



PHILIPPE LOSEGO
HÉLOÏSE DURLER (DIR.)

FORMER CONTRE LES INÉGALITÉS

Pratiques et recommandations pour la formation
des enseignant·e·s

TRANSMISSION
DES SAVOIRS

PHILIPPE LOSEGO, HÉLOÏSE DURLER (DIR.)

FORMER CONTRE LES INÉGALITÉS

PRATIQUES ET RECOMMANDATIONS POUR LA FORMATION
DES ENSEIGNANT•E•S

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2023
Rue du Tertre 10
2000 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.ch

Alphil Diffusion
commande@alphil.ch

DOI: 10.33055/ALPHIL.00553

ISBN papier: 978-2-88930-550-6
ISBN PDF: 978-2-88930-551-3
ISBN EPUB: 978-2-88930-552-0

Ce livre a été publié avec le soutien de la Haute École pédagogique du canton de Vaud.

hep/

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Illustration de couverture: iStock.

Couverture, maquette et réalisation: Nusbaumer-graphistes sàrl, www.nusbaumer.ch

Frédérique Giuliani

Université de Genève

Laurent Bovey

Haute École pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

Le travail des éducatrices et éducateurs sociaux en milieu scolaire contribue-t-il à la lutte contre les inégalités ?

Avec la création d'un réseau d'enseignement prioritaire (REP), le canton de Genève développe depuis une quinzaine d'années une politique scolaire de discrimination positive dont l'objectif initial est la réduction des inégalités scolaires au niveau primaire. Dans le cadre du REP, certaines écoles bénéficient de ressources matérielles et humaines supplémentaires. Il s'agit des établissements primaires accueillant une proportion d'au moins 55 % d'élèves issus de catégories socioéconomiques défavorisées, et une proportion d'élèves allophones supérieure à 60 %. Dans ces écoles, le volet éducatif s'est trouvé particulièrement renforcé avec la création de postes d'«éducateurs sociaux en milieu scolaire»¹. Cette nouvelle catégorie de personnel

¹ Depuis 2021, ce dispositif a été élargi à l'ensemble des établissements du canton. Qu'ils soient recensés comme faisant partie du REP ou non, tous les établissements bénéficient d'un poste d'éducateur ou d'éducatrice à taux plein.

scolaire non enseignant² est chargée de mettre en œuvre un mandat éducatif auprès des élèves et de leurs familles, en collaboration avec les enseignant-e-s et les directrices ou directeurs d'établissements. Quels sont les effets de ce travail éducatif sur les inégalités scolaires? La présente contribution développe l'idée selon laquelle ses effets sont variables: le contenu effectif de ce travail éducatif dépend à la fois de la nature des collaborations entre les différent-e-s professionnel-le-s de l'école, et des savoirs de référence mobilisés par ces dernières ou derniers pour interpréter les situations scolaires. Nous soutenons que lorsque se développe au sein des écoles un partage du travail éducatif fondé sur une posture réflexive vis-à-vis de l'institution scolaire (son fonctionnement, ses attentes normatives), l'action des éducateurs ou des éducatrices peut contribuer à réduire certaines formes d'inégalités – les inégalités de participation des élèves et de leurs parents – tandis que celles-ci sont renforcées lorsque la division du travail est fondée sur une externalisation de la difficulté scolaire. Nous verrons enfin qu'en raison de l'hégémonie des savoirs médico-psychologiques sur la difficulté scolaire et de la division du travail et des tâches que celle-ci justifie, l'introduction de ces éducateurs sociaux et de ces éducatrices sociales dans les écoles primaires ne permet pas de réduire les inégalités d'apprentissage.

Ancrage théorique et méthode

Nous analysons les effets du travail éducatif sur les inégalités scolaires sans présumer de l'existence de ceux-ci. Nous privilégions une démarche heuristique qui consiste à partir de certains constats empiriques (Glaser et Strauss, 2010) relatifs aux déclinaisons pratiques du travail éducatif tel qu'il est mis en œuvre dans le contexte scolaire, pour ensuite en

² Cette initiative locale n'est pas isolée. Elle s'inscrit dans une tendance générale en matière d'organisation du travail éducatif se traduisant par l'essor d'un personnel scolaire non enseignant (conseillers d'éducation, aides-éducateurs, etc.) observé en France dès les années 1980, en particulier dans les établissements «difficiles» (van Zanten, 2001 ; Charlot et al., 2002), et plus récemment outre-Atlantique, avec le développement de « *techniciens de services éducatifs* » (Tardif & Levasseur, 2010).

théoriser les tenants et les aboutissants. Ainsi nos analyses s'appuient sur une enquête par immersion conduite sur un temps long, au cours de laquelle nous avons observé le travail éducatif mené au quotidien par six éducateurs sociaux. Quatre d'entre eux ont été observés lors d'une première phase de l'enquête menée entre 2015 et 2019. Durant cette période, des entretiens de recherche ont également été conduits avec dix-huit éducateurs. Puis deux éducateurs ont été observés lors de la seconde phase de l'enquête amorcée en septembre 2021. Nous avons observé les modalités du travail éducatif mené par ces professionnels auprès des élèves (Giuliani, 2018), de leurs familles (Giuliani, 2019), et la manière dont les différent·e·s acteurs et actrices professionnel·le·s (éducateurs sociaux et éducatrices sociales, enseignant·e·s, enseignant·e·s spécialisé·e·s, directeurs et directrices d'école) se partagent et se répartissent les tâches éducatives (Bovey, 2022 ; Giuliani, 2017).

Pour identifier les effets du travail éducatif sur les inégalités scolaires, il convient de distinguer deux aspects : les inégalités d'apprentissage, d'une part, et les inégalités de participation, d'autre part. Par « inégalités d'apprentissage » nous désignons le fait que les élèves, en fonction des ressources culturelles, sociales et matérielles dont elles ou ils disposent ou non au sein de leurs familles, sont inégalement armé·e·s pour répondre aux exigences scolaires, *a fortiori* à l'égard des méthodes d'apprentissage sollicitant particulièrement le travail autonome de l'élève (Bautier et Rayou, 2009). La notion d'« inégalité de participation » renvoie, quant à elle, à l'idée d'une injustice de type symbolique, liée à une domination culturelle par l'imposition de modèles sociaux empêchant les individus de participer en tant que pairs à la vie sociale. Cette notion met en évidence le fait que « *certains modèles institutionnalisés de valeurs culturelles entravent la parité de participation, c'est-à-dire qu'ils empêchent les individus de jouir d'un droit égal à rechercher l'estime sociale dans des conditions équitables d'égalité des chances* » (Fraser, 2004, p. 159).

La contribution des éducateurs et des éducatrices au regard de ces deux types d'inégalités dépend selon nous du sens et des finalités que leurs pratiques acquièrent lors de leur mise en œuvre concrète. Malgré un cahier des charges commun à l'ensemble de ces professionnel·le·s, le travail éducatif prend souvent un sens très différent selon les

contextes de mise en œuvre. Comme les travaux issus de la sociologie interactionniste du travail l'ont bien montré (Hughes, 1996), le sens et le contenu de tel ou tel travail dépendent de plusieurs facteurs. Entre autres choses, de la division du travail et des relations concrètes qui s'organisent avec les autres personnes se trouvant impliquées par ce travail, d'une part, et des savoirs mobilisés par les acteurs et les actrices pour justifier leurs actions, d'autre part. Or, l'enquête empirique nous a permis de constater que selon la nature des collaborations de travail et selon les savoirs mobilisés pour « lire » et interpréter les situations, des déclinaisons très différentes du travail éducatif se développent, lesquelles produisent des effets variables sur les inégalités scolaires.

Dans les points suivants, nous analyserons dans un premier temps un contexte scolaire où la collaboration entre l'éducateur ou l'éducatrice, la direction et certain·e·s enseignant·e·s autour de la prise en charge des élèves en difficulté³ se construit sur une vision critique à l'égard de l'institution scolaire et à partir d'une lecture politique des inégalités de réussite entre les élèves (1). Nous montrerons comment cette perspective contribue à réduire les inégalités de participation des élèves et de leurs parents (2). Dans un second temps nous examinerons deux cas de figure où la nature des collaborations de travail, la spécialisation des rôles et des savoirs sur l'enfant qui la sous-tend ne permettent pas de réduire les inégalités (3). Dans le premier cas, lorsque l'éducateur ou l'éducatrice est perçu·e au sein de l'école comme un·e « *expert·e en populations déviantes* » auquel ou à laquelle est déléguée la prise en charge des cas, on constate que, paradoxalement, son intervention peut contribuer à renforcer les inégalités de participation (3.1). Le second cas révèle l'influence du paradigme médico-psychologique sur la définition du rôle de ces éducateurs et éducatrices. Nous constaterons dès lors que dans un contexte institutionnel essentiellement marqué par une vision médicale de la difficulté scolaire (Morel, 2014), ces éducateurs et éducatrices sont peu enclin·e·s à développer une action critique sur les inégalités d'apprentissage, c'est-à-dire sur la transmission et l'appropriation des savoirs (3.2).

³ Cette hypothèse a déjà fait l'objet d'une précédente publication. Certaines idées sont reprises dans cette contribution (Giuliani, 2020).

Avant d'aller plus loin, il est nécessaire d'apporter quelques précisions relatives au contexte institutionnel dans lequel s'insèrent ces acteurs et actrices professionnel·le·s et qui configure pour partie leur activité. Chaque établissement primaire du REP dispose ainsi d'un éducateur ou d'une éducatrice social·e à taux plein, mandaté·e pour travailler au quotidien, avec les équipes éducatives, au développement de trois missions principales: les relations avec les familles; la prise en charge des élèves en difficulté (dépistage des troubles, socialisation); l'amélioration du climat d'école (gestion de conflit, action de prévention). Disposant d'un bureau personnel au sein de l'école, parfois partagé avec l'infirmière ou l'infirmier, ces éducateurs sociaux et ces éducatrices sociales se voient néanmoins enjoint·e·s de collaborer étroitement avec le personnel enseignant et la direction. Le directeur ou la directrice de l'école n'est cependant pas leur supérieur hiérarchique, car ces professionnel·le·s sont subordonné·e·s à la Direction générale de l'Office médico-pédagogique (OMP), un service du département de l'instruction publique responsable de l'enseignement spécialisé. Dans ce cadre, et pendant longtemps, le plus haut supérieur hiérarchique (le directeur de l'OMP) des éducateurs sociaux et des éducatrices sociales a été un médecin psychiatre. Cette spécificité a son importance, nous le verrons, pour comprendre les conditions dans lesquelles ce rôle éducatif s'accomplit.

Des alliances interprofessionnelles en faveur de la réduction des inégalités de participation

Les pratiques des éducateurs et des éducatrices peuvent parfois s'adosser à une réflexion critique sur le fonctionnement scolaire et sur la responsabilité de l'école dans la mise en échec de certains élèves. Certain·e·s professionnel·le·s ont eu l'opportunité, au cours de leur carrière, de prendre conscience des inégalités de participation qui se construisent au sein de l'école primaire genevoise, en raison du caractère à la fois implicite et arbitraire des attentes de certain·e·s enseignant·e·s. À leurs yeux, la manière dont sont institutionnalisées, par l'école, les relations avec les familles, y compris dans le cadre d'une politique publique mettant

l'accent sur « *le travail en partenariat* » et la « *collaboration* » école-famille, ne permettrait pas aux parents d'assurer le travail de supervision parentale pourtant attendu d'eux, une situation ayant pour effet d'alimenter la stigmatisation de ces derniers. Dans les entretiens de recherche, certains éducateurs ou éducatrices disent insister auprès de l'ensemble des actrices et acteurs scolaires (enseignant-e-s, directions) sur l'importance d'agir, chacun à son niveau, sur deux aspects. Premièrement, sur les attentes normatives que chacun-e mobilise dans sa relation aux élèves et à leurs parents : ces attentes ne pourraient-elles pas être assouplies, adaptées de manière à réduire les processus de stigmatisation et d'exclusion sociale ? Deuxièmement, sur la nécessité de rendre plus explicites ces attentes à l'égard de familles qui d'emblée ne maîtrisent pas les codes scolaires.

« Si le gosse arrive systématiquement en retard le matin ou à 13.30, il ne faut pas en conclure trop vite qu'il vient d'une famille où on vit sans horaires, en faisant ce qu'on veut quand on veut. Il faut chercher à comprendre ce qui se passe. Peut-être que l'enfant ne parvient pas à quitter sa maman, car il est inquiet pour elle, il se fait du souci. Peut-être que c'est lié aux horaires de travail de la famille. Cela peut être plein de raisons. Il faut chercher et voir ce qui peut être fait pour aider cet enfant et cette famille à respecter le plus possible l'horaire de l'école. Et travailler aussi avec l'enseignant pour voir comment lui aussi peut mettre en place des adaptations ou, en tout cas, ne pas se braquer contre l'élève ni contre la famille, en disant eux ils ne font pas d'efforts. » (Propos tenus par une éducatrice)

Au cours des entretiens, des professionnel-le-s nous présentent explicitement leur posture professionnelle comme relevant d'une démarche qui consiste à rechercher ailleurs que dans la personnalité de l'enfant et de ses parents les causes de tous leurs problèmes. Ces professionnel-le-s disent concevoir les problèmes de comportement des élèves comme le résultat de dynamiques institutionnelles et relationnelles délétères. Les professionnel-le-s partageant ce point de vue cherchent à la fois à faire émerger, au sein des écoles (avec plus ou moins de succès), une conscience de ces enjeux et à s'allier avec d'autres « *professionnels critiques* » (Castel, 1981, p. 31) (le directeur ou la directrice, certain-e-s enseignant-e-s) qui comme elles et eux voudraient agir sur les normes

culturelles de l'école publique genevoise. Ils et elles organisent sur ce thème, avec l'accord des directions et des équipes, des débats lors des Temps de Travail en Commun (TTC), concernant, par exemple: les processus d'auto-exclusion mis en œuvre par certaines familles qui éprouvent un sentiment d'incompétence; les malentendus entre les familles allophones et les enseignant-e-s; les effets contre-productifs de certains types de punitions et de sanctions.

Au quotidien, dans leurs propres pratiques, ces actrices et acteurs prétendent agir sur les catégories d'attentes des enseignant-e-s volontaires qui coopèrent avec elles et eux, dans le but que se développe, dans l'école, une perspective plus inclusive à l'égard des populations *a priori* plus éloignées des publics traditionnels de l'école genevoise. Nous avons pu constater empiriquement ce travail sur les attentes des enseignant-e-s lors de nos enquêtes. Certes, tou-te-s les enseignant-e-s n'acceptent pas de s'impliquer dans cet effort de réflexivité. Néanmoins, certain-e-s confronté-e-s à des situations extrêmement conflictuelles avec un-e élève ou un parent, s'engagent dans ce processus. En concertation avec l'éducateur ou l'éducatrice et parfois le directeur ou la directrice, ils ou elles encouragent une réflexion sur leur posture professionnelle, les attentes qu'ils ou elles mobilisent à l'égard de leurs publics et la manière dont ils ou elles réagissent quand ces derniers ne s'y conforment pas. Ces discussions ne sont pas pensées comme des espaces où l'enseignant-e est soumis-e au jugement de ses pairs, plutôt comme des instances de délibération et de réflexion requises par l'appréhension de situations singulières et complexes. Il faut cependant des conditions pour que le travail collaboratif puisse être conduit de la sorte. Il implique, d'une part, une direction capable d'entretenir une relation de confiance avec chacun-e des enseignant-e-s et qui sait se positionner en soutien de son équipe. Il requiert, d'autre part, un réel travail d'élaboration du duo formé par l'éducateur ou l'éducatrice et le directeur ou la directrice à travers la définition d'une posture dans laquelle ils ou elles se montrent plus aidant-e-s qu'évaluateurs ou évaluatrices. Enfin, il attend de l'éducateur ou de l'éducatrice qu'il ou elle offre des espaces de dialogue où les enseignant-e-s se sentent suffisamment à l'aise pour entrer dans une démarche concertée de réflexion sur leur propre posture. C'est pourquoi ces éducateurs et éducatrices accordent beaucoup d'importance à se faire

connaître des enseignant·e·s de l'école, à expliquer leur rôle et la manière dont elles ou ils pourraient être utiles aux enseignant·e·s.

Dans la mesure où elles visent la modification des catégories de pensées mobilisées pour appréhender les élèves et les familles, ces collaborations contribuent à réduire les inégalités de participation. Elles s'emploient à ce que les élèves et les parents repérés comme éloignés des codes scolaires ne soient pas réduits à cette étiquette, et puissent être entendus, compris, chacun dans la perspective qui est la sienne, avec pour objectif que la scolarité de l'élève se déroule sous les meilleurs auspices. Pour ces professionnel·le·s, ce contrôle réflexif sur leurs propres catégories de jugement est essentiel. Il détermine la qualité du dialogue avec l'élève et les parents, et conditionne de ce fait les capacités de ces derniers à superviser la scolarité du premier. Il n'est pas seulement question d'épargner aux personnes l'expérience de l'humiliation et du mépris. Cette démarche a pour but, en outre, de permettre aux individus de se constituer comme des partenaires à part entière de la scolarisation de l'enfant. Concrètement, dans les écoles où une alliance a pu se construire entre des professionnel·le·s critiques à l'égard des fonctionnements scolaires, deux domaines en particulier ont constitué des terrains d'expérimentations et d'innovations. *Primo*, le traitement des conduites déviantes. Les acteurs et actrices ont tenté de développer des modes de prise en charge tenant compte des réactions sociales que ceux-ci ou celles-ci peuvent susciter (sentiment de harcèlement institutionnel, de discrimination, de disqualification sociale) et qui pourraient alimenter une «*déviance secondaire*» (Woods, 1990). Ce point de vue a conduit les éducateurs et les éducatrices à intervenir auprès des enseignant·e·s de manière qu'ils ou elles puissent envisager de changer certains modes de sanctions qui, plus que d'autres, sont générateurs de déviance parce qu'ils suscitent un sentiment d'humiliation chez les élèves. Lorsqu'il est mené dans cet esprit, le travail collaboratif incite les professionnel·le·s à s'engager loin dans la recherche de solutions pertinentes, qui toutes feront l'objet d'une délibération collective. *Secundo*, le domaine des relations entre l'école et les familles. Par exemple, quand cela est possible, les éducateurs et éducatrices cherchent à mettre en place, avec les enseignant·e·s volontaires, un style de relation aux familles fondé sur un principe de la «*déstigmatisation*» (Chéronnet et Demailly, 2007). Ils tentent ainsi de faire de l'espace

scolaire un lieu où les familles peu diplômées et en proie à un sentiment d'incompétence se sentent légitimement à leur place. On peut évoquer ici la création d'une «*École des mamans*» (Giuliani, 2019) qui favorise le développement de relations d'interconnaissance entre les enseignant-e-s et les parents et permet le dépassement des stéréotypes. Dans d'autres cas, on observe une culture d'établissement attentive aux situations d'accueil des familles. Des «*entretiens d'accueil*» peuvent parfois être proposés aux familles dont l'enfant intégrera l'école à la rentrée suivante. Les premiers contacts entre la famille et l'école étant considérés comme le moment idéal pour témoigner aux parents toute la considération que leur portent *a priori* les professionnel-le-s, un soin particulier est accordé à la maîtrise des dimensions à la fois formelle et informelle de la communication (préparation de l'entretien, invitation d'un interprète lorsque c'est nécessaire, organisation matérielle favorisant la proximité). L'éducateur ou l'éducatrice et le directeur ou la directrice cherchent dans ces moments à se montrer accessibles, attentifs aux réactions des familles, de manière à ne pas les dissuader de poser leurs questions, d'exprimer leurs inquiétudes, si toutefois elles éprouvent le besoin de le faire. Enfin, ce principe de «*parité de participation*» (Fraser, 2004, p. 159), vers lequel nous paraissent tendre ces pratiques, est également repérable dans la façon dont les droits des familles sont respectés. Ces acteurs sont attachés au fait de permettre aux parents d'exercer effectivement leurs droits dans le cadre des décisions d'orientation, *a fortiori* les familles les plus démunies à l'égard des procédures et de la langue scolaire, et ce, même dans les cas où les décisions des parents ne convergent pas avec les intérêts de l'école. En témoignent ces propos tenus par une éducatrice au sujet des demandes de mesures relevant de l'enseignement spécialisé: «*Nous, avec la directrice, on dit aux parents qu'ils ont le droit de ne pas signer, qu'ils ont le droit de refuser, même si nous on juge que c'est utile de faire la demande.*» (Entretien avec une éducatrice) *A contrario*, il existe d'autres pratiques où le directeur ou la directrice et l'éducateur ou l'éducatrice usent de tactiques communicationnelles pour susciter l'adhésion des parents, notamment en ne verbalisant pas explicitement que ces derniers sont en droit de refuser la demande de soutien spécialisé.

Du côté des éducateurs et des éducatrices, ce mode de raisonnement qui consiste à cibler un certain type de facteurs d'échec scolaire

inhérents à la vie sociale et à ses institutions s'adosse aussi à différentes sources de connaissance. Ces éducateurs et éducatrices développent une conscience politique des enjeux sociaux traversant l'école, alimentée par leur engagement militant dans des associations, des mouvements où se débattent les enjeux liés à l'évolution de la société. Leur posture critique s'inspire aussi d'expérimentations institutionnelles conduites en Europe, inscrites dans le sillage du mouvement d'éducation populaire et des actions de développement social urbain, lesquelles prônent une démocratisation de l'accès à la culture. Enfin, cette posture critique s'appuie parfois sur l'expérimentation directe des effets concrets de la distribution inégale des ressources et des contraintes sociales. Le fait de se trouver personnellement confrontés aux conséquences de la paupérisation de la classe moyenne à laquelle ils ou elles se sentent appartenir les conduit parfois à s'identifier aux difficultés des familles dont ils ou elles ont la charge.

Néanmoins, la mise en œuvre de ces pratiques inspirées par la sagesse aristotélicienne⁴ dépend beaucoup des affinités qui peuvent se tisser entre des professionnel·le·s partageant un intérêt commun pour le questionnement de leurs propres pratiques et le travail en équipe. Qui plus est, lorsque l'actualisation de pratiques voulues réflexives et fondées sur un savoir critique a effectivement lieu, elle s'effectue souvent à l'écart des scènes faisant l'objet d'un formatage institutionnel important. Car certaines tâches permettent plus facilement que d'autres leur accomplissement. Dans le domaine de l'éducation familiale par exemple, l'éducateur ou l'éducatrice dispose d'une certaine autonomie pour décider de l'inclinaison qu'il ou elle donne à sa pratique. Dans ces circonstances, les professionnel·le·s ont davantage la possibilité de définir leur intervention à partir de la demande sociale. Concrètement, ils ou elles cherchent ici à répondre aux besoins, demandes, attentes et sollicitations formulés par les familles. Confronté·e·s à des difficultés qu'ils

⁴ Le concept aristotélicien de « prudence » ou de « sagesse pratique » permettrait de mettre en évidence certaines caractéristiques des pratiques en travail social à l'aune desquelles pourraient différemment s'apprécier leur validité et leur pertinence. Cette notion présente l'intérêt de désigner l'activité de délibération et de jugement requise par l'appréhension de situations singulières et complexes, dont le traitement adéquat ne peut relever de l'application mécanique de règles abstraites ou de procédures préétablies (Champy et Delaude, 2015).

ou elles interprètent comme la manifestation d'une forte anxiété sociale, ils ou elles œuvrent dans la perspective de procurer de l'apaisement et du réconfort aux familles. Ce mode de faire n'a formellement rien d'illégal, mais compte tenu d'une organisation du travail dans laquelle les rôles professionnels sont fortement prédéfinis, les professionnel-le-s ont le sentiment que ce travail s'apparente à une activité « buissonnière » (De Certeau, 1990). Tel est le cas dans une situation où un éducateur est interpellé par un enfant qui se dit très triste de ne plus avoir de contact avec son ancien beau-père, duquel sa mère est aujourd'hui séparée. Lors d'un entretien mené en présence de sa mère, le petit garçon exprime beaucoup sa tristesse, tandis que celle-ci lui répond que, fâchée avec cet homme, elle ne veut/peut pas engager de démarches à son égard. L'éducateur suggère alors de mobiliser un tiers pour jouer les messagers, et se propose pour le faire. La mère acquiesce à cette idée. Dans le cadre de l'entretien réalisé post-observation, cet éducateur confirme s'écarter significativement du modèle des pratiques légitimes : « *Tu vois là, ça ne correspond pas trop au style de pratiques que reconnaît mon employeur. Normalement, je n'aurais pas dû m'en occuper, et pas chercher à répondre à la demande de l'enfant.* » (Extrait d'entretien avec un éducateur REP)

Les effets contre-productifs de la division et de la spécialisation du travail éducatif sur les inégalités

Ces premiers éléments ne doivent cependant pas occulter les autres déclinaisons du rôle d'éducateur ou d'éducatrice, tout particulièrement celles dont les effets sur les inégalités scolaires sont très différents de ceux décrits dans la configuration précédente. Certains aspects du travail éducatif mené par ces éducateurs et éducatrices peuvent être parfois fortement déterminés, de manière exogène, par les objectifs qui leur sont assignés (Kherroubi, Millet et Thin, 2015), tantôt par les collègues enseignant-e-s, tantôt par la hiérarchie médicale. En l'espèce, le rôle d'éducateur ou d'éducatrice est étroitement lié à une fonction de « tri » scolaire qui préside à sa pratique et en détermine les finalités; son action sur les inégalités scolaires devient parfois inexistante, au pire dommageable.

L'externalisation des difficultés scolaires et l'étiquetage des populations

Nous avons observé dans certaines écoles une division du travail éducatif dans laquelle les éducateurs sociaux ou les éducatrices sociales sont mobilisé-e-s et attendu-e-s en tant qu'expert-e-s en «*populations en difficulté*» par les autres professionnel-le-s de l'école, les enseignant-e-s notamment. Et certain-e-s éducateurs et éducatrices acceptent d'endosser ce rôle. L'adhésion des professionnel-le-s à la fonction sociale qui leur est ici attribuée peut se comprendre en tenant compte de plusieurs éléments. D'une part, éducateurs sociaux ou éducatrices sociales et enseignant-e-s alimentent et partagent parfois une lecture «défictariste» en termes de «handicap socioculturel» pour interpréter les difficultés des élèves et de leurs familles. Cette lecture justifie à leurs yeux le recours à un-e professionnel-le outillé-e de méthodes adaptées à une intervention spécifique. D'autre part, les éducateurs et les éducatrices se savent tenu-e-s (*via* leur cahier des charges) à une obligation de collaboration avec le personnel de l'école. Cela n'implique pas nécessairement une absence de négociation des rôles de chacun, mais tend néanmoins à favoriser une attitude à travers laquelle l'éducateur ou l'éducatrice social-e cherche à confirmer l'identité sociale d'expert des situations problématiques qui lui est attribuée. Dans ces circonstances, l'éducateur ou l'éducatrice, appelé-e à se révéler performant-e et compétent-e dans l'appréhension de situations scolaires à l'égard desquelles le personnel enseignant s'est déclaré peu outillé, se sait devoir répondre à la demande d'expertise formulée par l'équipe à son adresse. Il délivre alors une interprétation de la situation argumentée par des savoirs issus de la psychanalyse et de la clinique, donnant des conseils en matière de stratégie relationnelle à ses collègues enseignant-e-s... En résumé, il ou elle est dès lors contraint-e de se situer dans le régime de justification de la compétence. Ce régime ne laisse pas de place à une interrogation sur les pratiques scolaires et leurs effets sur les performances des élèves, mais alimente aussi une posture qui consiste à rechercher les causes de la difficulté scolaire du côté du comportement de l'enfant et du style éducatif des familles. Dès lors, le travail éducatif peut prendre la forme d'une éducation morale des familles et d'une action correctrice sur la subjectivité présumée défaillante des élèves et surtout, contribuer, comme nous avons

pu le constater, au développement de prises en charge sources d'étiquetage, de culpabilisation et de disqualification sociale.

L'hégémonie du paradigme médico-psychologique et le floutage des inégalités d'apprentissage

Dans certaines écoles, une grande partie de l'activité des éducateurs et des éducatrices est consacrée à la mission de repérage et de signalement des élèves suspectés de troubles. Leur cahier des charges leur enjoint de porter les cas à la connaissance de leur supérieur hiérarchique: les psychiatres de l'OMP qui détiennent un pouvoir décisionnaire sur l'orientation en enseignement spécialisé. Officiellement, les éducateurs et les éducatrices sont donc chargé-e-s de suivre une procédure préétablie d'«observation de l'enfant» pour que puisse être traitée, par d'autres, la situation de l'élève. Après quoi ils ou elles sont mandaté-e-s pour accomplir, en aval de la décision d'orientation, une mission de «développement des relations entre l'école et les familles»: contribuer, avec l'équipe éducative (enseignant-e-s et direction), à l'information, l'orientation et surtout l'accompagnement de la famille confrontée à une procédure d'orientation vers l'enseignement spécialisé. L'importance accordée à cette mission d'observation de l'enfant s'explique historiquement; elle est au centre des préoccupations qui ont conduit à la création du métier d'éducateur et d'éducatrice⁵. Compte tenu de la position d'infériorité qu'ils ou elles occupent dans la division du travail, leur rôle consiste alors à suivre les manières de faire qui ont été établies par d'autres, leurs supérieurs hiérarchiques, et considérées

⁵ Ainsi définies, les missions qui sont attribuées aux éducateurs sociaux et aux éducatrices sociales dans ce genre de procédure sont assez conformes à un mode de division du travail mis en place pendant l'entre-deux-guerres. Durant cette période, à l'occasion d'une vaste rénovation des maisons d'éducation, la profession d'éducateur et d'éducatrice a été créée pour assurer la prise en charge quotidienne des enfants et a été surtout pensée comme un relais de l'autorité thérapeutique. L'éducateur ou l'éducatrice «*doit pratiquer la mise en observation et consigner dans un dossier personnel un nombre aussi grand que possible de renseignements sur l'enfant. Ces éléments sont prépondérants pour préparer la tâche du médecin lors de la consultation médico-pédagogique ou de l'intervention psychothérapeutique. L'éducateur doit donc être formé à ces techniques et aux savoirs qui les fondent*» (Droux, 2018, p. 138).

par ceux-là même comme vertueuses. Cette division du travail tend à les confiner dans un rôle organisationnel d'opérateur ou d'opératrice ou d'aidant·e chargé·e de veiller au bon déroulement des prises en charge médico-psychologique. Ainsi le contenu de l'activité professionnelle des éducateurs sociaux et des éducatrices sociales se trouve ici défini à travers une dépendance étroite à l'égard des modes de raisonnement et de traitement médico-psychologique de l'échec scolaire, qui tendent à rechercher dans l'enfant et sa famille les causes de la difficulté scolaire (Deshayes, Payet, Pelhate et Rufin, 2019). Cette dépendance à l'égard de ces modes de raisonnement et de traitement médico-psychologique de l'échec scolaire s'explique pour partie par les contenus de savoirs délivrés à ces travailleurs sociaux et ces travailleuses sociales dans le cadre des sessions de formation continue; une formation continue qui est assurée par leur employeur, l'OMP, et qui propose essentiellement des apports théoriques issus des travaux relevant des neurosciences. Pour une autre partie, elle est justifiée par les trajectoires professionnelles des acteurs et des actrices. Avant d'occuper un poste d'éducateur ou d'éducatrice en milieu scolaire, nombre d'entre eux et elles ont travaillé au sein des écoles spécialisées dirigées par l'OMP, où le traitement médico-psychologique est largement institué et considéré comme légitime. Cette trajectoire professionnelle peut dans certains cas les amener à ne pas rechercher d'autres pistes d'interprétation de l'échec scolaire que celles proposées par une lecture exclusivement médicale du problème. Dès lors que les difficultés scolaires des élèves ne sont pas perçues comme une conséquence des inégalités sociales face à l'école, cela ne favorise pas le développement de pratiques sociales de lutte contre les inégalités scolaires. Qui plus est, une bonne partie des éducateurs et des éducatrices ne souhaitent pas réaliser des tâches qui sont directement liées aux apprentissages (aide aux devoirs, suivi de l'élève en classe dans ses acquisitions) se considérant incompetent·e·s dans ce domaine. Ainsi, la question des inégalités d'apprentissage demeure le plus souvent occultée par ces professionnel·le·s. Certes, à cette règle peuvent correspondre des exceptions. Nous avons ainsi pu constater que, dans un établissement en particulier, l'éducateur développe de sa propre initiative, en collaboration avec une enseignante à la retraite bénévole, un espace dédié au « *coaching* scolaire ». Chacun y assume un rôle en fonction de son domaine d'expertise: l'aspect didactique et le volet éducatif. Une enseignante à la retraite tente

alors, lorsque cela est possible, de mobiliser des méthodes d'apprentissage alternatives pour aider les élèves en difficulté. De son côté, l'éducateur s'investit davantage dans l'étayage des ressources subjectives : le soutien moral de l'élève, la restauration de la confiance en soi et en l'école. Dès lors que celui-ci ne se sent plus seul face aux difficultés, un tel dispositif peut aussi contribuer à rassurer et à encourager le titulaire de classe responsable de l'élève dans sa mobilisation pour faire progresser ce dernier. Le « *coaching scolaire* », envisagé de la sorte, peut participer à la lutte contre les inégalités d'apprentissage. Néanmoins, ces expériences sont non seulement très rares, mais encore très aléatoires. Elles dépendent d'initiatives isolées, qui plus est très variables dans leur mise en œuvre, tant elles sont contingentes des efforts individuels consentis.

Conclusion

Contrairement à l'objectif initial de la politique d'enseignement prioritaire, l'insertion d'éducateurs sociaux et d'éducatrices sociales au sein des écoles ne constitue pas *de facto* un instrument de lutte contre les inégalités scolaires. Dans les deux derniers contextes d'action, les professionnel·le·s développent peu de marge de manœuvre vis-à-vis de finalités préconstruites et légitimées, soit par des savoirs scientifiques qu'ils ou elles ne sont pas en mesure de discuter, soit au travers de pressions exercées par les proches collaborateurs et collaboratrices vis-à-vis desquel·le·s ils pensent avoir peu d'autonomie. Dans tous les cas, les cadres d'interprétation du réel qui s'imposent à elles et eux sont saturés de significations préétablies qui font de l'échec scolaire soit un problème strictement cognitif, soit un problème d'inadaptation des familles. Dans ces conditions, le caractère opaque et implicite des « *réquisits d'apprentissage* » (Bautier et Rayou, 2009) à la source de nombreuses inégalités d'apprentissage n'est quasiment jamais interrogé. Qui plus est, les inégalités de participation des parents sont entérinées par des pratiques visant principalement la normalisation et la surveillance de ceux qui sont repérés comme éloignés des normes scolaires. Cependant, dans certains contextes d'école, les professionnel·le·s peuvent travailler à rebours de cette conception. La possibilité que se

construise une culture collaborative fondée sur une posture réflexive semble ici déterminante, car elle permet aux actrices et acteurs d’agir sur certains réquisits de l’école. À travers cette posture réflexive, les actrices et acteurs prennent au sérieux l’idée selon laquelle les difficultés scolaires sont alimentées par la culture, par les attentes normatives, saisissables dans un fonctionnement institutionnel, mais encore par un style relationnel et communicationnel qui tend à exclure celles et ceux qui n’en partagent pas les codes. Dans ce cas, les professionnel·le·s développent des pratiques et des dispositifs visant explicitement à agir sur certains prérequis culturels. Cela consiste, par exemple, à lutter contre les préjugés et les stéréotypes véhiculés au sein de l’école à l’égard des styles éducatifs ou des modes de vie de certaines familles et élèves ; autant d’éléments qui peuvent influencer le jugement professoral et les décisions d’orientation (Cicourel et Kitsuse, 1963). Ces dispositifs ou pratiques ciblent également l’expérience et le vécu scolaires des élèves et de leurs familles. Ils cherchent à éviter l’activation de dynamiques relationnelles susceptibles de susciter, chez les élèves, des attitudes oppositionnelles peu compatibles avec les exigences du métier d’élève (van Zanten, 2001) et, chez les parents, un sentiment d’incompétence qui les empêche de se penser comme des actrices et acteurs légitimé·e·s à intervenir et à jouer un rôle dans la scolarité de leurs enfants. De ce point de vue, on peut affirmer que ces professionnel·le·s contribuent à lutter contre certains mécanismes institutionnels par lesquels l’école alimente les inégalités de participation.

Bibliographie

Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d’apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.

Bovey, L. (2022). *Aux marges de l’école inclusive. Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d’élèves dans les dispositifs de l’enseignement spécialisé vaudois*. Thèse de doctorat, FPSE-UNIGE.

Castel, R. (1981). *La gestion des risques. De l’antipsychiatrie à l’après-psychanalyse*. Minuit.

- Champy, F. et Delaude, M.-O. (2015). Comment parler des professions ? Sagesse pratique, vulnérabilités et protections professionnelles. *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Comment-parler-des-professions.html>
- Charlot, B., Emin, L. et De Peretti, O. (2002). *Les aides-éducateurs*. Anthropos.
- Chéronnet, H. et Demailly, L. (2007). Politique de proximité et tentative de déstigmatisation dans un secteur de pédopsychiatrie. Rapport IFRESI/EPSM Lille-métropole.
- Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien: Arts de faire* (Tome 1). Gallimard.
- Cicourel, A. V. et Kitsuse, J. I. (1963). *The Educational Decision-Makers*. Bobbs-Merrill Company.
- Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J. et Rufin, D. (2019). « C'est déjà les parents qu'il faudrait éduquer ! » Intentions, opportunités et tactiques d'une pratique enseignante inconfortable. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22. <http://journals.openedition.org/sejed/9569>
- Droux, J. (2018). L'éducation surveillée et ses professionnels: archéologie d'une intervention éducative aux marges de l'école (Genève, 1890-1970). *Raisons éducatives*, 22(1), 127-150.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23(1), 152-164.
- Giuliani, F. (2017). La construction située de collaborations inter-professionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 50(4), 89-109.
- Giuliani, F. (2018). De l'élève « perturbateur » à l'enfant « en souffrance ». Le traitement de la souffrance des enfants à l'école primaire: « agency » ou étiquetage. *Raisons éducatives*, 22, 151-172. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-151.htm>
- Giuliani, F. (2019). L'éducation familiale au prisme du soupçon de maltraitances. Les enjeux du contrôle de l'information dans les relations entre l'école et les familles. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22. <https://journals.openedition.org/sejed/9710>

Giuliani, F. (2020). Contexte de conscience et sagesse pratique. Analyse des conditions d'émergence de la prudence dans les pratiques des éducateurs sociaux en milieu scolaire. Dans M. Kuehni (dir.), *Le travail social sous l'œil de la prudence* (p. 155-179). Schwabe Verlag; Éditions HETSL.

Glaser, B. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.

Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. EHESS.

Kherroubi, M., Millet, M. et Thin, D. (2015). *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*. Éditions Pétra.

Laforge, D. (2015). *Essais de sociologie institutionnelle*. L'Harmattan.

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. PUF.

Van Zanten, A. (2001). *L'école et la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.

Résumé

Basé sur des observations et des entretiens menés avec des éducateurs et des éducatrices en milieu scolaire du canton de Genève, ce chapitre questionne les effets du travail éducatif sur les inégalités scolaires.

La politique d'éducation prioritaire instaurée à Genève dès 2006 se manifeste notamment par la création de postes d'«éducateurs sociaux en milieu scolaire» chargés de mettre en œuvre un mandat éducatif auprès des élèves et de leurs familles. Ce chapitre montre que les effets de l'intervention éducative en milieu scolaire sont variables: lorsqu'il se développe au sein des écoles un partage du travail éducatif fondé sur une posture réflexive vis-à-vis de l'institution scolaire, l'action des éducateurs peut contribuer à réduire certaines formes d'inégalité tandis que celles-ci sont renforcées lorsque la division du travail est fondée sur une externalisation et une médicalisation de la difficulté scolaire.

Table des matières

<i>Introduction</i>	
Philippe LOSEGO, Héloïse DURLER.....	7
PARTIE 1	
FORMER CONTRE LES INÉGALITÉS: PROBLÈMES ET RECOMMANDATIONS ...	53
<i>La sociologie de l'éducation et la formation des enseignant-e-s « contre les inégalités » : à quelles conditions?</i>	
Marie DURU-BELLAT	55
<i>Affects et esprit critique pour former des enseignant-e-s sensibles aux inégalités scolaires</i>	
Diane RUFIN, Zakaria SERIR, Jean-Paul PAYET	85
<i>Objectifs officiels de « réussite de tous les élèves » et persistance des inégalités sociales d'apprentissage: enquête sur la formation didactique des enseignant-e-s du primaire en France</i>	
Claire BENVENISTE	109
<i>La formation à l'autoformation et les difficultés des enseignant-e-s débutant-e-s: une situation qui relève d'une hybridation entre réforme managériale et histoire de la profession</i>	
Sandrine GARCIA.....	135

<i>Comment former les aspirants CPE à la thématique des inégalités sociales de réussite scolaire? Dans la cuisine d'une sociologue enseignant en Inspé</i>	
Émilie SAUNIER	155

PARTIE 2

QUELLES PRATIQUES POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES?

LES CONTENUS À PRIVILÉGIER POUR LA FORMATION

DES FUTUR•E•S ENSEIGNANT•E•S	181
---	------------

<i>L'apprentissage en classe des usages cognitifs du langage: condition d'une réduction des inégalités scolaires</i>	
Elise VINEL, Elisabeth BAUTIER	183

<i>Analyser les pratiques langagières des enseignant-e-s: un levier d'action pour contrer les inégalités?</i>	
Hélène CASTANY-OWHADI	207

<i>Étude des pratiques d'enseignant-e-s débutant-e-s à l'école maternelle en mathématiques: difficultés d'apprentissage ou d'enseignement?</i>	
Maíra MAMEDE, Cécile ALLARD	241

<i>Les inégalités d'apprentissage à l'aune du commentaire. Former les enseignant-e-s à former des lecteurs et des lectrices</i>	
Marie-Sylvie CLAUDE, Patrick RAYOU.....	271

<i>Le travail des éducatrices et éducateurs sociaux en milieu scolaire contribue-t-il à la lutte contre les inégalités?</i>	
Frédérique GIULIANI, Laurent BOVEY.....	295

<i>Quelle collaboration école-familles face aux inégalités de participation des parents?</i>	
Stefanie RIENZO	313

Notices biographiques des auteur-e-s	339
--	-----

Achévé d'imprimer

En septembre 2023

Pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsables de production: Anne-Caroline Le Coultre, Julie Rothenbühler

Nous nous trouvons dans une classe d'école enfantine. Une élève est un peu désemparée car, comprenant l'activité proposée par son enseignant comme un jeu, le « jeu de la marchande », elle ne saisit pas qu'il faut mettre un biscuit dans chaque ramequin à sa disposition, c'est-à-dire les apparier. Il est trop tard pour elle, le « jeu » s'achève sur un constat d'échec : *« Elle n'est pas invitée à recommencer, elle a essayé, elle a perdu. [...] La fillette ne dit rien et regarde son quatrième biscuit qu'elle tient entre ses deux mains. »*

Cette scène, décrite dans l'ouvrage, constitue, avec d'autres, un point de départ des réflexions des auteur·e·s sur les inégalités d'apprentissage et sur les moyens d'y remédier. Souvent conçues au niveau macrosociologique et associées à des indicateurs comme la profession des parents, ces disparités semblent fatales, hors de portée des enseignant·e·s, qui seraient alors réduit·e·s à les reproduire ou à les accompagner. Or, si l'on prête attention aux gestes pédagogiques du quotidien, on s'aperçoit qu'il existe de nombreuses possibilités pour les contrer.

L'ouvrage, réunissant les contributions d'une quinzaine de spécialistes, porte à la fois sur la sensibilisation et la formation des enseignant·e·s aux inégalités sociales d'apprentissage et sur les moyens d'agir concrètement dans les classes et les établissements scolaires.

ISBN : 978-2-88930-551-3



9 782889 305513