

LA CONSTRUCTION SITUÉE DE COLLABORATIONS
INTERPROFESSIONNELLES EN MILIEU SCOLAIRE. LE CAS DES
ÉDUCATEURS SOCIAUX AU SEIN DES ÉCOLES PRIMAIRES
GENEVOISES

Frédérique Giuliani

CERSE - Université de Caen | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2017/4 Vol. 50 | pages 89 à 109

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337324

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2017-4-page-89.htm>

Pour citer cet article :

Frédérique Giuliani, « La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2017/4 (Vol. 50), p. 89-109.

DOI 10.3917/lstdle.504.0089

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.

© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises

Frédérique GIULIANI*

Résumé : Il y a une dizaine d'années dans le canton de Genève, des éducateurs sociaux ont été introduits au sein des écoles primaires du REP. Cet article vise à interroger la construction de ce nouveau rôle éducatif sous l'angle des collaborations interprofessionnelles et de la division du travail qui se sont instaurées entre les éducateurs sociaux d'une part, et les enseignants et les directeurs d'école d'autre part. Il montre que si les prescriptions formelles imposent une activité de concertation entre enseignants, directeur et éducateurs dans la mise en œuvre du travail éducatif, la forme effective prise par ces collaborations interprofessionnelles s'opère ou se négocie en grande partie au regard des caractéristiques des situations concrètes. L'analyse distingue ainsi deux types de situations suscitant en effet le développement de formes collaboratives distinctes : les situations problématiques répertoriées, et les situations de crise.

Mots-clés : Division du travail éducatif. Collaborations interprofessionnelles. Travail social en contexte scolaire. Publics scolaires en difficulté. Politiques d'enseignement prioritaire.

*Maître d'Enseignement et de Recherche, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève.

Dans le canton de Genève, la lutte contre l'échec scolaire a conduit le département de l'instruction publique à mettre sur pied, en 2006, une politique d'enseignement prioritaire¹ au niveau primaire. Les effets connus de l'origine sociale sur la carrière des élèves dès le début de la scolarité ont justifié le déploiement de moyens pédagogiques supplémentaires, et surtout l'introduction de mesures explicitement éducatives à l'adresse des élèves et de leurs familles. Ce mandat éducatif a été confié à des professionnels non enseignant, les éducateurs sociaux, jusqu'ici absents du paysage de l'école primaire ordinaire. Cette innovation locale n'est cependant 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...) 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). L'inscription de plain-pied des éducateurs sociaux au cœur des écoles ayant été avalisée par les acteurs pédagogiques dès la première phase d'expérimentation, celle-ci a été rapidement étendue à l'ensemble des établissements primaires ciblé par la politique d'enseignement prioritaire. En l'espace d'une décennie la fonction d'« éducateur en contexte scolaire » s'est constituée une place à part entière au sein de ces écoles, lesquelles accueillent une proportion importante d'élèves allophones et issus des catégories socio-économiques défavorisées. Cet article entend contribuer à la constitution des connaissances sur cette nouvelle catégorie de professionnels spécialisés ayant un rôle éducatif (Kherroubi, 2017), en s'intéressant de près à la question des collaborations interprofessionnelles et à la nouvelle division du travail qui se fait jour entre les éducateurs sociaux d'une part, et les enseignants et directeurs d'école primaire d'autre part. Il consiste ainsi en une étude du rôle d'éducateur social en contexte scolaire sous l'angle du « drame social du travail » (Hughes, 1996a. [1976]). Tel que l'a initialement théorisé Everett C. Hughes, ce concept désormais classique de la sociologie interactionniste des professions défend l'idée que pour comprendre tel ou tel travail, l'analyse ne doit pas se limiter à la description des gestes techniques. Elle doit aussi prendre en compte les situations réelles dans lesquelles s'accomplit l'activité et surtout les relations concrètes qui s'organisent avec les autres personnes se trouvant impliqués par ce travail, car ces deux aspects déterminent fortement le contenu de celui-ci.

1. PEP plus loin dans le texte.

Questions de recherche

Les travaux académiques constitués dans le champ de la sociologie des pratiques éducatives en contexte scolaire mettent en exergue différentes facettes de la collaboration entre enseignants et éducateurs sociaux. Deux séries de travaux en particulier attirent notre attention lesquelles, conduites à vingt ans d'écart, livrent des analyses fortement contrastées des pratiques collaboratives. D'abord, les recherches conduites sur les premières expérimentations françaises d'une politique d'éducation prioritaire visant le développement d'un « travail en partenariat » (Glasman, 1992) entre les éducateurs sociaux et les enseignants ont mis en évidence le poids des idéologies et des éthos professionnels dans l'échec de la réalisation des collaborations interprofessionnelles attendues. Des manières différenciées de catégoriser les populations et de conduire l'action à leur égard auraient suscité des conflits indépassables entre les différentes catégories de professionnels. Par la suite, de nouveaux travaux établissent un constat sensiblement différent. Dans les « dispositifs relais » de l'éducation nationale consacrés à la prise en charge des collégiens en ruptures, le défi du partage des tâches éducatives semble avoir été surmonté (Kherroubi, Millet & Thin, 2015). Ces dernières recherches mettent en exergue deux facteurs qui semblent particulièrement intervenir dans la mise en œuvre effective de ces collaborations. Le premier concerne le contexte objectif dans lequel s'ancre les collaborations. Le dispositif étudié par ces auteurs inclut explicitement le travail éducatif dans ses missions, reconnaissant ainsi sa légitimité aux côtés des tâches liées aux apprentissages. Le second facteur est relatif aux caractéristiques sociales des acteurs occupant ces postes. En effet, l'étude des itinéraires scolaires et professionnels, à la fois des enseignants et des éducateurs, a permis d'établir que ces acteurs partagent des caractéristiques communes dans les raisons et les motivations qui les ont conduits à solliciter ce profil de poste et au-delà, ont une manière d'appréhender les élèves en difficultés et leur prise en charge globalement très proches. Sur ces terrains et dans ces conditions, une organisation toute en nuance des collaborations interprofessionnelles est à l'œuvre. Celle-ci est fondée sur une logique de division du travail et de spécialisation, mais qui dans le même temps n'exclue pas l'ajustement réciproque autour de la réalisation de missions communes, justifié par l'accomplissement de certaines tâches.

Sur notre propre terrain d'enquête, l'observation *in situ* des pratiques est venue confirmer l'idée que les contextes de l'action sont déterminants dans la construction du rôle d'éducateur social et des collaborations interprofessionnelles inhérentes à sa mise en œuvre. L'importance du contexte dans la détermination de l'action a particulièrement été mise en lumière par Anselm Strauss dans son étude de l'organisation du travail à l'hôpital (Strauss, 1968) et du drame social du travail à l'œuvre au sein de l'institution hospitalière. Comme le souligne Isabelle Baszanger à propos de cet auteur, deux types

de contexte semblent devoir être distingués dans l'analyse. Le contexte « lointain » ou contexte structurel (Baszanger, 1992, p. 12) concerne les conditions globales et générales qui pèsent sur l'action et les relations professionnelles, telles que le temps, l'espace, la culture, le statut. Le contexte « proche » ou contexte immédiat de l'action, désigne les situations au sein desquelles les acteurs situent concrètement leurs actions. La prise en compte du poids de ces situations pratiques dans l'élaboration de l'action et des relations de travail, conduit à considérer la manière dont des événements contingents ou imprévus pèsent sur les processus de travail et la définition des rôles. À la lueur de ces travaux, cet article s'attachera à combiner ces deux niveaux d'analyse. Premièrement, celui du contexte d'action, des missions, du statut, définissant des contraintes spécifiques de travail qui pèsent sur l'élaboration du rôle d'éducateur en milieu scolaire et sur sa place aux côtés des autres acteurs professionnels de l'école. Deuxièmement, celui des circonstances réelles et des situations concrètes au sein desquelles les processus collaboratifs sont mis en œuvre et se concrétisent. Le premier niveau d'analyse est développé dans la première partie, qui cherche à identifier le statut attribué à ces nouveaux professionnels par les procédures formelles. Quelle est la nature exacte du mandat qui leur est confié et qui sont-ils ? Nous montrerons que, alors que les prescriptions officielles consacrent un nouvel acteur au sein de l'école primaire entièrement dédié au travail éducatif auprès des élèves et de leurs familles, elles instituent dans le même temps ce travail éducatif non comme un « domaine réservé » (Kherroubi, Millet & Thin, 2015, p. 97) aux seuls éducateurs, mais comme un champ d'intervention devant faire l'objet d'une action concertée entre les différents acteurs de l'école primaire. Le second niveau d'analyse est développé dans les deux parties suivantes. Celles-ci s'attachent à montrer que, outre les missions officielles, les manières dont les acteurs définissent les situations concrètes dans lesquelles une collaboration est attendue déterminent les modalités et formes d'une collaboration effective. Quels rôles occupent les éducateurs *in fine* aux côtés des autres acteurs de l'école et quelle division du travail se dessine *hic et nunc* ? Deux formes collaboratives, élaborées en fonction des exigences des situations réelles seront analysées successivement. D'abord, nous verrons que des situations problématiques qui font partie des scénarii connus, répertoriés et anticipés par les professionnels d'un établissement, donnent lieu à des collaborations interprofessionnelles basées sur une division adaptée du travail et des registres d'intervention de chacun. Ensuite, nous montrerons que des situations de crise, dont le développement suit une « trajectoire » imprévue et non anticipée (Strauss, 1992, p. 143) par les professionnels, impliquent dans les faits des collaborations fondées sur des ajustements réciproques. Dans ce dernier scénario, la recherche à tâtons de solutions *ad hoc* est de mise. Avant d'aller plus loin dans l'analyse détaillée de ces formes collaboratives, nous présentons ci-dessous la démarche d'enquête à partir de laquelle nous avons construites nos interprétations.

Méthodologie

Les données analysées dans cet article ont été recueillies dans le cadre d'une recherche sur le rôle des éducateurs sociaux au sein des établissements du Réseau d'Enseignement Prioritaire et la mise en œuvre, par ces derniers, du travail éducatif auprès des populations scolaires². Au cours de l'enquête nous avons pu constater que ce rôle, loin d'être constitué *de facto*, se construit pour partie dans une interaction réciproque avec les autres professions établies au sein de l'école, notamment autour de la prise en charge des élèves réputés difficiles. Quatre modalités de recueil des données nous ont permis d'accéder aux tenants et aboutissants de l'organisation des collaborations interprofessionnelles. D'abord, des entretiens semi-directifs ont été réalisés³ avec dix-sept éducateurs du REP genevois qui compte vingt professionnels⁴. Ensuite, un travail d'observation directe a été mené afin de constituer un corpus permettant de concevoir la présence d'actions concertées et de diverses formes de collaboration dont les acteurs de terrain n'ont pas nécessairement conscience mais que le chercheur peut mettre en exergue et analyser. Nous avons pu observer les pratiques de trois éducateurs volontaires pour participer à la recherche, insérés dans des établissements scolaires différents. Nous avons donc réalisé une immersion prolongée principalement dans deux établissements, d'une durée d'environ deux cents heures, et mis en œuvre une présence plus irrégulière et sporadique dans le troisième. Au cours de cette immersion consistant à « suivre » les éducateurs dans leurs activités journalières, les relations quotidiennes entre ces acteurs et des membres du personnel pédagogique des établissements (les directeurs, les enseignants) ont été observées et, suivant le principe d'une constitution itérative de l'échantillon des personnes interrogées (Olivier de Sardan, 2008), les acteurs pédagogiques travaillant régulièrement avec les éducateurs ont également été interviewés au sujet de ces collaborations interprofessionnelles. Selon le principe d'une « observation armée » (Arborio, 2007), sur le terrain nous étions particulièrement attentive aux dimensions normatives du contexte pesant sur les pratiques (règles formelles cadrant l'activité, attentes de rôles à l'égard des éducateurs) et à la mobilisation des ressources diverses (verbales, biographiques, relationnelles) que déploient les professionnels pour interpréter les situations de collaboration et s'en accommoder.

2. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une enquête collective. Payet J.-P., Giuliani F. « La relation école-famille à l'épreuve de la difficulté scolaire », recherche financée par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, 2015.

3. Julie Pelhate a participé à la réalisation de ces entretiens dans le cadre de sa thèse de doctorat (en cours) « La mise en ordre partenariale de l'échec scolaire », Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

4. Les entretiens ont été réalisés au cours de l'année 2014-2015. Dès lors les effectifs se sont accrus. En octobre 2016 le REP compte vingt-six éducateurs.

Enfin, les liens établis de manière durable avec deux éducateurs en particulier ont permis de réaliser régulièrement, après les observations, des entretiens d'explicitation permettant de reconstituer le travail interprétatif auquel se livre chaque acteur pour comprendre les situations de collaboration qui s'imposent à lui et définir une manière cohérente d'y prendre part. Fidèle à une démarche inductive qui remonte des faits aux propositions générales, nous avons ensuite analysé ces observations en cherchant à établir ce que les pratiques collaboratives observées doivent à l'immersion de leurs auteurs dans le contexte institutionnel de l'école primaire REP genevoise et ce qu'elles nous disent de son fonctionnement (Goffman, 1989-1990; Payet, 2016).

Concernant la nature de l'échantillon des écoles au sein desquelles nous avons mené notre enquête, deux d'entre elles ont des caractéristiques similaires. En raison de la composition socio-linguistique de leur population scolaire ces écoles ont été, dès la création de la PEP il y a 8 ans, ciblées par celle-ci⁵. Comme le prévoit les critères de la PEP du canton de Genève, les enseignants qui travaillent dans ces établissements en ont fait le choix et sont tenus de s'y engager pour une durée minimale de trois ans. Ainsi, la plupart des enseignants, des directeurs et des éducateurs que nous avons observés dans ces établissements travaillent ensemble depuis plusieurs années et ont développé des modes de collaborations assez stables. Le troisième site sur lequel nous avons enquêté présente un profil un peu différent des deux premiers. Il s'agit d'un établissement rassemblant plusieurs écoles, classifié « établissement de Région » : la composition socio-linguistique de sa population scolaire ne répondant pas strictement aux critères de la PEP, il ne peut en faire partie. Cependant, le fait que la population accueillie concentre un pourcentage plus élevé d'élèves issus de milieux défavorisés et allophones que la moyenne des autres établissements du canton, permet à cet établissement de bénéficier d'un poste d'éducateur à temps plein. Cet éducateur est mandaté pour remplir les mêmes missions que ses pairs. Néanmoins ses conditions matérielles de travail diffèrent sensiblement de celles de ses collègues, en raison de la taille beaucoup plus importante de la population scolaire qui lui est confiée. Il n'intervient pas dans une seule école, mais dans les différentes écoles (trois ou quatre) qui composent l'« établissement de Région ». Dans l'analyse, la mise en relation et la comparaison des différents contextes de travail (REP et Région) permet de mettre en exergue le poids des « circonstances pratiques » (Mehan, 1992/1997, p. 342) dans la définition des rôles et des tâches entre acteurs institutionnels.

5. Pour intégrer le REP, les établissements doivent remplir principalement deux conditions : une proportion d'au moins 55 % de parents d'élèves issus de catégories socio-économiques défavorisées et une proportion d'élèves allophones supérieure à 60 %.

Missions des éducateurs et statut des collaborations interprofessionnelles

Les missions officiellement attribuées aux éducateurs font l'objet d'indications précises consignées dans une note de service produite par le département de l'instruction publique⁶. Le document indique que la « socialisation et l'intégration des enfants dans l'école » constitue leur mission générale, mais surtout il fixe le cadre de travail au sein duquel celle-ci doit s'accomplir. En l'espèce, il institue une collaboration entre les éducateurs et les équipes pédagogiques, comme en témoigne ces extraits : « l'éducateur social travaille en collaboration avec l'équipe enseignante et la direction de l'établissement ». La description de ses activités est précédée, de façon systématique, de la préposition « avec » : « Avec⁷ les enseignants, il mène des actions préventives auprès des élèves / Avec les enseignants, il traite et suit les conflits entre élèves / Avec les enseignants, il régule les comportements problématiques (etc) » (Vincent Gatti & Riedweg, 2010). Mission d'un éducateur œuvrant au sein du REP. Note de service du 20.08.2010, Département de l'Instruction Publique).

L'institutionnalisation d'une logique de concertation

Ces prescriptions mettent l'accent sur la nécessité de mener un travail d'éducation et de socialisation, dont éducateurs et enseignants seraient parties prenantes de la mise en œuvre. Elles instituent ainsi un territoire commun aux éducateurs et aux enseignants, qu'ils doivent ensemble se partager. La même norme collaborative est convoquée pour fixer le cadre de travail avec les directions d'établissement. La nécessité d'une « collaboration étroite » est affirmée, en même temps qu'est entériné un rapport non hiérarchique entre éducateurs et directeur. Les éducateurs sociaux sont en effet subordonnés à la direction générale de l'office médico-pédagogique, un service du département de l'instruction publique qui se distingue du service de l'enseignement primaire. L'absence d'un rapport hiérarchique avec les directeurs d'établissement est, pour beaucoup des éducateurs interviewés, gage d'une certaine autonomie professionnelle. Elle les préserverait d'une possible

6. Cette note de service a d'abord été rédigée en 2007 : « Biffiger J.-P. & Riedweg B. (2007). *Mission d'un éducateur œuvrant au sein du REP. Note de service du 03.07.2007, Département de l'Instruction Publique* ». Puis, une seconde version a été produite en 2010, laquelle reprend quasi à l'identique les préconisations de la première : « Vincent Gatti C. & Riedweg B. (2010). *Mission d'un éducateur œuvrant au sein du REP. Note de service du 20.08.2010, Département de l'Instruction Publique* ».

7. Souligné par nous.

instrumentation, et leur laisserait une marge de manœuvre pour déterminer leurs pratiques en accord avec leur éthique et savoir-faire professionnels.

Ainsi que le prévoient les prescriptions officielles, les éducateurs recrutés pour occuper ces nouveaux postes sont tous titulaires d'un diplôme délivré par une école supérieure de travail social. La plupart disposent donc d'une formation d'éducateur social, quelques autres d'assistant social. Si leurs expériences professionnelles préalables sont très hétérogènes, tous ont cependant en commun le fait d'avoir travaillé auprès de publics juvéniles repérés comme en difficultés. Leur engagement dans le métier d'« éducateur en milieu scolaire » est le résultat d'un choix personnel. Certains justifient celui-ci par des arguments mettant en avant une volonté de changement de leurs conditions de travail (travailler avec de nouveaux collègues et auprès de nouveaux publics). Mais la majorité d'entre eux expriment clairement le souhait de relever un défi, celui d'introduire dans l'école des techniques et des savoir-faire relationnels autres que ceux dont disposent les équipes pédagogiques, et qu'ils estiment essentiels à la prise en charge des publics considérés comme fragiles :

« Il faut bien voir avec quel type de public nous travaillons ici. Ce sont quand même des familles qui ont beaucoup de problèmes, il y a beaucoup de souffrance, et notamment de la souffrance psychique ».
(Simon, éducateur REP)

La collaboration avec les équipes pédagogiques et les directions est généralement valorisée par les éducateurs, dans la mesure où celle-ci est perçue comme l'occasion de faire valoir, face aux problèmes posés par la prise en charge des élèves difficiles, l'intérêt de leur posture et compétences professionnelles :

« Nous, on va au-delà de l'élève, on apporte un autre regard, on prend en compte l'enfant dans sa globalité ». (Jacques, éducateur REP)

Le principe d'une démarche collaborative a également remporté l'adhésion des enseignants, quand bien même tous ne la mettent pas forcément en pratique. Deux raisons permettent d'expliquer pourquoi un partage du travail éducatif a pu réellement se concrétiser. D'abord, le jeune âge des élèves justifie pour bon nombre d'enseignants de se sentir concerné par des enjeux qui dépassent les seules dimensions pédagogiques et qui ont partie liée avec la « construction éducative de l'élève ». Ensuite, pour ces enseignants qui ont délibérément fait le choix de travailler dans les écoles ciblées par la PEP, la collaboration avec les métiers du secteur socio-éducatif est souvent perçue comme une « adaptation contextuelle » (Van Zanten et *alii*, 2002, p. 192) de leur rôle justifiée par les conditions sociales d'existence de leurs élèves (problèmes de logement, conflits familiaux, pauvreté) dont ils reconnaissent qu'elles les désavantagent lourdement dans l'accomplissement de leur « métier d'élève ». Dans ces conditions, si la mise sur pied de collaborations interprofessionnelles basées sur un partage des tâches éducatives a constitué

le grand défi inaugurant l'arrivée des éducateurs sociaux dans les écoles il y a dix ans, celui-ci semble bien avoir été relevé, comme en atteste l'existence de dispositifs collaboratifs routinisés : dispositifs de gestion de la discipline, réunions de travail hebdomadaires, interventions sur temps scolaires.

Nous avons établi dans cette partie que les prescriptions formelles imposent une activité de concertation entre enseignants, directeurs et éducateurs dans la mise en œuvre du travail éducatif auprès des élèves. De ce point de vue, elles s'alignent sur une tendance internationale des politiques éducatives observée notamment par Maroy et Dupriez qui consiste, dans un contexte d'affaiblissement des consensus normatifs relatifs à l'école, à stimuler des relations partenariales entre les différents acteurs du monde scolaire dans le but de créer des formes de coordination et de confiance à même d'atténuer la concurrence (Maroy & Dupriez, 2000, p. 82). Toutefois, ces prescriptions formelles ne spécifient pas de règles précises quant à la manière dont doivent concrètement s'établir ces collaborations. Dans ce contexte, d'autres éléments entrent en ligne de compte dans l'organisation concrète des collaborations interprofessionnelles, éléments qui ont partie liée avec la manière dont les acteurs définissent, entre eux, les caractéristiques des situations pratiques qu'il leur revient de traiter. Au moins deux types de situations suscitent en effet le développement de formes collaboratives distinctes. Chacune sera analysée ci-après.

Les modalités instituées d'un partage du travail éducatif

La gestion négociée des problèmes de discipline usuels

Certains problèmes qui surgissent dans le quotidien de l'école font l'objet d'une gestion collective routinière. Les conduites perçues comme des transgressions mineures ou banales à l'égard du règlement de l'école, telles que l'insolence, les problèmes de discipline, les conflits entre élèves, forment le gros des situations dont le traitement s'effectue selon une organisation des rôles et une répartition des tâches quasi-préétablies. Par exemple, le « Conseil de la Bonne Conduite »⁸, ou encore le « Bureau des sanctions », créés⁹ avec l'arrivée des éducateurs, incarnent des procédures standardisées de traitement des infractions au règlement de l'école considérées comme banales. Les enseignants signalent au moyen de billets transmis à l'éducateur les élèves ayant commis de telles infractions. L'éducateur reçoit alors l'élève sur temps scolaire. Il réalise avec lui un entretien au cours duquel il s'informe de sa

8. CBC plus loin dans le texte

9. Il existe d'autres modalités de collaboration inter-professionnelle, tels que les dits « conseils de classe ». Celles-ci feront l'objet d'analyses ultérieures.

compréhension de la situation, lui rappelle les règles de conduite en vigueur et lui communique la sanction généralement appliquée face à ce genre de cas. Il transmet enfin à l'enseignant des informations sur la conduite développée par l'élève en réponse au traitement qu'il a subi (remords exprimées, indifférence affichée, anticipation de la réaction parentale...). Ces procédures routinières de gestion des incidents perturbateurs sont le résultat sédimenté des négociations sur la définition du rôle de chacun qui ont eu lieu entre les équipes pédagogiques et les éducateurs à l'arrivée de ces derniers dans les écoles il y a dix ans. Dans leurs récits relatant cette époque, les éducateurs interviewés témoignent d'une volonté affichée de ne pas réaliser « à la place » ou « pour le compte » des enseignants, le travail de discipline considéré comme ingrat. Ils se sont clairement opposés à une division du travail basée sur une délégation systématique des problèmes de discipline. Dans la plupart des écoles, ces négociations ont plutôt abouti à une organisation privilégiant la reconnaissance de la complémentarité des rôles. Les enseignants interviewés, qui sont ceux avec lesquels les éducateurs déclarent avoir des collaborations régulières, conçoivent en effet l'intervention de celui-ci comme une condition nécessaire à l'accomplissement de leur propre rôle :

« L'éducateur va prendre le temps d'écouter le point de vue de l'élève, de lui dire les choses d'une certaine façon, et surtout, il ne va pas le faire devant toute la classe... C'est important... C'est beaucoup plus efficace, et moi, ça me rassure de savoir que je peux compter sur un relais, un appui ». (Enseignante primaire)

Si aujourd'hui le « CBC » ou le « Bureau des sanctions » peut fonctionner de manière routinière, c'est parce que leur mise en œuvre repose sur des accords et des arrangements préalables. Au cours des premières années de la collaboration, les équipes pédagogiques et les éducateurs se sont mis d'accord sur une méthode de traitement des incidents perturbateurs et surtout sur les finalités de celles-ci. L'idée qui s'est progressivement imposée était de parvenir à s'écarter des systèmes de sanctions se traduisant par une déscolarisation de l'élève (exclusion de la classe ou de l'établissement), pour produire inversement un traitement des infractions au règlement à même de faire comprendre aux élèves la nécessité de respecter les règles collectives, voire de rendre désirable une conduite conformiste (reconnaissance et valorisation par les adultes, extension de la licence accordée à l'élève, etc). Certes, il existe toujours des enseignants préférant ignorer ces accords et arrangements, et qui initient des tentatives d'instrumentalisation dont le principe est dénoncé par les éducateurs :

« Quand un enseignant qui ne veut plus s'occuper d'un élève s'en débarrasse en l'envoyant systématiquement faire un stage de plusieurs heures dans mon bureau, et ça de façon répétée, alors là je rappelle que ce n'est pas comme ça que ça se passe ici ». (Jacques, Éducateur du REP)

Mais ces cas demeurent très minoritaires et sont le plus souvent le fait d'enseignants avancés dans la carrière, qui semblent ressentir la contrainte de collaboration comme une limitation de leur autonomie professionnelle¹⁰. Le fait que des acteurs influents – tels les directeurs d'établissement – soient partie prenante de la définition de ces accords et arrangements locaux, et que ceux-ci soient symboliquement reconnus comme les opérateurs efficaces d'un fonctionnement collectif recherché, leur confère une certaine légitimité justifiant que la majorité des enseignants s'y réfère dans leur manière de recourir à l'éducateur pour faire face aux incidents perturbateurs.

Le rôle attribué aux éducateurs dans le cadre du suivi individuel des élèves en difficultés

Il existe une autre série de problèmes répertoriés dont le traitement appelle une collaboration basée sur la répartition des tâches et la complémentarité des rôles. Elle concerne l'observation et l'accompagnement des « élèves qui vont mal » ou repérés comme « en difficultés ». Il est ici question des élèves dont l'attitude publique, révélant une incapacité temporaire à se présenter sous « une apparence normale » (Goffman, 1973, p. 227), éveille la vigilance des professionnels. Il peut s'agir d'un élève pleurant de manière répétée et *a priori* injustifiée, d'un élève paraissant manquer cruellement d'« autonomie » pour son âge, ou encore d'un élève rencontrant des difficultés à aligner son attitude sur le modèle des conduites prescrites et qui sera repéré comme ne sachant « comprendre et respecter les consignes ». Ce type de collaboration se développe en premier lieu entre les directeurs et les éducateurs. Sur demande des premiers, les seconds peuvent être chargés d'observer la conduite d'un élève en particulier sur une période donnée. Les éducateurs peuvent également être à l'initiative d'une telle démarche, en proposant au directeur de resserrer leur attention sur certains élèves, repérés au préalable au cours de leur travail quotidien dans l'école. Des réunions régulières, quasi-hebdomadaires, constituent le cadre matériel d'une vigilance partagée et d'un suivi rapproché. L'organisation du travail est ici pensée dans la perspective d'une réciprocité des rôles. En les mandatant pour mener ce travail d'observation, les directeurs d'établissement attribuent aux éducateurs une licence inédite au sein de l'école. Ils sont ainsi autorisés à pénétrer dans les classes pour observer l'enfant en situation d'apprentissage, à rencontrer les parents en dehors des périodes prévues par le calendrier cantonal, à convoquer l'enfant pour des entretiens individualisés menés sur temps scolaire. Dans ces conditions, les

10. Nous n'avons pas eu l'occasion d'interviewer directement les enseignants qui se tiennent en retrait de toutes collaborations, mais, à leur sujet, les éducateurs disent « Ce sont les enseignants qui considèrent qu'ils sont les seuls maîtres à bord dans leur classe et qu'ils n'ont de compte à rendre à personne » (Camille, éducatrice REP).

éducateurs peuvent exercer les compétences qu'ils revendiquent, notamment celles qui ont trait à une appréhension de l'enfant dans « sa globalité » : l'exploration de son itinéraire personnel, de son histoire familiale, de ses relations avec ses pairs. Selon une logique de fonctionnement ascendante, les informations recueillies auprès de l'enfant sont acheminées vers la direction. La connaissance documentée des cas particuliers d'élèves repérés comme « en difficulté » est une compétence dont peuvent alors se prévaloir les directeurs, dans un contexte idéologique valorisant l'exercice d'un leadership de proximité. Il s'agit pour eux d'identifier à qui ils ont affaire, de manière à pouvoir catégoriser la situation concrète selon un processus de dé-singularisation : en la considérant comme la déclinaison particulière d'un cas plus général, connu et répertorié, et activer les mesures généralement éprouvées. En conclusion de ce point, il apparaît que cette réciprocité instituée des rôles entre éducateurs et directeurs s'actualise ensuite concrètement de manière consensuelle lorsque certaines conditions sont réunies : quand les éducateurs sont pleinement associés à l'analyse des informations au nom de l'expertise qu'ils revendiquent, que les décisions sont co-réfléchies et prises en commun dans le cadre d'un fonctionnement voulu collégial.

Ce type de partage du travail s'observe, en second lieu, entre enseignants et éducateurs, pour traiter les cas d'élèves répertoriés comme les « enfants qui vont mal ». Elle ne s'actualise pas avec les enseignants d'un établissement dans son ensemble, mais plutôt entre des individus singuliers qui ont appris à se connaître et à s'apprécier mutuellement au regard d'une éthique professionnelle leur paraissant assez proche. Ces collaborations s'observent dans le cas d'enseignants qui, dans une prise de distance critique à l'égard d'un point de vue exclusivement scolaro-centré sur l'élève, se déclarent soucieux du vécu existentiel des enfants et de leur « bien-être » général. Ce rapport aux élèves, non plus seulement considérés comme les cibles d'un projet pédagogique mais comme des personnes à part entière, constitue une posture professionnelle que partagent bien des éducateurs. Cet ancrage commun peut engendrer des collaborations basées sur des affinités électives, que les enseignants sollicitent librement selon leur bon vouloir. Le cadre matériel de la collaboration est lui-même dé-formalisé. Il n'est pas rare que tel enseignant et tel éducateur se donnent rendez-vous dans un café proche de l'école et sur le temps de la pause de midi, pour « faire le point sur les situations ». Ce type de collaboration s'effectue à l'initiative de l'enseignant lequel, se montrant soucieux du bien-être de ses élèves, entreprend de solliciter l'intervention de l'éducateur pour dispenser un soutien particulier à certains d'entre eux. Par-delà la dimension interpersonnelle constitutive de ce type de collaboration, l'organisation factuelle du travail éducatif s'effectue ici selon une logique de métier. L'enseignant mobilise chez son partenaire les savoir-faire constitutifs du métier d'éducateur, tels que l'établissement d'une relation basée sur la « considération positive inconditionnelle » et la « compréhension empathique », deux pans de la posture revendiquée par les éducateurs. La

répartition des rôles se négocie de manière fluide lorsque que les acteurs se reconnaissent mutuellement comme les représentants complémentaires de domaines de spécialisation différenciés. En témoigne cet extrait d'interview mené conjointement auprès d'une enseignante et d'une éducatrice le jour où elles avaient rendez-vous pour organiser l'accompagnement éducatif de certains élèves :

«- L'enseignante : cette maman s'est braquée contre moi. En tant qu'enseignant, on n'est pas toujours porteurs de bonne nouvelle, et depuis la communication est coupée avec cette maman, elle me fuit alors que la petite aurait besoin d'aide. Dans ce cas par exemple Camille (l'éducatrice) va jouer le rôle de tiers : c'est une personne neutre, qui ne traîne pas tout le passif de la relation entre moi et la maman. Elle peut jouer ce rôle de médiateur externe, et proposer une certaine qualité d'écoute que moi je ne peux pas donner, car je n'ai pas le temps ni les moyens de faire ça. Et cette qualité d'écoute va faire que le parent va se sentir aidé plutôt qu'enfoncé.

- L'éducatrice : Et moi par contre je n'interviens pas dans les apprentissages. Je sais que certains collègues font de «l'aide aux devoirs», mais moi, non. Je considère que mon rôle est d'investir l'éducatif, et pas le domaine des apprentissages scolaires».

De manière analogue, les buts poursuivis par cette collaboration font l'objet d'une définition relativement stable. Ils consistent à organiser les conditions sociales d'une vigilance cognitive à l'égard d'un enfant en particulier, en maillant autour de celui-ci un réseau d'attentions, et parfois d'interventions, s'inscrivant dans la perspective de favoriser un mieux-être.

Situations de crise et ajustements réciproques

Contrairement aux cas étudiés précédemment, certaines situations suivent une évolution non anticipée et un développement que les procédures de traitement standardisées ne permettent pas de contrôler, au point de se présenter aux yeux des acteurs comme des «situations de crise». Toutes les situations impliquant émotionnellement les professionnels ne sont pas à proprement parler des situations de crise : par exemple, face à un cas de maltraitance familiale avéré, les aveux d'un enfant ou les marques corporelles attestant d'une maltraitance peuvent susciter beaucoup d'émotions et d'agitation au sein de l'école. Cependant, le traitement des cas de maltraitance fait aujourd'hui l'objet de procédures préétablies dont les acteurs scolaires connaissent les différentes étapes à commencer par les conditions de leur déclenchement. Les situations d'urgence sollicitant la réactivité du personnel scolaire se règlent donc par l'activation de «procédures d'urgence». Elles se distinguent en cela des situations de crise, dont la caractéristique est précisément de ne pas relever d'une casuistique préétablie déterminant que faire

et que penser face à celle-ci. Ces situations de crise impliquent donc, pour être traitées, une intense activité de discussion et de délibération susceptible de déboucher sur des solutions *ad hoc*. Au sein des écoles du REP, le traitement des situations de crise bouscule et perturbe une organisation du travail principalement structurée autour de la prise en charge des situations problématiques qui ont, quant à elles, été anticipées. Il en va autrement au sein des établissements dits de « Région ». La régulation des situations de crise constitue ici la majeure partie des problèmes pris en charge par l'éducateur. Seul pour un grand nombre d'élèves, il est sollicité par les directeurs et les enseignants pour résoudre prioritairement ce type de problèmes, ce qui le conduit à définir son propre rôle de la manière suivante :

« En région, je fais le pompier. Y'a un problème, on ne sait pas quoi faire, on appelle l'éducateur » (Jeannine, Éducatrice dans un établissement dit de « Région »).

Comme nous allons le montrer, la régulation des situations de crise fait tantôt l'objet de collaborations entre l'éducateur et le directeur, tantôt entre l'éducateur et un enseignant. Dans les deux cas, la prise en charge de ces situations problématiques non répertoriées engage l'éducateur selon une logique de l'ajustement réciproque.

La gestion des conflits « avec » les parents d'élèves et « entre » parents d'élèves

Les situations de crise ont trait à des événements dont le caractère contingent ne peut permettre leur anticipation : que faire face à la conduite agressive d'un parent d'élève provoquant une confrontation verbale et physique à l'égard d'un enseignant ou d'un autre élève ? Comment faire face à un conflit entre parents d'élèves d'une ampleur telle qu'il catalyse des affrontements dans la cour d'école ? Les situations de crise peuvent également être liées à des événements dont la probabilité de leur émergence a été mal anticipée. Les conduites oppositionnelles développées par certains parents en réponse à des décisions d'orientation qu'ils estiment iniques ou inadaptées font partie des situations de crise. Qu'elles se traduisent par le déploiement inopiné de conduites ostensiblement outrageantes et irrévérencieuses ou par des indices verbaux et gestuels plus policés, l'hostilité et les résistances exprimées par les familles laissent les professionnels désemparés, ne sachant à première vue comment réagir. L'ensemble de ces événements ont pour caractéristique commune de révéler la rupture inattendue des arrangements et des contrats implicites ou explicites qui lient les différents protagonistes : là, le respect des rituels ordinaires de régulation des relations dans l'enceinte de l'école (politesse, courtoisie, modération) ; ici, le contrat de confiance au principe d'une attribution réciproque d'intentions bienveillantes entre les acteurs scolaires et familiaux. La régulation des situations de crise fait partie des

tâches suscitant une intense activité de discussion et de délibération entre les directeurs et les éducateurs, pour déterminer une méthode de traitement du problème. S'ils identifient, *grosso modo*, l'horizon vers lequel tendre, à savoir la reconstruction d'un cours normal d'action (sauver la paix au sein de l'école, parvenir à un accord avec les parents), ils n'ont pas, à l'avance, une vision précise du problème à traiter et encore moins de la façon d'en venir à bout. Il leur faut alors définir la situation (en croisant les informations, en partageant leurs perceptions du problème) et déterminer une manière de s'y engager. La répartition des rôles, entre directeurs et éducateurs, s'opère ici selon une logique de « l'ajustement situationnel » (Hughes, 1996(b), p. 63) : en fonction des contraintes de la situation, ils définiront qui dit quoi et comment aux interlocuteurs familiaux. La répartition des rôles du « gentil et du méchant » fait partie des tactiques communicationnelles déployées pour parvenir à négocier avec les parents des accords communs, ou imposer avec tact leur propre définition de la situation (Chartier & Payet, 2014). En fonction de l'évolution de la situation de crise, ils devront sans cesse réviser leurs positions et perspectives à travers une activité d'ajustement réciproques. Les éducateurs constituent dès lors pour les directeurs une précieuse aide à la décision dans des contextes d'action qui réduisent à l'inanité l'actualisation des routines de travail :

« On s'est trouvé face à des conflits de parents tellement graves qu'on a dû réaliser tout un travail d'enquête pour déterminer la part des responsabilités de chacun et passer des heures à discuter pour savoir comment s'y prendre pour gérer le conflit. Moi, en tant que directrice j'ai beaucoup de réunions à l'extérieur de l'établissement, et pour prendre les bonnes décisions je m'appuie sur les compétences de différents professionnels ». (Monica, directrice d'établissement primaire).

La perte du contrôle des relations avec les élèves

La régulation des situations de crise est également l'objet principal des collaborations entre les éducateurs et les enseignants. Dans un contexte institutionnel où le travail collaboratif et en équipe est prescrit, reconnaître son impuissance à agir et à tenir son rôle face à certaines conduites d'élèves n'est plus vécu seulement comme un aveu de faiblesse par de nombreux enseignants. Face à des publics scolaires réputés « difficiles », le recours à l'éducateur peut en effet témoigner d'une démarche responsable, par laquelle l'enseignant, ne trouvant plus dans ses routines de travail les ressources pour maîtriser pratiquement les situations dans sa classe, sollicite un soutien et un étayage censés lui permettre à terme de remplir à nouveau sa mission. Une séquence d'observation extraite de notre journal de terrain est exemplaire de ce type de collaboration.

« Corinne (enseignante) arrive à 11.45 dans le bureau de l'éducateur avec Amir. Elle semble excédée et lui, affecté. En cherchant à contenir ses émotions, elle explique qu'Amir lui tient tête une nouvelle fois en refusant de ranger le matériel de peinture après l'atelier art-plastique. L'éducateur demande à Amir de justifier son refus. Demandes répétées auxquelles il finit par répondre en regardant ailleurs « j'en sais rien. C'est pas à moi ». Le ton monte, elle dit « je te l'amenais pour faire un CBC, mais je me rends compte que cela ne sert à rien. Il en a déjà eu trois depuis le début du mois... cela ne sert à rien ». La tension manifeste conduit l'éducateur à séparer l'enseignante et l'élève en demandant à celui-ci d'aller prendre son déjeuner à la cantine et en lui donnant rendez-vous plus tard. Une fois Amir sorti du bureau, l'enseignante s'effondre en larmes « il me pousse à bout... je suis à bout ». (Extrait du journal de terrain, séquence observée en avril 2016 en établissement REP.)

Les procédures standardisées de gestion de l'indiscipline comme le « CBC » ne sont plus efficaces pour traiter cette situation perçue comme une impasse par les protagonistes. La collaboration entre l'enseignant et l'éducateur consistera alors pour l'essentiel à définir un nouvel « arc de travail » (Strauss, 1992, p. 148), c'est-à-dire l'ensemble des opérations qui devront être réalisées pour maîtriser à nouveau le déroulement de la scolarité d'Amir. En tenant compte de différents facteurs (la période du calendrier scolaire à laquelle émerge cette situation de crise, la situation familiale de l'élève, l'image que les différents acteurs se font de l'élève sur la base d'expériences antérieures, les conséquences de la situation de crise sur le climat de classe), la discussion permettra de déterminer si il faut ou non à nouveau convoquer les parents, mobiliser le directeur, ou tenter de rétablir le dialogue directement avec Amir. Ce processus implique non seulement un travail des acteurs professionnels sur l'élève, mais également un travail de l'enseignant sur lui-même. La construction des rôles de chacun s'effectue donc à travers un ajustement réciproque selon la manière dont les acteurs conviendront qu'il faut s'y prendre pour traiter le problème, et de manière itérative, en fonction « de comment ça évolue ».

Conclusion

L'introduction d'éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises n'a pas été conçue sur le mode d'un « pôle éducatif autonome » comme ce fut le cas dans d'autres contextes nationaux. Dès le départ, les consignes officielles instaurent l'exigence d'un travail collaboratif entre le personnel pédagogique et l'éducateur autour de la prise en charge des perturbations scolaires. Cette consigne fut assez bien relayée du côté des enseignants et des directeurs d'établissement. Autrement dit sur nos terrains, le principe d'une division morale du travail éducatif fondée sur une « délégation du sale boulot » (Hughes,

1996b, p. 82) tel qu'il a été parfois observé dans certains contextes scolaires (Payet, 1997) n'est que très rarement de mise. Et domine plutôt l'idée d'une complémentarité de rôles différenciés mais d'égale légitimité dans la réalisation de buts communs. Reste que, si la règle de la coopération semble globalement acceptée, la forme effective prise par ces collaborations interprofessionnelles se négocie en grande partie au regard des caractéristiques des situations concrètes nécessitant un traitement collectif. La perception des situations surgissant dans le quotidien de l'école et perturbant l'ordre scolaire détermine beaucoup la nature des collaborations mise en œuvre. Certaines situations sociales jugées problématiques mais dont l'occurrence est anticipée par les acteurs, donnent lieu à des procédures de traitement incarnant les négociations passées sur la place et les rôles de chacun. Elles font appel généralement à une division du travail fondée sur la mobilisation conjointe de différents savoir-faire de métiers au regard de l'accomplissement de finalités dont la définition semble très claire aux yeux des acteurs. Cependant, une seconde catégorie de situation, que nous avons appelée « situations de crise », implique le développement d'autres collaborations. Ces situations problématiques imprévues et non anticipées – dont, par conséquent, les modes d'organisation du travail standardisés ne peuvent garantir le traitement – imposent aux acteurs professionnels la nécessité de mener de manière concertée la recherche, par des moyens empiriques incertains, d'une méthode adéquate de gestion de crise et d'un horizon d'attentes *ad hoc* (Giuliani, 2013). Dans ce contexte, les acteurs professionnels co-conçoivent et s'attribuent réciproquement des rôles et des tâches en fonction des contraintes qui pèsent sur la situation de crise et des possibilités qu'elles laissent ouvertes. Pour conclure, cette analyse des nouvelles formes d'organisation du travail interprofessionnelles à l'œuvre au sein de l'école primaire genevoise pourrait se poursuivre à travers la question de leurs effets sur la catégorisation des familles et des élèves. En effet, l'existence d'une concertation effective entre les différents acteurs scolaires n'implique pas nécessairement l'équivalence avec les destinataires de l'action, élèves ou parents d'élèves. L'influence des collègues qui s'exerce dans le cadre du travail en équipe constitue une forme de régulation des pratiques des éducateurs auprès des élèves et de leurs familles qu'il ne s'agirait pas de sous-estimer. À travers des « processus d'imitation et de soutien mutuel » (Van Zanten, 2001, p. 242), il peut parfois se nouer des alliances entre professionnels enseignants et non enseignants allant à l'encontre des intérêts de l'élève (Masson, 1994) ou ayant pour effet de limiter le pouvoir des parents dans les décisions d'orientation.

Bibliographie

- ARBORIO A.-M. L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, 2007/3, n° 90, pp. 26-34.
- BARNEY G. & STRAUSS A. *Time for dying*. Chicago : Adline Publishing Company, 1968.
- BASZANGER I. Introduction : les chantiers d'un interactionnisme américain. In : BASZANGER I. *Anselm Strauss. La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan, 1992, pp. 11-65.
- CHARLOT B., EMIN L. & DE PERETTI O. *Les aides-éducateurs*. Paris : Anthropos, 2002.
- GIULIANI F. *Accompagner. Le travail social face à la précarité durable*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013.
- GLASMAN D. *L'école réinventée, Le partenariat au sein des ZEP*. Paris : L'Harmattan, 1992.
- GOFFMAN E. *La mise en scène de la vie quotidienne 2. Les relations en public*. Paris : Minuit, 1973.
- GOFFMAN E. Le travail de terrain. In : *La relation de service dans le secteur public*, tome 1 : Actes de séminaires, Plan Urbain RATP-DRI, 1989-1990, pp. 111-115.
- HUGHES E.C. Le drame social du travail. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1996(a), vol. 115, n° 1, pp. 94-99.
- HUGHES E.C. *Le regard sociologique*. Paris : EHESS, 1996 (b) / [1976].
- KHERROUBI M. Rôles éducatifs. In : VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, 2008.
- KHERROUBI M., MILLET M. & THIN D. *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*. Paris : Editions Pétra, 2015.
- KHERROUBI M. Division du travail éducatif. In : VAN ZANTEN A. & RAYOU P. (Dir.). *Dictionnaire de l'éducation* Paris : PUF, 2017 [2^e édition], pp. 218-221.
- MAROY C. & DUPRIEZ V. La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, 2000, vol. 130, n° 1, pp. 73-87.
- MASSON P. Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, 1994, vol. 18, n° 1, pp. 165-186.

- OLIVIER DE SARDAN J.-P. *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Bruylant-Academia, 2008.
- MEHAN H. Comprendre les inégalités scolaires : la contribution des approches interprétatives. In : FORQUIN J.-C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier, 1997, pp. 319-351.
- PAYET J.-P. Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 1997, n° 75, pp. 19-31.
- PAYET J.-P. (Ed.). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2016.
- RUFIN D., PELHATE J. & CHARTIER M. Les trois niveaux de régulation de la relation école-familles. Le cas de l'enseignement prioritaire genevois. *Éducation comparée*, 2015, 13, pp. 67-91.
- STRAUSS A. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme. Textes réunis et présentés par I. Baszanger*. Paris : L'Harmattan, 1992.
- TARDIF M. & LEVASSEUR L. *La division du travail éducatif*. Paris : PUF, 2010.
- VAN ZANTEN A. *L'école et la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF, 2001.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M. & ROBERT A. *Quand l'école se mobilise*. Paris : La dispute/SNEDIT, 2002.

The situated construction of interprofessional collaborations at school. The case of social educators in Geneva primary

Abstract: About ten years ago in Geneva's canton, social educators were introduced among the priority education network of primary schools. This new educational role's construction will be, in this article, looked at from both the inter-professional collaborations and the division of labour set up between these social teachers on one hand and teachers with school directors on the other hand. We will see that even if formal directives impose a consultation framework between teachers, directors and social teachers for educational work implementation, the effective form produced by these inter-professional collaborations is largely based on negotiated with concrete situations' characteristics. Therefore, the analysis reveals two types of situations which lead indeed to develop distinct collaborative forms : indexed troublesome and crisis ones.

Key words: Division of educational labour. Inter-professional collaborations. Social work in schools. School audiences in difficulty. Priority education policy.

Construcción situada de colaboraciones interprofesionales en el medio escolar. El caso de los educadores en las escuelas primarias de Geneva

Resumen: Hace unos diez años en el cantón de Ginebra, los educadores sociales han sido introducidos en las escuelas primarias del REP (red de enseñanza prioritaria). Ese artículo tiene por objeto interrogar la construcción de este nuevo papel educativo bajo el ángulo de las colaboraciones interprofesionales y de la división del trabajo que se han establecidas entre educadores sociales por una parte, y los profesores y directores de escuela por otra parte. Demuestra que si los requisitos formales imponen un actividad de concertación entre profesores, director y educadores en la puesta en ejecución del trabajo educativo, el perfil efectivo tomado por estas colaboraciones interprofesionales se produce o se negocia en gran medida respecto a las características de situaciones concretas. El análisis distingue así

dos tipos de situaciones suscitando en efecto el desarrollo de formas colaborativas distintas : las situaciones problemáticas catalogadas, y las situaciones de crisis.

Palabras claves: División del trabajo educativo. Colaboraciones interprofesionales. Trabajo social en ámbito escolar. Públicos escolares en dificultades. Políticas de enseñanza prioritara.

Frédérique GIULIANI. La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n° 4, 2017, pp. 89-109. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-32-4.