faisaient peut-être pas dans leur pays d'origine, mais surtout au niveau culturel, au niveau climat, au niveau de leur vie, c'est souvent quelque chose qui, qui est gigantesque pour eux, même si c'est vrai ils arrivent dans un pays qui, dans une ville qui est développée, mais quand t'arrives et que tu n'as pas de boulot, tu passes tes journées à essayer de faire quelque chose et que tu n'as rien, c'est pas évident des fois de t'adapter vraiment à notre monde occidental, à s'acclimater, car pour ces familles de Somalie, Erythrée, Ethiopie, c'est terriblement difficile pour ces gens-là. Alors je parle pas de la culture européenne, avec le Portugal, tout ça, c'est des cultures qui sont quand même proches des nôtres, même s'il y a des différences. Mais je pense que pour ces gens-là c'est pas évident ».

Int : « Ok ».

Lecture de la vignette 7) par Int

A : « Haaa ».

C : « Haaa ».

B : « Ha non ça alors pas ».

C : « Pas du tout ».

B : « Cela ça ne m'est jamais arrivé (rires) ».

A : « On frise la faute professionnelle là. Non pas la faute professionnelle, mais attend, là si toi tu t'aperçois avant d'aller chez l'éducatrice, que le gamin n'est vraiment pas bien, moi ça m'est arrivé, qu'il est malade, alors t'essaies de téléphoner toi aux parents. Puis avant d'aller chez l'éducatrice, si l'infirmière est là, je l'envoie chez elle. L'éducatrice elle n'a rien à voir ».

B : « Non c'est pas du tout le rôle de l'éducatrice ».

p.12

C : « Et puis surtout que l'enfant je veux dire il se sent relégué comme puni, alors que c'est pas du tout de sa faute si il tousse. Lé tu vas demander aux parents. Si ça recommence le lendemain, parce que ça, ça arrive souvent, que les enfants toussent longtemps et puis que les parents l'amènent quand même à l'école, là alors soit tu en parles à l'infirmière qu'elle insiste auprès des parents, soit toi tu insistes auprès des parents de leur dire maintenant, je n'accepte pas votre enfant, il faut le soigner etcetera, mais là l'éducatrice elle n'y est pour rien du tout ».

A : « Tu fais une belle leçon sur la bactérie, sur leur vitesse quand elles sortent de bouche etcetera, tu en profites pour leur dire qu'ils doivent mettre le coude quand ils toussent, ou bien ne pas laisser traîner leurs mouchoirs sur les pupitres, c'est ça. L'éducatrice est en rien, elle fera rien de plus ».

Int : « Donc là vous jugez comment, vous considérez que c'est pas adéquat l'attitude de l'enseignant ? ».

A : « Alors non ».

C : « Non pas du tout ».

B : « Pas du tout adéquat ».

A : « Tu te rends compte, il y en a qui tousse tu l'envoies, un qui a mal au ventre, tu l'envoies, et s'il y en a un qui est stressé et qui est dans ta classe, tu l'envoies ailleurs. Moi ya des journées, avec eux qui toussent, on finirait à trois ! Et encore ».

Int : « Là on en a fini avec l'entretien, donc je voulais savoir si vous pourriez formuler en quelques mots, par des mots-clés, les attentes que vous avez vis-à-vis des éducateurs, pas en général, mais dans votre contexte à vous ? Car il paraîtrait que le travail de l'éducateur dépend beaucoup du contexte, comme tout boulot des interactions entre personnes d'accord ? ».

A : « Présence et faire autre chose. Présence dans la classe, et offrir autre chose que la classe ».

Int, s'adressant à C : « Pour vous ? ».

C : « Pour moi dans ce cas précis, communication c'est le premier mot qui me vient à l'esprit, c'est ce qui manque pour moi, communication, et tout premier lieu, et puis après oui, présence pour, une fois que la communication est établie ».

Int : « D'accord ».

B : « Moi, contact et connaissance des enfants. J'aimerais qu'elle montre de l'intérêt par rapport aux enfants, à tous les enfants, pas seulement les enfants qui sont en grandes difficultés, qu'elle fasse partie vraiment de notre équipe en temps que personne référente, auprès de qui les enfants peuvent s'adresser, comme ils viendraient nous parler à nous en fait ».

p.13

A : « Moi ce que je disais au début, présence dans la classe pour connaître les enfants. Puis, une fois qu'ils sont connus, offrir par rapport à leurs compétences,[...] ils cernent peut-être plus facilement certaines tendances des enfants et leur proposer quelque chose qui les sortent de la classe, en tout de ce qui les pénalise en classe, et les rend agressifs et démoralisés parce qu'ils n'y arrivent pas, moi c'est ça : amener autre chose, amener de l'originalité à, en complément à mon enseignement. Ce qu'on peut pas toujours faire ».

C : « Mais qu'elle compte pas sur nous, car c'est pas toujours à nous d'aller vers elle, qu'elle attende pas en fait de notre part qu'on lui dise ce qu'elle devrait faire, et puis ça rejoint ce que disait « A », qu'elle essaie pour les élèves en difficultés, qu'elle trouve le truc chez eux qui leur plaît et puis justement qu'elle pourrait exploiter ça ».

A : « Comme, excuse moi, comme les ECSP, c'est eux qui devraient proposer, c'est eux qui devraient dire, bin voilà moi je te propose pour se groupe là, bin moi je vais les emmener, ils comptent pas bien, je vais les emmener à la COOP, et puis tak, on va regarder. Là c'est totalement utopique, mais qu'on soit pas toujours nous obligé de fournir ce que les enfants ont déjà eux en classe. C'est que des fois si on envoie chez l'éducatrice ou autre, c'est du copié-collé de ce qu'on fait en classe. Les gamins, dans ces situations-là, ils sont pas bien, ils ont besoin d'autres choses ».

B : « Oui, oui ».

Int s'adressant à A : « D'accord, toi tu disais que ya des choses que tu peux pas faire, faute de quoi ? ».

A : « Bin faite de, de, à cause du nombre des élèves, de mon organisation à suivre, alors que eux ils n'ont pas un programme à suivre, elle a amené quelque chose que nous ne pouvions pas amené, déjà parce que on est pas spécialiste, on est pas éducateurs, on a pas une formation d'éducateur, elle a des voies, des formations qui lui permettront d'amener le petit plus qui sera autre chose qui sera de les faire bosser dans son bureau ou de travailler avec elle dans une classe ».

Int : « Donc quelque part, faute de temps aussi ? ».

A : « Bin faute de temps [...] ».

B : « Oui, oui ».

A : « [...] faite de, du reste que tu as à faire, le courant, le tout venant ».

B : « Le programme. Moi je dirai encore une chose pour terminer, euh, je dirai que j'aurais aimé un meilleur suivi des élèves qu'elle a vu, avec qui elles a parlé, même si elle doit garder certaines choses pour elle que les parents lui ont dit, ce que je peux comprendre, mais je pense qu'il faut qu'elle trie, ce dont on a besoin pour pouvoir aider les enfants et pouvoir avancer avec eux, donc un meilleur retour de ce qu'elle a constaté elle, de ce qu'elle a mis en place ».

Int : « D'accord ».

p.14

C : « Oui je suis d'accord ».

Int : « Et est-ce que vous pensez que l'éducateur, en général, en REP est indispensable ? ».

C : « Oui ».

B : « Oui ».

A : « C'est inhérent au fonctionnement REP, qu'il y ait un éducateur ou une éducatrice ».

Int : « Donc utile ».

B : « Nécessaire ».

Int : « Ok, bon on a terminé ».

B : « Que ce soit pas des choses qui soient impossibles à faire. On demande quand on arrive pas à le faire, sinon on essaie toujours d'abord de le faire nous ».

C : « Et puis quand on arrive pas, moi malheureusement avec l'expérience que j'ai eu je vais pas avoir le réflexe de me tourner vers l'éducatrice ».

Int : « Vos demandes vous les considérez comme juste ? ».

A : « Ah oui ! ».

B : « Légitimes ».

A : « Moi je pense même qu'on va pas, on en prend trop sur les épaules. On essaie trop de gérer certaines situations, moi je vous avec la classe que j'ai cette année, c'est un cocktail molotov de situations particulières, qui sont pour certaines dramatiques. Alors moi j'essaie de faire ça sous, en temps que papa, là ya un enseignant qui a 30 ans d'expérience, mais des fous mes compétences elles sont quand même sacrément limitée par rapport à si je pense à un éducateur. Moi j'essaie souvent de parler avec mon cœur, mais ya certains situations, c'est dur à gérer ».

B : « Moi j'aurais attendu, je sais pas si elle le fait, mais moi je m'attendrais à ce qu'elle, elle se dise, j'ai 20 classes, dans cette école, quelles sont les priorités dans chaque classe. Bin dans la classe de « A », cette année ya plusieurs cas très lourds, bin ceux-là il faut que je m'en occupe. Chez « C » ya un cas très lourd, chez « B » ya des difficultés, mais pas de cas lourds, donc on a de la chance, elle a pas besoin de moi, cette année elle a moins besoin de moi, etcetera. Et puis que, qu'elle répertorie comme ça et qu'elle soit attentive à ça et qu'il y ait des priorités, parce qu'il y a des enseignantes qui ne la voient jamais et pourtant c'est pas faute d'avoir dit écoute, tel élève, tel élève, c'est lourd pour moi ».

A : « Mais je crois qu'elle le fait, mais comme je disais avant je pense qu'elle cloisonne énormément. Elle, donc tu sais pas, elle cloisonne ».

Int : « Elle se protège ? ».

p.15

B : « Ha oui ! Enormément, je pense que tu as dit le bon terme, elle se protège énormément, elle a peur d'être débordée ».

A : « Mais elle travaille sur des gros cas, des cas très très lourds ».

B : « Oui ».

A : « Et ya des cas très lourds dans cette école, qui lui prennent beaucoup de temps, et puis il faut pas oublier elle va souvent au contact des parents, elle voit des parents, des thérapeutes et tout, et c'est peut-être pour ça qu'elle est pas dans sa classe. eu très souvent de la peine à comprendre bin les gens venant de culture africaine et ça m'intéresserait de peut-être de connaître certaines choses Et puis ya beaucoup de choses qu'on doit pouvoir gérer nous, mais ya des choses qui ingérables, ingérables, ingérables ».

B : « Alors moi j'ai envie de dire quelque chose à sa décharge. On est sûrement pas au courant de tout ce qu'elle fait, sûrement pas ».

A : « Alors moi je la charge pas ».

B : « Non mais [...] mais peut-être que si on savait ce qu'elle fait, on se dirait bon c'est pour ça qu'elle a pas eu le temps ces temps-ci de s'occuper de ce cas, mais comme c'est quelqu'un qui parle peu, qui communique peu, hein on peut le dire. Et ça on a pu le lui dire, elle le sait ».

A : « Mais elle va plus au contact, moi au début je la voyais jamais, je trouve qu'elle est beaucoup plus présente dans ma classe. Alors je sais pas si c'est moi qui vais plus mal, mais c'est vrai qu'elle est plus attentive, elle vient plus discuter dans ma classe avec moi. Peut-être c'est vrai que si on fait le pas, c'est vrai qu'il y en a beaucoup d'entre vous qui, qui ont fait le pas et puis qui malgré tout, bon c'est difficile, comme tu disais (s'adressant à B), ya 20 classes, avec un cas en tout cas par classe, ça fait vite beaucoup ».

C : « Moi mon problème, c'est que pour moi, elle a pas fait d'efforts pour s'intégrer dans l'équipe enseignante, alors qu'elle fait malgré tout partie de notre équipe quoi, donc voilà pour moi elle a pas fait d'efforts ».

Annexe 3bis : Retranscription du second entretien groupé

En ce qui concerne ce second entretien groupé, deux enseignantes y ont participé. La première est une enseignante de 23 ans, une EPP (enseignante en période probatoire de 2 ans), dans sa première année d'enseignement. La seconde praticienne a 25 ans, et est aussi dans sa première année d'enseignement (donc une EPP également).

Dans la retranscription qui va suivre, la première des deux intervenantes est désignée par la lettre « A », et la seconde par la lettre « B ». L'interviewer, c'est-à-dire moi-même, est désigné par le terme « Int ».

Comme pour la précédente retranscription, les vignettes citées sont en annexe (cf. annexe 2)

Lecture de la vignette 1) par Int

Question de Int : « Qu'est-ce que vous pensez de cette situation, au niveau de l'attitude de l'enseignant ? Qu'est-ce que devrais faire l'éducateur à votre avis ? Qu'est-ce que vous en pensez en général de cette situation ? ».

A : « Bin tout de d'abord, si je peux commencer, je pense que l'éducatrice n'a pas que ça à faire, ce n'est pas son rôle. L'enseignante qui travaille, bin oui c'est normal de vouloir travailler au calme, et d'ailleurs bin euh, qu'elle travaille après 4 heures on le sait tous, c'est normal ».

B : « Après ouai aussi, dès 4 heures les enfants c'est normal qu'ils jouent dans le préau, et temps mieux, car ça veut dire qu'ils se sentent bien dans l'école, et en dehors de l'école, dans on ne peut pas obliger un élève à arrêter de jouer après 16 heures ».

A : « Oui ça c'est sûr, et juste pour continuer ce que je disais, nous on appelle pas l'éducatrice pour ça, car déjà elle traite d'autres problèmes, qui sont vraiment des problèmes. Là les enfants qui jouent et qui font du bruit moi je pense que c'est tout à fait normal, et que non, dans ce cas là, moi je n'appellerais jamais l'éducatrice pour qu'elle demande aux élèves de se clamer quoi ».

Int : « Donc là vous pensez que l'enseignante n'a pas à faire ce qu'elle a fait, et qu'elle peut elle-même demander aux élèves de faire moins de bruit ? ».

A : « C'est clair ».

B : « Bien sûr, bin euh, si on voit un élève, et c'est pareil pour tous les enseignants je pense, bin que c'est à nous de si ça nous dérange, on peut demander aux élèves de faire moins de bruit, mais bon c'est normal qu'ils jouent après 16 heures il faut dire. Là pour la situation que tu décris, bin l'enseignante elle a qu'à demander aux élèves de faire moins de bruit, c'est pas le boulot de l'éducatrice. Et même, c'est quelque chose que chaque adulte doit faire. **p.17**

Quand par exemple tu vois un élève qui fait une bêtise dehors, bin tu vas pas aller après 16 heures chercher l'éducatrice, c'est aussi à toi je sais pas, c'est à toi de montrer à l'élève les règles, que ce soit pour un enseignant ou in citoyen ».

A : « Ha ouai ça c'est sûr, moi ça m'est déjà arrivé de devoir reprendre un élève qui fait n'importe quoi, mais bon en général ya les parents pas loin dans le préau qui surveillent alors voilà, après 16 heures, les gamins sont pas lâchés, en tout cas ici, après je sais pas, ils sont pas lâchés dans la nature (rires) ».

Int : « Ok très bien, je vais passer à la deuxième situation alors ».

Lecture de la vignette 2) par Int

B : « Alors ça je crois, bin je pense que toutes les deux on l'a déjà vécu. C'est clair que ici, dans cette école ya pas mal de problèmes de bagarres comme ça, mais on collabore beaucoup avec notre éducatrice, c'est vraiment génial quoi. Elle connaît nos cas, on lui en parle, et puis si elle est pas là bin elle nous dit quoi. Mais c'est vrai que quand elle est pas là pendant une journée on le sent, à fond. On se rend compte qu'on a vraiment besoin d'elle ».

A : « Oui ça c'est vrai, on sait pas quoi faire quand elle est pas là : Et en général bin quand elle est pas là on se débrouille, et puis, mais bon c'est pas pareil. En tout cas on voit que depuis qu'elle est là c'est vraiment un gros soutien pour tous les enseignants. En plus, en général, tu peux être sûr que le jour où elle est pas là, bin c'est un jour où il va y avoir une grosse situation à gérer ».

Int : « D'accord, vous m'avez dit qu'elle vous dit quand elle n'est pas là, mais alors quand elle n'est pas là vous savez ce qu'elle fait ? ».

B : « Oui oui ça on sait toujours, bin l'autre jour par exemple, elle avait un rendez-vous avec le SPMi quoi, pour un cas d'une maman d'élève très connue de l'école, avec qui on a de grands problèmes ».

A : « Après elle a souvent, et elle nous le dit, elle a des réunions avec d'autres éducateurs du REP, qui euh, qui sont définis par tous ».

Int : « Et vous savez ce qui s'y passe dans ces réunions, elle vous en parle ? ».

B : « C'est des moments où ils discutent de ce qu'ils font, de ce qu'ils décident dans leur école. Ils partagent des informations sur leurs cas, sur comment ils font pour gérer tout ça. C'est des moments, comme pour nos TTC, où ils discutent de ce qu'il y a à améliorer, ce qui ne va pas, et ce qui marche bien. Et je sais qu'elle parle de certains de nos cas qui posent vraiment problème. Elle cherche avec ces collègues des solutions, c'est bien, vraiment, et pour nous ça nous garantit d'avoir une solution ».

A : « Et puis, excuse moi [...] euh, ce qui est vraiment bien c'est qu'elle nous donne des retours de ces entretiens ou, comme elle nous a expliqué, les supervisions où elle va. **p.18**

On est informé, elle nous communique les choses qu'on doit savoir. Et puis bin nous si elle était pas là, comme on la dit avant, si ya des gros soucis on lui en parle directement quand elle revient pour qu'elle soit au courant. C'est vrai que des fois, en plus c'est des cas qu'elle connaît bien, donc elle, elle sait tout de suite quoi faire, et puis elle peut reprendre ou proposer des choses par la suite » :

Int : « Et concrètement, c'est quoi qu'elle fait ? ».

B : « Bin moi par exemple, dans ma classe, avec des soucis qui concernent certains élèves, bin elle a pris les élèves concernés plusieurs fois dans son bureau pour avoir des discussions. Après une fois si c'est plus général et que ça concerne toute la classe, et que ça empêche de travailler, et aux autre élèves d'entrer dans les apprentissages, bin voilà le climat de classe je dirai, bin là elle peut elle intervenir dans la classe et faire un travail de sensibilisation, sur la violence par exemple ».

A : « En tout cas, pour revenir à ce qu'on disait, on se rend compte de son importance, quand elle est pas là ».

B : « Oui ».

A : « On voit vraiment qu'elle répond à nos besoins. Elle a des compétences que nous on a pas. Elle nous conseille nous, en tout cas pour ma part, ce que j'apprécie énormément, bin c'est qu'elle nous donne des pistes pour intervenir dans notre classe, quand c'est des choses ciblées, à chaque fois qu'on a un souci qu'on arrive pas à régler. Voilà, et sinon [...] ouais, elle apporte un autre regard que nous on a pas, et que nous on peut pas faire tout le temps ».

Int : « Donc elle est vraiment là pour combler vos besoins ? ».

B : « Oui, elle n'a pas notre formation, et elle n'a pas la nôtre, c'est ça. Nous on est formé pour enseigner. Après c'est vrai que pour euh, pour les problèmes des comportements, bien sûr c'est aussi à nous de le faire, on le fait tous les jours, mais, elle, elle peut vraiment trouver des solutions, elle est formée pour ça, elle a une autre posture que nous dans le domaine, c'est une spécialiste, voilà ».

A : « Ouais je suis vraiment d'accord avec ce que tu dis, je pense pareil. C'est vraiment complémentaire ce qu'on fait dans l'école avec elle. Elle est vraiment complémentaire à nous, car elle nous permet d'être vraiment axé, et c'est le but, qu'on puisse nous enseigner, travailler les objectifs, les contenus, et les apprentissages, etcetera, et puis elle, bin quand le climat est mauvais, elle nous aide, elle travaille avec les élèves, donc elle les aide aussi aux, surtout eux ».

Int : « Ok, ça joue, on va pouvoir continuer avec la vignette, la situation suivante, si vous n'avez rien à ajouter ».

Lecture de la vignette 3) par Int

A : « Ha oui, excuse (s'adressant à « B »), je vais en parler, car ça m'est déjà arrivé. J'ai eu un problème avec des parents d'un élève, qui ne voulaient pas venir aux entretiens, j'ai ai parlé avec l'éducatrice, car elle avait déjà un contact avec l'élève en question. Là on a pu échanger pour voir comment faire avec ces parents. D'ailleurs même une fois je suis allez moi essayer de prendre contact avec les parents. Et elle, l'éducatrice, bin, elle, elle est déjà allée prendre contact avec des parents, mais c'était pour un autre cas. Elle est allée voir comment ça se passait chez l'enfant, car il avait des marques de coups, donc c'est quelque chose, je sais que ça elle l'a déjà fait. Après moi, je demanderai pas à l'éducatrice d'aller chercher les parents directement ».

B : « Bin, oui, pour quelque chose comme ça, enfin bon c'est officiel, là c'est plus du ressort du directeur il me semble, car les parents ils sont obligés de venir aux rendez-vous qui sont fixés, c'est obligatoire. Après c'est claire que moi je vais demander à l'éducatrice, car si c'est pour un cas comme ça, faut directement passer par le directeur qui s'en charge ».

A : « Tout à fait, lui, il est habilité à faire venir les parents, par une convocation écrite, qui leur explique qu'ils sont obligés de venir aux entretiens avec l'enseignant ou l'enseignante de leur enfant. Et voilà, encore une fois c'est pour le bien de l'enfant, s'il y a des choses importantes qu'on doit expliquer aux parents, qui concernent leur enfant, c'est important qu'ils soient là. Après c'est vrai que certains parents comprennent pas pourquoi ils doivent venir à l'école pour parler avec nous, et en plus ils pensent tout de suite que c'est négatif. Mais bon on doit en parler, pour pouvoir résoudre les problèmes avec l'élève, car sinon ça le bloque dans les apprentissages ».

B : « Mais bon c'est vrai que avant de demander la sanction par le directeur, on peut déjà tout essayer de notre côté. Moi par exemple, j'ai déjà essayé de parler avec les parents pour résoudre ça et ça a fonctionné. Mais c'est vrai que ici c'est bien, depuis qu'il y a un éducateur, bin les parents ils la connaissent, ils savent qu'ils ont le droit de lui parler, de leur problèmes. Yen a même qui viennent juste à son bureau pour parler de leur problèmes. Et puis elle, si elle sait qu'on a un souci pour un entretien, bin elle peut leur en parler, et en général ça passe bien. Parce que voilà, dès qu'il y a un souci récurrent, on en parle toujours à elle, pour l'aviser, qu'elle soit au courant, et le directeur aussi bien sûr on le met au courant lui. Et elle ou le directeur après ils nous communiquent quand ils proposent quelque chose ou qu'ils font quelque chose avec les familles. Sinon bin les parents, oui, ils ont confiance en elle. Voilà, notre éducatrice c'est un référent pour eux, pour tout ce qui touche plus à l'affectif, aux problèmes avec l'école, aux problèmes avec leurs enfants etcetera ».

A : « Oui exactement, ha et juste pour dire encore quelque chose là-dessus, je suis tout à fait d'accord, et je pense que oui, l'éducatrice là ça nous aide vraiment pour faire un lien avec les parents, comme le directeur ça aussi, mais c'est vrai que notre éducatrice elle est au courant de tout, on partage les soucis avec elle à propos de nos élèves et de nos parents ».

Int : « Ok très bien, je vais maintenant passer à la prochaine situation ».

p.20

Lecture de la vignette 4) par Int

A : « Alors, d'abord je pense que l'enseignant à bien fait d'en discuter avec l'éducateur, nous ici c'est comme ça qu'on fait. Chaque enseignant, je pense, en tout cas pour moi, quand il y a des problèmes avec les élèves, j'en parle directement avec l'éducatrice. Et c'est vrai que ces situations, ça embête tout le monde, ça empêche de travailler correctement. Après, c'est vrai que ces moments de présence de l'éducatrice en classe ça incite certains élèves qui ne sont pas forcément au centre de ces problèmes, de s'exprimer et prendre part au débat. Ces élèves viennent appuyer les propos de l'enseignant, ça donne du poids, car comme ça ceux qui détériorent le climat de classe se rendent compte que ça gêne tout le monde ».

B : « Oui c'est vrai ça, mais bon il faut pas oublier que ces élèves, qui eux travaillent et ne participent pas à ces conflits, bin ils ont pas de temps non plus à perdre avec ces discussions, Mais bon ça s'est déjà imposé pour moi, où y'avait un conflit qui touchait un élève en particulier, et qui c'était étendu à toute la classe. Là l'éducatrice est venu en parler, et ça a permis aux élèves de se détendre par la suite, et donc on a pu travailler, ils on pu travailler tous dans la calme par la suite ».

A : « Mais c'est pas automatique c'est sûr, nous aussi on parle aux élèves de ça, mais dès le moment où ça gêne vraiment notre enseignement on fait appel à l'éducatrice ».

B : « Oui exactement, mais on en parle de toute façon avec elle quand on voit que ça va mal et que ce qu'on fait ça marche pas. Elle propose elle d'intervenir, ou sinon comme on la déjà dit elle nous conseille. On collabore vraiment à tous les niveaux avec elle, même si c'est nous qui faisons des actions pour ces conflits, on lui en parle toujours, ya toujours un retour, pour informer l'autre ».

A : « Oui ça on en est vraiment très content, elle nous facilite la vie. Sinon, moi pour revenir à la situation, j'ai aussi des cas, où l'éducatrice décide de faire un travail, si ça concerne qu'un groupe d'élève entre eux. Bin dans ce cas là, elle convoque les élèves dans son bureau, en groupe, ou individuellement pour leur apprendre à gérer le conflit. Après elle nous fait toujours un retour auprès de nous, et si ya besoin de faire un travail de sensibilisation sur la violence par exemple, elle nous le propose et on décide ensemble de mettre ça en place dans la classe ».

Int : « Donc elle peut aussi sanctionner les élèves ? »

A : « Oui, elle peut prendre en charge les fiches de constat. Mais en règle générale, si c'est vraiment pour des choses graves ya aussi nous et le directeur qui participons à la sanction pour les élèves, et les parents bien évidemment sont tenus au courant. Mais enfin ce qui est avantageux c'est que l'éducatrice fait un travail de prévention, de sensibilisation auprès des élèves. Elle est connue de toutes les classes et les élèves savent qu'ils peuvent aller la voir ».

B : « Oui d'ailleurs dans mon cas c'est pareil. Pour certains problèmes, les élèves ne viennent maintenant plus directement m'en parler, ils savent que l'éducatrice est là pour ça et vont directement la contacter elle (rires). Ils le font car ils la connaissent, et ils savent qu'ils peuvent avoir confiance en elle.

Et en général, l'éducatrice nous tient au courant quand ça nous concerne et que le problème touche la classe ou les apprentissages. Bien sûr les informations qui regardent le jeune en temps que tel ça nous regarde pas, ils se confient à elle comme à un ami, et là on a pas à savoir ».

A : « Bien sûr c'est clair, euh, nous on appelle pas l'éducatrice pour qu'elle nous donne des informations personnelles sur l'enfant, si ça implique pas la classe, nous, où quelque chose qui met en péril l'enfant et les apprentissages. De toute manière si ya quelque chose à nous transmettre, c'est l'éducatrice qui vient vers nous, on a pas besoin d'aller lui demander ».

Int : « Donc pour vous, la communication c'est quelque chose d'indispensable à avoir avec l'éducatrice, pour collaborer ? Et donc la collaboration marche bien ici ? ».

A : « Ha oui, je sais pas comment c'est ailleurs, mais en tout cas ici ça marche super bien. C'est vrai qu'on attend ça d'elle mais ya pas eu à le dire, elle l'a fait tout de suite avec nous ».

B : « Voilà exactement, c'était clair dès le début, on a tout de suite pu collaborer. Elle est vraiment bien, ya vraiment un échange riche ».

Int : « Ok je vais donc passer à la suite ».

Lecture de la vignette 5) par Int

A : « Alors moi j'ai eu exactement le même cas avec un papa d'élève. Il était très agressif, et prenait tout ce qu'on lui disait négativement. Bref, il n'y avait pas de discussion autour de son enfant. Bon et puis ya aussi le fait que je sois dans ma première année, donc certains parents ont peur pour leur enfant, ils font pas trop confiance. Donc j'en ai parlé à l'éducatrice, et elle, elle m'a proposé d'être là au prochain entretien avec ce papa, et ça a vraiment aidé. Le papa était plus calme lors de cet entretien, l'éducatrice a recontextualisé les choses, et a permis de donner son point de vue par rapport à un enfant, que en plus, elle le connaît cet enfant. Donc ça a donné du poids, et après ya eu moins de soucis avec cet élève, parce que le papa s'est impliqué par la suite et a pris conscience du problème ».

B : « Oui là on voit vraiment que l'éducatrice elle fait le lien entre la famille et l'école quoi, voilà ».

A : « C'est claire ! ».

B : « Moi j'ai eu le même cas, j'en ai parlé à l'éducatrice et lui demandant de venir m'assister à l'entretien, elle est venue et ça m'a permis de parler avec les parents. En fait c'était pas vraiment elle qui m'a assisté, mais elle m'a aidé à contacter un intermédiaire, un traducteur. Parce que voilà, ici [...] ici le souci c'est que les parents ne parlent pas français, donc je comprend qu'ils ne veulent pas venir parler avec moi, car déjà ils n'ont pas la langue, et en plus on vient leur parler des problèmes scolaires ou de comportements de leur enfant, qui d'ailleurs n'est pas forcément pareil à la maison. Bref, ce lien avec un traducteur, ça nous a permis de parler de ce qui devait être envisager pour palier aux problèmes de l'enfant. **p.22**

Après ce qui est intéressant aussi, c'est que quand il y a un travail à envisager pour le comportement et les apprentissages, l'éducateur vient aussi aux entretiens pour participer à la discussion et expliquer ce qu'il met en place et pourquoi il le met en place, et euh, bin ça c'est un plus, car les parents voient que ya un suivi, une continuité, et que l'élève bin, euh il, il est pris en charge, voilà ».

A : « Oui je suis d'accord, c'est ça, et les parents sont rassurés ».

Int : « Ok merci, je vais vous lire la situation suivante ».

Lecture de la vignette 7) par Int

B : « Alors là (rires) c'est vraiment, je m'excuse si c'est vulgaire, mais c'est vraiment n'importe quoi. L'enseignante, je comprends pas pourquoi elle a fait ça. C'est pas du tout une solution déjà, et c'est pas le travail de l'éducateur de faire ça. Il est pas là pour garder les enfants malades ! ».

A : « Mais alors oui (rires) là c'est pas du tout à l'éducateur de recevoir cet enfant. Et puis si tous les enseignants faisaient ça, elle en aurait vingt par jour dans son bureau. En tout cas, si moi je suis éducateur et qu'on fait ça je pense pas que j'accepte l'enfant ».

B : « Oui et on a tous les jours des élèves qui toussent, et si c'est vraiment dérangeant on n'exclue pas l'élève, c'est pas la solution ».

A : « Et ya aussi l'infirmière, on peut envoyer l'élève qui est malade, pour voir si c'est grave. Mais si c'est qu'une petite toux, bin on garde l'enfant en classe. Et bien sûr on informe les parents, d'aller à la pharmacie pour prendre un médicament pour la toux, ou consulter un médecin ».

B : « Exactement, on fait comme ça normalement, mais on envoie pas l'élève dans une autre classe, ou chez l'éducatrice, il n'y est pour rien l'enfant ».

Int : « Donc vous jugez l'attitude de l'enseignant inadéquate dans ce cas ? Et vous pensez que ce n'est pas le job de l'éducateur que d'accueillir cet élève ? ».

A : « Voilà c'est ça ».

B : « Pareil, c'est pas son boulot à l'éducateur ».

Int : « Ok très bien, bon bin puisque on a du temps je vais vous lire une vignette qui devait être laissée de côté, mais puisqu'on a le temps ».

Lecture de la vignette 6) par Int

A : « Oui alors pour ma part, j'ai déjà eu ce souci, et l'éducatrice à tout de suite mis quelque chose en place. Elle a convoqué les élèves pour parler des problèmes de violence. **p.23**

Car il n'y a pas que la violence physique, les élèves le croient, mais moi je leur explique qu'il y a différents types de violence qui existent, et que bien souvent elle fait plus mal à la victime que la violence physique. Alors là moi j'en ai d'abord parlé avec mes élèves, puis l'éducatrice a parlé avec les élèves concernés, et par la suite elle m'a proposé de venir en parler dans la classe, car ça concerne quelque chose qui peut toucher tout le monde ».

B : « Et si ça touche tout le monde, comme la violence ou une autre problématique qui gêne et qui n'est souvent pas comprise, l'appui de l'éducatrice est intéressant. Par exemple, dernièrement, elle a permis aux élèves de jouer des scènes, sous forme de jeu, pour faire émerger les problématiques que nous avons en classe. Puis c'est les élèves qui en ont discuté, et on leur a demandé de proposer des solutions pour que les problèmes ne viennent plus. Et pour des cas où c'est moi qui propose des activités de ce type, j'en informe l'éducatrice, et normalement si elle le peut, elle vient y assister et donne des informations complémentaires sur le sujet, la problématique traitée, enfin celle qui pose problème ».

Int : « Mais dans ce cas là, vous pensez quoi de la réponse de l'éducateur qui explique que cela peut uniquement se régler sur, enfin sur le long terme ? Il y a un décalage avec vous les enseignants ce que vous demandez ? ».

A : « Alors moi si je peux d'abord répondre [...], non moi je pense pas qu'il y a un décalage. Elle fait vraiment tout ce qu'il y a à faire pour nous ».

Int : « Mais je veux dire vous n'attendriez pas qu'elle fasse un travail dans l'immédiat alors que elle, par exemple, elle vous dit que ce n'est pas possible, enfin que sur le long terme ? ».

A : « Ha alors là bin non puisqu'elle elle fait tout ce dont on a besoin, vraiment ».

B : « Mais à part ça, c'est vrai qu'elle nous dit qu'elle a énormément de travail. Elle est vraiment surchargée, et c'est vrai que ya cette frustration, ouai elle nous le dit vu qu'on parle beaucoup avec elle quoi, elle nous dit qu'elle aimerait bien pouvoir faire des activités, des choses sur le long terme avec les enfants, même tous les enfants. Parce que ya pas que les élèves avec qui ya des problèmes qui doivent être pris en charge, ya tous les élèves qui ont besoin de connaître l'éducatrice, de profiter de ces compétences, de pouvoir parler avec elle comme à un confident, même si c'est pour parler de choses positives ».

Int : « Et le fait d'être surchargée, du coup ça lui empêche de traiter, ou de proposer quelque chose [...] pour toutes vos demandes ? ».

A : « Ha non, en tout cas nous, et les autres aussi nous le disent, elle traite toutes nos demandes, vraiment, et d'ailleurs, oui c'est, euh, c'est pour ça qu'elle est surchargée, vu qu'elle prend en compte toutes nos demandes ».

B : « Oui c'est sûr c'est vraiment ça, elle prend vraiment toutes nos demandes, et on en discute, mais elle fait toujours quelque chose pour nous aider. Mais bon voilà, nous aussi on va pas demander tout et n'importe quoi faut dire ».

A : « Oui, et c'est aussi du bon sens, on ne va pas lui demander, comme dans la situation là, de prendre un élève malade dans son bureau ».

Int : « Ok, vous voulez rajoutez quelque chose ? ».

A : « Non pour moi c'est bon, c'est bon ».

B : « Om pour moi, pareil, merci ».

Int : « Ok maintenant je vais juste vous poser quelques questions générales ».

Int : « Concernant vos attentes, vous les décririez comment, juste en mots-clés ? »

A : « Alors moi : collaboration, présence, autre point de vue ».

B : « Oui alors moi c'est pareil, la collaboration surtout, pour avoir un autre point de vue, la disponibilité, ça rejoint la présence qu'elle a dit, et puis soutient aux parents et aux élèves pour le lien avec l'école ».

Int : « Ok et concernant la formation de l'éducatrice, vous la connaissez ? ».

A : « Euh, je pense qu'elle a fait HETS ».

B : « Ouai, le truc pour les travailleurs sociaux quoi ».

Int : « Mais c'est elle qui vous la dit, ou vous pensez que c'est ça ».

B : « Ha non on sait pas vraiment ».

Int : « Ok pas de problème. Maintenant, bon je pense que c'était assez clair pendant l'entretien, mais au niveau de la collaboration, vous pensez que votre éducatrice et vous avez les mêmes attentes de ça, que vous la voyez de la même manière ? ».

A : « Oui, oui, à ce niveau là pas de soucis, bon et en général ya vraiment rien à dire, ça roule ici ».

B : « Oui la collaboration existe à tous les niveaux comme on a dit ».

Int : « Et maintenant, en ce qui concerne les écoles non REP, vous pensez qu'elles devraient bénéficier d'une aide, d'un éducateur ? ».

A : « Oui, moi je pense que oui, ça aide vraiment, donc je pense que dans les autres écoles ya les mêmes problèmes, et il y aurait besoin d'un éducateur ».

B : « Après faut aussi pensez que si y'en avait partout ça changerait les choses, peut-être on baisserait le temps de chaque éducateur, pour des raisons de budget, donc nous les endroits qui en avons le plus besoin, bin ça reviendrait à être inégal. Mais oui chaque école devrait avoir un éducateur. Mais nous dans notre école heureusement elle est à 100%, car déjà on a pas d'ECSP, alors ce serait dur ».

p.25

Int : « Ok, et pour finir, je pense déjà savoir la réponse, mais vous pensez quoi à propos de l'utilité d'un éducateur dans votre école ? ».

A : « C'est cruciale, elle est non, elle est indispensable, sans elle on serait perdu ».

B: « Voilà, maintenant qu'on l'a, on ne saurait pas quoi faire sans elle ».

Int : « Ok merci beaucoup, si vous ne voulez pas rajouter quelque chose, je crois qu'on a fini ».

A : « Non je crois qu'on a tout dit, merci pour l'entretien c'était intéressant tu nous donneras ton mémoire hein ?! ».

B : « Oui on lira avec plaisir, et c'était intéressant de participer, nous on sait ce que c'est, ça fait pas longtemps qu'on a fini aussi ».

Annexe 4 : Prise de notes suite aux interviews des éducateurs

Rappel : Les vignettes et les questions qui apparaissent ici sont celles de l'annexe 1.

Alain

« Les pratiques sont différentes. Le travail se fait en lien avec la problématique/la situation de l'école et de la commune. Il y a des spécialisations différentes selon les éducateurs ».

Vignette a) :

« Oui je l'ai déjà vécu, ça arrive. Normalement pour une demande comme ça, je pense que le prof a des soupçons. D'abord on fait venir les gens, mais sinon on va sonner à la porte des gens. Mais c'est intrusif. Il faut savoir ce qu'on représente à ce moment-là. Les profs ? La direction ? l'OMP ?

S'il manque un cadre pour l'élève, c'est l'éducateur, en lien avec la famille qui va faire un travail long pour gagner la confiance puis amener des touches sur l'éducation des enfants. Sinon, les parents peuvent se braquer quand on parle d'éducation. On va donc chercher dans le passé. Les anciens traumas, etcetera peuvent ressortir. Faut donc y aller avec des pincettes.

Ya les demandes immédiates des profs versus la réalité de l'action de l'éducateur. Faut du changement. L'éducateur n'est pas un mécanicien. Il ne répare pas tout, tout de suite. Il faut mettre en place ce qui est faisable au sein de l'école d'abord ! ».

Vignette b) :

« Non, c'est jamais arrivé. Ça peut être quelque chose de courant. Mais ici, l'éducateur, pour moi c'est avec des contacts avec l' « antenne de Meyrin », il doit être un facilitateur de lien entre les profs et ceux de l'OMP. Les profs font appel à moi car je suis un spécialiste de la communication ».

Vignette c) :

« Oui ça arrive. L'enseignant dit ce qu'il constate et demande ce que je pourrais faire. En général, je fais des rendez-vous de conciliation avec les enfants, dans le bureau, comme ça j'ai le pouvoir de la communication. Je peux cadrer le débat et voir si les élèves trouvent des solutions. Le mode de communication est différent de celui des professeurs. Par exemple : je peux utiliser des mots vulgaires, pour bousculer et faire réagir les élèves ou l'élève concerné. La médiation, c'est pas la même chose, là je représente aucun des partis. Je suis neutre. Et en général c'est hors de l'école. Ensuite, pour la conciliation, ça peut arriver que ce soit des discussions en classe, si ça traite du climat de classe. Là je vais parler d'amitié avec des choses préparées. Je vais utiliser des outils transitionnels pour faire parler les enfants. Sinon, avec des jeux de rôles par exemple ou le jeu des statues, pour modeler la classe, selon les élèves.

Ce qui est intéressant c'est ce qui se passe pendant le processus. Je reprends les hésitations et les paroles, puis on parle d'amitié par exemple.

p.1

Les profs demandent pas qu'il faut venir dans la classe, mais demandent conseil. Si c'est le cas, on en discute ».

Vignette d) :

« J'y vois, c'est déjà arrivé. Faut évaluer sur le coup si on peut discuter à trois ou si on prend le père à part. Ça donne des résultats, car on est formé pour ça : pour gérer la violence et l'agressivité ».

Question 2 :

« Les attentes étaient fortes au démarrage. On attendait le super héros. Pour éviter la frustration, j'ai eu des dialogues réguliers et des bilans avec les profs, pour avoir accès à eux lors des réunions, pour faire des remédiations. Cela on peut ou pas le faire. Les attentes des enseignants, elles ont dû être reclarifiées par les éducateurs. Moi, je devrais plus le faire : faire préciser les demandes aux profs. Souvent, ya des plaintes. Je les traduis, j'affine les demandes qu'il y a derrière. Je dois séparer les névroses des profs de ce qui est de la réalité. Faire un boulot de psy au rabais avec les profs est des fois utiles pour voir d'où ça vient ».

Question 3 :

« Je pense que oui, mais pas de tout, partiellement seulement. La directrice elle est pas plus au courant que moi pour le rôle de l'éducateur : c'est flou le cahier des charges. Mon rôle se construit conjointement avec les profs et la directrice, pour avoir des résultats positifs avec les enfants. Ça s'affine avec le temps. Le rôle de l'éducateur s'affine avec le temps et le type de population, c'est multi facteur ».

Question 4 :

« Ya des écarts car les profs voient pas l'éducateur en action. Ils se réfèrent seulement à ce qui a été mis en place en place avec eux et en classe. Le directeur, c'est celui qui connaît le mieux mon travail. Il est garant de la fonction et du rôle de l'éducateur. Une partie de mon boulot est : de couloir, axé sur ma posture et ma présence dans l'école. Ce qu'on va transmettre, c'est une positive attitude, une image de disponibilité. Juste être présent. Les profs, ça ils ont de la peine à le comprendre ».

Question 5 :

« Faudrait un éducateur dans chaque école. Des mandats courts sur demande de l'école et sur un projet précis. Si les éducateurs viennent dans les écoles non REP, cela permettrait de réfléchir en amont avant d'agir. Si ça se fait, on réfléchit d'abord avec l'OMP avant d'y aller. On oublie l'aspect affectif de part sa présence quotidienne ».

Question 6 :

« Ils la connaissent pas pour la plupart. La mienne, c'est à l'IES que je l'ai faite. Avant j'étais employé de commencer en tant qu'éducateur. Au début j'ai commencé par de l'animation, à la Fase. Puis j'ai été engagé à l'OMP ».

p.2

Question 7 :

« Oui, ya des écarts, mais des différences selon les profs. On collabore sur différents modes et certains avec qui on collabore pas. Ils ne font pas appel à moi. Pour le prof, je fais l'hypothèse que ce serait un aveu de faiblesse par rapport à d'autres profs et le regard des autres ».

Question 8 :

« Pour eux, le « sale boulot » en est sûrement pas pour moi. Par exemple, l'investissement relationnel avec les parents et la communication institutionnelle avec eux. Peut-être s'investir plus c'est du « sale boulot ». Les profs savent bien que je peux pas tout faire. Ya des choses que je refuse si c'est du « sale boulot », des trucs administratifs, c'est pas mon boulot. On est toujours dans les représentations. Les profs disent qu'ils ont beaucoup de choses à faire et qu'ils vont pas encore faire l'éducation. Mais on est tous éduquant ! Faut toujours mettre le cadre de l'éducation.

Je me demande si les profs n'auraient pas déserté un aspect de leur boulot ? Faut pas se désinvestir. On veut tout cliver : chacun sa spécialisation. Les meilleurs profs sont ceux qui perdent pas de vue les affects. Il faut que le prof humanise sa relation avec les profs et pas se réfugier derrière leur statut. Faut le mettre en jeu, quitte à montrer ses faiblesses, faire de l'humour, mettre les élèves en confiance, se montrer comme référent, mais pas seulement dans la grammaire ! Faut instaurer un lien avec les enfants, certains l'oublient.

Le danger c'est qu'avec la multiplication des experts, on multiplie le désinvestissement des profs dans certains domaines. On peut oublier la pratique réflexive, la remise en question. Le prof admet donc son échec et passe le relais. Ça peut perturber les élèves ».

Bob

Vignette a) :

« Je l'ai déjà vécu. Je suis déjà allé chez des gens, mais pas pour la même raison. Si les parents viennent pas, pas une raison d'aller chez eux. Je ferais pas ça, c'est disproportionné. Aller à domicile c'est qu'on est convié ou que c'est dans l'urgence, pour la nourriture qui manque chez un enfant par exemple. On est dans le territoire de la famille. Rentrer en lien avec les parents c'est ça qu'il faut faire ou passer par la direction et la convocation officielle. Ça dépend des cas ».

Vignette b) :

« Je l'ai déjà vécu ça, mais avec le SPMi. Je venais d'arriver à l'école et c'était le dossier de mon prédécesseur. Si c'est scolaire, ça peut être de ma prérogative. Je sais plusieurs choses que la prof peut faire. Par contre, le SPMi, on touche à l'éducatif, ça gêne, si le prof me courtcircuite. L'important c'est comment l'enfant va bénéficier de la collaboration entre lui et moi.

p.3

Ce n'est pas parce que c'est moi qui fais, que ça va être la panacée. Le prof peut aussi le faire. Moi je collabore et je fais un retour, même pour un entretien où le prof n'est pas convié ».

Vignette c) :

« J'ai déjà vécu, même juste avant là. On est à pour ça, entre autres, les interventions. L'important c'est le vivre ensemble, les règles. Chacun a sa place. Si on n'avance pas, qu'est-ce qu'on fait ? Si ça ne marche pas dans la relation avec le prof, l'éducateur est mieux équipé. Là l'élève doit sortir de son métier d'élève et entre dans celui de l'homme. Après il y aura une discussion pour faire venir les émotions et les ressentis. On est plus dans la transmission de valeur que des savoirs. On est un soutien pour le prof. Mais le prof peut déjà voir ce qu'il peut faire. Là, c'était des choses récurrentes qui perturbent la dynamique de classe ou qu'il y a de la violence physique ».

Vignette d) :

« C'est déjà arrivé et je suis intervenu tout de suite, sans l'appel du prof. J'ai pris le parent dans mon bureau pour le calmer. Le parent avait quelque chose à dire. Il faut lui laisser un espace pour qu'il parle ».

Question 2 :

« Les profs attendent qu'on les soutienne avec les élèves ou les groupes ou les entretiens de parents difficiles. Je suis une personne de relai avec le SPMi et l'OMP. Dans le contexte, c'est normal. Si j'ai postulé, après mon expérience...j'étais confronté à ce que l'éducateur peut connaître de la famille et de pourquoi ça ne joue pas pareil avec le prof. Les rapports sont différents avec l'éducateur. Le prof est vu différemment par les parents. Les parents voient le prof comme celui qui est le savoir. Les profs n'ont pas le temps ni la formation pour. La vision de l'éducateur, le prof ne l'a pas. Le travailleur social a une posture plus réflexive et a plus de recul je pense.

On a plus l'habitude de bosser avec le ressenti, l'aspect affectif de pourquoi on n'aime pas la personne, même si on trouve bête un parent. Il faut remettre les compétences avec le parent pour qu'il aille mieux avec l'enfant. Le prof ne le fait pas. Il imagine des choses en fonction de ce que ça évoque chez lui et pas des faits. Le SPMi bosse avec des faits par contre. Ce regard, il s'apprend. Je n'ai pas la solution. Je suis mieux formé qu'eux pour ce genre de situation. Pour le didactique, je sais que j'aimerais pas. Ya aussi l'aspect culturel. Quand on parle à un prof, c'est la honte ».

Question 3 :

« Bien sûr que non, les profs ne savent pas, pour des raisons de vie privée des gens et des familles. C'est arrivé que ya eu des moqueries, le « téléphone arabe » qui déforme ce qui se passe dans les familles. Les représentations des profs...ils sont souvent au courant du contact avec les partenaires : le SPMi, l'OMP, le SSJ. Pas la maison de quartier, pas le temps. Mais ils ne savent pas la nature des relations que j'ai avec eux ».

p.4

Question 4 :

« J'ai l'impression d'être utile. Comme la fonction est nouvelle, je réponds à des attentes plutôt... Par exemple, en discutant avec une collègue, les profs lui ont demandé que d'aller parler avec des mamans qui dérangeaient dans le préau entre 16h et 18h.

Notre rôle d'éducateur, c'est favoriser l'intégration des enfants et favoriser la socialisation et les apprentissages. Et sont séparés mais liés. L'un va avec l'autre. Un élève qui ne bosse pas, ça vient de la maison. Je pense que les profs nous trouvent utiles. Bientôt on a un retour de ce début d'année. J'ai l'impression que mon boulot correspond aux attentes. Ya beaucoup d'attentes, je n'arrive pas à tout faire. Je suis beaucoup sollicité dans ma disponibilité. Les profs attendent que je sois dispo. En arrivant, j'ai dû apprendre à dire non pour les petits problèmes, les appels aux parents. Ici, j'ai la chance de bosser avec une équipe dispo pour la collaboration, une équipe motivée ».

Question 5 :

« Si ya des besoins, bin c'est légitime. Je pense que les écoles du REP, c'est en fonction de la classe socioculturelle des gens. Est-ce que les profs ont envie d'entrer en REP ou non ? Mais c'est légitime en termes de finances, par rapport au REP. Faut donner à tous les mêmes moyens. Faut plus de moyens, l'éducateur est un moyen mais pas seulement, dans certains quartiers plutôt que d'autres ».

Question 6 :

« Aucune idée, mais je pense qu'ils n'ont pas une représentation adéquate de ma formation. J'ai fait l'IES ».

Question 7 :

« Je pense qu'on est sur la même longueur d'onde. Bien sûr, ya toujours deux ou trois profs, différentes personnalités. Des profs ont demandé que j'appelle les parents. Au début je le faisais, puis après plus. Un éducateur qui arrive dans une école où ya jamais eu d'éducateur, ya des demandes pas adéquates.

Au début j'ai dû apprendre à fixer mes limites. Je n'ai pas le sentiment que les profs se déchargeaient sur moi. Mais c'était bien défini avant, car y'avait un autre éducateur avant. Je me suis inscrit dans la continuité. Je suis pas arrivé pour faire la révolution ».

Question 8 :

« Ya du boulot difficile. Ce n'est pas du « sale boulot ». SI c'est du boulot qu'ils pourraient faire, je leur dis. Ici, ce n'est pas comme ça. C'est vraiment quand ya de grandes difficultés et qu'ils n'y arrivent pas à trouver des solutions ».

Charles

Vignette a) :

« Oui, mais j'ai eu d'abord le contact avec la famille avant d'aller chez eux. Faut toujours faire l'essai d'un rendez-vous avec eux. Et en dernier ressort, on peut aller à leur domicile, mais c'est intrusif. J'essai plutôt de ressortir les problématiques sociales de la famille, en lien avec l'enfant, les problèmes de couple par exemple. Faire appel à l'éducateur c'est bien. Il est là pour faire le lien, leurs craintes, entre l'école et le quartier, ramener les familles à l'école. Par contre, aller dans la famille, c'est vraiment le permet et si ya pas d'autre solution ».

Vignette b) :

« Oui, j'ai vécu une situation similaire, où c'était pas l'enseignant qui a demandé. Le principe c'est que si on parle avec les profs qu'un bilan est le bienvenu, ils ne s'opposent pas. C'est les parents qui doivent accepter. Ce n'est pas important si ça passe par moi ou le prof. Je collabore beaucoup avec les profs. Je fais peu d'action sans investir l'enseignant, sauf si c'est du secret de famille ».

Vignette c) :

« Oui, c'est une situation courante durant les premières années. Je fais des médiations, mais je ne suis pas formé pour ça. Je fais des confrontations entre les élèves pour voir ce qui s'est passé, pourquoi, etc. Ça, ça me permet de gérer les conflits et de les atténuer. Le prof c'est bien qu'il envoie les élèves chez l'éducateur. On peut aussi intervenir en classe, en faisant un speech ou des ateliers, ou des groupes de parole. Ça dépend beaucoup du projet d'établissement. J'ai fait un bureau d'aide à la bonne conduite, c'est le mardi matin quand ya des pétages de plombs, de grosses bêtises. Je ne fais pas forcément des sanctions et c'est selon la personne. Et faut sensibiliser les parents avec ce qui se passe à l'école avec leur enfant ».

Vignette d) :

« Oui, c'est aussi arrivé. J'ai senti le regard, mais l'agression n'était pas forte. Je me suis arrêté pour faire signe que si elle voulait, je pouvais venir l'aider. Sur le moment elle n'a pas eu besoin, mais après ya eu une discussion. Sinon faut faire appel au directeur pour collaborer. On peut convoquer le parent avec le directeur pour en parler et mettre les choses à plat ».

Question 2 :

« C'est compliqué. Je ne peux pas dire ce que les enseignants attendent des éducateurs du REP. Mais nous les éducateurs, on travaille différemment selon le contexte. Oui, la proximité varie. Ici, les attentes des enseignants sont basées sur le spontané. Ils peuvent faire appel à moi pour de petites choses. Certains m'appellent pour tout et pour rien et d'autres jamais ou pour des clashes. Quand je suis arrivé à l'école, j'ai eu un moment avec chaque enseignant pour voir comment chacun attendait de bosser avec moi. La définition se fait à deux, avec l'enseignant. Après je module les demandes.

p.6

Les attentes des profs ne sont pas élevées, mais ptetre pas assez pensées. Elles sont spontanées. Faudrait plus réfléchir avant pour préciser la demande du prof et la réfléchir, en parler avec l'éducateur. Des fois, je prends des décisions seul, alors que c'est ptetre pas la bonne ».

Question 3 :

« Je pense qu'elles sont conscientes qu'elles ont la chance d'avoir des liens et peut aider les familles. Je peux voir ce qu'il se passe avec l'élève. Le prof voit qu'il y a des possibilités de faire des liens avec le réseau. Ici, les profs sont supers. Au niveau du contact, c'est bien. Toutes les enseignantes sont différentes, mais j'essaie de m'adapter à chaque personnalité. Ha, et tous les vendredis matin j'ai une réunion avec les éducateurs du REP. A ce moment je suis pas dans l'école, et certains profs peuvent penser que je bosse pas ».

Question 4 :

« Ya plutôt des ressemblances, car c'est moi qui a mis le fonctionnement en place. Je suis présent quand les profs m'appellent. Des fois, je fais des choses en plus qu'un éducateur ne ferait pas. Mais je suis dispo et je soulage les profs pour les choses qui sont en dehors de l'enseignement direct. Moi je pense que je suis présent, pas forcément utile sur le moment. Des fois je me demande ce que je fais sur le moment. Mais les profs pensent que c'est utile, vu que je suis présent s'il se passe quelque chose. Les profs croient ptetre que je fais toujours quelque chose, mais ils ne savent pas que je suis juste présent. »

Question 5 :

« Je suis assez partagé. La demande est justifiée. Ya ptetre de la jalousie. Depuis cette année ya le DAEMS, pour les écoles concernées, hors REP qui demandent une intervention par les directeurs. Ici, ya la présence de deux éducateurs qui mènent des actions sur trois mois, pour les problèmes liés à l'établissement et aux élèves. Ya aussi l'AMO du SPMi, l'assistance éducative en milieu ouvert, à la maison. Sinon, je travaille beaucoup avec l'infirmière pour chaque situation même si ça ne concerne pas la santé ou l'éducation. Le secret est partagé. J'ai l'habitude de travailler en équipe, comme au CMP ou j'étais. L'infirmière est ma confidente ».

Question 6 :

« Ya ptetre un décalage entre les attentes et la formation que j'ai reçue. Ma formation, j'ai d'abord été boulanger, puis maître d'atelier, puis responsable d'atelier avec des handicapés, puis éducateur de foyer. Ensuite, dans un centre de jour en CMP, puis il y a trois éducateurs du REP. Dans le REP l'engagement est pour trois ans. Trois ans c'est juste le moment où on commence à connaître les familles, les enfants. La direction, elle dit qu'il faut changer ».

Question 7 :

« Pas tous les enseignants vivent de la même manière la collaboration. Ya aussi les changements d'enseignants. Des fois c'est le flou pour les nouveaux. **p.7**

Ils voient ce qu'ils peuvent demander ou pas. Là, j'essaie d'être clair avec les demandes faisables. Si ce n'est pas faisable je dis que mon intervention n'est pas nécessaire. Par exemple : pour un entretien de parent où le prof a peur des parents, je ne viens pas si la demande n'est pas plus précise ».

Question 8 :

« Je pense qu'on est sur la même longueur d'onde. Je vous que mes collègues, eux, ils voient les enseignants des fois négativement. Mais, avec les personnalités, des profs ont des demandes pas faisables. Des fois, c'est pour demander du soutien. Et après ça dépend aussi de notre personnalité d'éducateur, si on va se mettre en suractivité ou non. Y'en a qui acceptent tous les boulots vu qu'on donne l'image d'être présent. Les personnes doivent savoir dire oui ou non, et ne pas s'engager pour d'autres choses. Moi, je suis allé moins vite. J'ai été plus passif dans les réunions.

Au début, j'ai quand même dû recadrer. Y'avait des profs qui demandaient beaucoup de choses. Pour des problèmes entre les élèves dans le cortège. J'allais quand même pas gérer tous les petits problèmes. Je réponds quand même à toutes les demandes le plus positivement qui soit. J'essaie toujours de faire quelque chose ou de proposer quelque chose. J'ai des discussions avec les enseignants pour voir si ya la nécessité de mon intervention ou pas ».

Dino

Vignette a) :

« C'est rare d'aller au domicile. Le mandat ne dit pas ça, c'est intrusif. Je n'ai jamais téléphoné aux parents pour aller chez eux. Je propose plutôt un entretien pour discuter. S'ils sont étrangers, je passerais par un référent culturel. Après si des parents ne viennent pas, ce n'est juste pas dans leur culture. C'est l'école qui gère. Des fois faut faire le pont entre l'école et les parents. L'école attend des parents qu'ils s'intéressent. Faut expliquer aux profs que ce n'est pas que les parents n'en ont rien à faire, mais qu'ils ont du respect pour les profs. C'est l'école qui gère. J'ai fait une formation interculturelle dans l'école et ça a débloqué des choses. Il y a eu une coordinatrice pour les albanais, car dans l'école ya beaucoup d'albanais qui viennent de la campagne. Par exemple, pour les signatures, au Kosovo des fois c'est deux fois dans ta vie. Il comprennent pas qu'on leur demande ça, alors ils osent pas signer ».

Vignette b) :

« Oui vécu de temps en temps. Ya une semaine, au conseil des maîtres, pour une fille suivie par moi. Et bin l'enseignante a fait un bilan à l'OMP et je l'ai appris après. L'enseignante était absente au début de l'année, mais elle était au courant du suivi de l'élève par moi-même. Là, j'ai demandé à la voir pour en savoir plus. La prof s'est sentie mal et a dit qu'elle ne savait pas qu'il y avait encore un suivi pour cet élève. Alors soit c'est des enseignants qui aiment mener leur barque. Ça ne me dérange pas, de toute façon ya beaucoup de boulot. Mais faut au moins me tenir au courant quand quelque chose se fait.

p.8

Si je ne sais rien, c'est difficile de rebondir sur la situation. Ce n'est pas la question dire « hého » c'est mon boulot. Je n'ai pas été assez clair sur le fait de préciser que ça me concerne aussi.

Ici, les infos circulent bien, car elles viennent de plusieurs biais. Les familles sont suivies en lien avec le SPMi. Par exemple, pour demander de l'argent pour un camp, une prof a appelé le directeur. J'ai su, j'ai dit qu'il fallait me transmettre un copie, puisque c'est moi qui suit la famille ».

Vignette c) :

« Ça me convient si c'est récurrent. Sauf que quand c'est des choses de la vie tout court, des enfants, ça peut se régler par l'enseignant. Je ne vais pas forcément intervenir, ça arrive, mais là je prends les protagonistes. J'essaie de déconstruire la situation puis entrer dans des jeux de rôles. L'aspect ludique permet de désamorcer les tensions. Par exemple, avec le téléphone arabe, ça me permet de faire un parallèle avec la vie et la déformation des propos par les gens. Ou par exemple, le jeu de la balle, on lance puis on doit faire un commentaire positif sur une personne. Sinon, ya des contrats. Les élèves doivent comprendre que dans la vie on n'est pas tous copains, mais on doit vivre ensemble. Faut essayer de respecter ça. Sinon il peut y avoir dans ce cas une sanction, au cas pas cas. Mais moi je joue au gentil, je ne sanctionne pas. Ça c'est l'enseignant, moi je lui transmets et lui il pose le cadre.

L'éducateur est là pour réfléchir à faire autrement, trouver des solutions et des pistes. Par exemple, pour un élève qui gênait toute la classe, je l'ai revalorisé. Il a fait un gâteau pour toute la classe et les élèves ont apprécié ».

Vignette d) :

« J'ai pas besoin du regard, j'interviens. Mais, je resterais dans les parages pour écouter si jamais ya pas ce regard. C'est arrivé la semaine passée, dans le préau. Je connaissais la situation et là je suis sorti pour faire la tierce personne. C'était un père énervé qui avait raison, car yavait plus de traces de sa fille pour le parascolaire. L'information avait mal était donnée par l'enseignante ou mal comprise par l'élève. Ya eu la police etc. Finalement la gamine était à la maison. Là, il a fallu gérer le parent menaçant. Là on a protégé l'enseignante et on est allé à la salle des maîtres. Là j'ai géré avec la police et j'ai dialogué avec le parent. Par contre, si ça discute et que ça se passe bien, ça ne me regarde pas.

On a une position neutre qui permet de voir ce qu'il se passe, etc. Je suis là aussi pour protéger les profs. Ça fait longtemps que je proposais de venir aux entretiens. Puis, avec le temps ça a été fait, ya eu une porte d'entrée. Sinon, certains n'appellent jamais. Sinon faut d'abord créer un contact avec les familles avant de vouloir que l'éducateur les contacte. Si le prof ne veut pas, c'est peut-être quelque chose d'inconscient, le regard extérieur, l'éducateur va voir comment se débrouille l'enseignant. Je vais d'abord poser la question si je veux observer des groupes d'élèves dans la classe ou autre. Si c'est non, on en discute. Pour moi, c'est logique de voir l'élève partout.

p.9

Des fois, les profs ne parlent pas beaucoup de comment ils se sont sentis pendant et après l'entretien avec les parents. C'est moi qui à la fin tire les vers du nez après l'entretien avec les parents auquel j'ai assisté.

Ya autant de profs que de personnalités. Certains ont compris que c'est tout bénéf. Au début, quand il y avait des bagarres on m'appelait. J'ai fait attention à pas être le pion et ai recadré. J'ai dit qu'en tant qu'adulte, c'est à eux d'intervenir. Je ne suis pas spécialiste des bagarres. Ça a mis du temps. Je ne travaille pas pareil qu'un autre éducateur, selon le contexte. Oui, j'ai vu les points communs de ce que les éducateurs font. Mais pour des situations semblables ya des pratiques différentes. Ça dépend de l'éducateur, de sa personnalité, où il est à l'aise. Moi, je suis beaucoup avec les enfants, j'amène du matosse. C'est un prétexte pour être en lien avec les élèves. Je ne me considère pas comme un surveillant. C'est important de voir tous les élèves et pas seulement ceux qui vont pas bien. Faut qu'ils m'aient identifié. Je dois être visible pour tous. Faut varier les terrains d'intervention ».

Question 2 :

« C'est difficile de généraliser. Ya des groupes d'enseignants qui se retrouvent. J'ai senti une grosse pression, comme le magicien qui vient pour régler les choses pénibles. J'ai eu cette sensation. J'ai dû recadrer. J'ai fait une première séance de rencontre avec les enseignants. Et j'ai vu que y'avait beaucoup d'attentes que j'allais décevoir. Mais en bossant ensemble, en coordonnant j'allais faire avancer les gens. J'ai visé assez bas. Après trois mois j'ai fait des bilans. Le premier bilan : raz-de-marée, j'étais sur-sollicité. C'étais plus tiens j'en peux plus, prends la merde et moi j'enseigne. J'ai dit que je ne pouvais pas. Il a fallu une animation avec des post-it, en posant des questions pour chacun. Je leur ai demandé ce que c'était pour eux, avant que j'arrive, un éducateur. J'ai aussi demandé ce qu'ils pensaient maintenant que j'étais là. « Il faudrait quoi de plus ? », etc. là, tout le monde a vu que c'était des grosses attentes et des représentations.

Après, j'ai donné mes priorités. Je ne suis pas tombé et je ne voulais pas tomber dans le surveillant et le pompier de service. On est dedans, car des fois ya le réflexe, je suis sollicité par des familles dans l'urgence. C'est un tri. Après, pour les trop petites choses qui restent au niveau de la classe, non. Sinon je serais trop débordé. Et je dois me centrer sur le compliqué, amener mes outils et jouer sur le fait que je suis extra-école et que je suis neutre. Je dépends de l'OMP. C'est important de garder cette posture de tierce personne. Après, les infos, chacun les prend selon lui et ses représentations, quant à ses priorités ».

Question 3 :

« Bonne question. Ils sont compris que je fonctionne en réseau. La première année, j'étais beaucoup à l'extérieur. Les profs ont dit : « t'es pas là ! ». Avant de commencer dans l'école, je suis allé voir la Mairie et j'ai demandé ce qu'il existait comme ressources ou personnes ressources. Je suis allé prendre des contacts. Après, j'avais des contacts anciens. C'est moi qui ai créé mon réseau, en plus de ce qui existait déjà : l'hospice, les travailleurs hors murs. J'étais souvent pas là et j'ai expliqué que c'était essentiel pour mon travail. Ils ne savent pas tout ce que j'ai comme liens avec le réseau.

p.10

Mais avec le cours donné à des parents albanais, et la nouvelle maison de quartier, j'ai mis en place des cours de français pour les mamans albanaises. Ça a été proposé de la visiter la maison de quartier par les classes. Les profs ont compris que c'était un plus pour les enfants et on accepté, malgré le fait que le directeur n'était pas d'accord. Donc vu que l'école a dit que c'était bien, les parents d'élèves ont bougé à la maison de quartier.

Sinon, pour le SPMi, les profs voient se travail, car je me mets en lien avec le SPMi pour le suivi des élèves. Des fois ya des contacts direct pris par les enseignants, mais maintenant ya toujours la discussion de mettre une copie à l'éducateur, par le SPMi. Mais, il peut aussi avoir le danger que le SPMi me refile du boulot.

Question 4 :

« C'est pas « les » enseignants. Le compliqué ici, c'est les regards différents selon les personnalités. Avec le temps, ça tourne. Les profs restent. Il y a une stabilité. A 99% les profs pensent que je suis très utile, voire indispensable. Il y a des profs que j'ai vus souvent. Pour ceux-là, j'ai une autre approche qu'avec une enseignante avec depuis trois ans je n'ai rien fait. Cette enseignante n'a pas intégré ce que je pouvais faire. La prof ne me sollicite pas alors qu'il y a un problème. Après, j'ai beaucoup de boulot dans certaines classes, mais il y a un tournus. Après, pour certains, ça ne change rien si je suis là. Il y a un décalage entre le visible et la somme de travail qu'il y a derrière. Celui qui voit le mieux ça, c'est le directeur. Il voit ce qui se passe au niveau de l'école et pas seulement sur la classe. On se voit une fois par semaine. Il me défend aussi ».

Question 5 :

« Pour moi, ça dépend de quelle école on parle. Si Jussy demande un éducateur ça me fait rire. Bien sûr, ya deux ou trois situations problématiques. Par contre pour les Ouches, ici on est à la limite des barèmes pour le REP. Eux ils mériteraient un éducateur. Il y a bien sûr des choses à amener du REP aux établissements pas REP. C'est pour ça qu'il y a le DAEMS depuis la rentrée 2010. Aujourd'hui les demandes affluent. Le côté magicien est aussi véhiculé. Pour moi il y a une frustration. Il faudrait être deux éducateurs dans l'école, pour pouvoir partager. On n'a pas les mêmes objectifs entre profs et éducateurs, sauf veiller au bien-être de l'élève et qu'il puisse se concentrer. C'est un objectif du REP ».

Question 6 :

« Je pense qu'ils savent pas que j'ai fait l'IES à l'époque. Je pense qu'il y a plein de représentations. J'ai jamais eu quelque chose sur l'interculturel et ça me semble essentiel ».

Question 7 :

« Certains on une vision de la collaboration qui est ponctuelle. C'est quand il y a une crise et que ya une difficulté qu'ils m'appellent. Après, le prof reprend dans son coin sans m'informer de ce qui a été fait par la suite. Pour moi, la collaboration, il y a des situations dormantes. Moi j'évalue la situation et l'élève et je demande des informations sur ça. **p.11**

Pour moi, la collaboration c'est confronter sa vision sur l'élève, les visées à court et long terme. Et, avec les familles il faut discuter. Un enseignant de cinquante ans d'expérience n'aura pas besoin de moi, sauf quand il aura une situation dure. En discutant, j'essaie toujours de voir pourquoi il n'y a pas eu de communication avec moi. Après certains ont sûrement peur du regard extérieur, d'être jugé sur leur boulot. Après j'ai plus envie de collaborer avec ceux avec qui ça se passe bien. Je vais pas aller chercher les profs par la main. Il faut de la confiance, chacun a ses compétences ».

Question 8 :

« C'était pas du « sale boulot ». Ces choses j'aurais pu les traiter à Jussy, mais ici ya des choses, un degré à traiter, des choses plus compliquées. Mais, des fois ça ne relève pas de ma fonction. Là, j'ai appris à dire « ça je ne peux pas intervenir, là je peux, je veux ». J'ai tendance à vouloir dire « oui » à tout, mais je ne peux pas. Il faut recadrer pour se protéger selon les périodes, la fatigue, etc. Dans la dynamique d'école ya plein de paramètres selon lesquels la collaboration se fera différemment ».

Elina

Vignette a) :

« La démarche n'est pas systématique. C'est au cas par cas. C'est arrivé si j'avais des craintes avec les familles que je trouve un moyen, un prétexte pour voir si y'avait rien pour l'élève. C'est intrusif d'aller dans les familles. En général, on contacte au préalable pour voir si la famille est d'accord avec la démarche. L'inquiétude est justifiée, mais il faut creuser plus. J'essaie de faire venir la famille, sinon je propos de venir à la maison. La famille a peut-être peur de l'école, une institution opaque. Il y a un manque de confiance. Les enseignants représentent le savoir pour la famille. Il y a aussi la manière brutale : la convocation officielle par le directeur pour désamorcer et voir la nature du problème ».

Vignette b) :

« Non c'est jamais arrivé. Ça ne pose pas de problème si la demande est spécifique aux difficultés scolaires. En général, on en parle ensemble même s'il y a des difficultés scolaires. Le contact est plus facile avec l'OMP si on passe par l'éducateur. C'est rare qu'il s'agisse juste d'un problème scolaire. Les problèmes scolaires et extrascolaires vont ensemble. Ici, il y a beaucoup de communication avec les profs ».

Vignette c) :

« C'est fréquent. Souvent, les élèves viennent me trouver moi. Si c'est la dynamique de classe qui est perturbée, je fais un projet en classe. Par exemple, j'ai fait un travail avec une BD sur le « savoir vivre ensemble à l'école ». Ce sont des mesures préventives. Les bagarres en elles-mêmes ne sont pas traitées avec la classe.

p.12

Puis, le travail se fait avec les enseignants, en classe, pour un boulot plus grand. Si il y a plus derrière les bagarres, on ramène ça à un projet avec la classe ».

Vignette d) :

« Oui, je viens si j'ai du temps. J'essaie de servir de médiateur ou tiers dans la situation, si je peux répondre aux problèmes. Ce n'est jamais arrivé ça, mais si ça arrive une fois, l'entretien se fera à deux. Ici, c'est positif de lancer la regard et de demander l'aide d'une personne extérieure ».

Question 2 :

« Il y a beaucoup d'attentes en lien avec beaucoup de problématiques difficiles. On ne peut pas répondre à toutes, car ici c'est une grande école et je suis seule. J'ai rectifié mes attentes à moi par rapport à celles des enseignants. Par exemple, pour la notion d'urgence selon les deux partis : si deux élèves se battent, le prof peut aussi les séparer. Par contre, si c'est récurrent, il faut m'en parler pour faire quelque chose. Par exemple, si un élève sort de l'école, je ne suis pas la seule, ni la plus proche de la situation pour intervenir. Il y a une déresponsabilisation. Les enseignants nous disent de venir tout de suite et que c'est la catastrophe. Et moi, je ne trouve pas ça comme urgent ou catastrophique. On arrive à des attentes communes, car je rectifie. Le 100% dans ce cadre c'est l'insatisfaction de chacun des attentes. Par exemple, il y a un élève très violent qui part dans tous les sens et que je suis. Il y a un grand lien avec le SPMi qui est fait. Quand il ne va pas bien, je le vois à distance pour le ramener à l'école, car j'ai un lien de confiance avec lui. Pendant ce temps qui n'est pas prévu, j'interviens. Et ce temps-là je ne peux pas être à l'école. Je ne peux pas être partout en même temps.

Les enseignants attendent des résultats rapides alors que c'est un boulot à long terme. La notion du temps n'est pas égale entre les éducateurs et les enseignants. Les résultats de mon travail ne sont pas toujours visibles. Après le bilan de la TTC de fin d'année, j'essaie de donner de la transparence à mon travail. C'est montrer que si je ne suis pas là, je travaille. Ce qui importe aux profs c'est de savoir quand je suis là. Par exemple, j'ai dû aller au jardin Robinson pour un bilan de 2h, et pour les profs je n'étais juste pas là. Et pendant le TTC-bilan j'ai expliqué ce que je faisais et que ça me permettait d'avancer dans mon boulot ».

Question 3 :

« Il y a beaucoup d'écarts. Toutes les semaines j'ai des réunions avec les éducateurs du REP. Je peux travailler sur mon identité professionnelle, et le boulot que je fais. J'explique le type de réseau que j'ai et les partenaires avec lesquelles je travaille. Le prof à l'idée que si l'éducateur n'est pas là : « qu'est-ce qu'il fait ? ». Aujourd'hui ça se voit moins car les choses ont été expliquées ».

Question 4 :

« Il y a peu d'écarts. Ils ont dit qu'ils avaient besoin de quelqu'un. Quand je suis arrivée, j'ai vu qu'il y avait un vide. Les profs n'ont pas le temps de faire ce que je fais avec les enfants. Ma présence est justifiée dans cette école ».

p.13

Question 5 :

« Deux choses : les quartiers REP ne sont pas les seuls à avoir besoin des éducateurs. Ensuite, ce qui est particulier c'est qu'on veut essayer de faire grossir le processus avant de la renforcer. Faut plutôt s'assurer que les profs sont partie prenante. On s'intéresse à d'autres écoles. C'est plus intéressant de voir dans chaque établissement si on peut répondre à toutes les attentes et si les conditions sont correctes ».

Question 6 :

« Oui, au départ surtout. Je pense que les profs pensaient qu'on connaissait mieux les environnements scolaires, alors qu'on a des formations sociologiques, philosophiques, etc. Ils n'ont pas l'idée de ce qu'on a appris, alors qu'on n'apprend pas de choses du système scolaire. Il y a d'autres abréviations par exemple. On a dû se former sur le tas à cet environnement. Et les profs pensaient qu'on l'était déjà au départ. Le poste s'est créé sur le moment. On a une liberté. C'est pour ça que le boulot ne se fait pas sur le court terme. Il faut apprendre les fonctionnements des profs. Ça dépend aussi de chaque école ».

Question 7 :

« Ils attendent des résultats rapides. Là il y a une discordance. Ils attendent de l'écoute et de la disponibilité pour le partage. Là il y a une adéquation. Ils ont pris cette possibilité. Je suis seule donc ils se disent qu'ils vont pouvoir vider leur sac, dire ce qu'ils vivent. Sinon, c'est normal qu'on n'ait pas les mêmes attentes. J'ai plus de recul. Je ne vois pas les élèves tous les jours ».

Question 8 :

« Il faut plus un utilisation de la personne plutôt que la sanction. Sinon ce qui va être véhiculé chez l'élève c'est : « si je continue je vais aller chez l'éducatrice ». On est tous des adultes, on se partage l'autorité, ce n'est pas que l'éducatrice. Quand il y a transgression des règles, c'est aussi à l'enseignant de le voir et de le dire. J'ai dû rectifier les choses, surtout pour la division élémentaire, pas la moyenne. Ce n'est pas le même boulot. J'ai l'impression de bosser dans deux écoles, car les fonctionnements sont vraiment différents. C'est plus dur de poser les règles avec les petits. Les profs ont un peu l'idée de la baguette magique : on voit l'éducatrice donc l'élève va mieux ».

Fanny

Vignette a) :

« C'est pas comme ça que ça se passe. L'enseignant et l'éducateur doivent décider de nouer un contact ensemble. C'est une question de collaboration. « A quoi ça sert à l'enseignant se savoir si l'enfant est bien encadré à la maison ? » Le questionnement est pertinent, mais en amont il faut une collaboration avec l'enseignant.

p.14

Aller dans une famille ça n'arrive pas. L'éducateur comme l'enseignant a le souci du lien, mais je ne suis pas mandatée pour aller dans les familles ».

Vignette b) :

« C'est comme ça que ça se passe ? Ça peut en général. Si les parents sont d'accord avec l'avis de l'enseignant c'est bon. Si les parents sont opposés, je viens appuyer la demande de l'enseignant avec mes observations ».

Vignette c) :

« Oui, je le vis à l'école. Je fais des médiations dans mon bureau si le nombre le permet, sans l'enseignant, selon mon expérience. C'est pour que l'enseignant reste dans sa relation pédagogique et qu'il n'ait pas à entrer dans les conflits interpersonnels. C'est moi qui prends en charge cette gestion des conflits. Ici, c'est de nouveau de la collaboration. L'autorité de l'enseignant reste avec sa classe. Souvent j'observe quelque chose ou c'est l'enseignant qui m'appelle. Je fais également des passages dans les classes et participe à des activités sur demande des enseignants ou des élèves. Des élèves peuvent aussi venir me parler ».

Vignette d) :

« C'est déjà arrivé, je ne me suis pas interposée. Mais je pense qu'il faut rejoindre un entretien pour être le tiers. Dans ces cas-là, je suis là pour soutenir l'enseignant. Je peux amener de la distance, temporiser et rappeler les circonstances actuelles du conflit pour que la discussion se fasse dans le respect. Même si l'enseignant n'est pas d'accord, et faut reprendre plus tard si c'est trop dans l'affectif. Faut parler de pourquoi le conflit est arrivé, pas de comment ça se passe à l'école ».

Question 2 :

« Les attentes de ce que je sais, elles ne font pas claires. Mon prédécesseur qui a présenté le REP et son travail avant moi a principalement fait de la prévention en division moyenne et a dû éteindre des incendies en division moyenne. Je pense que les enseignants ont pensé que j'étais le pompier. La première année, il y a eu beaucoup de médiations. Aujourd'hui, ça n'a pas beaucoup changé. L'accueil en division moyenne et la collaboration se font dans une recherche consensuelle.

Dans la division moyenne, il n'y a pas le même accueil, c'est flou. Il y a quelques médiations mais surtout des rencontres avec des élèves, individuellement. Il n'y a pas forcément de collaboration avec les enseignants. Je suis plus dans le rôle du pompier. Il y a peu de réactions des enseignants, car selon moi, l'autorité reste en classe. En division moyenne, je pense que l'enseignant ne veut pas de contrôle sur sa classe. Il a peur de perdre son autorité dans une relation avec l'éducateur. Je ne peux pas dire si c'est justifié ou non ou peut-être en lien avec les changements politiques. Le fait aussi d'être dans une école où les enseignants sont copains ».

Question 3 :

« Je n'ai pas de réponse, car les enseignants ne me posent pas de question sur mes pairs ».

Question 4 :

« C'est bien dans l'établissement, car ça s'insère dans le projet d'établissement. Par là, il y a une reconnaissance des enseignants. Je pense que je suis aussi utile pour la collaboration avec les familles et un autre regard que je peux porter sur les élèves. C'est des enseignants qui m'ont montré ça, surtout en division élémentaire. Sinon, le « pendant », les élèves en difficulté qui ont besoin d'un soutien scolaire, d'un appui, ils bénéficient d'un regard qui vient d'un autre métier. Sinon, j'ai mis en place une formation sur les conseils de classe. Il y a également eu le projet « hérisson paillason ». C'est une exposition où les élèves ont pu exprimer différemment leurs expressions, en passant par des œuvres artistiques et autres. Elle sera reprise ».

Question 5 :

« Il y a des écarts, car la représentation du boulot des éducateurs du REP, pour des profs non REP, n'est pas en accord avec mon rôle. Je me retrouve souvent comme un pompier. Mais, je refuse d'être un éducateur « volant ». La continuité du lien c'est mieux. Ça favorise la collaboration. Et ça crée un lien et l'entretient. Ça ouvre sur un travail de continuité du lien plutôt que sur un effet placebo. Pour intervenir dans une classe, il faut connaître le contexte, sinon on ne peut pas intervenir avec soin, bienveillance et donner du sens ».

Question 6 :

« Je me suis présenté avec mon cursus d'expériences. Les enseignants savent que j'ai une matinée de formation toutes les trois semaines. Ils ne savent pas le contenu et n'ont pas vraiment à le savoir. Sinon, j'ai des formations continues. J'ai des supervisions individuelles, avec des petits groupes d'éducateurs. J'ai des moments communs où on peut traiter des thèmes qui nous tiennent à cœur. Et j'ai des moments administratifs. Ma formation, quant à elle, je l'ai suivie à l'IES, en éducation spécialisée. Maintenant ça s'appelle l'HETS. J'ai le statut d'éducatrice sociale. ».

Question 7 :

« En division moyenne, il n'y a pas trop de collaboration. L'enseignant est seul dans sa classe. C'est peut-être la peur de perdre le pouvoir ou des enjeux qui n'ont pas été discutés ».

Question 8 :

« Le sentiment est vécu ici, oui, par rapport à un enseignant. Je ne le vois pas comme du « sale boulot », mais c'est la manière de faire du lien. Je fais le tri. Il y a des choses que je redonne au prof comme les petits conflits entre les enseignants et les élèves et les surveillances de récréations. C'était demandé par certains enseignants. Maintenant je ne le fais plus ».

p.16