

Le rôle des éducateurs des établissements du REP : le point de vue des directeurs d'établissement, des enseignants et des éducateurs



**Anne Soussi
Christian Nidegger
Irène Schwob**

Décembre 2014

**Le rôle des éducateurs des établissements
du REP : le point de vue des directeurs
d'établissement, des enseignants
et des éducateurs**

**Anne Soussi
Christian Nidegger
Irène Schwob**

Décembre 2014
Fin des travaux : Novembre 2014

Remerciements

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement à :

- Mme Corinne Gobet Mahler (directrice de l'établissement de Val d'Arve), M. Paolo Cattani (ex-directeur de l'établissement des Avanchets) ainsi qu'aux enseignants de leurs établissements qui ont accepté de participer aux entretiens ayant permis l'élaboration des questionnaires ;
- M. Alberto Ferri, responsable pédagogique à l'Office médico-pédagogique et à ses collègues éducateurs et éducatrices dans les établissements REP, pour leurs conseils avisés lors de la conception du questionnaire ;
- tous les directeurs et directrices, les enseignants et enseignantes ainsi que les éducateurs et éducatrices des établissements du REP qui ont pris le temps de répondre aux questionnaires et sans lesquels cette étude n'aurait pas été possible ;
- M. Bernard Riedweg, ex-directeur à la direction des établissements, à la direction générale de l'enseignement primaire pour ses précieux conseils tout au long de l'étude ;
- notre regretté collègue Jean-Marc Jaeggi, qui nous a quittés cette année et qui avait réalisé la première enquête sur les éducateurs et éducatrices du REP, étude dont nous nous sommes inspirés ;
- notre collègue Narain Jagasia pour sa lecture attentive et la qualité de la mise en page de ce rapport.

Avertissement

Afin de faciliter la lecture, seul le genre masculin est employé. Il désigne de manière égale les personnes des deux sexes.

Compléments d'information :

Anne Soussi

Tél. +41/0 22 546 71 39

anne.soussi@etat.ge.ch

Christian Nidegger

Tél. +41/0 22 546 71 19

christian.nidegger@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/sred>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Fax +41/0 22 546 71 02

Document 14.030

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du Service de la recherche en éducation.

Table des matières

Introduction	5
Mission des éducateurs	5
Effets de la présence d'éducateurs dans le REP	6
Le travail des éducateurs selon eux.....	7
Autres expériences	7
Le questionnaire	9
Description de l'échantillon et taux de réponse	11
Directions.....	11
Enseignants	11
Educateurs.....	12
Les réponses aux questionnaires	15
Répartition des rôles selon les partenaires de l'école.....	15
Activités de l'éducateur	17
D'où proviennent les demandes d'aide ou d'intervention des éducateurs ?	18
Importance attribuée aux activités de l'éducateur.....	20
Satisfaction par rapport aux activités menées par les éducateurs.....	22
Corrélations entre attentes et satisfaction concernant les interventions des éducateurs.....	22
Effets des interventions des éducateurs.....	24
Apports des interventions des éducateurs	25
Quels changements apporter ?	26
Collaboration entre les différents acteurs.....	28
Synthèse et pistes de réflexion	29
Références bibliographiques	33

Introduction

Les activités des éducateurs ainsi que leur rôle ont fait l'objet d'une enquête de la part du SRED dès le début de l'introduction du Réseau d'enseignement prioritaire (REP). La mise en place d'éducateurs dans des établissements scolaires constitue une mesure spécifique au REP contrairement aux autres, expérimentées d'abord dans le REP puis généralisées à l'ensemble des établissements primaires (direction, projet, conseil d'établissement notamment). De plus, il s'agit de la mesure considérée comme la plus positive. Toutefois, les études du SRED (Jaeggi & Osiek, 2008, 2009 ; Jaeggi & Schwob, 2010) ainsi que le texte rédigé par les éducateurs (Aebi et al., 2011) mettent en évidence des réalités très différentes selon les établissements et les personnes. Le nouveau métier qu'est celui de l'éducateur scolaire recouvre une multitude d'activités. En 2012, le conseiller d'Etat chargé du DIP a souhaité qu'une nouvelle enquête soit réalisée auprès des directions et des enseignants, en d'autres mots les usagers des interventions des éducateurs. Ces derniers ont souhaité également être interrogés. C'est pourquoi nous avons réalisé une enquête comprenant trois questionnaires, deux similaires destinés aux directions d'établissement et aux enseignants, un troisième en miroir pour les éducateurs. Le principal objectif consiste à comparer les activités réalisées par les éducateurs et les besoins rencontrés dans les établissements scolaires de milieu défavorisé. Il s'agit également de souligner à nouveau l'extrême variété des activités mises en place.

Avant de décrire les thèmes de l'enquête et de présenter les réponses des trois types d'acteurs concernés en fonction des missions de l'éducateur dans le REP, nous allons rappeler sa mission puis quelques résultats de l'étude précédente et présenter aussi des expériences similaires.

Mission des éducateurs

La « mission d'un éducateur œuvrant au sein du REP » a été décrite dans deux notes de service de directeurs de l'Office médico-pédagogique (OMP) et de l'Enseignement primaire (Biffiger & Riedweg, 2007 ; Vincent Gatti & Riedweg, 2010). Sa mission générale est de contribuer au développement des compétences sociales, des apprentissages et à l'intégration des enfants inscrits dans l'école, ceci en collaboration avec tous les acteurs à l'intérieur de l'école et ceux qui sont en lien avec l'école ou les familles. Il permet également « une action préventive des comportements à risque et de l'échec scolaire ». Les éducateurs du REP sont subordonnés à l'inspection spécialisée et ont accès aux ressources de l'enseignement spécialisé. Aux activités principales avec les enfants (de concert avec leur enseignant-e), les familles et les réseaux s'ajoutent des obligations administratives (tenue des dossiers des élèves suivis, du journal de ses activités, information des partenaires) et des temps de formation, de supervision et de recherche. En 2008, les autorités scolaires font référence aux éducateurs sociaux du REP dans une directive concernant la collaboration entre l'enseignement ordinaire et l'OMP (Boesiger & Dandelot, dernière édition 2011) ; l'éducateur peut notamment soutenir les enseignant-e-s pour l'évaluation d'un éventuel recours à l'enseignement spécialisé. Dans sa directive de 2012 concernant le REP, la Direction des établissements, secteur REP, mentionne l'éducateur social parmi les moyens supplémentaires accordés aux établissements en REP. Outre les missions déjà citées, il est stipulé que dans le cadre du projet d'établissement, les priorités d'action de l'éducateur soient fixées de concert avec l'équipe enseignante et la

direction (Direction des établissements, 2012, p. 3). De plus, dans une recommandation concernant le Conseil de direction (Boesiger & Riedweg, 2012), l'éducateur/trice figure parmi les personnes ressources de ce conseil qui est composé du directeur, de maîtres adjoints et référents et de la secrétaire. Par ailleurs, l'OMP préconise que les personnes recrutées soient au bénéfice d'un diplôme reconnu (diplôme de l'École supérieure de travail social [ESTS] ou de la Haute école spécialisée [HES] en travail social ou encore d'une formation jugée équivalente).

Effets de la présence d'éducateurs dans le REP

A Genève, « la part indispensable, mais controversée de "l'éducatif" de l'enseignement » (Jaeggi, 2008, p. 8) a trouvé une personnification en l'éducateur ou l'éducatrice inséré-e dans les établissements du REP dès 2006-07. Le suivi de la mise en place du REP par le SRED a permis de porter un regard sur les premières expériences de ces éducateurs spécialisés en REP. Au fil de trois ans et à travers 12 entretiens, les éducateurs ont témoigné de la compréhension de leur rôle et des divers contacts établis à l'intérieur de l'école, avec les familles et avec d'autres professionnels du domaine social ou associatif. Une première appréciation du travail de l'éducateur/trice par les enseignant-e-s de huit établissements a été recueillie par un questionnaire qui portait sur les interventions de l'éducateur dans la classe, les effets perçus sur la relation avec les familles, les modes de collaboration pratiqués, les interventions estimées les plus efficaces et les apports pour les GNT ou les STACC (cf. Jaeggi & Osiek, 2008, 2009 ; Jaeggi & Schwob, 2010). Comme le résume la Note 52 du SRED (Jaeggi et al., 2012), la présence de ces « nouveaux professionnels » dans l'école donne lieu à une grande satisfaction, mais aussi à des différences selon les établissements, du point de vue du rôle des éducateurs ainsi que des activités réalisées.

Cet apport positif a été confirmé dans l'enquête par questionnaire réalisée en 2010 par l'Observatoire du fonctionnement de l'enseignement primaire, dans laquelle le taux de satisfaction des enseignants concernés à propos de leur collaboration avec les éducateurs sociaux du REP atteignait 80% (« satisfait » ou « plutôt satisfait »). Parmi les directions des établissements en REP, la satisfaction relative à cette collaboration est même supérieure à 90%.

Le travail des éducateurs du REP auprès des familles a également fait l'objet d'un mémoire de Bachelor (Lacroix, 2010). Ce travail repose sur les entretiens réalisés auprès des sept premiers éducateurs du REP et porte plus spécifiquement sur le sens qu'ils donnent au soutien éducatif auprès des familles, les moyens utilisés pour instaurer une relation de confiance, l'émergence de la demande, leurs approches ou fondements théoriques du travail, la compréhension de leur rôle et enfin l'impact observé de leur activité. Il en ressort que vis-à-vis des familles, les éducateurs adoptent une attitude d'écoute et d'ouverture, de reconnaissance des valeurs propres aux familles et de valorisation des compétences de celles-ci avant de proposer des outils qui devraient permettre aux familles d'être acteurs du changement. Cette approche quasi thérapeutique nécessite de gagner la confiance des parents d'élèves et les éducateurs profitent notamment de rencontres informelles ou sollicitent des rencontres en dehors de l'école. Au cours de leur travail et grâce à une certaine sensibilité, ils reconnaissent des besoins pas forcément explicités, ce qui peut être une des causes de leur surcharge. Leurs théories de référence sont effectivement diverses et les conditions de travail différent de ce qu'ils ont connu dans d'autres institutions tels un centre de jour ou une école spécialisée. Dans un premier temps, les éducateurs observent avant tout une amélioration du climat global de l'école (moins de bagarres, élève violent contenu). Selon Lacroix, avec un regard plus systémique, on peut aussi supposer que l'intervention de ce qu'elle nomme un 'tiers-éducateur' « peut aider à rompre la symétrie relationnelle entre les acteurs traditionnels » (p. 58).

Le travail des éducateurs selon eux

De leur côté, les éducateurs/trices des établissements du REP se sont concertés et ont tenu à décrire les principaux champs de leur travail : le travail avec les enfants, avec les familles, la collaboration au sein de l'établissement scolaire et au sein d'un réseau (Aebi et al., 2011). Ils décrivent aussi leur action comme située aux articulations entre personnes et institutions, l'objectif général étant de pouvoir œuvrer préventivement au sein de l'établissement de par les liens créés et les réseaux entretenus. En fin d'année scolaire, chaque éducateur réalise un bilan écrit de ses activités, bilan dans lequel il prend position non seulement par rapport au travail déjà mentionné avec les enfants, les familles et en réseau, mais aussi par rapport aux actions globales dans l'école, la collaboration pluridisciplinaire dans l'école, l'administration, sa propre formation et le soutien dont il a besoin.

Dans les autres degrés d'enseignement, il n'y a pas à proprement parler d'éducateur. Toutefois, au secondaire I, tous les cycles d'orientation possèdent des équipes de conseillers composées de conseillers sociaux (le plus souvent assistants sociaux mais également dans une moindre mesure des éducateurs ou des animateurs socioéducatifs), de psychologues scolaires, de psychologues conseillers d'orientation professionnelle et de l'infirmier collaborant avec les enseignant-e-s dans un souci de soutien à la scolarisation, de prévention et d'aide à la prise en charge des élèves en difficulté. Il en va de même au secondaire II (cf. Kaiser, Rastoldo & Alliata, 2013).

Le nouveau règlement (Conseil d'État, 2010), prévoit notamment que ces professionnels participent au conseil d'orientation de l'école avec voix consultative, en principe en fonction des élèves qu'elles ou ils connaissent ou à la requête de la direction de l'établissement. Par rapport aux élèves en grandes difficultés scolaires ou en grandes difficultés comportementales, tous les professionnels sont concernés, le/la conseiller/ère social-e, qui peut être considéré-e comme l'équivalent de l'éducateur/trice du REP, intervient notamment « à la fois en activant des outils relevant du service social, de l'éducation, de l'animation ou de la médiation sur toutes les questions qui lui sont soumises, qu'elles soient d'ordre social, scolaire, personnel ou familial » (idem, Art. 52 alinéa 4, *Aide psychologique, socio-éducative et médicale*).

Autres expériences

Peu d'expériences similaires d'intégration d'éducateurs dans des établissements scolaires semblent exister. En France, dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), dans les réseaux ambition réussite (RAR) ou encore dans les écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (Eclair), les nouvelles professionnalités créées concernent plutôt les métiers d'enseignement que d'éducation. Le recueil de rapports et témoignages de divers acteurs publié dans les Cahiers Pédagogiques (2012, no 499) donne une image de la situation des différentes professions impliquées dans l'éducation prioritaire. Selon plusieurs auteurs, les assistants pédagogiques œuvrent en complémentarité avec l'enseignant et peuvent s'occuper d'un groupe ou d'élèves individuels (Les Cahiers Pédagogiques, 2012, pp. 32, 33, 44 s.). Les professeurs référents, comme non titulaires d'une classe, se sont employés au co-enseignement, mais leur fonction a ensuite été mutée en préfets des études pour être davantage impliqués dans le développement de nouvelles pratiques pédagogiques, la formation continue des enseignants et dans des actions de liaison entre écoles, collèges et lycées (idem, pp. 30, 38 s.).

La nature et les effets des activités des aides-éducateurs/trices dans les écoles primaires de l'académie de Dijon (France) ont été étudiés par Jarousse & Leroy-Audouin (2001). Les aides-éducateurs/trices, en majorité des jeunes femmes titulaires d'un baccalauréat ou ayant un niveau bac + 2, sont engagés en guise de soutien aux équipes éducatives pour l'encadrement des élèves à l'école et durant des sorties scolaires. A côté d'une part de préparations ou de concertations réalisées hors de la présence des élèves, ils sont surtout en lien avec les élèves, ayant parfois une fonction de surveillance (accueil, cantine) mais avant tout celle de participation aux activités pédagogiques en classe (ateliers) ou hors de la classe (accompagnement, animations). La plupart des aides-éducateurs ont plusieurs « spécialités », que cela concerne le soutien scolaire, les activités culturelles et sportives, l'informatique ou la bibliothèque. En observant le succès scolaire des élèves de CE1 et CM1 (7 et 9 ans) d'environ 150 écoles primaires qui ont été au bénéfice de l'apport d'aides-éducateurs en marge d'un modèle général de progression, il s'avère que la présence d'aides-éducateurs contribue à la réussite scolaire en particulier des élèves les plus faibles. Toutefois, dans les 115 écoles qui ont relevé l'emploi du temps détaillé des aides-éducateurs, les effets positifs apparaissent seulement si la part de l'activité académique des aides et leur soutien hors temps scolaire ne représentent qu'une faible part de leur service, soit pas plus de 25%. C'est pourquoi les auteurs plaident pour le maintien de la polyvalence des aides-éducateurs et estiment que les conditions les plus propices pour la réussite du dispositif nécessitent de plus amples investigations, notamment en ce qui concerne le déroulement des différentes actions, mais aussi l'encadrement et la formation des aides-éducateurs.

Ces aides-éducateurs diffèrent donc des éducateurs du REP genevois, les premiers jouant un rôle axé sur les aspects pédagogiques tandis que les seconds ont davantage un rôle social et servent de liens avec les familles et l'extérieur au sens large. Ces écarts se répercutent inévitablement sur les effets. En France, il semble y avoir des effets sur la réussite scolaire tandis que dans le REP genevois, les effets touchent davantage les aspects sociaux et de climat scolaire. Les éducateurs genevois semblent constituer une spécificité avec un rôle principalement socio-éducatif même si l'on peut constater une certaine ambiguïté dans la définition de leurs missions, se situant parfois à la marge du domaine pédagogique (« contribue par ses actions au développement [...] des apprentissages » ou « permet une action préventive [...] de l'échec scolaire »). La présence d'éducateurs renforce le pôle éducation dans une école qui articule ses missions autour de deux pôles, éducation et instruction (Déclaration de la CIIP, 2003).

Le questionnaire

Afin de cerner le rôle de l'éducateur dans les établissements du REP, nous avons proposé un questionnaire à trois groupes d'acteurs : les directions, les enseignants et les éducateurs. Ce questionnaire vise à mettre en évidence les activités réalisées par les éducateurs et à comprendre comment elles s'insèrent dans le contexte de l'école. D'où proviennent les demandes ? Quelle est leur importance ? Quels en sont les effets ?

Les trois questionnaires, mis au point pour interroger les directions, les enseignants et les éducateurs, abordent les mêmes thématiques (cf. liste suivante) avec en plus quelques questions spécifiques ainsi que des données individuelles :

- le rôle des différents acteurs de l'école (directeur, enseignants, enseignants chargés de soutien pédagogique ou ECSP, éducateur, infirmière),
- les activités effectives réalisées par les éducateurs,
- les attentes concernant les activités que devrait réaliser l'éducateur,
- le degré de satisfaction concernant les activités effectivement mises en place,
- l'origine des demandes et leur priorisation ainsi que les demandes non honorées et les raisons,
- les modes de collaboration avec les éducateurs,
- les effets du travail des éducateurs,
- les changements prévus et les priorités pour l'année,
- le nombre de poste d'éducateur souhaité.

Description de l'échantillon et taux de réponse

Toutes les directions d'établissement du REP, tous les éducateurs du REP (il existe actuellement quelques éducateurs rattachés à des régions en plus de ceux du REP¹) ainsi que tous les enseignants du REP ont reçu le questionnaire. Le *Tableau 1* rend compte des taux de réponse. Au niveau des directions d'établissements et des éducateurs, le taux de réponse est très élevé.

Tableau 1. Taux de réponses des trois types d'acteurs

Types d'acteurs	Nombre de questionnaires envoyés	Nombre de questionnaires remplis	% de réponse
Directions d'établissement	17	15	88.2
Enseignants	418	196	46.9
Educateurs	20	18	90.0

Directions

La grande majorité des directeurs a répondu à l'enquête (15 sur 17). Elle se compose de deux tiers de femmes et un tiers d'hommes (près de 30% d'hommes et 70% de femmes pour la totalité des directeurs du REP au primaire).

Enseignants

Le taux de réponse des enseignants est moins important mais proche de taux observés dans d'autres enquêtes. Il est également explicable par la difficulté de répondre à certaines questions. Nous verrons par ailleurs que la proportion de personnes ayant répondu « je ne sais pas » est particulièrement importante dans ce groupe. Nous avons également vérifié la représentativité des répondants par rapport à l'ensemble des enseignants du REP sur le plan du genre et du nombre d'années d'expérience². L'échantillon de répondants semble tout à fait représentatif par rapport à ces deux caractéristiques.

En moyenne, le nombre d'années d'expérience est, chez les enseignants du REP ayant répondu au questionnaire, de 13.2 ans, et pour l'ensemble du REP de 12.9 ans, la différence n'étant pas significative statistiquement (*Tableau 2*).

¹ Ces derniers n'ont pas été pris en compte dans l'enquête.

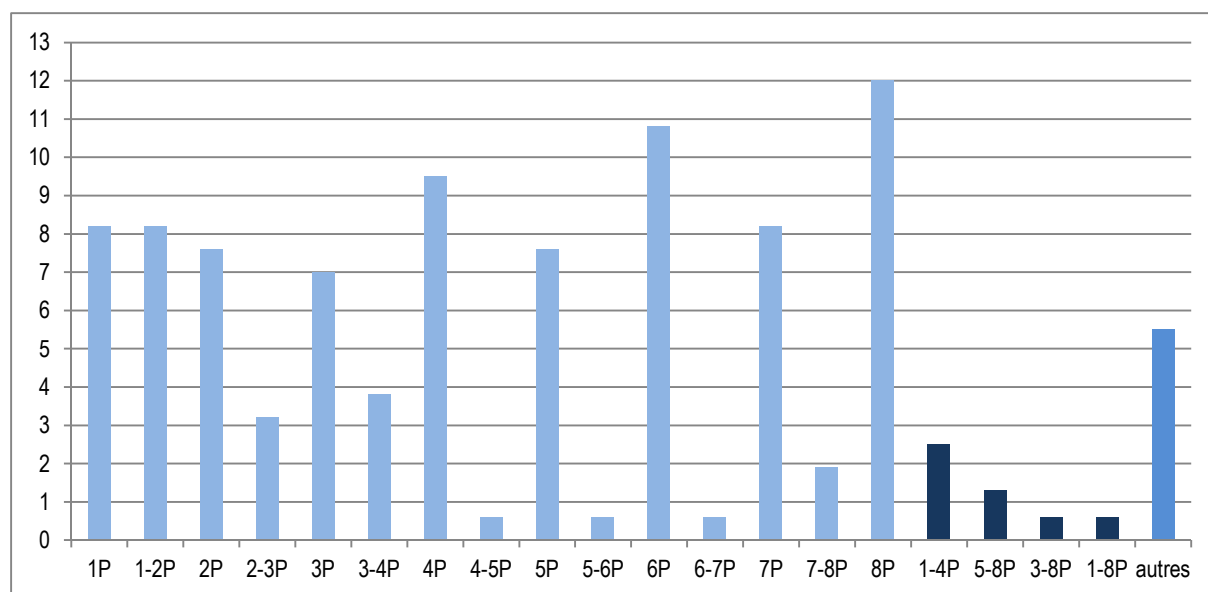
² Ces deux caractéristiques ont été retenues, d'une part parce qu'il s'agit des caractéristiques utilisées habituellement dans d'autres recherches, mais également parce qu'elles figurent dans les bases de données. D'autres informations auraient été également intéressantes, comme la formation des enseignants qui est renseignée de manière incomplète.

Tableau 2. Années d'expérience des enseignants

	Enseignants ayant répondu	Ensemble des enseignants du REP
Moins de 5 ans	26	26.8
5-9 ans	24	25.4
10-19 ans	20.4	19.6
20-29 ans	16.8	16
Plus de 30 ans	12.8	12.2

Pour ce qui concerne le genre, les femmes représentent 89.8% des répondants et 90.5% pour l'ensemble des enseignants du REP. Le *Graphique 1* rend compte des degrés dans lesquels ils enseignent. Les titulaires représentent les 90% des répondants et les ECSP le reste. Quelques maîtres de disciplines spéciales ont également répondu mais de manière très partielle. Ce constat est explicable par le fait qu'ils sont peu confrontés aux éducateurs et connaissent mal leurs activités.

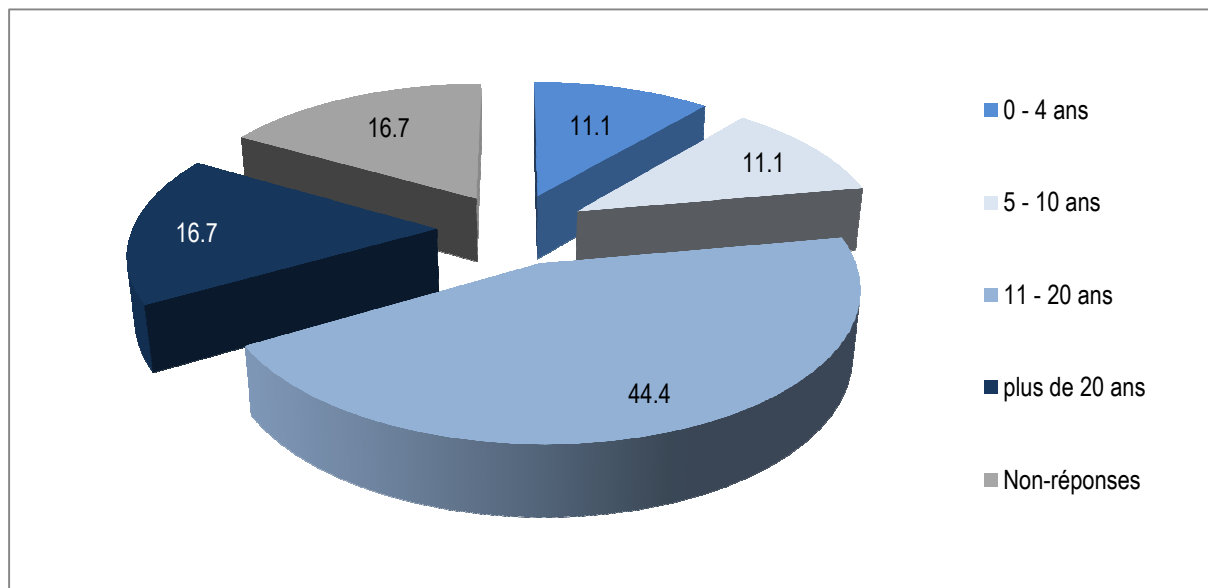
Graphique 1. Répartition des enseignants en fonction des degrés (en %)



Educateurs

De manière générale, les éducateurs ont une certaine expérience puisque 44% travaillent depuis plus de 11 ans et 17% depuis plus de 20 ans (*Graphique 2*). Leur expérience avant le REP est variée : plus de la moitié travaillaient auparavant dans des foyers d'enfants ou d'adolescents, les autres dans des lieux divers (OMP, domaine carcéral, SPMI, travailleurs de rue hors murs, centre de jour, aide sociale, GIAP parascolaire, etc.). Il s'agit plus souvent d'hommes (61.1%) que de femmes (38.9%).

Graphique 2. Années d'expérience des éducateurs



Les réponses aux questionnaires

Nous allons maintenant présenter les réponses des trois groupes d'acteurs aux questionnaires. Les actions de l'éducateur s'inscrivent dans la dynamique systémique de l'école à laquelle il est rattaché. Chacun des trois groupes d'acteurs interrogés mène des actions spécifiques définies dans sa mission et relevant de son domaine de compétences. Cependant, à certains moments, certaines actions se trouvent au confluent des domaines d'action de plusieurs acteurs. Par l'analyse des réponses des trois groupes d'acteurs, on peut observer la façon dont chacun d'entre eux perçoit le rôle des éducateurs, quelles sont leurs attentes, leurs satisfactions ou l'effet des activités menées par l'éducateur.

Précisons toutefois que ces trois groupes d'acteurs, interrogés au sujet du rôle des éducateurs, ne se situent pas dans la même position. En effet, les directions et les enseignants vont répondre selon leurs perceptions et leurs représentations de ce à quoi devrait servir un éducateur, tandis que ces derniers vont procéder à une auto-évaluation de leur travail. Les directions ont a priori une vision globale du rôle des uns et des autres. Elles peuvent considérer la personne de l'éducateur comme un allié par rapport à l'extérieur mais ne sont pas leurs responsables hiérarchiques puisque ces derniers sont rattachés à l'OMP. Les enseignants, quant à eux, ont une vision plus partielle, se basant principalement sur les élèves de leur classe. L'éducateur, quant à lui, a potentiellement affaire à l'ensemble des élèves de l'école ainsi qu'aux différents enseignants et à la direction de l'établissement. Il doit s'adapter aux besoins et aux modes de collaboration pouvant varier d'une personne à l'autre. Ces différents éléments vont avoir un impact sur les opinions et représentations des répondants.

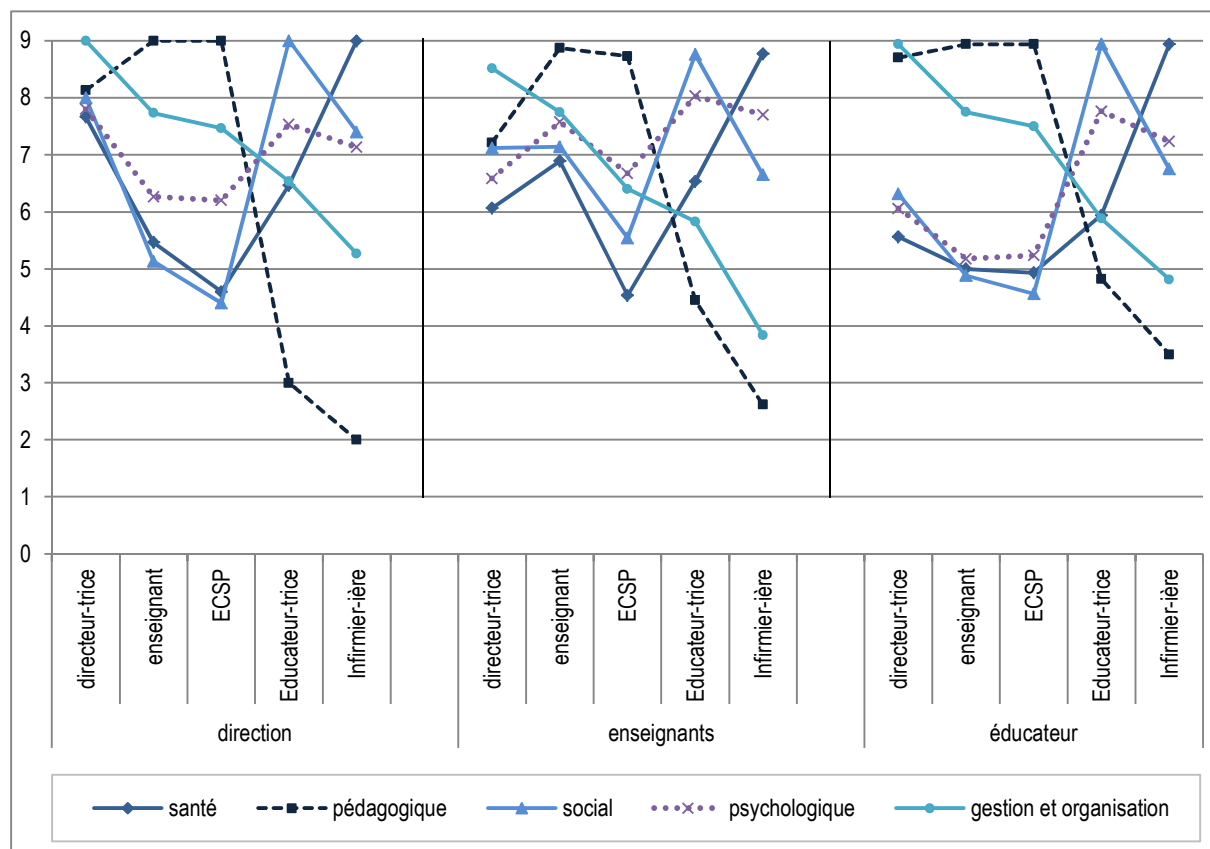
Nous avons tout d'abord cherché à connaître la répartition des rôles entre les différents partenaires de l'école.

Répartition des rôles selon les partenaires de l'école

L'école regroupe un certain nombre de partenaires différents qui agissent dans des domaines variés. Ainsi, on a défini cinq groupes : direction, enseignant, ECSP, éducateur, infirmière. Pour ces cinq partenaires on a demandé quels étaient les domaines supposés être de leur ressort : santé, pédagogique, social, psychologique, gestion et organisation. Ainsi, chaque groupe de répondants (directions, enseignants, éducateurs) devait indiquer le degré d'implication de chaque partenaire sur une échelle de 0 à 9 points pour chaque domaine. Le *Graphique 3* permet de comparer les réponses des trois groupes de répondants.

Pour les trois premiers partenaires, qui relèvent plus directement du domaine pédagogique (direction, enseignants, ECSP), sans surprise les trois groupes de répondants estiment que leur implication dans le domaine pédagogique est très forte. On notera toutefois que les enseignants estiment à un niveau plus faible l'implication des directions dans ce domaine que les directions elles-mêmes ou les éducateurs. C'est peut-être une façon pour les enseignants de marquer leur primauté dans ce domaine par rapport aux directions. On trouve également un accord entre les trois groupes de répondants sur le fait que le domaine pédagogique relève peu de l'éducateur et de l'infirmière.

Graphique 3. Domaines de compétences des différents partenaires selon les trois catégories de répondants



Le domaine psychologique est, selon les trois types d'acteurs, surtout du ressort de l'éducateur et dans une moindre mesure celui de l'infirmière. Soulignons toutefois que les directions estiment également que c'est de leur ressort et les enseignants s'attribuent également ce rôle.

Pour le domaine social et celui de la santé, les rôles sont plus clairs : à l'éducateur revient le domaine social et à l'infirmière celui de la santé. Toutefois, les enseignants revendiquent aussi une implication forte de leur part dans ce domaine.

Le domaine de la gestion et de l'organisation rencontre l'accord des trois groupes de répondants. Sans surprise, l'implication dans ce domaine est plus forte pour les directions et va en décroissant pour l'enseignant, l'ECSP, l'éducateur ; elle est la plus faible pour l'infirmière.

En résumé, on trouve globalement une cohérence entre les réponses des trois groupes de répondants concernant l'implication des partenaires de l'école en fonction des domaines de compétences proposés (santé, pédagogique, social, psychologique, gestion et organisation). Les rares divergences constatées concernent l'implication des enseignants et des directions dans les domaines social et psychologique, considérée par les éducateurs comme moins importante que ce qu'en perçoivent les directions et les enseignants.

Par ailleurs, les enseignants et les ECSP s'estiment plus impliqués dans le social que ne le pensent les directions. Ainsi, si les rôles de chacun semblent relativement bien définis, il existe, pour des domaines se situant à l'interface des champs d'action de plusieurs groupes d'acteurs, des représentations un peu différentes de l'intensité de l'implication respective de chaque groupe.

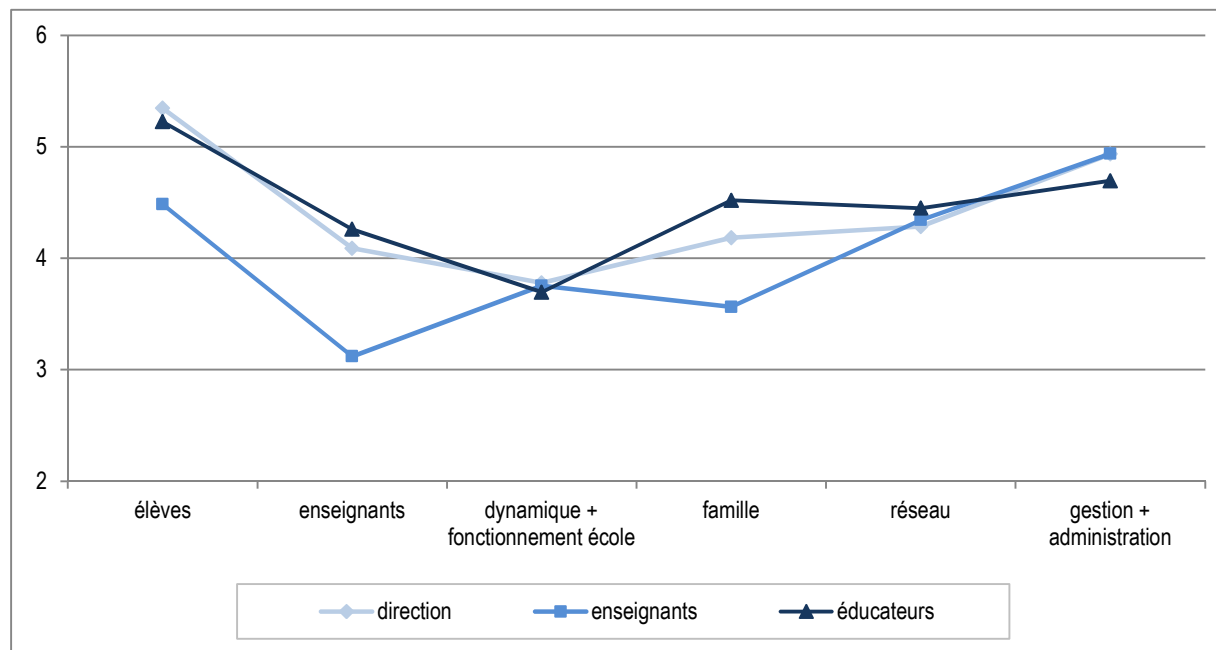
Nous allons maintenant nous intéresser plus précisément aux activités réalisées par l'éducateur.

Activités de l'éducateur

Les activités de l'éducateur ont été regroupées selon six domaines qui correspondent plus ou moins à ceux définis dans leur mission (Biffiger & Riedweg, 2007 ; Vincent Gatti & Riedweg, 2010) : élèves, enseignants, dynamique et fonctionnement de l'école, interventions auprès des familles, travail en réseau, gestion et administration. Ainsi, au total, 31 activités effectuées par les éducateurs ont été soumises aux trois groupes de répondants à propos desquelles ils devaient répondre en termes de fréquence (de *jamais* à *plusieurs fois par semaine*). On observe que les activités les plus fréquentes (et ceci pour l'ensemble des trois groupes de répondants) sont « la médiation, gestion de conflits d'élèves », « l'appui éducatif, soutien personnalisé » pour les activités au niveau des élèves, « la discussion avec la direction de l'établissement » et « la gestion des dossiers et tenue du journal des activités » en ce qui concerne les tâches de gestion et d'administration. Ce sont globalement les activités en faveur des élèves qui sont les plus mentionnées par les trois groupes de répondants.

De manière générale, les enseignants et leur direction estiment que les activités suivantes sont réalisées par les éducateurs à une fréquence moindre que ces derniers déclarent le faire : activités au niveau des élèves (appui éducatif, médiation et gestion de conflits d'élèves, régulation des comportements problématiques, actions préventives), activités au niveau des enseignants (animation en classe, soutien d'enseignants), activités au niveau de la dynamique de l'établissement (participation aux réunions ou entretiens de parents), activités au niveau du réseau (consultation et collaboration avec différents partenaires externes) ou encore activités de type gestion et administration (gestion des dossiers, formations à l'OMP) (*Graphique 4*).

Graphique 4. Fréquence des différents domaines d'activités selon les trois catégories d'acteurs



N.B. Les réponses varient de « jamais » = 1 à « plusieurs fois par semaine » = 6. Les scores sont les moyennes des réponses à plusieurs items relevant du même domaine.

Lorsque l'on compare les réponses moyennes pour ces six domaines des trois types d'acteurs, on remarque que pour trois domaines (dynamique et fonctionnement de l'école, travail en réseau, gestion et administration), les réponses sont proches. Ces trois domaines concernent

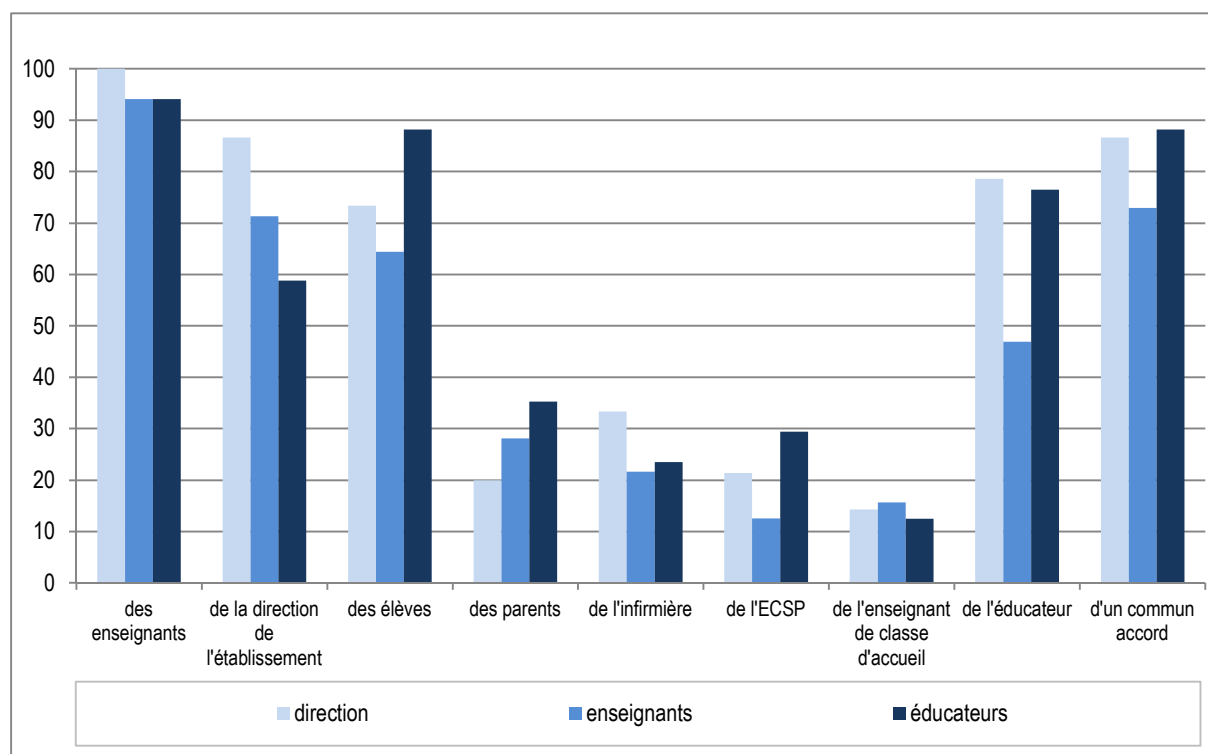
particulièrement des processus de travail. Globalement, ce sont les activités destinées aux élèves, aux enseignants ou aux familles qui différencient le plus les répondants des trois catégories. Pour ces trois domaines qui relèvent du travail plus explicite auprès des acteurs (élèves, enseignants et familles), les activités des éducateurs sont considérées en moyenne comme moins fréquentes par les enseignants. Par ailleurs, on observe une grande proximité des positions des directions et des éducateurs.

Le détail des réponses des trois types d'acteurs pour les activités menées par les éducateurs montre que souvent les enseignants disent ne pas connaître les activités menées par les éducateurs. Ceci est particulièrement vrai pour les activités *travail en réseau* et *gestion et administration*. Bien que les directions soient a priori les mieux informées du fonctionnement de l'établissement et des interventions menées par les éducateurs, elles déclarent également ne pas connaître la plupart des activités liées à la gestion et à l'administration du travail des éducateurs. Ceci n'est pas très étonnant, ce genre d'activités n'étant pas forcément visible.

D'où proviennent les demandes d'aide ou d'intervention des éducateurs ?

L'arrivée d'un éducateur dans l'école pose également la question de savoir qui formule les demandes d'aide ou d'intervention qui seront un des éléments principaux de son activité. L'origine des demandes est en lien avec la formulation des besoins et aura un effet sur le degré de satisfaction. Le *Graphique 5* montre que pour les trois groupes d'acteurs, les demandes proviennent le plus souvent des enseignants, d'un commun accord ou encore dans une moindre mesure de l'éducateur, voire des élèves eux-mêmes. Par contre, elles proviennent rarement des parents, de l'infirmière, de l'ECSP ou de l'enseignant de classe d'accueil et ce, quel que soit le type d'acteur.

Graphique 5. Provenance des demandes d'intervention selon les trois catégories d'acteurs (en %)



La perception de l'origine des demandes varie selon le type de répondant. Ainsi, pour les directions, les demandes proviennent aussi souvent d'elles-mêmes. Ce point de vue est moins partagé par les enseignants et encore moins par les éducateurs. On notera aussi que les demandes proviennent souvent des élèves eux-mêmes selon les éducateurs (un peu moins du point de vue des directions et des enseignants).

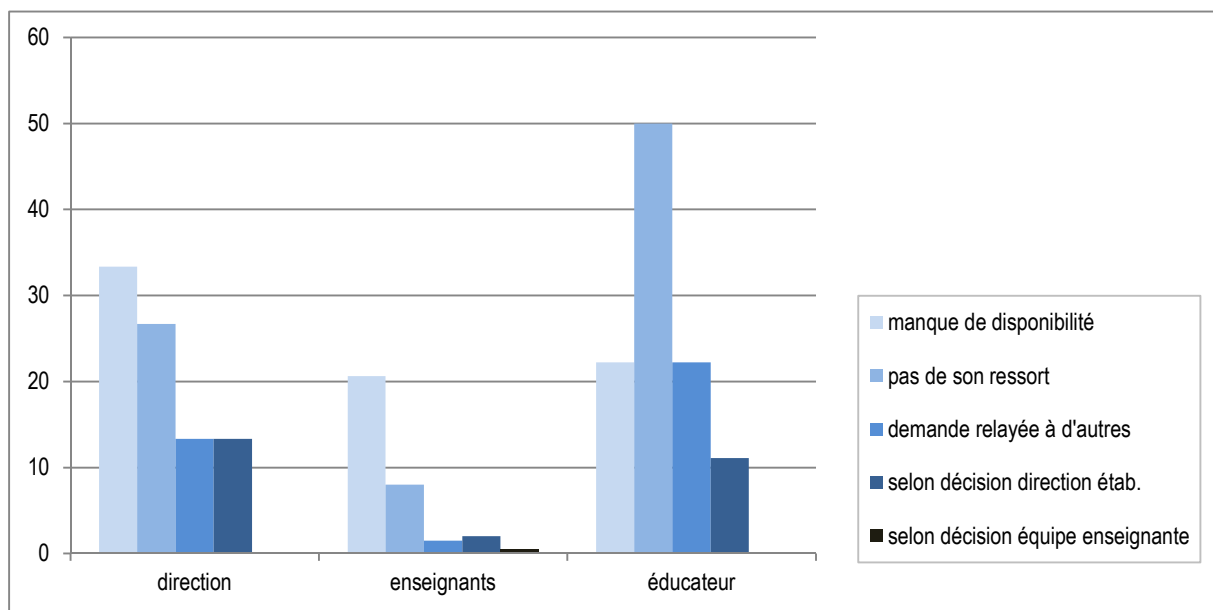
La gestion de ces demandes est davantage dépendante de la disponibilité de l'éducateur selon les enseignants que des directions ou des éducateurs eux-mêmes. De leur côté, les enseignants sont ceux qui estiment le moins que la gestion des priorités s'effectue après concertation des différents partenaires. De plus, ils sont plus nombreux que les autres partenaires à penser qu'ils déterminent les priorités.

Lorsque l'on demande qui priorise les demandes, il ressort que ce sont les directions, les éducateurs ou « d'un commun accord » qui sont le plus souvent cités, avec des variations en fonction des acteurs. En effet, chacun estime être celui qui priorise les demandes.

On s'est également intéressé aux raisons invoquées lorsque les demandes d'aide ou d'interventions des éducateurs ne sont pas honorées (*Graphique 6*).

Les demandes d'intervention non honorées sont proportionnellement moins fréquentes du point de vue des éducateurs directement concernés que de celui des enseignants ou des directeurs. Les raisons invoquées varient également. Ainsi, les éducateurs sont plus nombreux à déclarer qu'elles ne sont pas de leur ressort et qu'elles sont relayées à d'autres personnes. Les deux autres protagonistes évoquent principalement un manque de disponibilité de l'éducateur (respectivement 33% pour les directeurs et 21% pour les enseignants). Considérer que la demande n'est pas du ressort de l'éducateur est également fréquemment invoqué par les directeurs. Les éducateurs mentionnent également un manque de disponibilité (22%) mais en second lieu, la raison principale étant que la demande n'est pas de leur ressort.

Graphique 6. Raisons invoquées pour ne pas honorer les demandes d'aides ou d'intervention selon les trois catégories d'acteurs (en %)



Il est à noter toutefois que 75% des enseignants ne répondent pas à cette question, contre 53% des directeurs et 39% des éducateurs. A nouveau, c'est le groupe des enseignants qui, le plus souvent, ne donne pas son avis sur cette question. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que toutes les activités et les actions de l'éducateur ne sont pas forcément connues des enseignants.

Importance attribuée aux activités de l'éducateur

Par rapport aux six domaines d'activité qui ont été définis (élèves, enseignants, dynamique et fonctionnement de l'école, interventions auprès des familles, travail en réseau, gestion et administration), les trois groupes de répondants ont dû indiquer l'importance qu'ils attribuent à différentes situations relevant de ces six domaines. Le *Tableau 3* compare les réponses pour l'ensemble des items proposés selon les trois groupes de répondants.

Soulignons tout d'abord que les différentes activités proposées sont considérées comme importantes par les trois types d'acteurs, aucune activité n'obtenant un score inférieur à 5,5 sur une échelle de 9.

On remarque que les activités les plus fréquentes mentionnées plus haut comme « médiation, gestion des conflits » et « discussion avec les directions » sont aussi parmi les activités considérées comme les plus importantes par les répondants. Globalement, les activités se situant au niveau des élèves, les interventions éducatives auprès des familles, le travail en réseau ou encore certaines se rapportant à la dynamique et au fonctionnement de l'école sont jugées importantes par l'ensemble des répondants. Sans surprise, elles correspondent aux principales missions définies par la DGEP et l'OMP. Elles se rapportent à des aspects éducatifs. Par contre, celles se situant au niveau des enseignants obtiennent des scores moins élevés. Il s'agit d'interventions plus proches d'aspects scolaires, voire pédagogiques. Toutefois, le degré d'importance conféré aux différents éléments est variable d'une catégorie d'acteurs à l'autre. Globalement, les enseignants ont tendance à attribuer une valeur moins élevée pour la plupart de ces activités et les éducateurs, la valeur la plus élevée.

En ce qui concerne les activités auprès des élèves, on notera toutefois que les directions et enseignants attribuent légèrement plus d'importance que les éducateurs à la médiation et à leur gestion des conflits d'élèves. Pour ce qui concerne les activités en lien avec la dynamique et le fonctionnement de l'école, les directions attribuent plus d'importance que les éducateurs à la participation aux réunions avec la direction et aux conseils d'établissement. Elles attribuent également plus d'importance à des activités où elles sont partie prenante comme la participation aux réunions et soirées de parents, aux entretiens avec les parents, à la consultation et à la collaboration avec le GIAP et à la discussion avec la direction de l'établissement.

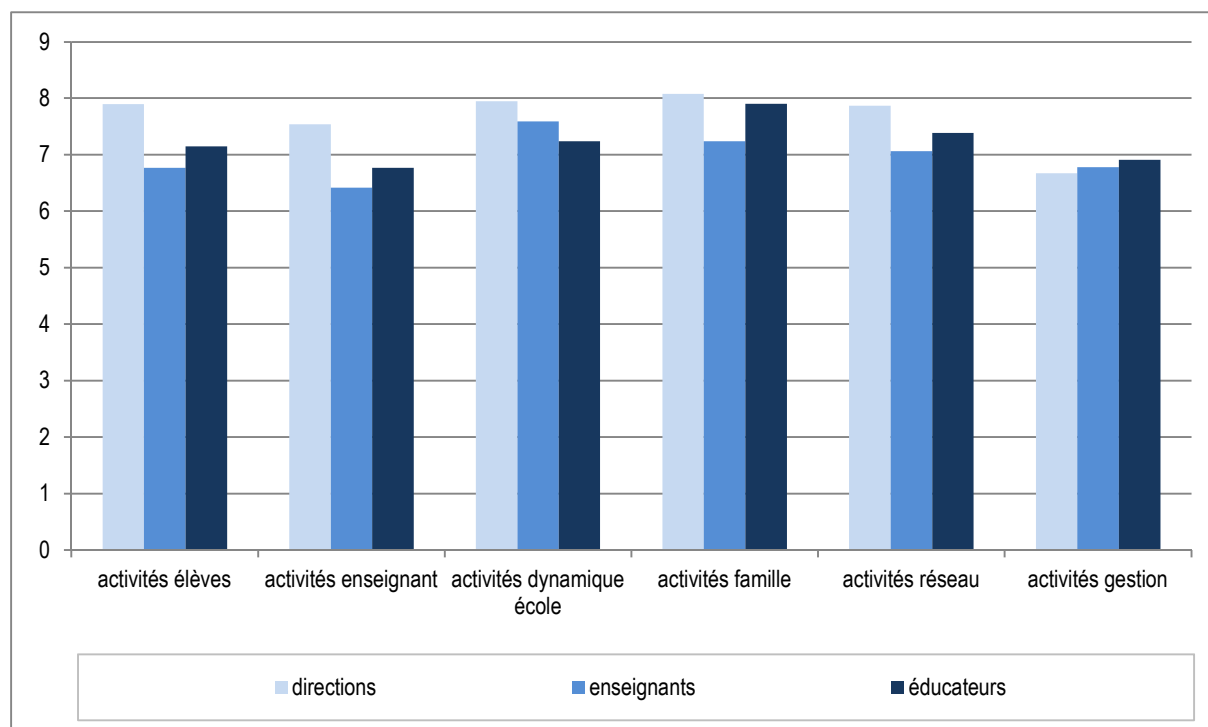
Tableau 3. Importance donnée aux différentes activités des éducateurs selon les trois catégories d'acteurs

Interventions	Types d'acteurs	Directions	Enseignants	Educateurs
Au niveau des élèves				
aide à l'intégration des nouveaux élèves de l'école		7.0	7.1	7.8
appui éducatif, soutien personnalisé		7.6	6.6	8.4
médiation, gestion de conflits d'élèves		8.7	8.6	8.3
régulation des comportements problématiques et orientation vers professionnels		7.9	8.3	8.3
actions préventives		7.9	7.8	8.1
Au niveau des enseignants				
animations en classe		6.5	6.0	7.7
soutiens d'enseignants lors d'activités		6.9	7.1	7.7
accompagnement de classe à l'extérieur		5.5	6.2	6.3
Au niveau de la dynamique et du fonctionnement de l'école				
participation aux fêtes et aux événements (écoles)		8.1	7.9	7.8
participation au projet d'établissement		7.8	7.7	7.4
participation aux TTC et au conseil des maîtres		7.3	7.2	7.2
participation aux réunions avec la direction		8.5	7.1	8.3
participation au conseil interne de l'établissement		7.6	7.4	7.5
participation au conseil d'établissement (CoEt)		8.1	7.4	6.6
participation à la formation continue de l'équipe de l'établissement		5.6	6.2	7.0
Au niveau des familles				
participation aux réunions ou soirées de parents		8.1	7.2	8.3
participation aux entretiens de parents		8.0	7.6	8.6
interventions éducatives auprès des familles		8.3	8.5	8.5
accompagnement (démarches administratives, trajets, etc.)		7.4	7.9	8.1
Au niveau du travail en réseau				
consultation et collaboration avec OMP		7.9	8.1	8.5
consultation et collaboration avec SSJ		7.9	7.9	8.6
consultation et collaboration avec SPMI		8.3	8.4	8.2
consultation et collaboration avec travailleurs sociaux du CO		7.0	7.4	7.7
consultation et collaboration avec services communaux		6.8	7.3	7.4
consultation et collaboration avec la FASE		7.4	7.4	7.9
consultation et collaboration avec le GIAP		8.4	7.2	8.2
Au niveau de la gestion et de l'administration				
gestion des dossiers et tenue du journal des activités		6.0	6.3	7.1
discussion avec la direction de l'établissement		8.7	7.3	8.7
discussion avec les supérieurs de l'OMP		6.5	6.9	7.6
supervision ou intervision à l'OMP		7.1	7.0	7.7
formation continue à l'OMP		6.9	6.8	6.9

Satisfaction par rapport aux activités menées par les éducateurs

Les réponses données mettent en évidence que l'ensemble des activités conduites par les éducateurs sont considérées comme importantes par les trois groupes de répondants avec les quelques variations décrites ci-dessus. On s'est aussi demandé quel était le degré de satisfaction concernant ces différentes activités selon les trois catégories d'acteurs (*Graphique 7*).

Graphique 7. Degré de satisfaction par rapport aux activités regroupées par domaine selon les trois catégories de répondants



Globalement, on observe un taux de satisfaction élevé chez les trois groupes de répondants. Les scores moyens sont même plus élevés que pour l'importance attribuée aux activités. Ce score moyen de satisfaction est plus important chez les directions dans tous les domaines, sauf en ce qui concerne les activités de gestion et d'administration. Cette différence concernant ce dernier domaine pourrait s'expliquer par le fait que les activités de ce domaine sont liées à l'OMP et non à l'établissement lui-même, point jugé épineux pour certains directeurs lors des entretiens préliminaires. La participation aux réunions de direction et aux entretiens avec les parents est particulièrement appréciée par les directions et les éducateurs, légèrement moins par les enseignants.

Corrélations entre attentes et satisfaction concernant les interventions des éducateurs

Nous nous sommes également intéressés aux liens existant entre les éléments jugés importants par les trois groupes d'acteurs et leur niveau de satisfaction (*Tableau 4*). Pour un certain nombre d'aspects, la corrélation entre les priorités et la satisfaction liée aux interventions est faible, voire inexistante. Pour d'autres, il y a un lien selon les éducateurs mais pas selon les

directeurs ou les enseignants, ou l'inverse. Nous ne mentionnerons ici que les éléments pour lesquels l'une au moins des corrélations dépasse .50 et est significative sur le plan statistique.

Tableau 4. Liens entre importance et satisfaction concernant les interventions des éducateurs

	Directions	Enseignants	Educateurs
Au niveau des élèves			
Aide à l'intégration des nouveaux élèves de l'école	.61*	.09	.43
Appui éducatif, soutien personnalisé, aide personnalisée à l'organisation	.40	.14	.63**
Médiation, gestion de conflits d'élèves	.19	.18*	.64**
Régulation des comportements problématiques et orientation vers les professionnels compétents (OMP, SPMI, SSJ, thérapeutes privés)	-.05	.20*	.53**
Actions préventives	-.12	.23*	.59*
Au niveau de la dynamique et du fonctionnement de l'école			
Participation aux TTC (temps de travail en commun dans l'établissement) et au conseil des maîtres	.52	.19*	.55
Participation aux réunions avec la direction	-.02	.37**	.67**
Participation au conseil (interne) de l'établissement (conseil d'école)	.59*	.37*	.64**
Participation au conseil d'établissement (CoEt)	.95**	.41**	.87**
Participation à la formation continue de l'équipe de l'établissement	.66*	.08	.77**
Au niveau des familles			
Accompagnement (démarches administratives, trajets vers la thérapie OMP, relais vers le réseau social, etc.)	.12	.20*	.55*
Au niveau du travail en réseau			
Consultation et collaboration avec l'OMP	-.03	.22*	.57*
Consultation et collaboration avec les travailleurs sociaux du CO	-.06	.41*	.54**
Au niveau de la gestion et de l'administration			
Discussion avec les supérieurs de l'OMP	-.31	.22*	.63**
Supervision ou intervision à l'OMP	.40	.24*	.81**

Les astérisques se rapportent au taux de significativité statistique des corrélations : ** à .001 ; * à .005.

Les éléments pour lesquels les corrélations sont les plus élevées pour deux, voire trois types d'acteurs, se rapportent à la dynamique et au fonctionnement de l'école, domaine pour lequel les directeurs, enseignants et éducateurs sont directement et conjointement concernés. Les corrélations les plus fortes s'observent en particulier pour la participation au conseil d'établissement ou la formation continue de l'équipe de l'établissement.

Pour les enseignants, les liens entre attentes et satisfaction sont plutôt faibles, voire inexistantes. Les corrélations les plus élevées atteignent .40 et concernent les activités suivantes : participation au conseil d'établissement ou encore consultation et collaboration avec les travailleurs sociaux du CO, qui les concernent moins directement que certaines interventions auprès des élèves ou en classe.

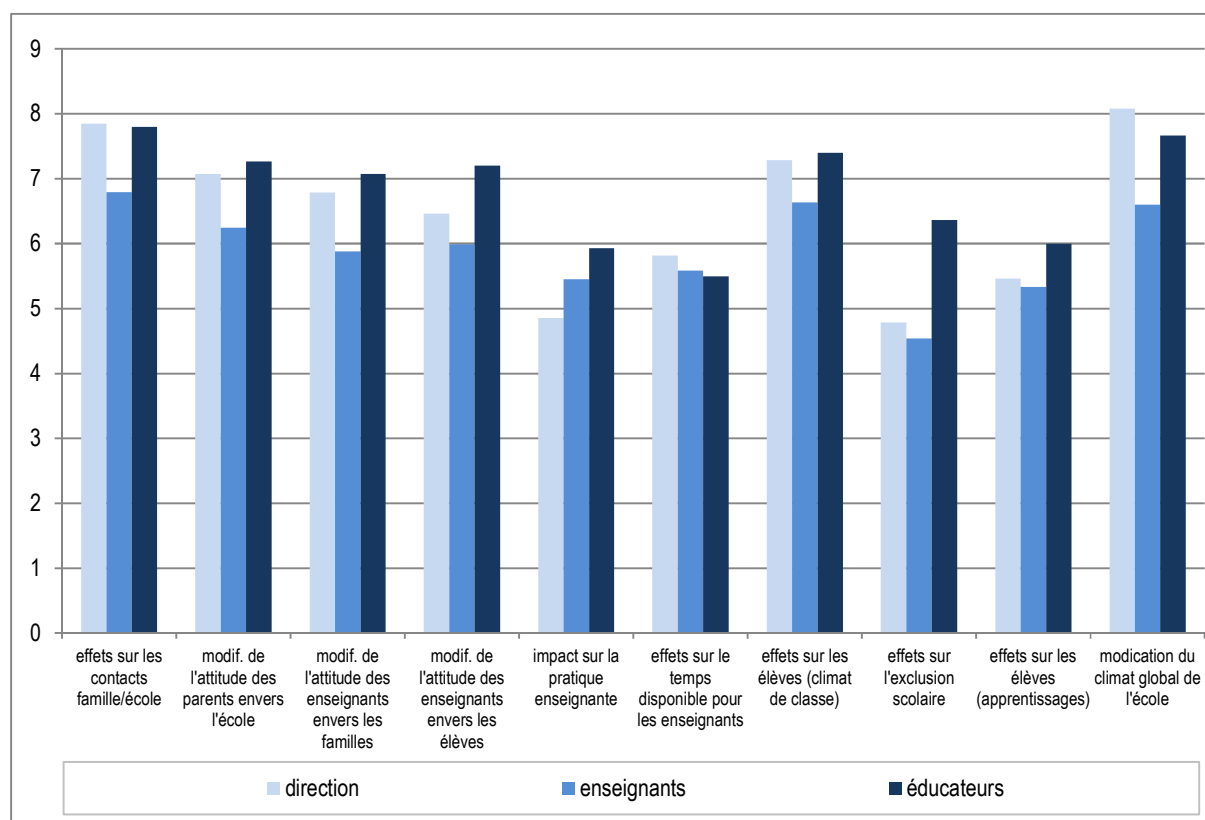
C'est finalement pour les éducateurs qu'il y a le plus d'adéquation entre attentes et satisfaction : au niveau des élèves (appui éducatif, médiation et gestion de conflits, régulation des comportements problématiques, actions préventives), au niveau de la dynamique et du fonctionnement de l'établissement (participation aux TTC et au conseil des maîtres, aux

réunions avec la direction, au conseil [interne] de l'établissement [conseil d'école], au conseil d'établissement [CoEt], à la formation continue de l'équipe de l'établissement), au niveau des familles ou encore au niveau de la gestion et de l'administration (discussion avec les supérieurs de l'OMP ou encore supervision ou intervision à l'OMP). Le degré d'adéquation entre attentes et satisfaction est non seulement dépendant de la qualité des interventions mais également de leur fréquence. Ces constats ne sont pas étonnants étant donné que dans le cas des éducateurs ce sont eux qui réalisent les interventions, c'est-à-dire qu'ils concrétisent eux-mêmes ce qu'ils estiment important. On a d'ailleurs vu précédemment que les éducateurs sélectionnaient les demandes en écartant celles qu'ils ne jugeaient pas être de leur ressort et les relayaient à d'autres intervenants. En tant qu'acteurs ils sont donc directement responsables de l'action menée et par conséquent de la satisfaction qui en découlera. On peut supposer que contrairement aux directeurs et aux enseignants, qui sont demandeurs mais pas acteurs et ne concrétisent pas leurs attentes concernant les interventions des éducateurs, ces derniers peuvent quant à eux faire correspondre leurs souhaits avec la réalité, ce qui a inévitablement un impact sur leur degré de satisfaction.

Effets des interventions des éducateurs

Au-delà de la satisfaction perçue par les différents acteurs des interventions réalisées par les éducateurs, nous avons également demandé aux trois groupes de répondants de donner leur appréciation concernant les effets de ces interventions (*Graphique 8*).

Graphique 8. Effets des interventions selon les trois catégories d'acteurs



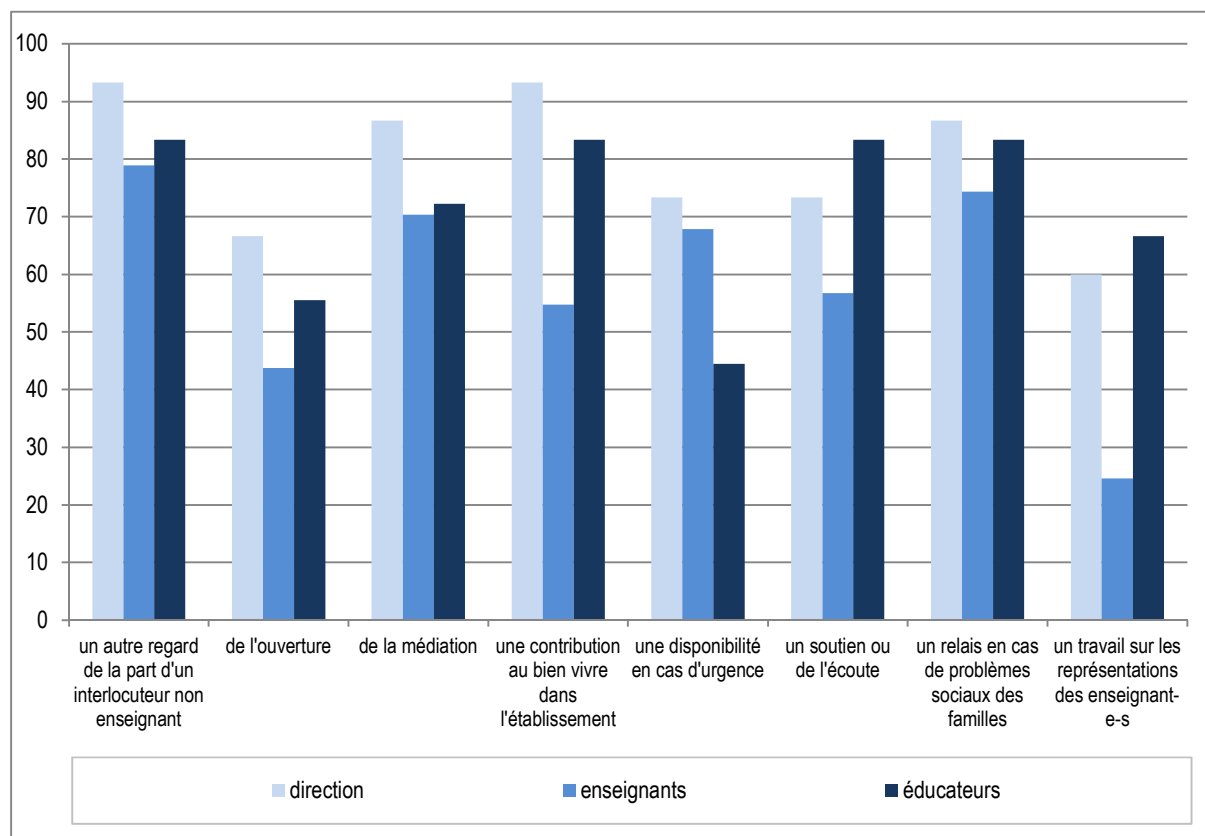
Soulignons que les effets des différentes interventions des éducateurs donnent de manière générale lieu à des scores un peu moins élevés que pour le degré de satisfaction. Faut-il attribuer cela au fait qu'il est plus difficile de percevoir des effets que d'éprouver une satisfaction plus globale ?

Les effets des interventions des éducateurs donnent des scores plus élevés dans le cas des contacts famille-école, de la modification du climat global de l'école ou encore du climat de la classe. Ces éléments font bien sûr partie intégrante des missions de l'éducateur, en particulier ce qui touche au socio-éducatif. La valeur est toutefois variable selon les points de vue : ainsi, les effets constatés au niveau du climat global de l'école ou des contacts famille-école sont plus marqués chez les directeurs (et le moins chez les enseignants). Par ailleurs, c'est au sujet de l'effet sur l'exclusion scolaire que les écarts entre éducateurs et les deux autres groupes sont les plus élevés. Si les éducateurs estiment que l'effet est important pour ce domaine comparativement aux autres domaines, les deux autres groupes le considèrent comme le domaine où l'effet est le plus faible. Ici on peut penser que les éducateurs perçoivent que leurs interventions ont un effet sur l'exclusion car ils considèrent qu'il s'agit d'une de leurs missions prioritaires, au vu de leur présence dans un contexte scolaire socialement défavorisé. Il semble bien que les autres acteurs ne le perçoivent pas de la sorte ; les autres propositions leur semblent avoir plus d'effet que celle-ci. On peut supposer que pour les directions et les enseignants, l'exclusion scolaire n'est pas seulement liée aux aspects éducatifs mais également à des aspects plus pédagogiques sur lesquels les éducateurs ont a priori un moindre rôle à jouer.

Apports des interventions des éducateurs

En ce qui concerne les apports des interventions des éducateurs, la plupart des propositions sont souvent sélectionnées par les répondants : un autre regard de la part d'un interlocuteur non enseignant, de la médiation, une contribution au « bien vivre » dans l'établissement, un soutien ou de l'écoute, un relais en cas de problèmes sociaux des familles. Par contre, le travail sur les représentations des enseignants est considéré comme un apport par seulement 25% des enseignants. Ce faible taux de sélection pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants pourraient le considérer comme une intrusion dans leur domaine de compétences. Deux autres apports sont également sélectionnés par moins de 50% des répondants : « de l'ouverture » choisi par 44% des enseignants et « disponibilité en cas d'urgence » par 45% des éducateurs (*Graphique 9*).

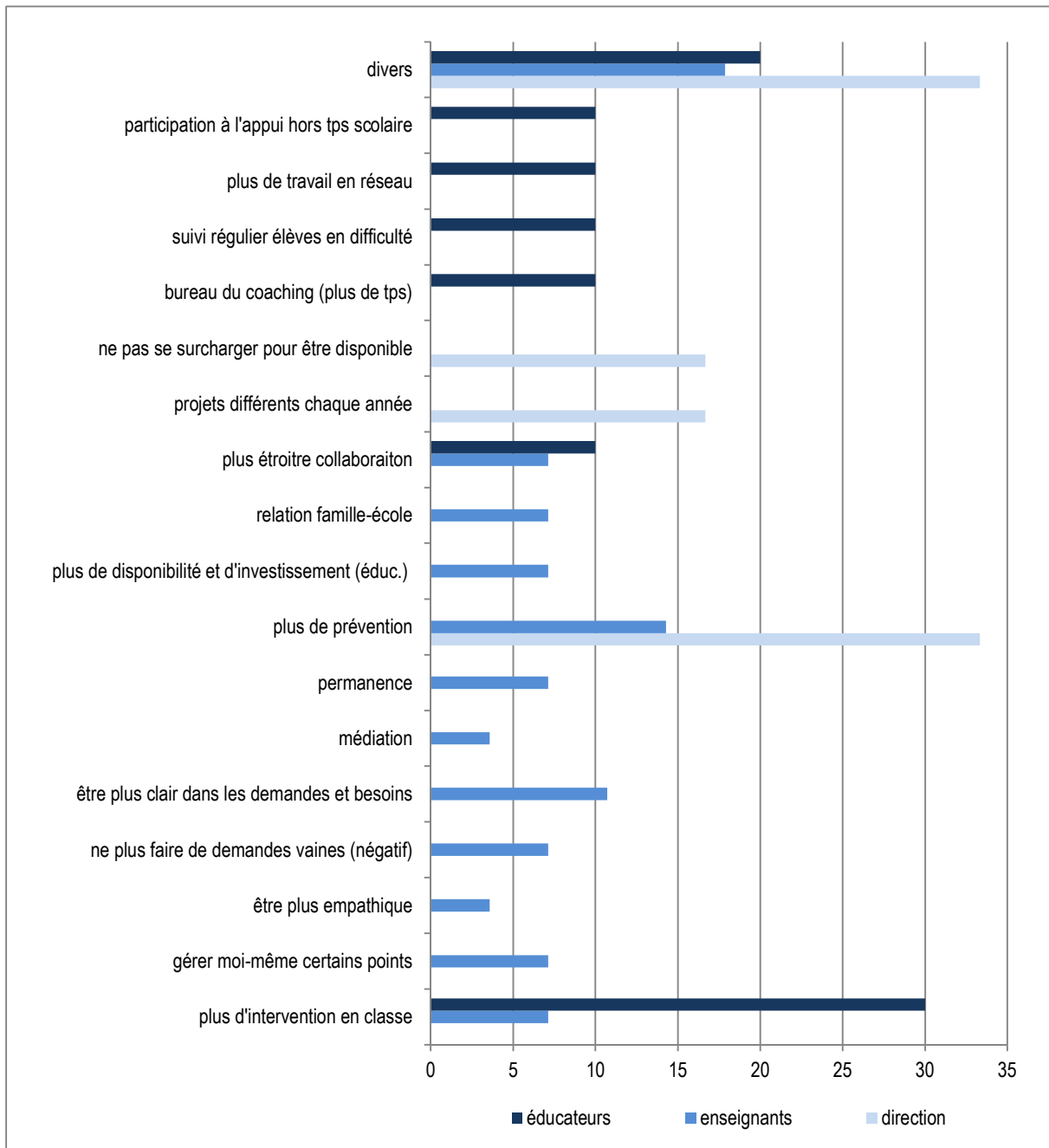
Graphique 9. Apport des éducateurs (en %)



Quels changements apporter ?

On peut également se demander si les activités actuellement menées par les éducateurs devraient être modifiées. Seuls 18% des enseignants pensent qu'il faut amener des changements, alors que c'est le cas de 43% des directions et 73% des éducateurs. Les éducateurs, qui sont les plus concernés par ces activités, sont donc aussi les plus demandeurs de changement. Les changements qu'ils proposent concernent dans 30% des cas une plus grande intervention en classe alors que les directions souhaiteraient surtout plus de prévention (33% des demandes). Les enseignants sont peu demandeurs de changement concernant les activités des éducateurs. Soulignons que les actions de prévention font partie des principales missions des éducateurs. Toutefois, comme c'est le cas pour les conseillers sociaux du PO (Kaiser et Rastoldo, 2013), ils n'ont souvent pas le temps d'effectuer de la prévention étant donné leurs tâches multiples dans les établissements. Le taux de non-réponse à plusieurs questions de l'enquête pourrait indiquer qu'ils ne connaissent pas toujours toutes les activités menées par les éducateurs. C'est peut-être pour cette raison qu'ils envisagent peu de changements dans les activités des éducateurs. Lorsqu'ils en proposent, ceux-ci se distribuent selon de nombreuses facettes de l'activité de l'éducateur. L'activité la plus souvent citée est la prévention (14%), ce qui rejoint les préoccupations des directions (*Graphique 10*).

Graphique 10. Les changements à apporter concernant les activités des éducateurs (en %)



On a également interrogé les trois groupes d'acteurs sur ce qu'ils souhaitaient prioriser l'année suivante. Les enseignants, dans plus de 50% des cas, ne répondent pas à la question et quand ils répondent, leur priorisation est très diversifiée. Deux activités sont citées un peu plus fréquemment : la relation famille-école (17%) et les activités en classe (10%). La prévention est à nouveau la plus citée en tant que priorité par les directions d'école (36%). Les éducateurs mettent également en avant la prévention (20%) à égalité avec l'intégration de tous les élèves, ce qui constitue deux de leurs missions.

Par ailleurs, lorsque l'on demande s'il serait nécessaire de disposer de plus de ressources en éducateurs dans l'établissement, un peu plus de la moitié des enseignants le souhaiteraient (52%) alors que ce n'est le cas que d'un peu plus d'un tiers de directeurs (36%) ou de 40%

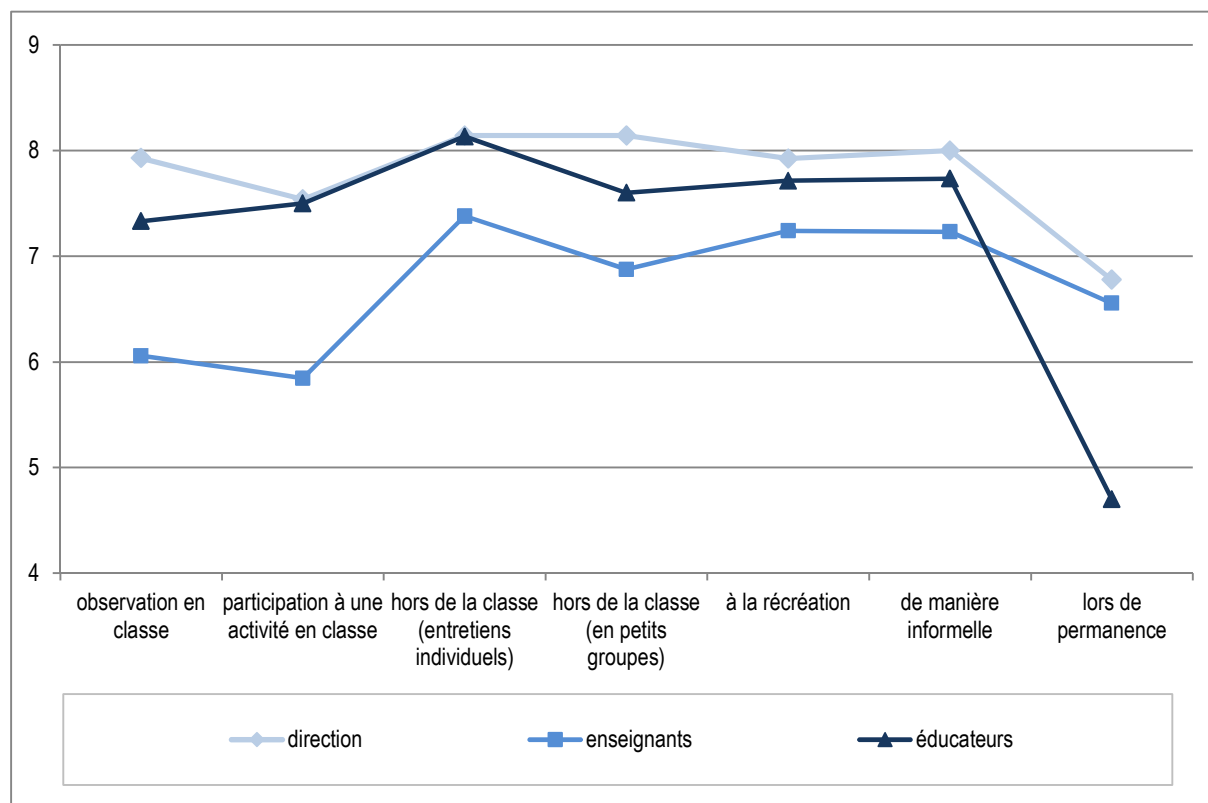
d'éducateurs. Il semble bien qu'il n'y ait pas de demandes généralisées de ressources supplémentaires. Sommes-nous face à un principe de réalité très fort qui n'envisagerait pas de développement de cette activité dans une période de restriction budgétaire ? Les activités des éducateurs correspondent-elles aux attentes des différents acteurs (or on a pu parfois constater que ce n'était pas le cas) ? Les demandes seraient-elles spécifiques à certains établissements ? Ou encore les différences de point de vue correspondent-elles à des connaissances ou à des représentations différenciées quant au rôle des éducateurs en milieu scolaire ?

Collaboration entre les différents acteurs

De manière générale, les modes de collaboration partagés par les trois groupes relèvent surtout de ce qui se fait hors de la classe. Les observations et la participation à des activités en classe sont considérées comme plus fréquentes selon les éducateurs (et le moins selon les enseignants). Les interventions hors de la classe en petits groupes sont plus fréquentes selon les directions. Chez les enseignants, ce sont celles effectuées lors de permanences qu'ils estiment les plus fréquentes. Ces différences d'appréciation pourraient également provenir du fait que les enseignants ont une vue plus partielle des activités des éducateurs auprès des élèves que les éducateurs ou les directions.

Le degré de satisfaction pour les deux modalités de collaboration (observations en classe et participation à des activités en classe) est plus élevé chez les éducateurs que chez les directeurs et surtout chez les enseignants. Les interventions lors de permanence donnent lieu à plus de satisfaction chez les directeurs et nettement moins chez les éducateurs. On observe là encore de légères divergences, dépendant du point de vue d'où l'on se place, qui mériteraient d'être ajustées (*Graphique 11*).

Graphique 11. Degré de satisfaction concernant les modes de collaboration avec les éducateurs



Synthèse et pistes de réflexion

L'enquête confirme les résultats des études précédentes, à savoir des activités très variées de la part des éducateurs et appréciées des utilisateurs que sont les directions et les enseignants. Les aspects sociaux et éducatifs sont les principaux domaines d'intervention, différant en cela d'autres expériences, par exemple en France avec les aides-éducateurs qui ont davantage un rôle de soutien en classe. Toutefois, dans les missions des éducateurs définies par l'OMP et la DGEP, on constate qu'au-delà de l'aspect éducatif, l'évocation d'éléments liés également au scolaire et donc à l'instruction (« contribue par ses actions au développement [...] des apprentissages » et « une action préventive [...] de l'échec scolaire »). Les éducateurs présents principalement dans les établissements primaires du REP apportent quelque chose d'autre : une certaine écoute ou une ouverture (Lacroix, 2010). Cette mesure a été dans un premier temps mise en place spécifiquement dans le REP, qui scolarise des élèves de milieux défavorisés a priori plus éloignés culturellement de l'école, notamment pour faire le lien entre famille et école. Leur mission est d'ailleurs de contribuer au « développement des compétences sociales, des apprentissages et à l'intégration des enfants inscrits dans l'école ». Ils ont donc une position tout à fait particulière se situant entre l'école et la famille, différente d'un rapport de pouvoir (évaluation, orientation, etc.). Leur tâche n'est toutefois pas aisée car ils doivent se frayer un passage à l'intérieur de l'établissement et servir de relais par rapport à l'extérieur. Ils doivent également s'adapter aux besoins et aux demandes notamment des directions et des enseignants. Un autre élément à prendre en compte (qui fait parfois l'objet de critiques chez certains directeurs) réside dans leur double appartenance : ils travaillent dans un établissement mais dépendent de l'OMP.

Les éducateurs, mis en place depuis le début du REP, ont un champ d'action complémentaire à celui des directions, des enseignants (y compris l'ECSP) et de l'infirmière, mais qui peut parfois empiéter sur le domaine des autres. Cela rejoint, de manière moins prononcée, les constats concernant les infirmières scolaires (Osiek, 1994), à savoir la difficulté de ces dernières à trouver une place dans l'école et à faire connaître leur rôle. Les éducateurs du REP semblent bien avoir trouvé leur place si l'on en croit le degré de satisfaction globalement déclaré par les directions et les enseignants. Toutefois, certains ajustements, en particulier pour ce qui concerne les interventions en classe, paraissent nécessaires afin de mieux définir la nature de la collaboration entre enseignants et éducateurs au sein des classes.

Les points de vue des enseignants, des directions d'établissement et des éducateurs donnent globalement lieu à des différences significatives, liées sans doute à leur statut respectif et à leurs représentations. Chaque catégorie d'acteurs a un rôle spécifique figurant dans son cahier des charges. Certains domaines se trouvent toutefois à la frontière des champs d'action des uns et des autres, d'où certaines divergences au niveau de la perception de la répartition des rôles et des responsabilités de chacun. Par ailleurs, dans la vie quotidienne, il est parfois difficile de conserver les frontières entre ce qui relève de l'éducation et ce qui relève de l'instruction. De ce point de vue, ces deux pôles sont présents dans les missions de l'école mais l'équilibre entre les deux varie au cours du temps et selon le moment de la scolarité, ainsi que selon les cultures d'établissement et les sensibilités des différents intervenants.

Les divergences constatées sur le plan des représentations peuvent être instructives. Par exemple, les enseignants estiment être davantage concernés par des domaines non pédagogiques (notamment la santé et le social) que ce que pensent les directions et les

éducateurs. Un autre exemple qui mérite également d'être souligné concerne le domaine psychologique ou éducatif, perçu comme relevant principalement du domaine des éducateurs, mais revendiqué presque autant par les directions et les enseignants. On peut y voir une source d'incertitude et un objet de négociation constant de la collaboration ou de la délimitation des prérogatives respectives. La connaissance réciproque des représentations de chaque groupe d'acteurs pourrait constituer un élément sur lequel s'appuyer pour mieux délimiter les champs d'action de chaque groupe d'acteurs et mieux définir les conditions de leur collaboration.

Dans la plupart des situations présentées dans le questionnaire, ce sont les éducateurs qui enregistrent les plus hauts scores en termes de fréquence ou degré d'adhésion. Les directions se situent, selon les cas, proches des éducateurs ou des enseignants. Elles occupent d'ailleurs une position entre-deux, en assurant le pilotage de leur établissement. L'éducateur peut être considéré comme un allié par rapport à l'extérieur, mais de par son rattachement institutionnel à l'OMP, il n'est pas sous la responsabilité hiérarchique de la direction d'établissement. Concernant les enseignants, on peut faire l'hypothèse que dans bien des cas, ils ne savent pas précisément à quelle fréquence les éducateurs accomplissent les différentes activités, surtout quand elles se situent en dehors des classes, avec les élèves, les familles ou encore les réseaux professionnels. Ceci est confirmé par leurs fréquentes non-réponses concernant les interventions des éducateurs. On peut supposer que les enseignants ont une vision partielle du travail des éducateurs ; ils connaissent surtout les interventions se rapportant à leurs élèves alors que les deux autres types d'acteurs ont une vision plus globale.

On notera que les trois groupes d'acteurs reconnaissent globalement l'importance des activités menées par les éducateurs et se déclarent très satisfaits de celles-ci. Les effets sont plus nuancés notamment en ce qui concerne l'exclusion scolaire des élèves. Cela pourrait signifier que les actions de l'éducateur contribuent à améliorer les conditions d'enseignement et plus largement le climat scolaire, mais que l'insertion de tous les élèves de l'école n'est pas pour autant une question résolue. D'ailleurs, les effets positifs des interventions des éducateurs au niveau de l'amélioration du climat global de l'école et du développement des relations famille-école se confirment si l'on en croit le taux de satisfaction déclaré par les différents acteurs.

L'adéquation entre les attentes et la satisfaction est plus importante chez les éducateurs eux-mêmes que chez les directeurs et surtout les enseignants. Etant les principaux acteurs de leurs interventions, leurs attentes correspondent en principe à leurs interventions concrètes. Faut-il expliquer cela par ce qu'ils nomment « des attentes parfois surdimensionnées » (Aebi et al., 2011, p. 17) de la part des « usagers » que sont les directions et les enseignants ? D'ailleurs, comme le soulignent les auteurs, les éducateurs sont seuls face à une dizaine d'enseignants et une centaine (voire plus) d'élèves. De ce fait, ils ne peuvent répondre à toutes les demandes. Par contre, pour les directions et les enseignants, le degré de satisfaction est non seulement fonction de la qualité de l'intervention, mais également de la correspondance entre attentes et fréquence des interventions.

Parmi les différents domaines d'intervention (élèves, enseignants, dynamique et fonctionnement de l'établissement, etc.), les aspects de médiation de conflits, l'appui éducatif, les discussions avec les directions ou encore les activités liées à la dynamique et au fonctionnement de l'établissement sont considérées comme les plus fréquentes et celles se situant au niveau des enseignants comme les moins fréquentes. C'est d'ailleurs sur ce point que les éducateurs genevois diffèrent par leur rôle des aides-éducateurs français qui sont davantage dans le soutien pédagogique. A Genève, ce sont les ECSP qui remplissent cette fonction. Cette spécificité genevoise est particulièrement appréciée dans le contexte du REP.

Cette étude aura peut-être permis de développer une meilleure connaissance des rôles de chacun et de leurs attentes concernant les interventions des éducateurs. Cette meilleure connaissance peut contribuer à améliorer les relations entre les différents acteurs de l'école et concourir à une meilleure efficacité de ces interventions.

Pour terminer, nous reviendrons sur quelques points sur lesquels il nous paraît important de faire quelques propositions de modifications ou d'ajustements compte tenu des avis respectifs des répondants : l'intervention des éducateurs dans les classes, la part de leur travail consacré à la prévention, la complexité du travail d'intégration des élèves qui ont ou posent des problèmes, la conciliation entre l'appartenance institutionnelle des éducateurs à l'OMP et leur activité dans un établissement du REP dépendant de l'enseignement primaire.

Depuis 2006, on a pu constater que la présence d'éducateurs continuait à bénéficier d'un avis favorable dans les établissements. Il s'agit sans conteste d'une mesure utile dans les établissements, même si elle mérite certains ajustements selon les cas. Si elle contribue indéniablement à améliorer la dynamique et le fonctionnement de l'école et globalement le climat, une adaptation devrait, nous semble-t-il, être réalisée au niveau des interventions en classe.

En effet, les éducateurs souhaitent y intervenir davantage alors que les enseignants semblent plus réservés par rapport à une intervention en classe. C'est comme s'ils se sentaient menacés sur leur terrain ou comme s'ils estimaient dangereuse, voire inutile l'intervention des éducateurs en classe, étant déjà aidés par l'ECSP. Une présence en classe de personnes n'étant pas de la profession peut en effet être ressentie par les enseignants comme une sorte de contrôle de leur gestion de classe, alors que dans une conception systémique de l'action de l'éducateur, il est important d'agir non seulement sur l'élève et son entourage, mais aussi sur son insertion dans la classe. Les éducateurs ont d'ailleurs émis des souhaits de changements à ce niveau. Ils voient probablement aussi là un terrain propice pour se consacrer davantage à la prévention tant souhaitée par tous.

On peut supposer que développer une information à ce sujet pour rassurer les enseignants à propos du type d'intervention pouvant être réalisée en classe par les éducateurs serait un moyen de dépasser cette situation.

Un autre point qui mériterait une réflexion concerne la gestion et l'administration (et notamment la tenue des dossiers, la discussion avec les supérieurs et la supervision par l'OMP), domaine pour lequel les directions attribuent une importance moindre que les éducateurs. Cette légère différence peut être interprétée comme le signe d'insatisfaction que certaines directions ont exprimé vis-à-vis de ce qu'elles estiment être une double appartenance des éducateurs qui complexifie l'organisation du travail mais permet à l'éducateur, le plus souvent seul représentant de sa profession dans l'établissement, une certaine collégialité et une distanciation avec son établissement. Une possibilité de dépasser cette tension serait d'en discuter de manière approfondie avec tous les partenaires concernés (directions, éducateurs et OMP) afin d'essayer de trouver un consensus et d'impliquer davantage les directions d'établissement dans les échanges.

Enfin, on a pu constater la perception, par les directions et les enseignants, d'un manque au niveau de la prévention. Directions et enseignants souhaiteraient davantage d'actions de prévention ; elle fait d'ailleurs partie des principales missions de la part des éducateurs. Or, on peut faire l'hypothèse que les éducateurs se trouvent confrontés à de nombreuses demandes et que la prévention est de ce fait reléguée à plus tard faute de temps³. Pourtant, la prévention

³ A l'instar du constat fait par les conseillers sociaux de l'enseignement secondaire II (cf. Kaiser, Rastoldo & Alliata, 2013).

peut être facilitée grâce aux interventions en classe, en particulier sous forme d'observations. Pour remédier à ce manque en matière de prévention, plusieurs pistes peuvent être avancées : développer des observations en classe de la part des éducateurs afin de repérer les élèves « à risque », mieux prioriser encore les demandes d'intervention en discutant ensemble et bien sûr, quand la situation devient problématique, développer des actions concertées et conjointes voire augmenter, dans la mesure du possible, le nombre de postes d'éducateur par établissement.

Ces différents ajustements nous paraissent d'autant plus nécessaires que la présence des éducateurs, considérée comme indispensable, a été étendue aux établissements hors REP⁴.

⁴ En dehors du REP, des éducateurs ont été mis en place dans les régions.

Références bibliographiques

- Aebi, Q. et al. (2011). *Le quotidien de l'Éducateur dans le Réseau d'Enseignement Prioritaire*. Genève : Office médico-pédagogique.
- Biffiger, J.-P. & Riedweg, B. (2007). *Mission d'un éducateur œuvrant au sein du REP*. Genève, Département de l'instruction publique, Enseignement primaire, Direction générale, Note de service du 3.7.2007.
- Boesiger, J.-L. & Riedweg, B. (2012). *Recommandation R-DGEP-06-02 Conseil de direction d'établissement*. Genève : Direction générale de l'enseignement primaire.
- Boesiger, J.-L. & Dandelot, M. (2011). *Directive D-DGEP-06A-01 Collaboration entre l'enseignement ordinaire, l'Office médico-pédagogique (OMP), dont l'enseignement spécialisé*. Genève : Direction des établissements.
- Cahiers Pédagogiques (2012). Quelle éducation prioritaire ? Dossier. *Cahiers pédagogiques*, 499, 11-58.
- Conseil d'État de la République et Canton de Genève (2010). *Règlement du cycle d'orientation, C1 10.26 (RCO)*. Genève : http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/rsg_c1_10p26.html.
- Direction des établissements – Secteur REP (2012). *Directive D.DGEP-06-01 Réseau d'enseignement prioritaire*. Genève : Direction générale de l'enseignement primaire, Secteur REP.
- Jaeggi, J.-M., Nidegger, C., Schwob, I., & Soussi, A. (2012). Le suivi de la mise en place du REP de 2006 à 2009. *Note d'information du SRED No 52*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Jaeggi, J.-M. & Schwob, I. (2010). *Les établissements du REP dans leur environnement. Quatrième rapport intermédiaire : quatre études de cas*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2008). *Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises. Deuxième rapport intermédiaire*. Année scolaire 2007-2008. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes. Premier rapport intermédiaire*. Année scolaire 2006-2007. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Jarousse, J.-P. & Leroy-Audouin, C. (2001). Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ? *Revue Française de Pédagogie*, 134, 97-109.
- Kaiser, C., Rastoldo, F. & Alliata, R. (2013). *Le service social de l'enseignement postobligatoire genevois. Rapport d'évaluation*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Lacroix, A. L. (2010). *Le travail auprès des familles réalisé par l'éducateur au sein du dispositif du Réseau d'enseignement prioritaire*. Genève : Haute École de Travail Social, travail de Bachelor.

Observatoire du fonctionnement de l'enseignement primaire (2010). *Première analyse des réponses apportées aux questionnaires enseignants, directeurs et parents*. Genève : Document de travail remis aux membres de la Commission de fonctionnement pour examen et propositions.

Office médico-pédagogique (2013). *Conditions d'engagement des éducatrices sociales et éducateurs sociaux à l'office médico-pédagogique. Année scolaire 2013-2014*. Genève : Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.

Office médico-pédagogique (s.d.). *Liste des actions de l'éducateur REP*. Genève : Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.

Osiek-Parisod, F. (1994). *Infirmière dans l'école : partage de l'action éducative et enjeux identitaires*. Cahier du SRS N° 37. Genève : Service de la recherche sociologique.

Vincent Gatti, C. & Riedweg, B. (2010). *Mission d'un éducateur œuvrant au sein du REP*. Note de service du 20.08.2010. Genève : Département de l'instruction publique, Direction générale de l'enseignement primaire, Direction générale de l'office médico-pédagogique.

