

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts
HES·SO en travail social

HES·SO//Valais Wallis Domaine Santé & Travail social



Réalisé par : Délez Sabrina

Promotion : TS ES 08

Sous la direction de : Dini Sarah

Sierre, le 27 février 2012

Mes remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée à la réalisation de ce mémoire et sans qui l'aboutissement de ce travail n'aurait pas pu être possible. Je tiens à remercier chaleureusement :

- Les enseignants et les éducateurs qui ont accepté de m'accorder un peu de leur temps pour répondre à mes questions.
- Ma directrice de mémoire, Mme Sarah Dini qui m'a accompagnée et énormément soutenue tout au long de ce travail de Bachelor.
- Ludiwine, Mélanie et Delphine qui ont eu la patience et la gentillesse de relire mon travail.
- Ma famille qui m'a soutenue et motivée tout au long de cette recherche.

Ainsi que tous ceux qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

Avertissements

Pour des raisons de lisibilité du travail, le masculin est utilisé.

Pour garantir l'anonymat de chacun, aucun nom de lieu ni de personne n'a été cité.

Les propos émis dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Je certifie avoir mené seule ce travail de Bachelor et mentionné toutes les sources auxquelles j'ai eu recours.

Sierre, le 25 janvier 2012

Résumé

Ce travail de Bachelor s'intéresse aux interventions des éducateurs dans les écoles valaisannes. Dans un milieu scolaire où l'enseignant serait de plus en plus confronté à des élèves ou des classes difficiles, il semblerait effectivement que l'éducateur social puisse lui venir en aide. Ainsi, l'intérêt de ce travail porte sur les compétences de l'éducateur pour intervenir à l'école et sur la manière dont se déroulent ces interventions éducatives en milieu scolaire. La question qui a été soulevée tout au long de ce mémoire est la suivante : « Comment l'éducateur social peut-il intervenir à l'école afin d'aider l'enseignant lors de situations difficiles avec ses élèves? »

Au cours de la recherche, six instituteurs et cinq éducateurs ayant collaboré ensemble ont été interrogés au moyen d'entretiens. L'analyse des résultats a permis de confirmer le fait que l'éducateur est compétent pour venir en aide à l'enseignant, qu'il peut intervenir de manière individuelle ou auprès des parents de l'élève en difficulté. Il peut aussi travailler avec l'instituteur et l'enfant lors de conflits et finalement avec tout le groupe lorsque le problème vient de l'ambiance de classe. Durant ces interventions, éducateurs et enseignants collaborent toujours, même s'ils le font de différentes manières en fonction des situations et des méthodes de l'éducateur.

Parmi les compétences que l'éducateur peut mobiliser pour aider les instituteurs, on retrouve les connaissances concernant l'accompagnement d'enfants en difficulté, en rapport avec la dynamique de groupe, la méthode d'entretien ou la collaboration avec les parents. Puis, un certain nombre d'avantages liés à son statut ont été relevés tels que sa neutralité, le soutien psychologique qu'il apporte et la possibilité qu'il a d'intervenir dans les différents milieux de développement et de socialisation de l'enfant, à savoir l'école, le cercle familial et l'espace public.

Ainsi, les résultats de la recherche ont mené à la conclusion suivante : l'éducateur peut aider l'enseignant lors de situations difficiles avec un ou plusieurs élèves. Il le fait de manières très variées en fonction de son expérience et de ses valeurs mais toujours grâce aux compétences spécifiques à sa formation et à son statut de personne extérieure au système scolaire.

Finalement, les limites de ces interventions qui n'avaient pas été totalement envisagées en début de travail ont été mises en lumière. L'importance des décisions politiques et communales, l'impossibilité d'intervenir sans la libre-adhésion des individus ou encore le secret professionnel qui peut entraver la collaboration entre éducateurs et instituteurs en sont quelques exemples.

Mots-clés

Travail social, école, éducateur, Valais, élèves difficiles, classes difficiles, rôle, méthodes, collaboration, interventions éducatives, avantages, limites.

Table des matières

1. Introduction.....	1
1.1. Motivations personnelles et professionnelles	2
1.2. Lien avec le travail social	3
1.3. Question de recherche	3
1.4. Objectifs de recherche	3
2. Concepts théoriques	5
2.1. Situations difficiles en classe : causes et conséquences	5
2.1.1. Situations difficiles dans la classe.....	5
2.1.2. Causes des difficultés rencontrées dans la classe	8
2.1.3. Réactions de l'enseignant face aux difficultés rencontrées	15
2.2. Enseignant, éducateur social et enseignant spécialisé face à un élève ou une classe difficile.....	18
2.2.1. Rôle de l'Ecole et de l'enseignant.....	18
2.2.2. Rôle de l'éducateur social	23
2.2.3. Rôle de l'enseignant spécialisé	28
3. Méthodologie	30
3.1. Hypothèses.....	30
3.2. Echantillon.....	31
3.3. Méthode de recherche.....	32
4. Analyse des données et interprétation des résultats	33
4.1. Analyse des données.....	33
Hypothèse 1	35
Hypothèse 2	40
Hypothèse 3a)	43
Hypothèse 3b)	46
Hypothèse 3c)	47
Hypothèse 4	51
Hypothèse principale	54
4.2. Interprétation des résultats.....	57
4.2.1. Vérification de l'hypothèse 1	57
4.2.2. Vérification de l'hypothèse 2	60

4.2.3.	Vérification de l'hypothèse 3	62
4.2.4.	Vérification de l'hypothèse 4	67
4.2.5.	Vérification de l'hypothèse principale	68
5.	Conclusion	71
5.1.	Réponse à la question de départ et synthèse de la recherche.....	71
5.2.	Perspectives et pistes d'action	74
5.3.	Bilan personnel et professionnel.....	75
5.4.	Questionnements et limites de la recherche.....	75
Références bibliographiques		
Annexe 1 : Boîte à outils de l'éducateur pour intervenir à l'école.....		A
Annexe 2 : Grilles d'entretien		D
Annexe 3 : Référentiel de compétences de la HEP-Valais		M
Annexe 4 : Référentiel de compétences pour la formation Bachelor en travail social		U

1. Introduction

Avec l'évolution de notre société et des mentalités éducatives, il semblerait que la tâche de l'enseignant se complexifie de manière notable. Les enfants qui présentent des problèmes de comportement à l'école sont effectivement de plus en plus nombreux et de manière générale, la collaboration avec les parents devient plus difficile. A côté de cela, les exigences du département de l'instruction publique ne vont pas en diminuant, tout comme les activités extrascolaires qui viennent s'y greffer au cours de l'année. Ainsi, le travail de l'enseignant peut devenir une source de grand stress et mener certains à des situations de fuite ou de burnout. Face à cette problématique, il s'agit alors de se poser certaines questions. Quelle est la mission de l'enseignant ? Doit-il éduquer ses élèves et jusqu'à quel point ? Comment peut-on aider l'instituteur lors de situations qui le mettent en grande difficulté ou en situation d'échec ?

Dans plusieurs cantons suisses, une réponse a pu être donnée à la question de l'aide à apporter aux enseignants. En effet, à Bienne, à Genève et dans le canton de Vaud par exemple, l'école a engagé des éducateurs sociaux pour soutenir les instituteurs en difficulté. En Valais, ces interventions se font aussi dans certaines villes mais de manière ponctuelle car ces pratiques ne font pas encore partie d'une politique cantonale. Ainsi, en Valais, les questions liées à ces interventions peuvent être nombreuses puisqu'il s'agit d'un terrain d'intervention quasiment inconnu dans notre région.

Le but de ce mémoire est donc de partir à la découverte d'une pratique dont on parle très peu en Valais afin de déterminer de quelle manière l'éducateur peut venir en aide à l'enseignant en difficulté. Les questions qu'il s'agira donc de se poser sont les suivantes : Dans quel genre de situation l'instituteur fait-il appel ? Quelles sont les méthodes utilisées et les compétences mobilisées par l'éducateur ? Et finalement, comment ces deux professions peuvent-elles collaborer au cours de ces interventions ?

Pour tenter de répondre à ces questions, je vais diviser mon propos en deux parties bien distinctes. Dans un premier temps, je m'intéresserai de manière théorique aux situations qui posent problème aux enseignants, leurs causes et leurs conséquences. Je vais aussi questionner le rôle de l'instituteur et ses compétences pour finalement faire de même avec l'éducateur. Le but de cette démarche étant de déterminer déjà théoriquement si l'éducateur a des compétences spécifiques pour venir en aide à un enseignant dans les situations qui le mettent en échec. Puis, dans un deuxième temps, je partirai sur le terrain pour questionner des instituteurs et des éducateurs ayant collaboré afin d'en savoir plus sur leurs expériences, sur la manière dont l'éducateur a procédé et sur leur collaboration au cours de l'intervention.

Les recherches théoriques et empiriques de ce travail nous permettront de mieux comprendre cette pratique et les manières de faire de chacun.

1.1. Motivations personnelles et professionnelles

Si j'ai réalisé mon travail de Bachelor sur l'intervention de l'éducateur social à l'école, c'est parce que j'ai effectué un module passionnant de ma formation dans une école primaire du Valais romand et qu'à cette occasion, j'ai rencontré un éducateur hors-murs qui m'a parlé de cette pratique. Celui-ci intervient dans les classes lorsque les enseignants se sentent dépassés par un élève ou par leur classe toute entière. Il m'a expliqué qu'il pouvait jouer plusieurs rôles afin de soulager l'instituteur, de l'aider à recréer un lien de confiance mais également d'exigence avec ses élèves. J'ai alors découvert une facette du travail d'éducateur qui m'était jusqu'alors inconnue et qui m'intéresse tout particulièrement.

J'ai également voulu réaliser mon travail de Bachelor sur l'intervention de l'éducateur social à l'école car l'enseignement auprès des enfants m'a toujours attirée. Avant de m'inscrire à la HES-SO, j'ai d'ailleurs beaucoup hésité à commencer la HEP pour devenir maîtresse d'école. Aujourd'hui, je sais que j'ai pris la bonne décision car le travail d'éducateur me passionne. Cependant, lors de ce module, j'ai eu énormément de plaisir à travailler à l'école avec des élèves et en collaboration avec leur enseignant. Je me suis alors dit qu'à la fin de ma formation, j'aurais du plaisir à intervenir dans les classes en tant qu'éducatrice. C'est pour cette raison que j'ai cherché, lors de ce mémoire, à me familiariser avec le travail des éducateurs à l'école, une intervention encore peu répandue mais qui le sera peut-être davantage dans quelques années.

Mon entourage proche compte également plusieurs enseignantes et en discutant avec elles, je comprends souvent que ce travail n'est pas facile. Les classes sont en effet de plus en plus turbulentes et certaines situations deviennent vite ingérables. Beaucoup d'instituteurs affirment d'ailleurs que leur travail n'est plus seulement de former, mais également d'éduquer. Cependant, former et éduquer ne requièrent pas les mêmes compétences et je pense que les enseignants n'ont, dès lors, pas forcément la formation nécessaire pour gérer seuls des situations parfois très difficiles psychologiquement. Dans ce contexte, l'intervention d'un éducateur peut prendre tout son sens.

Je sais que certains enseignants sont épuisés et font appel à un éducateur. Ce que j'ai alors choisi de découvrir plus particulièrement, c'est le travail de l'éducateur en classe et la manière dont il peut collaborer avec l'enseignant afin de l'aider dans sa tâche qui peut s'avérer parfois très difficile.

Pour terminer, ce que je souhaitais vraiment comprendre, c'était précisément les manières dont l'éducateur intervient dans les classes, ce qu'il peut concrètement mettre sur pied, s'il travaille plus fréquemment avec l'ensemble de la classe ou en individuel et s'il agit parfois auprès de la famille de l'élève. Grâce à ce travail, je désirais finalement comprendre la manière dont il collabore avec l'instituteur au cours de ces interventions.

1.2. Lien avec le travail social

Dans ma recherche, le lien avec le travail social me semble assez évident puisqu'il s'agit d'un nouvel endroit d'intervention pour l'éducateur social.

Je pense que l'école est un lieu pouvant refléter des problèmes de notre société et qu'il est de ce fait possible que l'éducateur y trouve une place afin de soutenir les enseignants lorsqu'ils n'arrivent plus à gérer certains élèves ou leur classe toute entière. Je crois effectivement que les enfants difficiles à l'école, qui perturbent la classe, traduisent certains problèmes sociaux, familiaux ou culturels de plus en plus fréquents à l'heure actuelle.

De plus, cette pratique peut aussi être mise en place de manière préventive avant que l'école ne soit dans l'obligation de sortir un élève de son milieu ordinaire et qu'une étiquette d'enfant à problème ne lui soit, par là-même, attribuée.

Dans ces différents contextes, je pense que l'intervention d'un éducateur à l'école peut être justifiée. En effet, comme je le préciserai dans la suite de ce travail, le rôle de l'éducateur est d'accompagner des personnes en difficulté sur le chemin de l'autonomie, de la socialisation et de l'intégration.

1.3. Question de recherche

La question à laquelle j'ai tenté de répondre tout au long de ce travail est la suivante : « Comment l'éducateur social peut-il intervenir à l'école afin d'aider l'enseignant lors de situations difficiles avec ses élèves? »

En réalisant ce travail, je souhaitais simplement partir à la découverte d'une facette du travail d'éducateur encore peu répandue mais qui m'intéressait tout particulièrement. Pour ce faire, j'ai porté mon attention sur les situations rencontrées, les méthodes utilisées et sur la collaboration entre l'éducateur et l'instituteur au cours de ces interventions.

1.4. Objectifs de recherche

Pour tenter de répondre à ma question initiale, j'ai dans un premier temps effectué une recherche théorique et dans un deuxième temps une recherche empirique.

Objectifs de la recherche théorique

Tout d'abord, par mes recherches, mes lectures d'ouvrages et de documents scientifiques, j'ai tenté de comprendre les difficultés rencontrées en classe par les enseignants, leurs causes ainsi que leurs conséquences. Dans la partie théorique, l'un de mes objectifs était également de questionner le rôle des instituteurs dans l'éducation des élèves afin de déterminer les limites de leur mandat. Je me suis ensuite penchée plus particulièrement sur leur formation et leurs compétences afin de vérifier qu'ils n'étaient effectivement pas en mesure d'affronter toutes les situations difficiles dans leur classe. Puis, le processus a été effectué de la même façon avec le rôle, la formation et les compétences des éducateurs sociaux afin de déterminer théoriquement s'ils étaient en mesure de venir en aide aux enseignants grâce aux compétences spécifiques à leur formation.

Objectifs de la recherche empirique

Pour vérifier ou infirmer les hypothèses que j'ai posées dans la suite de ce travail, je suis aussi partie sur le terrain à la rencontre de professionnels. Je voulais effectivement questionner les enseignants et les éducateurs sur ces interventions en milieu scolaire afin de découvrir le type de collaboration que ces derniers pouvaient mettre en place, les méthodes des éducateurs et les compétences spécifiques à leur formation. A ce sujet, les questionnements étaient nombreux et ma recherche exploratoire car, à l'heure actuelle, les interventions éducatives sont encore très rares en Valais.

2. Concepts théoriques

2.1. Situations difficiles en classe : causes et conséquences

2.1.1. Situations difficiles dans la classe

« Comment l'éducateur social peut-il intervenir à l'école afin d'aider l'enseignant lors de situations difficiles avec ses élèves? » Comme évoqué précédemment, il s'agit là de la question de départ de mon travail. Ainsi, il me semble essentiel de commencer cette partie théorique en définissant et en expliquant ce qu'est ou peut être une « situation difficile ». De plus, pour tenter de répondre à ma question de départ, je pense qu'il est indispensable, en début de travail, d'évoquer et de comprendre les divers problèmes auxquels peuvent être confrontés les instituteurs et leurs élèves à l'heure actuelle.

Tout d'abord, je commencerais en disant que des enquêtes démontrent qu'en Suisse un enseignant sur quatre rencontre des difficultés avec sa classe (Richoz, 2010). En effet, il semblerait que de plus en plus d'instituteurs soient confrontés à des problèmes de discipline. Beaucoup évoquent un manque d'éducation ou d'intérêt de la part des élèves. En réponse à cela, les enquêtes relèvent également une certaine fatigue et lassitude morale de la part des enseignants.

Essayons d'évoquer plus précisément quelles peuvent être les situations difficiles pour mieux comprendre ce que vivent les instituteurs. Mais avant cela, il s'agira de distinguer deux sortes de situations problématiques : l'élève difficile et la classe difficile.

De manière générale, l'élève peut être défini comme « difficile » ou ayant des comportements « difficiles » lorsqu'il mobilise et sollicite tellement l'enseignant que celui-ci n'arrive plus à donner son cours et à gérer le reste de sa classe (Richoz, 2010).

Plus précisément, une enquête réalisée en France par Auger et Boucharlat (2006) auprès de 115 enseignants primaires a permis de relever les comportements d'élèves dits « difficiles ». Les enseignants interrogés ont affirmé que ces élèves sont d'une part ceux qui perturbent et d'autre part ceux qui ne veulent pas travailler. Les premiers se manifestent par l'agitation, la contestation, la provocation, l'agressivité et la violence. Les seconds refusent d'effectuer les exercices, de participer ou de répondre.

Deux autres enquêtes réalisées à Berne (Schönbächler, 2005) et en Suisse romande (Richoz, 2010) auprès d'environ 1100 enseignants à l'école primaire ont relevé les mêmes comportements d'élèves difficiles qu'Auger et Boucharlat (2006). Grâce à ces trois enquêtes, trois catégories d'élèves dits « difficiles » sont ressorties et ont été synthétisées comme suit : l'élève « perturbateur », l'élève « agité » et l'élève « opposant » (Richoz, 2010).

- L'élève « perturbateur » a de grandes difficultés avec la discipline et le respect des consignes. Il discute beaucoup, rigole, cherche l'attention de ses pairs et de l'enseignant. Il dérange la classe et n'hésite pas à chahuter et à parler tout haut.
- L'élève « agité » est un enfant qui a de la peine à être présent, serein et concentré. Il ne reste pas à sa place, se laisse distraire, coupe la parole. Il a des difficultés à s'organiser dans son travail et oublie régulièrement ses devoirs, ses cahiers et ses exercices.
- L'élève « opposant » est un élève qui manque de motivation, qui refuse de faire ses devoirs ou les exercices demandés. Il est souvent passif, montre sa démotivation et n'hésite pas à la crier. Il peut également entrer dans un jeu de provocation, d'insultes et de menaces avec l'instituteur (Richoz, 2010).

En ce qui concerne la classe « difficile », elle peut être définie, de manière générale, comme une classe dans laquelle l'enseignant ne peut plus remplir pleinement sa mission car la plus grande partie du groupe est dérangée par diverses agitations (Richoz, 2010).

Les enseignants interrogés par Auger et Boucharlat (2006) ont défini plus précisément la classe difficile par des bavardages, par un refus collectif de travail ou par une passivité du groupe.

Les deux enquêtes réalisées en Suisse, à Berne (2005), en Suisse romande (2010) et une étude de Blin et Gallais (2001) réalisée en France auprès de collèges et lycées ont permis de définir la classe difficile en catégorisant les difficultés rencontrées par les instituteurs comme suit :

- Le bruit et l'agitation. Les élèves de ces classes discutent continuellement, ils parlent pendant que l'enseignant explique les exercices et les consignes, ils chahutent entre eux, s'interpellent et font du bruit inutilement.
- L'agressivité et l'opposition. Certains élèves de cette classe refusent les règles et l'autorité. Ils se comportent de manière hostile et agressive envers les autres camarades et l'instituteur. Parfois, celui-ci peut d'ailleurs être moqué, menacé, brimé, insulté et même, dans certains cas, agressé physiquement.
- La passivité. Le groupe d'élèves peine à se mettre au travail, montre un désintérêt et une démotivation particulière. Ils freinent ainsi la classe et vont jusqu'à brimer et ralentir les élèves motivés.
- L'indiscipline chronique et diffuse. Dans ce groupe d'élèves, l'indiscipline est permanente et se manifeste par un mauvais climat de classe ainsi que par un manque de repères et de normes (Richoz, 2010).

Il me semble important de préciser que les difficultés rencontrées à l'école primaire ont été schématisées et regroupées dans les mêmes catégories que celles remarquées dans les degrés supérieurs. Il faut effectivement noter que les comportements difficiles, violents et agressifs surviennent de plus en plus tôt même s'ils demeurent tout de même moins violents et plus rares à l'école primaire (Richoz 2010).

Nous pouvons aussi constater que les critères qui caractérisent une classe difficile sont souvent les mêmes que ceux qui caractérisent l'élève difficile, à savoir, l'indiscipline, la violence, le manque de travail, le désintérêt, etc. L'explication à cela est que la classe difficile ne l'est souvent pas au départ, elle le devient par l'effet de groupe et la présence de plusieurs élèves aux comportements perturbateurs (Richoz, 2010).

La classe est effectivement un groupe vivant animé par des interactions entre ses membres. Comme tout groupe, elle possède un fonctionnement qui lui est propre et s'organise autour de croyances et de règles explicites et implicites qui représentent une pression de conformité pour ses membres. Les élèves sont aussi unis par un passé commun et évoluent vers les mêmes objectifs. Ces similitudes renforcent l'identité du groupe et le désir général d'y appartenir. La classe peut donc implicitement établir des règles et désigner des leaders qui influencent positivement ou négativement le reste du groupe (Bonnichon et Martina, 2008).

Si je me réfère plus particulièrement à la théorie systémique, je peux affirmer que la classe est un système à envisager dans sa totalité en partant du principe que le comportement des uns influence celui des autres (Curonici et McCulloch, 2007).

Le dictionnaire actuel de l'éducation définit le système en se référant à Bertalanffy comme un « *Ensemble d'éléments en interaction tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres* » (1993, p.1214). Plus précisément, Curonici et McCulloch utilisent la définition courante suivante pour qualifier le système : « *Un ensemble, aux frontières repérables, composé d'individus en interaction, évoluant dans le temps, organisé en fonction de l'environnement et des finalités* » (2004, p.8).

Ces critères clairement définis me poussent à dire que la classe est un système car elle est composée d'un instituteur et d'un groupe d'élèves en interaction qui s'organisent chaque jour autour d'objectifs communs que sont l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves, dans un espace délimité : la classe. Comme tout système, la classe serait alors régie par des principes fondamentaux, les principaux étant la totalité, l'équifinalité et la rétroaction. Le principe de totalité stipule que le tout est plus important que la somme des parties et donc que si l'un des éléments du système évolue, alors c'est tout le système qui va se modifier. Le principe d'équifinalité explique qu'une cause peut avoir plusieurs conséquences et inversement. Finalement, le principe de rétroaction précise qu'un comportement d'un acteur du système va engendrer une réponse en retour d'un ou plusieurs autres acteurs. Cette réponse peut amplifier le comportement, l'apaiser, donner naissance à un nouveau comportement ou l'ancrer et ainsi de suite. Avec le temps, ce jeu peut rendre l'identification de l'origine du problème très difficile (Curonici et McCulloch, 2007).

Ainsi, d'un point de vue systémique, nous comprenons que la classe, les élèves et l'enseignant sont en interaction constante et que les comportements des uns influencent ceux des autres, de manière positive ou négative (Curonici et McCulloch, 2007). Cette théorie nous aide à comprendre le fonctionnement du groupe classe et des élèves et nous servira dans la suite des recherches théoriques et empiriques de ce travail.

Cependant, pour continuer, j'aimerais simplifier et résumer en disant que lorsque je parlerai d'un élève ou d'une classe difficile dans ce travail, je ferai référence de manière implicite soit à un problème de discipline, soit à une situation de violence ou de provocation soit enfin, à un manque de motivation pour le travail scolaire. En effet, comme nous venons de le voir, il s'agit en quelque sorte d'un éventail des difficultés auxquelles les enseignants sont le plus souvent confrontés et qui peuvent générer un grand stress et de nombreux soucis.

2.1.2. Causes des difficultés rencontrées dans la classe

Je vais maintenant essayer de déterminer les causes des difficultés rencontrées par les instituteurs. Avant de se questionner sur la manière d'intervenir dans ces situations, il me semble effectivement essentiel de comprendre leurs origines.

Evolution de l'éducation

Les enseignants qui rencontrent des difficultés avec un élève ou leur classe expliquent très souvent les raisons de ces problèmes en évoquant la famille et l'éducation de l'enfant (Richoz, 2010). En effet, il semblerait que l'évolution des modèles familiaux, des méthodes éducatives ou alors que l'absence totale d'éducation soient à l'origine de nombreux problèmes scolaires actuels. C'est ce que soutient Richoz après l'analyse de plusieurs enquêtes en affirmant que « *Des erreurs ou carences éducatives imputables à la famille sont indéniablement très flagrantes actuellement dans les classes enfantines et primaires, où les enseignants constatent une dégradation très nette des comportements* » (2010, p.96).

Depuis quelques années déjà, l'éducation subirait effectivement des bouleversements importants en raison de nombreuses évolutions au sein de notre société.

Citons tout d'abord l'évolution des modèles familiaux qui ne représentent souvent plus une stabilité pour l'enfant. En effet, aujourd'hui, nombreux sont les couples qui se déchirent, se séparent et se recomposent, nombreuses sont les familles divisées, monoparentales ou recomposées qui doivent subvenir aux besoins éducatifs et affectifs de leurs enfants dans des situations parfois très difficiles (Richoz, 2010).

Selon Besson et Guay (2000), il existe plusieurs sortes de familles. Dans ce travail, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la famille éclatée monoparentale et à la famille recomposée. En effet, chacune d'elles a subi une explosion de la structure familiale et participe à l'évolution de l'éducation dans notre société.

La famille éclatée monoparentale est bien souvent en situation de survie puisque la gestion de ses membres revient à une seule personne qui peut difficilement répondre à l'ensemble des besoins affectifs, économiques et éducatifs des enfants. En effet, les préoccupations psychologiques et matérielles de l'adulte sont telles que le bien-être des enfants ne peut pas être mis au premier plan. Besson et Guay vont jusqu'à affirmer que ces familles ne peuvent

plus être considérées comme base de notre société car elles n'arrivent plus à assumer l'ensemble des besoins de leurs enfants et elles ne parviennent souvent plus à « *les préparer à être des citoyens* » (2000, p.30).

La seconde famille appelée « famille recomposée » se construit, elle, sur des deuils et des pertes pour chacun des membres de la famille. Les parents doivent effectivement faire le deuil de leur conjoint perdu et les enfants de l'un de leur parent. Comme l'expliquent Besson et Guay (2000), c'est toutefois pour les enfants que la situation est la plus difficile car ils ne se sentent plus en sécurité, doivent se retrouver une place dans leur nouvelle famille et sont souvent habités par la peur de ne plus voir leur autre parent.

Durant ces différents moments « d'explosion » de la structure familiale, de nombreux phénomènes se jouent entre les adultes. Parfois, le père et la mère sont en conflit et cherchent consciemment ou non à attirer l'enfant vers eux. Ainsi, celui-ci doit apprendre à se construire au milieu d'un combat de loyauté et de valeurs, parfois séduit par un parent et éloigné d'un autre (Malagoli Togliatti *et al.*, 2005). Souvent, les couples qui se séparent ressentent également une certaine culpabilité face à la souffrance de leur enfant. Ils cherchent alors à compenser le manque et la douleur de celui-ci par une attitude éducative limitant au maximum les contraintes et les frustrations en adoptant une relation de séduction avec leur progéniture (Auger et Boucharlat, 2006).

Pour résumer ces points, il semblerait qu'en situation de séparation, de divorce ou de recomposition d'une famille, l'éducation de l'enfant ne soit plus au premier plan puisqu'elle se place, comme l'affirment les différents auteurs cités ci-dessus, derrière la survie matérielle et psychologique de la famille.

Je pense également que la conjoncture et la vie économique peu stables de notre société peuvent jouer un rôle néfaste dans l'équilibre familial et ainsi dans l'éducation des enfants. En effet, le chômage, l'incertitude professionnelle, le travail intensif ou l'ambition sociale font partie du quotidien de nombreux pères et mères de famille et contribuent donc à l'absentéisme de ces derniers à la maison.

A ce sujet, le site officiel de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) précise que 72% des femmes suisses travaillent souvent à temps partiel et qu'environ 85% des hommes travaillent à plein temps. L'OCDE stipule également qu'il est difficile pour les parents et plus particulièrement pour les mères, malgré leur temps partiel de travail, de combiner leur vie active et leur vie familiale (2010). Ainsi, tant que des décisions politiques ne seront pas prises pour aider les familles, nous nous retrouverons confrontés à des enfants parfois livrés à eux-mêmes, particulièrement lors des périodes de travail scolaire à la maison. En effet, il arrive de plus en plus fréquemment que les enfants se retrouvent seuls le soir car le père et la mère travaillent et que la famille n'a pas accès à une UAPE (Unité d'Accueil Pour les Ecoliers) pour des raisons financières ou géographiques.

Nous pouvons aussi évoquer le chômage, autre phénomène économique qui peut avoir des répercussions importantes sur l'équilibre familial et sur l'éducation des enfants. Si nous nous référons aux chiffres de l'Office Fédéral de la Statistique (OFS), la Suisse comptait en

septembre 2011 environ 47 milles hommes et 65 mille femmes au chômage entre 25 et 54 ans, une tranche d'âge où les individus deviennent parents ou en sont déjà (2010).

Le chômage peut avoir des conséquences importantes sur les mentalités, sur l'équilibre familial et sur les méthodes éducatives. Auger et Boucharlat affirment d'ailleurs en parlant des parents au chômage que « *Ces parents-là se trouvent confrontés à de telles difficultés (inquiétudes matérielles, remise en cause personnelle, sentiment de dévalorisation...) qu'ils n'arrivent plus à être disponibles pour leurs enfants : ils n'arrivent plus à assurer le suivi éducatif et scolaire* » (2006, p.19). En effet, il semblerait que le chômage soit un phénomène pesant qui mène souvent à des sentiments d'impuissance et de dévalorisation face à l'impossibilité de subvenir à l'ensemble des besoins familiaux. Il arrive alors dans ces situations que les parents très préoccupés par leur situation sociale et financière se désinvestissent dans leur rôle éducatif (Auger et Boucharlat, 2006).

Dans la deuxième moitié du XXème siècle, la place de l'enfant dans notre société a subi de grands bouleversements et a aussi contribué à l'évolution de l'éducation. En effet, comme l'explique Richoz, avec « *l'influence de différents facteurs, certains concrets comme l'urbanisation croissante, d'autres socioculturels comme la légalisation de l'avortement en 1967, les événements de mai 1968, la Déclaration des droits de l'enfant de 1989* » ou « *l'apparition de la contraception* » (2010, p. 95), la place de l'enfant a beaucoup changé. Celui-ci commence effectivement à être infiniment désiré et attendu. A présent, certains parents le considèrent donc comme un égal et écoutent ses envies et ses désirs. Nous assistons alors de plus en plus à l'apparition de l'éducation nouvelle basée sur l'affectivité. Dans ces méthodes éducatives, les parents refusent de contraindre, d'interdire ou de menacer leur enfant. Cette nouvelle approche révèle aussi la crainte des parents de ne pas être aimés de leur progéniture. Ils tisseraient alors avec eux une relation d'amitié plus que de parentalité en décidant de ne rien leur imposer et en se mettant à leur égal. De ce fait, ces enfants n'auraient que peu de contraintes et ne sauraient pas comment réagir face à certaines frustrations (Richoz, 2010). Plus particulièrement, selon Auger et Boucharlat, « *Cette absence de contraintes, hors de l'école et le sentiment de toute-puissance qui peut en découler, amènera souvent les jeunes à adopter, à l'école, des comportements de transgression et à refuser les exigences des enseignants* » (2006, p.19).

A l'heure actuelle, cette éducation nouvelle basée sur le bien-être et les désirs de l'enfant est aussi à l'origine d'une nouvelle tendance qui pousse les parents à rejeter les méthodes scolaires et éducatives des enseignants. En effet, il arrive de plus en plus fréquemment que ces derniers refusent les critiques et les sanctions des instituteurs à l'égard de leur enfant. Ils s'immiscent bien souvent dans leur travail et n'hésitent pas à les critiquer devant leur enfant (Richoz, 2010). Ce phénomène causé par une divergence d'idées au sujet de l'éducation peut être la cause de nombreux comportements difficiles à l'école. En effet, l'enfant qui devrait apprendre à se construire dans des milieux scolaires et familiaux cohérents reçoit des messages contradictoires qui le mettent dans une position inconfortable et peu sécurisante (Auduc, 2010).

En raison de cette nouvelle éducation, de l'absence ou du désinvestissement de certains parents dans l'éducation de leur enfant, l'enseignant est confronté à des situations toujours plus difficiles. Pour tenir sa classe, avoir une atmosphère propice au travail et pouvoir accomplir sa mission de transmission des savoirs, il doit alors souvent assumer le rôle éducatif parental (Brigitte Schneider, 1999).

Causes neurologiques ou psychosociales

Nous avons bien compris que l'évolution de l'éducation et la place des parents dans celle-ci jouent un rôle important dans les difficultés rencontrées par les enseignants. Cependant, il peut exister d'autres causes qui ne sont pas uniquement liées au milieu familial ni aux méthodes éducatives.

En effet, dans certains cas, les réactions de violence, de refus ou d'indiscipline des élèves sont la conséquence d'un trouble du comportement. Ces troubles sont définis dans le DSM-IV (Manuel Diagnostique et statistique des troubles mentaux, 2008) par trois syndromes qui sont : le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, le trouble des conduites et le trouble oppositionnel avec provocation. La plupart des spécialistes affirment que ces troubles sont causés par un dysfonctionnement neurologique et génétique (Richoz, 2010). En effet, les comportements de l'individu dépendent de ses pensées et de son affectivité, il est alors logique de dire qu'une affection neurologique peut les modifier et les influencer (Annoni, Gramignia et Bougousslavsky, 2002). Cependant, les causes des troubles du comportement sont complexes et varient d'un individu à l'autre puisqu'ils découlent de facteurs neurologiques associés à des facteurs de vulnérabilité personnels, mais ils sont aussi amplifiés ou cristallisés par des facteurs sociaux, familiaux et contextuels (Fortin et Francis Strayer, 2000).

Expliquons à présent brièvement les trois troubles définis par le DSM-IV comme étant des troubles du comportement, en essayant de se focaliser sur les symptômes qui peuvent être sources de difficultés à l'école.

Tout d'abord, citons **le déficit d'attention sans hyperactivité** qui se caractérise par une inattention plus importante que pour un enfant du même âge et du même niveau de développement. L'enfant qui souffre de ce trouble a de la peine à se concentrer, à écouter les consignes, à s'organiser et à persévérer dans les travaux qui demandent un effort mental soutenu (DSM-IV, 2008).

Le déficit d'attention avec hyperactivité se caractérise, lui, par une inattention, une hyperactivité et une impulsivité plus importantes que pour un enfant du même âge et du même niveau de développement. En plus des symptômes propres à l'inattention évoqués précédemment, l'élève qui souffre de ce trouble se lève souvent pendant la classe, il trépigne sur sa chaise, court, grimpe et saute dès qu'il le peut. Il parle trop, a de la peine à attendre son tour et coupe souvent la parole à l'instituteur et ses camarades (DSM-IV, 2008).

Le DSM-IV place également **le trouble des conduites** dans la catégorie des troubles du comportement. Un enfant souffrant de ce trouble ne respecte ni les droits fondamentaux d'autrui, ni les règles sociales de son âge. Il peut se montrer cruel envers les adultes, ses camarades ou les animaux. Il est parfois menaçant, agressif ou contraignant. La détérioration de biens matériels peut aussi en être une manifestation, tout comme le vol, l'infraction, la fugue ou l'école buissonnière (DSM-IV, 2008).

Terminons avec **le trouble oppositionnel avec provocation**. Il se caractérise par des comportements « *négalistes, hostiles ou provocateurs* » (2008, p.202). L'enfant souffrant de ce trouble peut être négatif, colérique et susceptible. La contestation et la provocation en sont aussi régulièrement des manifestations (DSM-IV, 2008).

Grâce à ces brèves descriptions, nous prenons conscience que les troubles du comportement peuvent effectivement être une cause de certaines difficultés rencontrées par l'instituteur. En effet, les élèves souffrant de ces troubles ne manquent souvent pas de compétences scolaires, mais sont très actifs, émotifs et impulsifs. Ils ont généralement de la peine à s'intégrer au groupe et gèrent difficilement les contraintes (Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008). Dans les pays industrialisés, 1 enfant sur 20 présenterait un trouble du comportement (Richoz, 2010). Ce qui correspond environ à un élève par classe.

Causes relationnelles

Les difficultés rencontrées par les enseignants avec un élève peuvent être liées au milieu familial de l'enfant, à son éducation, à un trouble mais aussi à la relation qu'il entretient avec son instituteur. De même que pour une classe difficile, elle peut l'être en raison de plusieurs élèves turbulents, mais également par l'existence de mauvaises relations entre l'enseignant et le groupe. Parfois, il semblerait effectivement que l'instituteur soit aussi responsable d'un dysfonctionnement avec une classe ou un élève en particulier.

Le manque d'autorité dans la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves est, par exemple, une cause de ses difficultés. En effet, à l'heure actuelle, les mots « discipline » ou « autorité » effraient et éveillent la méfiance chez de nombreuses personnes. Beaucoup confondent d'ailleurs l'autorité avec le pouvoir et la punition. Ainsi, tout comme certains parents, il arrive que les instituteurs limitent les règles, les contraintes et la discipline dans leur classe. Dans les cas les plus extrêmes, le manque d'autorité mène à un échec dans leur mission et à une remise en question totale de leur part. En effet, l'enfant a besoin de règles pour se construire et pour évoluer dans le monde qui l'entoure. Ainsi, il teste et provoque jusqu'à ce qu'on le confronte et qu'il trouve des limites. De plus, l'autorité est indispensable à la cohésion du groupe, à son bon fonctionnement, au bien-être de ses membres, enfants comme adultes et donc au bon déroulement de la mission de l'Ecole (Louis et Ramond, 2010).

Ainsi, il semblerait parfois qu'un enfant ou une classe « difficiles » le soient parce que l'enseignant a perdu sa fonction « encadrante » et qu'il s'adapte aux comportements de ses élèves sans exigence ni sanction. Dans ces situations, c'est « *l'enfant qui définit la relation* », « *qui donne le ton* » (Curonici et McCulloch, 2004).

Dans les relations qui unissent l'élève ou la classe à l'instituteur, il existe aussi des phénomènes inconscients qui interviennent parfois et nuisent à leur bonne entente (Auger et Boucharlat, 2006).

Le premier de ces phénomènes est la représentation qui fait partie de toute relation. En effet, on envisage toujours les personnes d'une certaine manière en fonction des choses ou des gens à qui elles nous font penser et en fonction des événements ou des situations auxquels elles nous renvoient. Dans la relation élève-enseignant, des représentations vont alors inconsciemment se construire. Elles peuvent être positives et ainsi stimuler l'élève dans son travail et dans sa progression ou au contraire, être négatives et constituer un obstacle qui entrave parfois l'objectivité de l'instituteur et nuit au travail de l'élève (Auger et Boucharlat, 2006).

Tout comme Auger et Boucharlat (2006), j'aimerais citer en exemple l'expérience Pygmalion avec, toutefois, quelques précisions de Gérard Ambroise (2003). L'expérience Pygmalion a été réalisée par le psycho-sociologue Robert Rosenthal en 1968. Celui-ci a fait passer des tests à toute une classe de La Oak School aux Etats-Unis. Parmi cette classe, il a ensuite choisi aléatoirement des élèves qu'il a confiés à un enseignant en lui assurant que c'était les meilleurs et qu'ils auraient de très bons résultats. L'expérience a démontré que les enfants pourtant choisis au hasard ont effectivement progressé et obtenu de meilleurs résultats que les autres. Comme Gérard Ambroise l'affirme, « *Ils se sont, en quelque sorte, moulés dans les attentes et les espoirs qu'il avait à leur égard au point d'y correspondre parfaitement* » (2003, p.1).

Grâce à cette expérience, nous prenons conscience de l'importance de la représentation que l'instituteur se fait de ses élèves. Ainsi, la difficulté que peut rencontrer un enseignant avec un élève pourrait être une conséquence du regard qu'il pose sur lui car comme le disent Auger et Boucharlat, « *L'enseignant peut attendre de l'élève la confirmation de sa prévision et risque de lui refuser inconsciemment l'accès à un autre état que celui dans lequel il l'enferme* » (2006, p.42). Ainsi, nous le comprenons, il est tout à fait humain de catégoriser et de construire des représentations du monde et des gens qui nous entourent. Cependant, il me semble qu'il n'est pas facile de s'en rendre compte par soi-même.

Le deuxième phénomène qui peut se jouer dans la relation élève-enseignant est la projection. Dans les relations que nous entretenons au quotidien, nous nous identifions effectivement souvent à une autre personne car elle éveille en nous des souvenirs du passé, de nos relations ou expériences vécues (Auger et Boucharlat, 2006). Ainsi, il semble normal, que dans une classe, l'enseignant s'identifie plus à certains élèves qu'à d'autres en fonction de ce qu'il a lui-même vécu à l'école et des relations qu'il a entretenu avec son propre instituteur. Tout comme les représentations, l'identification est un phénomène humain, mais il s'agit d'en prendre conscience car elle peut être à l'origine de difficultés relationnelles importantes. En effet, comme l'affirment Auger et Boucharlat dans leur ouvrage « (...) *la relation qu'un enseignant entretient avec un élève peut réactiver sa propre enfance et les conflits infantiles que l'enseignant a connus avec ses parents ou éducateurs. En général, cette réactivation se*

manifeste par une réaction émotionnelle excessive face à un comportement qui pourrait paraître banal pour un autre (...) » (2006, p.43).

Pour terminer Auger et Boucharlat (2006) expliquent que l'école est un lieu animé et occupé par de nombreux désirs inconscients et divers fantasmes. Ces auteures se réfèrent plus particulièrement à l'étude de Kaës et al. (1979) pour affirmer que « *Le premier désir du formateur et de l'enseignant est celui d'exercer un pouvoir* » (2006, p.43). En effet, après de nombreuses études sur les fantasmes de la formation, Kaës et al. (1979) affirment qu'énormément de phénomènes se jouent entre le formateur et ses élèves. Ils ont aussi constaté que les enjeux de pouvoir sont au cœur de la relation élève-enseignant. Ainsi, même si ce phénomène est enfoui dans l'inconscient de l'instituteur, il représente parfois un obstacle à sa mission. Comme l'expliquent Auger et Boucharlat en se référant toujours aux études de Kaës et al. (1979), l'enseignant rend parfois ses élèves dépendants de lui pour que son « *pouvoir ne soit contesté* » (2006, p.44).

Ce point théorique nous aide à prendre conscience que les causes des difficultés rencontrées par l'enseignant ne sont pas uniquement imputables à l'éducation de ses élèves, à leur situation familiale ou à leurs comportements déviants.

D'ailleurs, si je me réfère à nouveau à la pensée systémique, il serait inutile de chercher les causes des problèmes à l'extérieur de la classe. La difficulté rencontrée avec un élève ou une classe, appelée également « le symptôme », serait effectivement un moyen de maintenir un équilibre dans la classe mais aussi une façon d'exprimer ce qui ne va pas dans le système. Pour comprendre le sens de cette difficulté, de ce symptôme, il faudrait trouver une signification à l'intérieur de la classe en observant minutieusement les interactions entre les différents acteurs du système ; élèves et enseignant (Curonici, McCulloch, 2004). C'est ce qu'expliquent Curonici, psychologue et thérapeute familial ainsi que McCulloch, psychologue systémicienne en affirmant qu'« *En vingt ans de travail avec les enfants en difficulté à l'école, notre pratique a évolué d'une approche fondée sur la thérapie de l'enfant et de sa famille à une action centrée sur le contexte scolaire, sur les ressources et les compétences des élèves et des enseignants* » (2004, p.1).

Selon ces auteures, la difficulté de l'élève en classe peut parfois trouver ses sources dans le contexte familial car l'enfant, loyal à ses parents, reproduirait ce qui se passe à la maison et interagirait avec l'enseignant de la même manière. Cependant après 20 ans de réflexion et d'intervention, elles ont pris conscience que la thérapie familiale pouvait résoudre très lentement les problèmes rencontrés au sein de la famille mais sans pour autant régler systématiquement ceux de la classe. En effet, le symptôme ferait partie du système classe et devrait être compris dans son contexte même si son origine peut être extérieure. De plus, ces thérapies requièrent une discipline et une volonté familiale importantes et elles prennent beaucoup de temps, un temps durant lequel les difficultés de l'enfant à l'école ne cessent de prendre de l'importance (Curonici, McCulloch, 2004).

Si nous restons dans la théorie systémique, au delà des raisons familiales, un élève ou une classe difficile peuvent l'être à cause d'interactions répétitives infructueuses entre les élèves, entre l'élève et l'enseignant ou entre le groupe et l'enseignant (Curonici, McCulloch, 2004).

Comme nous l'avons effectivement vu dans le point théorique précédent, les comportements des uns influencent ceux des autres et provoquent des réactions en retour. Ce jeu peut alors figer les acteurs de la classe dans des rôles qui maintiennent un équilibre dans le système. Il arrive par exemple que l'instituteur ait perdu sa fonction encadrante et que la relation qu'il entretient avec ses élèves devienne symétrique, voire que ce soit les élèves qui définissent les rôles et qui poussent l'enseignant à s'adapter (Curonici, McCulloch, 2004). Il se peut également que certains élèves assument, face à l'enseignant et au reste de la classe, des rôles tels que l'enfant difficile, le pitre, le leader ou le souffre-douleur, des rôles souvent difficiles à porter qui peuvent provoquer de grandes turbulences dans le système car ils dissimulent une grande souffrance (Kahn, 2001). Citons en exemple des enfants qui ont peu d'estime et de confiance en eux et qui soutiennent les leaders pour placer un de leurs camarades dans le rôle du bouc-émissaire ou encore des enfants qui encouragent inconsciemment les comportements d'un élève perturbateur, comportements qu'ils n'oseraient pas avoir eux-mêmes (Curonici, McCulloch, 2007). Ainsi, certains élèves sont placés, malgré eux, dans un rôle difficile et peuvent être désignés comme la source du problème. On appelle ces enfants : « les patients désignés porteurs du symptôme ». Ces derniers qui portent une difficulté commune sont perçus par les autres, élèves et instituteur, comme étant la cause du problème. Cependant, ils ont une fonction importante, celle de maintenir le système en place (Albernhe et Albernhe, 2008).

Ainsi pour certains, tout se jouerait dans le système classe et la résolution des difficultés devrait se faire dans ses murs.

Cependant, il s'agit là d'une manière de penser qui varie d'un intervenant à l'autre. En effet, en se référant à d'autres arguments systémiques de ces mêmes auteures, nous pouvons comprendre la classe comme un système ouvert aux frontières perméables constamment en contact avec des systèmes parallèles qui sont une grande aide dans l'élaboration d'hypothèses d'intervention. A ce sujet, Curonici et McCulloch affirme cela : « *Ainsi par exemple, un système parallèle comme le système-famille donne des indications significatives sur la nature du problème posé et possède des ressources utiles à l'élaboration de stratégies visant à le résoudre* » (2007, p.21). Aussi, si nous suivons cet argument, il serait également important de questionner la famille pour comprendre le problème d'un enfant à l'école et essayer de le résoudre.

Nous voici en présence de plusieurs manières de penser. C'est donc au cours de ma recherche empirique que j'espère comprendre la façon dont les éducateurs sociaux envisagent les difficultés et leur manière d'intervenir (en classe, avec les parents, etc.).

2.1.3. Réactions de l'enseignant face aux difficultés rencontrées

Dans ce point, je vais tenter d'énoncer les conséquences que peuvent avoir les difficultés évoquées depuis le début de ce travail pour l'instituteur, son moral et son travail. Cependant, il s'agira tout de même de ne pas perdre de vue que chaque enseignant a sa propre

personnalité et une vulnérabilité plus ou moins grande face à des situations délicates et face à certains facteurs de stress (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008). Ainsi, je vais présenter un éventail de sentiments et de mécanismes de défense que l'instituteur peut ou non ressentir et mettre en place en fonction des situations et de sa personnalité.

Sentiments et émotions

Tout d'abord, l'enseignant face à certaines difficultés peut être touché par des émotions telles que l'angoisse, la colère, la surprise, ou le dégoût, différentes émotions qualifiées de primaires (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008). Ces réactions humaines sont normales et spontanées. Toutefois, si l'instituteur en est fréquemment victime, elles endommagent les relations qu'il entretient avec ses élèves et donnent ainsi naissance à des émotions dites « sociales » plus difficile à gérer.

En effet, dans certaines situations délicates avec des élèves ou des classes difficiles, l'enseignant est animé par des émotions « sociales » telles que la culpabilité ou l'embarras. A long terme, si elles ne sont pas exprimées, ces émotions deviennent de plus en plus difficiles à gérer. La mission de l'instituteur et les relations qu'il entretient avec ses élèves ne peuvent alors que se trouver entravées (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008).

Dans des situations compliquées, l'enseignant peut également ressentir un malaise, des tensions, une fatigue physique et psychique. Ces phénomènes sont appelés « sentiment d'arrière-plan » et ils contribuent, avec le temps, à un certain épuisement professionnel (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008).

Le sentiment d'impuissance et d'incompétence est également très présent chez les enseignants en difficulté. Après avoir essayé de nombreuses méthodes pour entrer en communication avec l'élève ou la classe difficile, l'instituteur peut effectivement éprouver un sentiment important de dévalorisation puisqu'il est face à des enfants qu'il n'arrive pourtant pas à gérer. Selon Manuel Rodrigues-Martins, l'incapacité à entrer en communication avec un élève peut entraîner chez l'enseignant une remise en question complète de ses compétences. Celui-ci affirme d'ailleurs que « *Quand ces élèves mettent l'enseignant en difficulté, c'est alors toute la subjectivité, l'histoire de la personne qui peut surgir violemment. Cet enfant, cet adolescent, devant lequel on se sent impuissant devient le signe d'une faille, d'une incompétence, d'un malaise, d'une souffrance* » (2007, p.13).

Pour terminer, citons la solitude, un sentiment omniprésent lors de situations difficiles à l'école. En effet, n'oublions pas que l'instituteur est seul dans sa classe face à ses élèves. Bien qu'il puisse demander de l'aide à ses collègues, il n'en demeure pas moins qu'à un moment donné, celui-ci se retrouve seul face au groupe et face à certaines situations difficiles à gérer. Janot-Bergugnat et Rascle résument très bien ce phénomène en affirmant que « *Les murs et les routines professionnelles viennent constamment rappeler que les élèves ne se partagent pas, que l'enseignant doit faire face tout seul, avec ses propres moyens et ressources. C'est quand celles-ci défont ou ne sont pas suffisantes en fonction des situations plus ou moins difficiles, que la classe prend alors toute sa dimension d'emprisonnement sur une solitude* ».

bien lourde à porter et à haut risque pour certains de ressentir un épuisement professionnel » (2008, p.82).

Mécanismes de défenses mis en place par l'enseignant

Pour pallier à ces sentiments néfastes, les enseignants ont parfois recours à des mécanismes de défense. En effet, il arrive que certains nient le problème pour ne pas se laisser submerger par l'angoisse de ne pas être à la hauteur. Ces derniers refusent alors d'admettre qu'ils rencontrent des difficultés de gestion de groupe ou de discipline et apprennent à vivre avec sans demander de l'aide (Auger et Boucharlat, 2006).

Certains se créent aussi une carapace en jouant le rôle du professeur strict et intransigeant, un rôle qu'il est souvent difficile d'endosser et d'assumer au quotidien (Auger et Boucharlat, 2006).

Dans d'autres situations, les instituteurs reportent toute la responsabilité de leurs difficultés sur les élèves. Pour remédier au sentiment de culpabilité et de dévalorisation, il arrive effectivement qu'un enseignant se déresponsabilise totalement et reproche l'ensemble des fautes aux enfants qui deviennent alors les seuls « coupables ». Cette déresponsabilisation ne peut qu'entraver la mission de l'enseignant et les relations qu'il entretient avec eux (Auger et Boucharlat, 2006).

Certains instituteurs choisissent aussi de fuir en se désengageant professionnellement et en perdant peu à peu le goût et la motivation d'enseigner (Auger et Boucharlat, 2006).

Il s'agit là de quelques exemples de mécanismes de défense les plus fréquemment mis en place. Cependant, il en existe d'autres plus ou moins efficaces en fonction de la personnalité et des ressources de chacun. Le point commun de ces mécanismes étant, me semble-t-il toutefois, que sur le long terme, ils n'aident pas l'enseignant à évoluer dans sa relation avec les élèves et ne résolvent en rien le problème de base.

Epuisement professionnel ou burnout

Lorsque les mécanismes de défense mis en place par les enseignants ne suffisent plus pour échapper au stress ainsi qu'aux divers sentiments de solitude, d'angoisse ou d'incompétence, il arrive que ceux-ci soient victimes d'un épuisement professionnel appelé plus couramment burnout.

Janot-Bergugnat et Rascle (2008) se sont basées sur différentes études françaises et internationales pour affirmer que les instituteurs sont de plus en plus touchés dans leur santé physique et psychique. Ces auteures définissent le burnout comme « *un bouleversement des attitudes des professionnels à l'égard de leur travail, se traduisant par un désengagement, une perte des compétences empathiques et de la confiance en soi en réaction à des conditions de travail trop stressantes* » (2008, p.33).

Les caractéristiques du burnout sont une fatigue (physique, mentale), des sentiments négatifs (anxiété, détresse), un décalage entre des attentes importantes et une tâche exigeante et peu gratifiante (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008). A ce sujet, Laurent (2009) parle d'une spirale infernale de laquelle il est difficile de se dégager.

Grâce à ces explications, je suppose que le travail et la mission de l'instituteur peuvent être largement compromis en raison de son épuisement professionnel. En effet, si je me réfère à la définition ci-dessus, je constate que l'enseignant en burnout peut totalement se désengager professionnellement et ne plus être à l'écoute des besoins des enfants de sa classe. Il semblerait qu'il puisse aussi présenter à ses élèves un visage torturé et fatigué alors qu'il devrait être pour eux un exemple, une figure d'autorité sûre et fiable ayant comme mission de leur transmettre un savoir investi.

Ainsi, avant ce stade du burnout, il est essentiel que l'enseignant se fasse aider par des professionnels afin de préserver sa santé mentale et physique et d'assurer le bien-être des ses élèves. Selon Laurent, « *Il faut un certain courage et une bonne dose d'humilité pour reconnaître ses limites dans cette situation donnée et faire appel. Il est difficile d'en sortir sans l'aide d'un tiers pour rompre la spirale infernale vers laquelle chacune des parties s'enfonce* » (2009, p.24).

2.2. Enseignant, éducateur social et enseignant spécialisé face à un élève ou une classe difficile

2.2.1. Rôle de l'Ecole et de l'enseignant

Définition

A ce stade du travail, je pense qu'il est important de se questionner sur le rôle de l'Ecole et plus particulièrement sur celui de l'enseignant. En effet, il me semble essentiel d'évoquer la mission de tout instituteur afin de déterminer les limites de son travail et les raisons qui pourraient justifier l'intervention d'un éducateur.

Nous l'avons compris, le métier d'enseignant est en train de subir des changements importants en raison des contextes familiaux et des méthodes éducatives qui ont énormément évolué ces dernières années. Cependant, la question qu'il s'agit de se poser est de savoir si l'instituteur a uniquement un rôle formatif ou si sa mission est également d'éduquer les élèves.

A l'heure actuelle cette question est de plus en plus fréquente. En effet, nombreux sont les enseignants qui se plaignent et affirment que leur rôle n'est pas d'éduquer les élèves mais bien de transmettre des savoirs. D'ailleurs, ces derniers expliquent souvent l'ensemble de leurs difficultés en évoquant les parents et leur manque d'engagement éducatif. A côté de cela,

nombreux sont les parents qui reprochent aux enseignants de ne pas être à la hauteur et de ne pas inculquer à leur enfant des règles de politesse et de savoir-vivre (Meirieu, 2001).

Pour prendre position sur cette question, citons tout d'abord la définition de l'enseignant proposée dans le dictionnaire sur l'éducation et la formation de Francis Danvers (2003). Celui-ci se réfère à l'OCDE (1992) pour définir celui-ci comme « *Toute personne dont le métier est de transmettre aux élèves des connaissances dont l'enseignement est prévu dans le programme (curriculum) d'un établissement du système formel d'éducation* » (2003, p.225). Plus particulièrement, il affirme dans la suite de la définition que « *Le rôle de l'enseignant n'est plus le détenteur exclusif des savoirs et le surveillant de la discipline scolaire, mais le guide, le passeur, le médiateur qui va aider à acquérir des méthodes, des savoir-faire d'intégration, pour initier dans les réseaux de plus en plus complexes des savoirs, et dans les lieux de socialisation, de co-éducation et d'intégration des cultures* » (2003, p.226).

Les mots qui attirent mon attention sont la socialisation et la co-éducation. L'Ecole serait effectivement l'un des premiers lieux de socialisation qui inculque à l'élève un certain savoir-vivre, la vie en communauté, le respect des règles et des pairs, en d'autres termes la citoyenneté. Ainsi, même s'il est vrai que l'enseignant n'est pas le premier acteur éducatif dans la vie de l'enfant, il a tout de même une mission de soutien et d'accompagnement des parents (Béague, 2007).

D'ailleurs, cette mission est revendiquée et stipulée dans des textes officiels rédigés par des autorités qui font foi. Citons à ce sujet, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) qui regroupe les Chef-fe-s de Département de l'instruction publique des cantons de Vaud, Valais, Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel et Tessin et qui a pour mission d'unifier et de coordonner ces différents cantons notamment dans les domaines de l'éducation et de la formation (CIIP, 2010). Ce groupe définit les objectifs de l'Ecole comme suit : « *L'Ecole publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie* » (2008, p.3).

Il est intéressant de mentionner que cette définition est utilisée par le Département de l'éducation, de la culture et du sport et plus particulièrement par le service de l'enseignement valaisan pour définir les finalités et objectifs de l'Ecole publique dans le cahier des charges des enseignants au niveau enfantine, primaire et secondaire (2006). Dans ce même cahier des charges, il est stipulé que la mission de l'Ecole publique est la formation et la socialisation des élèves. Si je m'intéresse plus particulièrement au second aspect, il est mentionné que l'Ecole publique doit aider l'enfant à devenir responsable, à développer des valeurs et des compétences sociales respectueuses. Il est également dit que l'Ecole « *fait de l'établissement un lieu où l'élève fait l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale ainsi que l'apprentissage de leur respect* » (2006, p. 4).

Ce document officiel aborde également la question du rôle des parents et celui de l'Ecole dans l'éducation de leur enfant. Il est tout d'abord expliqué que les parents sont les premiers acteurs dans l'éducation de leur enfant, qu'ils ont un rôle primordial dans son développement

intellectuel et émotionnel et qu'ils doivent l'aider à développer un système de valeurs efficace. Cependant, il est fait mention que l'éducation est également la tâche d'une seconde institution censée soutenir la famille. En effet, l'Ecole doit aider l'enfant à devenir un bon citoyen et lui donner les bases qui lui permettront d'évoluer personnellement tout au long de sa vie (2006).

Au travers de la définition et des propos de la CIIP, mais également au travers du cahier des charges des enseignants valaisans, nous comprenons que les deux grands rôles de l'Ecole et de l'enseignant sont d'instruire et de co-éduquer. En effet, à l'Ecole, la transmission de certaines valeurs, l'apprentissage de la vie en communauté, le respect des règles, le développement du sens des responsabilités et l'acceptation de la différence sont des apprentissages éducatifs primordiaux. Pour ce faire, le rôle de l'instituteur est d'apprendre à ses élèves à communiquer, à collaborer, à développer un esprit critique, à respecter ses pairs et les règles de la classe (CIIP, 2008). D'ailleurs, la CIIP tout comme le cahier des charges des enseignants stipulent que l'une des missions de l'Ecole et de l'enseignant est « *de seconder la famille ou les représentant légaux dans l'éducation des enfants* » (2008, p.455).

Cependant, tout n'est pas si simple car cette conclusion sous-tendrait qu'il faille systématiquement que les parents éduquent leurs enfants, qu'ils ne rencontrent pas de difficultés majeures avec eux et que ces mêmes parents soient en accord avec l'instituteur. Trois conditions qui, comme nous l'avons compris ne sont pas toujours réunies et qui, de ce fait, rendent le travail de l'enseignant parfois très difficile.

Par conséquent, je dirais, au terme de ce concept, que selon moi, l'une des missions principales de l'instituteur est d'accompagner les parents dans un travail éducatif de socialisation. Cependant, je pense également qu'il ne doit pas jouer seul ce rôle et que sa mission n'est pas de remplacer les parents lorsqu'ils ne sont pas présents ou lorsqu'ils rencontrent de grandes difficultés dans l'éducation de leur enfant. Ainsi, dans ces situations qui se complexifient en raison d'une carence éducative ou de troubles importants de l'enfant, je pense que l'éducateur est en mesure d'intervenir.

Formation et compétences des enseignants

Je vais à présent m'attarder plus particulièrement sur la formation des enseignants et sur les compétences qu'ils développent au cours de celle-ci pour faire face à un élève ou une classe difficile. Puis, dans le point suivant, je ferai de même pour les éducateurs. En effet, il me semble essentiel de déterminer quelles compétences différencient réellement ces deux professions lors de situations compliquées en classe. Cet apport théorique me permettra de déterminer si les éducateurs peuvent représenter une aide pour les enseignants et de quelles manières ils sont en mesure d'intervenir.

Pour ce faire, je vais tout d'abord me référer au programme ainsi qu'à la grille horaire de la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du Valais et à son référentiel de compétences. En comparant, ce programme à celui du canton de Vaud, j'ai constaté qu'ils étaient quasiment similaires et j'imagine qu'ils le sont également avec les autres cantons.

Le référentiel de compétences (2006) des étudiants de la HEP Valais se divise en 4 champs distincts qui s'intitulent : « *Enseigner et former* », « *Réfléchir sur sa pratique* », « *Eduquer et former* » et « *Travailler en équipe* ». Le champ qui m'intéresse plus particulièrement est le 3^{ème} qui liste les compétences éducatives que l'enseignant en formation doit acquérir pour sa pratique professionnelle future. A l'aide de ce référentiel et du programme de la HEP Valais, je vais tenter de déterminer jusqu'où l'instituteur est en mesure d'intervenir d'abord avec un élève difficile, puis avec une classe toute entière.

a) L'enseignant face à un élève difficile

Comme nous l'avons vu auparavant, l'un des rôles de l'instituteur est de socialiser ses élèves en apportant un soutien éducatif à leurs parents. Pour ce faire, les enseignants en formation suivent des cours et développent durant leurs stages des compétences éducatives. Ces compétences ont pour but d'aider l'enseignant à assumer son rôle et son autorité, à faire face à des comportements inadéquats et à acquérir des stratégies de gestion de crise, tout en aidant l'élève à développer une certaine citoyenneté (partage, justice, solidarité, sens des responsabilités, etc.) (Référentiel de compétences de la HEP Valais, 2006).

Pour faire face à un élève difficile, les étudiants de la HEP accumulent tout au long de leur cursus de nombreuses connaissances qui leur seront utiles, telles les divers stades de développement de l'enfant ainsi que les méthodes d'enseignement à adopter avec des élèves présentant des difficultés. Le but de ces cours est d'apprendre à évoluer dans la classe avec des enfants qui ont des problèmes d'intégration scolaire ou sociale. Les étudiants de la HEP abordent ces diverses problématiques à l'aide de livres, de vidéos et parfois lors de stages pratiques. Ils apprennent et analysent comment se manifestent l'hyperactivité, la surdouce, le retard mental ou encore certains troubles du comportement. Ils étudient également les différentes prises en charge de ces enfants en classe. Cependant, ces cours ne sont évalués que de manière théorique par un travail de groupe de 4 à 5 pages sur une problématique analysée (Programme de la HEP Valais, 2010).

En fin de formation, le futur instituteur aura notamment acquis la compétence 12.4 du référentiel qui s'intitule : « *Adopter des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportement non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent* » (2006, p.6).

Dans la prise en charge d'un enfant « difficile », l'enseignant en formation apprend également les rôles et les différents mandats des institutions partenaires ainsi que les manières de collaborer avec celles-ci en fonction des problématiques rencontrées (Programme de la HEP Valais, 2010). En effet, comme stipulé dans le cahier des charges des enseignants valaisans, l'un des champs d'activité de l'instituteur est la collaboration avec des acteurs extérieurs comme des enseignants d'appui, des thérapeutes, des psychologues scolaires, des services scolaires spéciaux ou des médiateurs. Le signalement fait aussi partie des tâches qui lui incombent. Pour ce faire, il est alors important que l'enseignant sache à quels acteurs s'adresser en fonction des situations auxquelles il doit faire face. Celui-ci peut se tourner vers des services compétents lorsqu'il s'agit d'un problème de développement de l'élève. Il peut

également signaler un enfant auprès de la direction, de la commune ou encore auprès d'autorités scolaires en cas « *d'absences injustifiées, d'actes d'insubordination graves ou en cas de délit portant atteinte au patrimoine et à l'intégrité de l'élève* » (2006, p.8).

Grâce à ces explications, il semble évident que l'instituteur n'est pas toujours en mesure de gérer un élève présentant des comportements perturbateurs surtout lorsqu'il est sujet de maltraitance ou lorsqu'il souffre d'un trouble.

Dans ce point, je pense qu'il est aussi essentiel d'aborder brièvement la notion de collaboration avec les parents afin de comprendre jusqu'où l'enseignant est capable d'intervenir lors de situations difficiles avec un élève. Réussir à impliquer les parents dans le cursus scolaire de leur enfant lors d'entretiens et de rencontres ou collaborer avec eux lors de situations problématiques sont deux compétences inscrites dans le référentiel de l'étudiant de la HEP (2006). Dans le cahier des charges des enseignants valaisans, il est également fait mention que celui-ci se doit de mener des entretiens avec les parents, de leur parler de leur enfant, de son travail scolaire et de ses conduites. Son rôle est également de les informer des règles et des éventuels changements (2006). Il semblerait que les étudiants de la HEP puissent assister à ces rencontres lors des stages si l'enseignant et les parents des élèves sont d'accord. Cependant, concrètement dans la liste des cours de la HEP, il n'y a pas de moments particuliers prévus pour expérimenter et essayer de mener ces entretiens parentaux. De plus, le champ d'action de l'instituteur est assez restreint puisqu'il peut entrer en discussion avec les parents en ce qui concerne l'élève, ses résultats et ses comportements à l'école, mais, comme nous le remarquons à la lecture des documents officiels, il n'est en aucun cas habilité à entrer dans la sphère familiale de l'enfant même si les difficultés observées sont d'ordre privé.

b) L'enseignant face à une classe difficile

Pour comprendre la classe et ses différents enjeux, les étudiants de la HEP ont au programme un module sur la gestion et la dynamique de classe. Durant ces cours et les stages, ces derniers doivent analyser une ambiance et une gestion de classe en réalisant une observation. Puis, il leur est demandé de mettre leurs connaissances en pratique par une intervention dans une classe en proposant et en testant des pistes de gestion de groupe. Tout ceci afin de créer un climat favorable à l'apprentissage. Pour l'évaluation de ce module, les étudiants réalisent un rapport de dix pages sur les réflexions survenues durant leurs observations et leur intervention (Programme de la HEP Valais, 2010). Le but visé par ces cours est notamment d'acquérir la compétence 12.3 du référentiel qui permet à l'enseignant d'« *Affronter et gérer les crises, les conflits, les imprévus dans une perspective constructive* » (2006, p.6).

De manière plus générale, les étudiants de la HEP apprennent durant leurs stages à poser un cadre et à faire respecter les règles de la classe tout en développant chez les élèves le sens du partage, de la responsabilité et de la justice (2006).

Au terme de ma lecture des programmes de la HEP, je dirais que la formation ne prévoit que peu de modules pour préparer les enseignants à l'accompagnement d'élèves ou de classes difficiles. Je pense toutefois que les étudiants sont assez formés pour assumer leur rôle de soutien et d'accompagnement aux parents. En effet, il me semble que les cours théoriques et

les stages proposés par la HEP permettent aux instituteurs en formation d'acquérir les compétences pour gérer une classe et faire participer tous ses acteurs en créant une atmosphère de travail, de discipline et de respect des règles et des pairs.

Toutefois, je pense que si l'enseignant se retrouve confronté à un élève ou une classe difficile, il peut très vite se sentir démuni. En effet, à ce sujet, les concepts étudiés à la HEP ne sont que théoriques et les instituteurs ne reçoivent aucune formation pratique dans l'accompagnement d'enfants en souffrance ou dans la gestion de conflit et de la violence. De plus, si lors des stages, ils n'ont pas eu l'occasion de travailler avec un enfant présentant un trouble ou avec un groupe d'élèves difficiles, les enseignants en formation peuvent sortir de l'école sans y avoir jamais été confrontés et sans y être vraiment préparés. Le travail avec la famille de l'enfant est aussi abordé de manière théorique et ne fait pas l'objet de cours particuliers.

Après avoir pris connaissance de ces documents, le constat que je peux alors émettre est que la formation des instituteurs présente quelques limites pour faire face à toutes les situations difficiles. Cependant, il me paraît normal que la priorité des formateurs soit d'apprendre aux futurs enseignants à transmettre des savoirs puisqu'il s'agit de leur mission première. Ainsi, bien qu'il me semble essentiel, que les instituteurs reçoivent les bases théoriques en ce qui concerne le développement de l'enfant, les troubles du comportement, la gestion de classe, je pense qu'en trois ans, il serait mission impossible de vouloir leur inculquer tous les outils de médiation et de gestion de crise. Et quand bien même, si cela était possible, la question qui se poserait alors, serait de savoir s'ils n'enfileraient pas dans ce cas « la casquette » des travailleurs sociaux avant celle d'instituteurs reléguant ainsi leur mission première au second plan.

Pour conclure ce point, je dirais que les enseignants reçoivent la formation nécessaire pour assumer leurs missions principales ; former les élèves et soutenir les parents. Je pense, par contre, que la formation n'est pas assez poussée pour leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires pour éduquer les élèves et se substituer aux parents lors de situations complexes. Ainsi, il me semble que lorsque l'instituteur se sent dépassé, l'intervention d'une aide extérieure dans sa classe est justifiée. En effet, nous l'avons constaté, les situations à l'école se complexifient alors que l'enseignant ne reçoit pas une formation exhaustive pour les gérer. Un soutien éducatif extérieur devient donc indispensable. Cependant, la question qu'il s'agit de se poser à présent est de savoir si l'éducateur social est une personne compétente pour intervenir dans ces situations.

2.2.2. Rôle de l'éducateur social

Définition

Penchons-nous à présent sur le rôle de l'éducateur pour comprendre en quoi il peut aider les instituteurs lorsqu'ils se sentent dépassés par un élève ou une classe toute entière.

De manière générale, l'éducateur se définit comme une personne qui aide et accompagne les individus en situation de mal-être et de difficulté sur le chemin du changement, de l'intégration et de l'autonomie (Rouzel, 2000).

Ainsi, je suppose qu'un élève difficile, perturbateur, qui de ce fait peine à s'intégrer dans sa classe est un enfant en rupture et en souffrance qu'il s'agit d'aider afin de l'amener à un sentiment de mieux être et de soulager son entourage. Je pense donc que dans une telle situation, l'intervention d'un éducateur est justifiée quelle qu'en soit la cause, manque de repères et de limites, trouble du comportement ou absence parentale.

De plus, grâce aux propos ci-dessus et à la définition de l'éducateur, nous comprenons que l'enseignant apprend à gérer la crise de manière occasionnelle alors que l'éducateur travaille avec des personnes dont le mal-être perdure.

Formation et compétences de l'éducateur social

« L'éducateur social est-il compétent pour intervenir dans des situations difficiles à l'école ? » Voici la question qui a conclu le point précédent et à laquelle je vais tenter de répondre à présent. Je vais donc, dans un premier temps, analyser ses compétences face à un enfant difficile, puis, dans un deuxième temps, face au groupe d'enfants difficiles. Cette démarche me permettra de déterminer théoriquement s'il est en mesure d'intervenir dans les classes pour soutenir l'instituteur.

a) L'éducateur face à un enfant difficile

La mission et le rôle principal de l'éducateur dans l'accompagnement d'un enfant difficile en rupture est de l'aider à initier un changement afin de diminuer sa souffrance et de lui permettre de s'intégrer au mieux dans sa famille, sa classe ou la société (Rouzel, 2000). Comme le dit Rouzel, « *S'insérer, c'est avant tout vivre avec les autres. (...) L'insertion sociale concerne tout sujet quel qu'il soit et quelles que soient ses difficultés à vivre. L'accompagner dans ce cheminement, dans cette découverte, dans cette épreuve, voilà le sens et la noblesse des gestes éducatifs* » (2000, p.84).

Afin d'atteindre cet objectif ultime qu'est l'insertion, le lien entre l'éducateur et l'enfant est primordial afin de permettre des discussions et des échanges constructifs, des moments de partage et de prises de conscience qui, avec le temps, rendent le changement possible (Rouzel, 2000).

Pour ce faire, la Haute Ecole Sociale (HES-SO) demande à ses étudiants en travail social d'acquérir tout au long de leur formation des compétences spécifiques. En effet, lors des différents stages, des analyses de situations, des cours théoriques ou encore des jeux de rôle, l'éducateur en formation doit apprendre à « *Entrer en relation avec les personnes dans une attitude appropriée, permettant le respect et la confiance* », « *Faciliter l'expression de la demande* » ou encore « *Communiquer en s'accordant aux capacités d'expression et de*

compréhension du ou des interlocuteur(s) » (Référentiel de compétences, HES-SO, filière travail social, 2008, p.12).

Il s'agit là de compétences utiles et nécessaires dans l'accompagnement d'enfants ou d'adolescents en difficulté. Il est effectivement indispensable de créer une relation éducative de confiance pour favoriser le changement. Cependant, cela ne suffit pas. L'éducateur doit également apprendre à développer des outils tels que le projet éducatif individualisé pour entrer en relation avec le jeune en souffrance (Rouzel, 2000). En effet, c'est un outil d'intervention très important pour l'éducateur car il crée un espace de rencontres, de discussions, d'activités partagées et de prises de décisions pour parvenir à l'objectif ultime qu'est le bien-être du jeune et de son entourage (Rouzel, 2000).

Le projet éducatif débute toujours par la création d'un lien entre l'éducateur et l'enfant. Puis, le travail se poursuit par le constat que l'enfant ou l'adolescent génère par ses comportements une situation insatisfaisante pour lui-même ou pour son entourage. Dès lors, le but de l'acte éducatif est d'accompagner le jeune vers une situation de mieux-être en le rendant acteur de ce cheminement. Pour ce faire, l'éducateur doit l'aider à déterminer clairement ce qu'il désire pour améliorer sa situation, de quelle manière il va l'obtenir et au moyen de quelles ressources. Ensemble, au cours d'entretiens, ils engagent alors des actions variées et originales afin de valoriser le jeune, de lui donner de l'importance, de le rendre autonome, mais également de le responsabiliser en le confrontant sans cesse à ses actes et à leurs conséquences (Rouzel, 2000).

Cependant, tout n'est parfois pas si simple lorsque le jeune n'est pas décidé à évoluer. En effet, il lui arrive de vivre des situations compliquées qui l'empêchent de cheminer et l'enferment dans des stratégies d'évitement ou dans des mécanismes de défense difficiles à désamorcer.

Dans ces situations plus complexes, le travail de l'éducateur consiste dans un premier temps à poser des hypothèses qu'il doit vérifier ou infirmer au sujet du jeune concerné. Puis, dans un deuxième temps, celui-ci doit élaborer des stratégies pour l'aider à évoluer en tenant compte de sa situation. Il s'agit ici de l'analyse de pratique que l'éducateur a l'habitude de réaliser, une analyse qui recherche un sens en posant un diagnostic puis un traitement en observant les différents résultats (Besson et Guay, 2000). Les stratégies sont nombreuses et l'éducateur doit parfois faire preuve d'originalité et de créativité pour parvenir à communiquer avec le jeune et « pour faire alliance » avec lui dans un projet éducatif (Référentiel de compétences de la HES-SO, filière travail social, 2008).

A la HES, en filière travail social, les étudiants en éducation sociale ont énormément de cours pour comprendre cette relation éducative, l'élaboration d'hypothèses de compréhension et d'action ainsi que la mise en place de projet d'intervention. De plus, lors des stages de la formation, l'étudiant doit à plusieurs reprises effectuer des analyses de situation qui le poussent à réfléchir, à élaborer des hypothèses et à agir. Il met également sur pied des objectifs de stage qui le confrontent à des situations difficiles face auxquelles il doit trouver des stratégies pour communiquer et accompagner les gens avec qui il travaille. Les compétences que la formation lui demande d'acquérir à ce sujet sont de « *S'engager*,

s'impliquer dans une action », « *Elaborer des hypothèses d'intervention* », « *Construire et mettre en œuvre un projet d'intervention* » ou encore « *Adopter des attitudes favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes* » (Référentiel de compétences, HES-SO, filière travail social, 2008, p.12-13).

Besson et Guay (2000) ont réalisé une liste de techniques utilisées par le travailleur social afin d'accompagner et venir en aide à une personne en difficulté. Ces derniers ont relevé, tout comme Rouzel (2000), le travail par objectifs et le projet éducatif individuel. Puis finalement, ils évoquent le contrat d'accompagnement social qui, tout comme le travail par objectifs, tend à aider la personne à prendre conscience de son problème. Il convient ensuite de fixer avec elle un unique objectif ainsi que la manière d'y parvenir, les différentes étapes à franchir, les échéances précises dans le temps et la responsabilité de chacun dans ce contrat (Besson et Guay, 2000). Ces auteurs expliquent également que le rôle du travailleur social est d'aider l'individu en difficulté à « *recréer des liens avec son réseau social* » pour empêcher une exclusion et une marginalisation (2000, p.251). Le travailleur social aurait, selon eux, la capacité de passer d'une intervention individuelle à une intervention collective. Ainsi, je pense que l'éducateur peut aider l'élève en difficulté à réintégrer sa classe en l'aidant à restaurer de bonnes relations avec le groupe.

Si nous tenons compte des compétences évoquées ci-dessus, nous pouvons affirmer que théoriquement l'éducateur est en mesure de venir en aide à l'instituteur en suivant l'élève en difficulté de manière individuelle. Par la vérification d'hypothèses de compréhension, l'éducateur peut trouver l'origine des comportements de l'élève difficile et essayer d'y remédier en travaillant avec lui, en fixant des objectifs, en réalisant un contrat et en l'accompagnant jour après jour.

En outre, l'éducateur social a également des compétences qui lui permettent d'entrer en contact avec les parents. En effet, celui-ci peut intervenir à l'intérieur de la famille ou dans une institution lorsque l'enfant a été placé. Dans le premier cas, l'éducateur social utilise souvent la méthode d'entretien afin d'aider les parents à développer des compétences éducatives essentielles dans la prise en charge quotidienne de leur enfant. Dans le second cas, son rôle est de faire alliance avec les parents pour qu'ils ne se désengagent pas dans l'éducation de leur enfant, avec toujours en arrière fond, l'objectif ultime d'un retour à la maison (Boutin et Durning, 1999).

b) L'éducateur face à un groupe d'enfants difficiles

Avec tout groupe difficile d'enfants ou d'adolescents, je pense que le rôle de l'éducateur est tout d'abord d'analyser la situation, de comprendre comment s'articule le groupe, qui en est le moteur et pourquoi celui-ci dysfonctionne.

A la HES-SO, les étudiants en éducation sociale reçoivent des cours de systémique sur le fonctionnement d'un groupe et sur les principes qui l'animent. Ainsi, après sa formation, l'éducateur peut analyser le groupe et comprendre que celui-ci est organisé, qu'il est régi par des règles et une hiérarchie, qu'il trouve toujours un équilibre qui lui est propre et que si l'un de ses éléments évolue, alors c'est son ensemble qui va se modifier. Avec cette vision

systémique des choses, l'éducateur peut se questionner sur la place de chacun dans le groupe et sur les règles qui l'animent et l'équilibrent. Il est aussi capable de s'interroger sur les éléments qu'il faut bouger et les tendances qu'il s'agit d'inverser pour faire évoluer le groupe. Hurtubise et Deslauriers affirment en parlant des interventions de groupe que « *Le travailleur social s'intéresse à des concepts comme le leadership, les rôles, les normes, le but du groupe, le processus de prise de décision, chacun d'eux représentant une perspective par laquelle il devient possible de comprendre ce qui se passe dans cette réalité mouvante, et, ultérieurement d'intervenir* » (2003, p.111).

Je pense donc que l'analyse est la première compétence qui est mobilisée par l'éducateur lorsqu'un groupe est difficile et dysfonctionne. Cependant, il me semble que cela ne suffit pas pour faire évoluer les choses. Il s'agit donc de trouver des stratégies pour intervenir auprès du groupe et pour l'aider à trouver un nouvel équilibre. C'est pour cette raison qu'au cours de sa formation, l'éducateur apprend à « *mener des réunions et des animations de groupes* » et à « *Encourager et soutenir la participation des personnes et des groupes dans la société* » (Référentiel de compétences, HES-SO, filière travail social, 2008, p.13).

En tenant compte des compétences qu'il développe au cours de sa formation, nous pouvons dire que celui-ci est capable d'intervenir dans un groupe en tant qu'observateur, pour tenter de le comprendre mais aussi en tant que médiateur pour réaliser une médiation. La médiation est définie par le dictionnaire des sciences humaines comme « *Une procédure de résolution des conflits qui repose sur l'intervention d'un tiers (le médiateur) qui cherche à faire dialoguer les parties en présence et à trouver des compromis, afin d'éviter que les oppositions s'enveniment et sombrent dans les blocages et les extrêmes* » (2004, p.542). Le médiateur est alors une personne neutre qui intervient dans un conflit pour tenter de le tempérer. Sa neutralité lui permet de rappeler aux forces en présence les règles, les lois et les rôles de chacun. C'est grâce à cette neutralité que l'éducateur peut jouer le rôle de médiateur dans un groupe (Schneider, 1999).

En effet, à l'école d'éducateur, celui-ci ne reçoit pas une formation exhaustive de gestion et de résolution de conflit. Toutefois, je pense que certaines bases théoriques et quelques expériences pratiques lui permettent tout de même d'intervenir en ayant la possibilité de chercher des idées, de s'inspirer d'auteurs et de médiateurs confirmés pour intervenir dans un groupe d'enfants.

Dans ce cas, il pourrait alors devenir une personne neutre suffisamment qualifiée pour tenter de régler un conflit. Le but étant, dans la plupart des cas, que chacun reprenne sa place et comprenne sa responsabilité, son rôle, ses droits et ses devoirs et que, par là-même, le groupe évolue vers une situation de mieux-être pour chacun (Rouzel, 2000).

A la HES, les étudiants en éducation sociale suivent des cours de gestion de conflit. De plus, à l'occasion d'un module qui se déroule sur le terrain, ces derniers développent une première expérience de médiateur dans un groupe d'enfants. Ces derniers doivent mettre en place des animations de socialisation et d'intégration dans des crèches ou avec des élèves en difficulté dans le système scolaire. Lors de ce module, par l'organisation de diverses animations ludiques, l'éducateur en formation apprend par exemple à l'enfant à avoir confiance en lui et

en ses camarades. Parfois, il l'accompagne aussi dans la gestion de certains conflits ou de sa propre violence. L'éducateur en formation doit alors faire preuve d'originalité ou chercher des références littéraires pour mettre sur pied des jeux de rôles, des jeux coopératifs, des ateliers de peinture, de contes ou diverses activités liées à la problématique abordée. Puis, après l'animation, il doit apprendre à revenir avec les enfants sur ce qui s'est passé, sur ce qu'ils ont ressenti pendant l'activité et ce qu'ils ont appris. Par ce module et quelques concepts théoriques, l'éducateur en formation apprend donc les bases de la médiation, de la socialisation et de la gestion de conflit avec un groupe d'enfants.

Pour conclure ce point, nous pouvons dire que théoriquement l'éducateur possède les compétences nécessaires pour aider un enseignant lorsque celui-ci est confronté à un élève ou une classe difficile.

Cependant, n'oublions pas qu'au début de ce travail, nous avons mentionné le fait que parfois la cause du problème se situe au niveau inconscient de la relation élève-enseignant. Dans ce cas, je pense que les possibilités de l'éducateur sont limitées puisque à la fin de sa formation, il n'a pas de compétences de thérapeute. Il a reçu une formation théorique sur les représentations, les transferts ou les projections, mais il me semble qu'il n'a pas assez de bagages pratiques pour comprendre tout ce qui peut se jouer entre deux individus, en fonction de leur personnalité et de leur vécu. Comme l'affirme d'ailleurs Rouzel, « *L'intention éducative n'est pas thérapeutique en tant que telle* » (2000, p.79). Toutefois, il me semble que dans un tel cas, l'éducateur peut tout de même observer et remarquer que la difficulté se situe au niveau relationnel inconscient et qu'ainsi toute la responsabilité ne repose pas sur un élève ou sur une classe. Sa neutralité et son regard extérieur peuvent aider l'enseignant à prendre conscience de la présence d'une relation malsaine ou de la mise en place d'un mécanisme de défense néfaste. Je pense que cela peut parfois provoquer un déclic chez l'instituteur et l'inciter à se faire aider.

Durant ce concept, j'ai essayé de me positionner en fonction de données théoriques. En tenant compte des compétences développées dans la formation d'éducateur social, j'ai essayé de déterminer si théoriquement il peut ou non venir en aide à l'enseignant. J'en conclus qu'il est compétent pour intervenir auprès d'un enfant difficile ou d'un groupe d'enfants difficiles, donc qu'il est également compétent pour intervenir en classe en cas de difficulté pour l'instituteur. Cependant, comme l'intervention d'un éducateur social à l'école est une pratique très récente, je n'ai pas trouvé de littérature et d'ouvrages scientifiques pour confirmer les compétences mobilisées et les méthodes utilisées en classe. C'est donc au cours de ma recherche empirique que je vais tenter d'éclaircir ces points.

2.2.3. Rôle de l'enseignant spécialisé

Au terme de ce concept théorique, je pense qu'il est intéressant de se questionner sur l'enseignant spécialisé et son rôle au sein de l'école afin de distinguer son intervention de celle de l'éducateur social.

Chaque canton a une définition et une législation de l'enseignement spécialisé qui lui est propre. Toutefois, les organisations, les modes de fonctionnement et les rôles de l'enseignant spécialisé sont quasiment similaires.

En Valais, la loi sur l'enseignement spécialisé le définit comme « *une prestation de services spéciaux à l'intention des jeunes qui en ont besoin* ». Cette loi, « *fixe les mesures de prévention et celles propres à assurer l'éducation des jeunes ayant des difficultés et des handicaps qui entravent leur développement* » (Loi 411.3, article 1 de la législation cantonale du Valais, 1986).

L'enseignant spécialisé est la personne mandatée par le canton pour accomplir ce travail. Son rôle est d'accompagner les enfants en difficulté dans le système scolaire afin de les aider à s'épanouir socialement, scolairement ou professionnellement. Il suit des enfants qui souffrent d'un handicap physique ou sensoriel, d'une déficience intellectuelle, d'un trouble du langage ou du comportement, des enfants qui ont souvent une problématique annoncée et reconnue par l'AI (Département de l'instruction publique du canton du Valais, 1996).

Le canton et, plus particulièrement, l'Office de l'enseignement spécialisé offrent plusieurs services en fonction du trouble de l'enfant, de son handicap et de ses capacités d'adaptation et d'intégration. L'appui pédagogique intégré est la prestation qui m'intéresse tout particulièrement dans ce travail. En effet, ce que je cherche à déterminer, c'est le rôle qu'a l'enseignant spécialisé dans une classe « normale » afin de distinguer son intervention de celle de l'éducateur qui intervient lui aussi dans une classe « normale ». Lors de l'appui pédagogique intégré, l'enseignant spécialisé représente un soutien pour l'instituteur. Il lui permet de s'occuper de l'ensemble de ses élèves puisque celui-ci prend en charge l'enfant qui a des besoins scolaires plus spécifiques. Le travail avec l'élève se passe dans la classe et parfois dans un lieu séparé du reste du groupe. Les objectifs principaux étant d'aider l'enseignant dans sa tâche, mais également de permettre à l'enfant de continuer à évoluer dans un contexte scolaire normal (Loi 411.3, article 18 de la législation cantonale du Valais, 1986).

Ainsi, si je me réfère au début de ce travail, je peux affirmer que l'intervention de l'enseignant spécialisé en classe n'est pas la même que celle de l'éducateur. En effet, l'enseignant spécialisé prend en charge des enfants qui présentent un trouble ou un handicap et sa mission principale est de les aider dans leur évolution scolaire au sein du groupe. L'éducateur social, lui, n'agit pas de la même façon. Il intervient de manière ponctuelle lorsque l'enseignant se sent dépassé par un élève ou par sa classe. Il est généralement appelé par la direction de l'école ou par l'instituteur lui-même et il n'est pas mandaté par un office particulier. De plus, lorsqu'il intervient, c'est pour agir au niveau relationnel et non pas scolaire. Cela d'autant plus que l'éducateur n'est pas formé pour transmettre un savoir à des enfants souffrant d'un trouble ou d'un handicap. Il est formé pour les accompagner et les aider à s'intégrer au groupe.

Ainsi, je pense que les buts que l'éducateur et l'enseignant spécialisé poursuivent sont les mêmes, c'est-à-dire le soutien de l'enseignant dans sa tâche et l'intégration de l'élève en souffrance. Cependant, ils n'accompagnent pas les élèves souffrant des mêmes difficultés et ne le font pas de la même manière.

3. Méthodologie

3.1. Hypothèses

Grâce à mes lectures, aux concepts théoriques développés, et après avoir rencontré deux éducateurs lors de discussions exploratoires très libres, je peux poser l'hypothèse et les sous-hypothèses suivantes en lien avec ma question de départ et mes objectifs de recherche :

L'éducateur qui intervient en classe peut aider l'enseignant à régler une situation difficile grâce aux compétences spécifiques à sa formation.

1. **L'éducateur intervient dans une classe lorsque l'enseignant se sent dépassé par un élève ou une classe toute entière.** L'élève difficile peut l'être en raison d'un trouble du comportement, d'une situation familiale difficile ou d'une carence d'éducative. La classe difficile peut l'être à cause d'une mauvaise dynamique de groupe, par la présence d'élèves turbulents ou par un manque de discipline, d'autorité, de règles et de normes. A long terme, ces difficultés peuvent contribuer à l'épuisement professionnel de l'enseignant et justifier l'intervention d'un éducateur.
2. **Dans son intervention, l'éducateur collabore avec l'enseignant.** Avant toute chose, il entre en contact avec l'instituteur par un entretien, afin de comprendre les problèmes qu'il rencontre et la situation de l'élève ou de la classe difficile. Ensemble, ils émettent des hypothèses de compréhension, puis d'action. Ensuite, tout au long de l'intervention, l'éducateur et l'enseignant collaborent. Ensemble, ils s'entraident pour agir. Ils échangent leurs idées et leurs opinions.
3. **L'éducateur travaille en individuel lorsque l'enseignant est confronté à un élève difficile.** Dans cette situation, il peut travailler de différentes manières :
 - a) **En individuel, avec l'enfant lorsque celui-ci n'arrive pas à s'intégrer dans sa classe.** Dans ce cas, l'éducateur suit l'élève seul en dehors de la classe. Il entre en contact avec lui et essaie de comprendre les raisons de ses difficultés. Puis, il réalise un projet ou un contrat individualisé en formulant progressivement avec l'enfant des objectifs à atteindre pour l'aider à s'intégrer au mieux dans sa classe.
 - b) **Avec l'enfant et l'enseignant en travaillant sur leur relation lorsqu'elle dysfonctionne.** L'éducateur s'attarde plus particulièrement sur les interactions entre l'élève et l'enseignant et sur la place et le rôle que chacun occupe. Il peut agir sur la relation qui les unit en relevant certains problèmes et en essayant de faire inverser la tendance.

- c) **Avec les parents et l'enfant lorsque le problème se situe au niveau familial.**
L'éducateur peut aider les parents d'un élève signalé par un enseignant en leur donnant des outils pour l'accompagner et l'encadrer à la maison et dans la vie scolaire. Par contre, lorsque le problème vient de la collaboration parents-enseignant, l'éducateur n'intervient pas. Son rôle est d'éduquer les enfants et non pas de régler les problèmes entre personnes adultes.
4. **L'éducateur travaille en classe, avec tout le groupe, lorsque le problème se situe au niveau de l'ambiance de classe.** Dans cette situation, il tente de comprendre comment fonctionne la classe, qui sont les meneurs, les suiveurs, les souffre-douleur, etc. Puis, il met sur pied différentes activités de médiation et de gestion de conflit. (Ex : le jeu de rôle, la lecture d'histoires ou de contes métaphoriques, etc.)

3.2. Echantillon

Dès le début de ma réflexion, mon objectif était d'appréhender une facette du travail d'éducateur qui m'était quasiment inconnue. Je suis alors partie sur le terrain pour découvrir ce qui se faisait dans les différents cantons afin de délimiter ma recherche et de définir les objectifs de celle-ci. Après quelques entretiens exploratoires avec un éducateur social à Bienne, un en Valais et après certains e-mails échangés avec un éducateur du canton de Vaud, j'ai réellement pris conscience que certaines régions avaient une longueur d'avance sur d'autres et que notre pays était réellement divisé sur la question de la place des éducateurs à l'école. A Bienne par exemple, des éducateurs sociaux interviennent depuis plus de vingt ans dans les écoles alors qu'en Valais les politiques ne soutiennent pas cette pratique pourtant en plein essor. En découvrant de telles différences, il me semblait intéressant de comparer les différentes pratiques en fonction des cantons.

Cependant, très vite, je me suis rendue compte que l'élaboration d'une liste exhaustive de ces interventions dans les différentes régions de Suisse représentait un travail qui m'aurait demandé beaucoup plus de temps que celui imparti. Ainsi, j'ai décidé de limiter ma recherche au Valais, le canton qui m'intéresse le plus puisqu'il s'agit du canton dans lequel je vis, dans lequel j'ai suivi ma formation et pour lequel j'espère un jour travailler.

Ensuite, j'ai défini l'objectif principal de mon travail que j'avais finalement à l'esprit depuis le début. J'ai décidé de partir dans une recherche exploratoire à la découverte des interventions éducatives dans les écoles en Valais. Grâce à ce travail, il me tenait effectivement à cœur de découvrir les méthodes utilisées, les compétences que les éducateurs mobilisent et les manières dont ils peuvent collaborer avec les instituteurs. Cependant, durant l'élaboration et la rédaction de mon cadre théorique, j'ai très vite ressenti l'envie d'également donner la parole aux instituteurs. En effet, j'étais convaincue qu'ils faisaient partie intégrante de la problématique de mon travail puisqu'eux seuls pouvaient exprimer leurs sentiments à l'égard d'un ou plusieurs élèves qui les dépassaient et eux seuls pouvaient nous faire partager le regard qu'ils ont posé sur l'intervention d'un éducateur dans leur classe. En les

questionnant, j'espérais aussi avoir un premier aperçu de l'utilité de cette démarche et de leur satisfaction. C'est pour toutes ces raisons que j'ai décidé d'interroger des éducateurs sociaux et les enseignants avec qui ils ont travaillé et collaboré au cours d'une ou de plusieurs interventions.

Initialement, je voulais rencontrer un instituteur pour un éducateur mais finalement, j'ai décidé d'interroger tous les éducateurs et enseignants qui répondaient positivement à ma demande. Aussi, au cours de ce travail, je me suis entretenue avec cinq éducateurs et six enseignants ayant collaboré. De plus, au début, j'avais dans l'idée de centrer mes recherches à l'école primaire, mais les éducateurs m'ont donné les coordonnées de nombreux enseignants du cycle ouverts et disposés à m'accorder un entretien. Aussi, j'ai décidé d'élargir ma recherche puisque j'ai interrogé trois enseignants du cycle et trois instituteurs de l'école primaire.

3.3. Méthode de recherche

J'ai choisi de récolter mes informations en réalisant des entretiens semi-directifs dans une démarche qualitative plutôt que quantitative. En effet, dans ce travail, j'avais réellement envie de laisser les éducateurs et les enseignants s'exprimer plus ou moins librement sur leurs interventions ou sur leurs difficultés rencontrées face à une situation. J'ai alors décidé de mettre l'accent sur la vision des éducateurs et instituteurs, leurs perceptions et leurs expériences face à cette pratique encore peu fréquente. Pour ces raisons, j'ai préféré la qualité des informations à la quantité et j'ai opté naturellement pour la méthode de l'entretien semi-directif. D'autant que comme l'affirment Quivy et Campenhoudt, l'entretien convient particulièrement pour : « *L'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs représentations sociales, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc.* » (2006, p.175).

J'ai alors rédigé une grille d'entretien divisée en cinq parties distinctes, à savoir la description de mon échantillon et mes quatre hypothèses. Pour chaque hypothèse, j'ai préparé quelques questions types que je n'ai pas forcément posées dans l'ordre. En effet, au cours de mes onze entretiens, j'ai réellement tenté de suivre les conseils de Quivy et Campenhoudt en m'efforçant de laisser le plus possible mes interviewés s'exprimer, tout en recadrant le discours lorsque nous nous en éloignions (2006).

4. Analyse des données et interprétation des résultats

4.1. Analyse des données

Après avoir élaboré différents concepts théoriques, émis quatre hypothèses et entretenu cinq éducateurs et six enseignants, je peux à présent passer à l'analyse des données récoltées lors de mes entretiens. Pour ce faire, j'ai décidé de diviser mon propos en fonction des duos constitués d'un éducateur et d'un instituteur, interrogés séparément mais ayant collaboré au cours d'une intervention. Cependant, comme évoqué lors de la présentation de mon échantillon, pour un éducateur, deux enseignants ont été d'accord de répondre à mes questions. Ainsi, il y aura également lors de la présentation des résultats et de leur analyse un trio.

Les abréviations E1, E2, E3, E4, et E5 sont utilisées pour identifier les cinq éducateurs et les abréviations, En1, En2a, En2b, En3, En4 et En5 pour les six enseignants interrogés. Pour comprendre et analyser les données récoltées de manière optimale, je vais présenter dans un premier temps, les éducateurs puis dans un deuxième temps, les enseignants. Les duos et le trio sont constitués de l'éducateur et de l'enseignant qui portent le même numéro. (Ex : Duo1 : Educateur E1 et enseignant En1, Trio 2 : Educateur E2, enseignant En2a et En2b, etc.)

Educateurs :

	Structure d'appartenance	Années d'expérience dans les écoles	Formation	Origine du mandat
Educatrice 1	Centre de loisirs d'une ville du Valais romand	Un an et demi	Education sociale	La direction de l'école
Educateur 2	Centre de loisirs d'une ville du Valais romand	Cinq ans	Education sociale	La direction de l'école
Educateur 3	Centre de loisirs d'une ville du Valais roman	Quatre ans	Education sociale et médiation sociale	La direction de l'école
Educateur 4	Ecole primaire du Haut-Valais	Six mois	Education sociale	La commune
Educateur 5	Centre de loisirs d'une ville du Valais romand	Trois ans et demi	Education sociale	La direction de l'école

Enseignants :

	Lieu d'enseignement	Nombre d'années d'enseignement	Degré d'enseignement lors de l'intervention
Enseignant 1	Ville du Valais romand	Trente-six ans	Première primaire
Enseignant 2a	Ville du Valais romand	Vingt ans	Classe d'observation de troisième année du cycle
Enseignante 2b	Ville du Valais romand	Dix-neuf ans	Sixième primaire
Enseignant 3	Ville du Valais romand	Deux ans	Première du cycle
Enseignant 4	Ville du Haut-Valais	Quarante ans	Sixième primaire
Enseignant 5	Ville du Valais romand	Trente-huit ans	Cinquième et sixième primaire

Pour présenter les résultats de mes entretiens, j'ai décidé de prendre en compte ce que chaque duo et trio ont dit concernant mes quatre hypothèses principales et mes trois sous-hypothèses. Le but étant de comprendre comment chaque éducateur intervient mais également d'avoir une illustration, une vérification ou une confrontation d'idées d'un enseignant ayant collaboré avec lui. Au vue de la densité des données et des informations, j'ai décidé de mettre en gras les éléments qui me semblaient essentiels.

Hypothèse 1 :

L'éducateur intervient dans une classe lorsque l'enseignant se sent dépassé par un élève ou une classe toute entière.

Cette hypothèse cherche également à vérifier les causes et les conséquences des situations difficiles à l'école.

Duo 1 :

L'éducatrice E1 intervient dans toutes sortes de situations très diverses. Elle évoque des classes qui présentent **des problèmes de cohésion** et de **dynamique de groupe**. Celles-ci sont caractérisées par de nombreux conflits entre les enfants et animées par la philosophie du « *chacun pour soi* ». Elle intervient aussi dans des classes qui au-delà de la dynamique de groupe mettent l'enseignant en grande difficulté en raison d'un ou plusieurs élèves qui perturbent le groupe.

Les causes de ces difficultés, selon l'éducatrice E1, sont très variables et dépendent d'une situation à l'autre. Elle évoque plus particulièrement **les difficultés familiales** et **les troubles du comportement** de certains élèves. Cependant, elle n'est pas catégorique dans ses propos, car selon elle, certaines classes ont uniquement un problème de cohésion de groupe sans difficultés extérieures, alors que pour d'autres, un travail avec la famille de certains élèves serait nécessaire. Plus précisément, elle explique cela : « *Je pense que c'est un tout. L'enfant qui a des difficultés à la maison, qui a un environnement familial qui est pas top, qui arrive en plus dans une classe où c'est moyen l'ambiance et face à un enseignant qui lui correspond pas (...)* ». En ce qui concerne les conséquences de ces difficultés sur les instituteurs, l'éducatrice E1 évoque en crescendo **la démotivation, la lassitude, la fatigue et le manque de patience** qui pousse l'enseignant à punir pour n'importe quoi et qui le place avec ses élèves dans un cercle vicieux. Elle mentionne également le burnout qui est, selon elle, la conséquence la plus grave. D'ailleurs, elle est déjà intervenue auprès de deux enseignantes proches de cet épuisement professionnel.

Il n'y a pas que les instituteurs qui peuvent lui signaler une difficulté scolaire, les parents ou les proches des élèves peuvent également le faire même si par la suite, l'accord de l'enseignant est nécessaire pour débiter une intervention. L'éducatrice E1 a par exemple vécu la situation de plusieurs parents en souci pour leurs enfants qui étaient, selon eux, dans une classe animée par beaucoup de violence et de délinquance. Cette information permet d'introduire les propos de l'enseignante En1 chez qui l'éducatrice E1 est intervenue. En effet, c'est dans sa classe que la maman d'un élève a été l'élément déclencheur en prenant contact avec l'éducatrice E1 pour lui faire part des craintes de certains parents.

Pour l'enseignante En1, la classe était facile et elle aurait très bien pu gérer cette situation elle-même mais elle avait envie de donner une réponse aux craintes des parents. Selon elle, des garçons se battaient régulièrement à la récréation, il y avait « **des concurrences d'amitié** ».

et de copinage » entre sept enfants. Elle a aussi évoqué la présence d'un petit garçon de six ans qui posait plus de problèmes. Celui-ci était très **impulsif** et **violent**, il entraînait régulièrement en conflit avec ses camarades et il est très vite devenu **le bouc-émissaire** de la classe.

Pour comprendre ces difficultés, l'enseignante En1 n'évoque ni un problème familial, ni une carence éducative, ni même la présence d'élèves souffrant de troubles du comportement. Elle explique la cause de ces problèmes en parlant de cet enfant mis à part et source de nombreuses bagarres. Le sentiment de l'enseignante En1 face à cette situation était la **tristesse**. Elle avait effectivement « *mal au cœur* » pour cet élève mais elle ne se sentait pas submergée par sa classe.

Trio 2 :

L'éducateur E2 intervient dans une classe lorsqu'un enseignant se sent dépassé par un ou plusieurs élèves. Il a évoqué des problèmes **d'ambiance de classe**, de **bouc-émissaire**, de **violences verbales et physiques**.

Selon lui les causes de ces difficultés sont un mélange de plusieurs facteurs qui peuvent être **des soucis dans l'éducation** des élèves, **des parents démunis** face au caractère de leur enfant ou **des instituteurs qui n'ont pas une autorité naturelle** et qui, de ce fait, peinent à poser un cadre. Pour l'éducateur E2, les conséquences de ces difficultés pour les enseignants sont **la fatigue** et **le burnout**. Il a d'ailleurs mis sur pied quelques interventions dans des classes d'instituteurs proches de cet épuisement professionnel.

L'éducateur E2 est intervenu dans la classe de l'enseignant En2. Il avait besoin de cette intervention en raison de cinq élèves qui posaient de nombreux problèmes dans sa classe. Il y avait énormément de **violence entre les élèves** et **un manque de respect vis-à-vis des enseignants**. Les comportements de ces cinq enfants étaient provocateurs, agressifs et insultants et de ce fait, empêchaient les autres camarades motivés de suivre le cours.

Pour l'enseignant En2a, la cause de ces difficultés était due à **l'évolution de la société** en général. En effet, selon lui, la société oblige de plus en plus les deux parents à travailler laissant ainsi leurs enfants livrés à eux-mêmes. Ceux-ci se construiraient alors sans limite et comme il l'affirme « *Elevé par la télé et par internet* ». Selon lui, il arrive également que les parents baissent les bras parce que leur enfant est « *juste un désaxé* ». Face à tout cela, l'enseignant En2a regrette **le manque de moyens mis en place par les politiciens pour prendre en charge les enfants en difficulté**. Aussi, il est resté très nuancé dans ses propos et refuse de mettre l'intégralité de la faute sur les parents, l'éducation ou les troubles du comportement. Lorsqu'il a demandé une intervention, l'enseignant En2a n'était pas épuisé ni proche du burnout mais il était **frustré**. Il avait l'impression « *d'être face à un mur* » qui l'empêchait de transmettre son message au reste de la classe motivée à apprendre et à avancer. Cependant, il est resté toujours **très optimiste** et se disait simplement : « *Tu dois accepter qu'une situation te dépasse ou que tu n'es pas armé pour une situation* ».

L'éducateur E2 est également intervenu dans la classe de sixième primaire de l'enseignante En2b. Si cette institutrice a demandé de l'aide à une personne extérieure c'est parce que, comme elle le dit elle-même : « *J'avais des problèmes en classe et pis je n'arrivais pas à les régler moi-même (...)* ». Elle était effectivement confrontée à **une classe qui n'avait jamais appris à communiquer ni à faire des compromis**. De plus, elle était en présence de plusieurs élèves au **caractère fort** qui voulaient tous être des leaders. En outre, trois filles avancées par rapport à leur âge montaient les autres élèves les uns contre les autres. L'ambiance de la classe était alors très malsaine, les bagarres, les disputes et les moqueries devenaient fréquentes.

Selon l'enseignante En2b, ces difficultés étaient la conséquence d'un **manque de limites et de cadre de la part des parents** de ses élèves et la présence **de nombreux leaders au caractère fort**. Lorsque l'enseignante En2b a demandé une aide extérieure, elle ne se sentait **pas épuisée et elle avait encore du plaisir à venir travailler**. Cependant, après de nombreux efforts, cette dernière a pris conscience qu'elle n'avancait pas avec cette classe et elle a très vite émis le constat suivant : « *Ben non, là il me faut vraiment l'aide de quelqu'un d'autre* ».

Duo 3 :

L'éducateur E3 est aussi convaincu par l'intervention des éducateurs en classe lorsque l'enseignant se sent dépassé par une difficulté. Plus généralement, il évoque des situations qui confrontent les instituteurs à d'élèves souffrant de **troubles du comportement**, des problèmes de **violences physiques, verbales, voire sexuelles** ou alors des **phénomènes de dynamique de groupe** comme celui du **bouc-émissaire**. Cependant, l'éducateur E3 insiste à plusieurs reprises sur le fait que la demande ne vient pas forcément de l'enseignant. Il peut effectivement intervenir à l'école après un appel d'un instituteur mais également d'un parent ou même comme il le dit lui-même : « *d'un voisin* », à condition que l'enseignant et la direction soient d'accord.

L'éducateur E3 explique les causes de ces difficultés et plus particulièrement l'apparition des troubles du comportement en évoquant quatre grandes crises que vit notre pays actuellement. Selon lui, la première de ces crises est **la difficulté des parents à mettre des limites** et à montrer l'interdit à leurs enfants ou simplement **des parents démunis face à leur enfant « porteur d'un handicap »**. La seconde crise est **la dénatalité** qui pousse notre pays à ouvrir ses frontières et à faire face à la migration et **l'interculturalité** avec tout ce que cela implique en termes de richesse, mais également de difficultés potentielles. **La montée du chômage** en raison de la mondialisation est, selon mon interlocuteur, la troisième grande crise et il termine en évoquant **les nouvelles technologies** comme internet, les portables ou la télé qui éduquent chaque jour un peu plus les enfants. Selon lui, ces bouleversements perturbent les jeunes et affaiblissent l'autorité des adultes, parents et enseignants. Pour l'éducateur E3, les conséquences de ces difficultés pour les instituteurs sont **l'épuisement, la fatigue, la nervosité** et le **burnout** pouvant aller jusqu'aux envies de suicide.

L'enseignant En3 chez qui l'éducateur E3 est intervenu n'a pas demandé son intervention, c'est la mère de trois de ses élèves qui a pris contact avec lui. En effet, cette dernière avait

beaucoup de difficultés avec ses enfants à la maison et elle n'était pas d'accord avec la manière de faire de l'enseignant En3. Cependant, pour lui, la situation était aussi très compliquée et il explique ses difficultés comme **un manque de respect vis-à-vis de lui** et de ses consignes. Ces trois élèves avaient des **comportements provocateurs et malhonnêtes** à son égard et ils rencontraient également des **difficultés à la maison et dans la rue le soir**.

Selon l'enseignant En3, la cause de ces difficultés était avant tout **familiale**. Il explique que les parents de ces élèves étaient divorcés et que la mère souvent absente, laissait ses enfants zoner à la gare et faire ce qu'ils voulaient. Il affirme aussi qu'il n'y avait **pas de structure** ni de ligne de conduite dans cette famille et que la situation était devenue très difficile pour la mère. Au moment où l'éducateur E3 a pris contact avec l'enseignant En3, celui-ci ne se sentait **pas épuisé**, mais il avait réellement **envie de trouver une solution** et un compromis.

Duo 4 :

L'éducateur E4 ne travaille que depuis six mois comme éducateur scolaire dans une école du Haut-Valais, mais il a déjà pu intervenir à plusieurs reprises lorsqu'un enseignant se sentait dépassé par une classe ou par un élève en particulier. L'éducateur E4 évoque des **problèmes d'ambiance de classe et des conflits entre les élèves**. Il mentionne aussi **le travail individuel** avec certains enfants qui peuvent être **mobbés** par les autres ou qui rencontrent des **problèmes familiaux**.

Selon l'éducateur E4, les causes des ces difficultés sont dues à **l'évolution de notre société**. Comme il le dit lui-même : « *Il y a aussi une grande confusion dans l'éducation. On ne sait plus trop ce qu'on ose faire et qu'est-ce qu'on doit faire* ». Il évoque également **les problèmes de migration, l'absence du père et de la mère qui travaillent, le manque d'argent et la dépendance de certains parents**. Selon l'éducateur E4, la pire conséquence de ces difficultés pour les instituteurs est **le burnout**.

Celui-ci est intervenu dans la classe de l'enseignant En4. La raison pour laquelle cet instituteur a demandé de l'aide était la présence dans sa classe d'un **élève diagnostiqué hyperactif** qui était très **impulsif**, qui faisait des **crises** et frappait régulièrement ses camarades.

Selon l'enseignant En4, la cause de ces difficultés était **le trouble de l'enfant** qui était hyperactif, mais également **une situation familiale compliquée**. En effet, les parents étaient souvent absents, l'enfant avait peu de structure et ne savait pas organiser ses soirées et ses devoirs. Lorsque l'enseignant En4 a demandé une intervention extérieure, il ne se sentait **pas débordé** mais il avait **besoin d'une aide particulière** pour entrer en contact avec la famille de l'élève.

Duo 5 :

L'éducateur E5 intervient lors de **conflits à l'intérieur de la classe**, de **difficultés au niveau de l'ambiance** et de **phénomènes de bouc-émissaire**. Il mentionne aussi **des problèmes de comportement, de surdouance, de décrochage scolaire et de violence**.

L'éducateur E5 parle des causes de ces difficultés de manière très nuancée en affirmant ceci : *« J'ai pas fait une étude anthropologique sur cette histoire-là, chaque cas est particulier »*. Ainsi, celui-ci se refuse de tirer des conclusions liées à l'éducation de l'élève, à des troubles du comportement ou encore à des difficultés familiales. Cependant, il a affirmé tout de même que *« Peut-être la difficulté qu'ont les enseignants maintenant, c'est qu'ils n'ont **plus le pouvoir de toute-puissance** comme ils avaient avant, qui leur était délégué par les parents (...) »*. L'éducateur E5 intervient lorsque les instituteurs se sentent **« découragés »** face à une situation. En effet, pour l'instant, ces derniers ne l'appellent pas pour des petits problèmes mais uniquement lorsqu'ils se sentent **fatigués**, voir **proches du burnout**.

L'enseignant En5 chez qui l'éducateur est intervenu a signalé deux élèves à l'éducateur pour deux problèmes distincts. Le premier garçon lui posait énormément de difficultés, il ne le respectait pas et il était comme l'enseignant En5 le dit lui-même : **« méchant et mesquin »** envers lui. Il disait beaucoup de mensonges et faisait sans cesse des bêtises. D'ailleurs, selon l'enseignant En5, il perturbait tellement la classe que les autres camarades le détestaient et avaient envie de le voir partir. En plus de tout cela, l'enseignant En5 était confronté à une mère qui défendait à tout prix son enfant, qui ne lui donnait jamais tort et qui de ce fait, reportait l'ensemble des difficultés de son fils sur l'instituteur.

En ce qui concerne le second élève, la demande est venue des parents qui étaient dépassés par les problèmes de leur enfant. Comme l'enseignant En5 ne se sentait pas compétent pour aider ces parents et comme il rencontrait également des difficultés avec ce garçon, il a demandé à l'éducateur d'intervenir. Cet élève avait, selon l'enseignant En5, un réel trouble, une **« maladie »**. Il **mentait** et **volait** énormément que ce soit à la maison ou à l'école.

Pour l'enseignant En5, le premier élève était très difficile car chez lui, c'était **un enfant roi**. Sans poser un diagnostic précis, il suppose aussi que la cause de ses difficultés était **un trouble**. Comme évoqué précédemment, celui-ci explique également les problèmes du second élève en évoquant **une réelle maladie, un trouble à soigner**.

« Moi je cache pas que j'étais à deux doigts de craquer ». Voici la phrase énoncée par l'enseignant En5 pour qualifier l'état d'esprit dans lequel il se trouvait lors de la première intervention. Il était très fatigué et il ne supportait plus cet élève. Pour la seconde situation par contre, la demande venait des parents. Ainsi, à aucun moment, l'instituteur n'a précisé qu'il était dépassé ou fatigué par cette situation.

Hypothèse 2 :

Dans son intervention, l'éducateur collabore avec l'enseignant.

Cette hypothèse stipule qu'avant, pendant et après chaque intervention, l'éducateur et l'enseignant collaborent. Ils le feraient par un entretien préalable, l'élaboration commune d'hypothèses de compréhension et d'action et par un échange constant d'idées.

Duo 1 :

Lorsqu'un instituteur prend contact avec elle, l'éducatrice E1 demande toujours à le rencontrer pour avoir **sa vision** de la situation et décider avec lui de l'intervention à mettre en place. Comme elle le dit : *« Y a toujours cette première rencontre qu'on fait où je dis ben voilà : Qu'est-ce que vous vivez ?, (...) C'est quoi selon vous les difficultés ? Et qu'est-ce qu'on peut mettre en place à partir de là ? »* Selon elle, la mise en place de ses interventions est une vraie « **co-construction** » avec les instituteurs et elle explique plus particulièrement cela : *« J'essaie toujours de partir de LEURS hypothèses à eux parce que mon mandat entre guillemets que je m'attribue, c'est cette personne-là donc l'enseignant en l'occurrence qui rencontre des difficultés, comment elle, elle peut s'équilibrer par rapport à cela ? »* Dans cette mise sur pied de l'intervention, l'éducatrice E1 présente et propose tout de même « *sa palette d'outils* » en laissant toutefois la porte ouverte à d'autres propositions. Ensuite, l'intervention peut commencer en sachant qu'elle se modifie constamment en fonction de l'évolution de la situation et **des discussions** entre l'éducateur et l'enseignant. Le processus se termine par un **bilan** réalisé entre les deux sur l'évolution de la situation au cours de l'intervention. C'est à ce moment qu'elle pose des hypothèses en évoquant ses constatations au fil du temps.

L'enseignante En1 explique qu'après avoir pris contact avec l'éducatrice E1, elles se sont rencontrées pour parler de la situation. Puis, l'éducatrice a réfléchi à des jeux coopératifs qu'elle lui a proposés lors d'une deuxième rencontre. L'enseignante En1 mentionne à ce sujet : *« Nous on avait aussi tous les documents qu'elle a préparé plus d'autres livres si on avait d'autres idées. Mais bon, comme c'était la première fois... on lui a laissé la large place »*. L'éducatrice leur a demandé à elle et sa collègue si elles voulaient animer des jeux. Toutefois, ne se sentant pas de le faire, elles ont décidé d'y participer au même titre que les élèves. L'enseignante En1 a réellement participé à la construction de l'intervention. Elle raconte : *« Bon, elle lançait un jeu mais après si je voyais, par exemple qu'elle allait dans un axe pis que moi je pensais qu'il fallait aller plus dans telle chose pour se dire : ben tiens, c'est là que j'aimerais voir cet enfant agir, alors on changeait, on évoluait. C'était interactif entre elle et moi »*. L'intervention s'est terminée par un bilan assez bref avec les deux institutrices et les enfants de la classe parce que tout s'était très bien passé et que la situation avait beaucoup évolué en un mois à raison de deux heures par semaine.

Trio 2 :

Avant de commencer une intervention, l'éducateur E2 rencontre toujours l'instituteur. A chacune de ces occasions, il débute en lui demandant d'exposer les faits et ce qu'il a déjà essayé de mettre en place. Comme l'éducateur E2 le dit lui-même en parlant de sa collaboration avec l'enseignant : « *Je compose avec **SA réalité** à lui* ». Ainsi, ils décident ensemble de la manière de procéder. Puis, à partir de là, c'est l'éducateur E2 qui mène son intervention généralement sous forme de discussion ou de recadrage qui commence parfois par une phase d'observation. L'éducateur E2 termine toujours son intervention par un **bilan** avec les instituteurs.

L'enseignant En2a raconte que l'intervention de l'éducateur E2 a débuté par un entretien au cours duquel il a pu expliquer quels élèves posaient problème et pour quelles raisons. Il n'a toutefois pas aidé l'éducateur à construire ses hypothèses d'intervention. Selon lui, « (...) *il n'aurait pas fallu parce que je veux dire c'est comme... c'est important je crois que chaque métier s'occupe de ses affaires et d'être le plus neutre possible d'un côté comme de l'autre. Prendre en compte certains faits que tu donnes oui mais dire : Voilà, on va préparer un truc, toi tu les prends, tu fais ça avec eux. C'est pas mon job, (...)* » Finalement, après l'intervention qui a duré une après-midi, l'éducateur lui a expliqué ce qu'il avait remarqué au cours d'un bilan. Ses constatations lui ont permis de reposer les choses avec l'ensemble de la classe et cela a été bénéfique.

Dans le cas de l'enseignante En2b, l'éducateur E2 connaissait déjà la classe car il était intervenu dans le cadre d'un projet de prévention. Ainsi, avant son intervention, il a rencontré l'enseignante pour échanger sur leurs impressions respectives quant aux élèves qui pouvaient poser problème et pour quelles raisons. L'éducateur E2 a alors fait part à l'institutrice de son opinion et elle, a pu citer le nom des enfants qui lui posaient plus particulièrement problème. Puis, il est parti de cela pour intervenir une heure dans la classe sans une construction préalable.

Duo 3 :

L'éducateur E3 est convaincu que pour aider un enfant ou un groupe, il faut agir au niveau des trois sphères dans lesquelles ils évoluent, à savoir les sphères scolaire, familiale et publique. Ainsi, il parle de collaboration en englobant l'ensemble des acteurs qui gravitent autour de l'enfant. Le chemin qu'il emprunte lors de ses interventions est « *au cas par cas* » avec tout de même un processus et une ligne de conduite qui lui est propre. Tout d'abord, il commence toujours par obtenir **l'accord, l'adhésion et la confiance** de chacun des acteurs concernés. Ce dernier le dit lui-même : « *Je propose une intervention, je ne l'impose jamais, ni à l'enseignant, ni à l'enfant, ni aux parents, ni à l'école, etc.* » Une fois qu'il a l'accord de tous les acteurs concernés et plus particulièrement de l'enseignant, il commence une phase de recueil d'informations qui peut durer plusieurs semaines. En fonction des cas, cette recherche d'informations peut se traduire par une période d'observation en classe. Ensuite, il débute une **co-construction** de son intervention avec l'instituteur. L'éducateur E3 se dit « *fan de la systémique* » et de ce fait, il est important pour lui de ne pas se centrer sur un élément du

système, mais bien d'avoir une **vision complète**. Aussi, comme il l'explique : « *Je vais rien faire de bien si j'ai pas l'enseignant qui construit, qui co-construit avec moi non seulement les effets de l'intervention, mais la compréhension, la vision qu'on peut avoir de : Qu'est-ce qui pose problème ? Pourquoi il faudrait faire ceci ou cela ?* » Puis, à chaque fois, l'intervention se termine par un **bilan** réalisé avec l'instituteur.

Dans la situation de l'enseignant En3, c'est l'éducateur E3 qui est entré en contact avec lui. En effet, l'éducateur avait besoin de son aide et de son accord pour intervenir dans sa classe auprès de trois élèves dont la mère avait beaucoup de difficultés. Une fois l'accord de l'enseignant En3 obtenu, tous deux ont alors commencé à réfléchir ensemble sur la manière de procéder, sur les moments où il pouvait intervenir et de quelle manière. Tout au long de la démarche, ils ont collaboré puisque, comme l'explique l'enseignant En3, chacun avait besoin de connaître l'évolution de ces élèves que ce soit à l'école ou à la maison. Ils ont également dû énormément collaborer car l'un des buts de cette intervention était de travailler avec ces élèves quelques objectifs différents chaque semaine. Ainsi, l'instituteur et l'éducateur devaient réfléchir et se mettre d'accord sur les points auxquels tous deux allaient être attentifs. Finalement à la fin de l'année scolaire, après cinq mois d'intervention, ils ont réalisé un bilan.

Duo 4 :

L'éducateur E4 collabore et **co-construit** énormément avec les enseignants mais il le fait aussi avec l'élève ou la classe concernée. Comme il le dit : « *C'est très transparent* ». Il travaille beaucoup avec la systémique et affirme ne pas faire de réunions avec l'instituteur sur la manière dont il faut agir pendant une intervention car il est convaincu que : « *C'est pas nous les experts, c'est l'enseignant l'expert, nous on a les méthodes (...) c'est eux qui savent la solution du problème, c'est toute cette approche systémique qu'on travaille et ça aiderait pas qu'avec l'enseignant, je prépare un petit truc et que j'aille dans la classe avec ça parce que ça va être sûrement le contraire complet* ». A la fin de l'intervention, celui-ci réalise un **bilan** avec toute la classe.

L'éducateur E4 intervient encore actuellement dans la classe de l'enseignant En4. Cet instituteur explique qu'ils se sont rencontrés deux fois au préalable pour parler de l'enfant en difficulté et qu'ils se sont très vite entretenus avec lui et sa mère. Pour l'instant, tous les quatre ont collaboré et se sont rencontrés à plusieurs reprises pour aider l'enfant et sa maman à organiser les journées et les devoirs du garçon. Cependant dans cette situation, la transparence ne peut pas être totale car l'éducateur intervient aussi seul avec la mère et l'enfant et comme l'explique l'enseignant En4, il a « **un devoir de discrétion** ».

Duo 5 :

Avant toute chose, l'éducateur E5 désire avoir **la vision de l'instituteur** sur la situation qu'il est en train de vivre. Il compare l'intervention en classe avec celle dans une famille en disant ceci : « *C'est comme quand on intervient dans une famille, il faut faire alliance avec les parents, là il faut faire alliance avec l'enseignant* ». Puis, l'éducateur E5 rencontre la classe sans l'enseignant pour avoir **la vision des élèves**. Finalement, avec les opinions et les buts de

chacun, il cherche un point d'accrochage pour travailler. Dans ce processus, l'éducateur E5 ne laisse jamais de place à une phase d'observation. Comme il le dit lui-même en parlant de l'instituteur : « *Je ne veux pas qu'il ait l'impression que je suis là pour juger son travail* » et il continue en affirmant ceci : « *Je trouve que c'est mettre à nu l'enseignant pour pas grand chose* ». L'éducateur E5 n'a jamais fait de bilan officiel après une intervention.

Pour les deux situations de l'enseignant En5, l'éducateur E5 a demandé qu'il lui explique la situation qui lui posait problème. Lors de la première intervention, l'éducateur n'a pas souhaité connaître le nom de l'élève en question, il avait effectivement envie de le découvrir au fil des activités qu'il avait mises en place. La seconde par contre était différente car la demande venait des parents et l'élève n'avait pas de problème d'intégration au sein de la classe. L'enseignant a alors tout de suite nommé l'enfant et ses difficultés. Puis pour ces deux interventions, l'éducateur E5 a construit seul son intervention. Ceci à juste titre selon l'enseignant En5. Il imagine effectivement que s'il l'avait aidé ou s'il lui avait donné des conseils, il aurait peut-être proposé des choses qu'il avait déjà essayées alors que comme il le dit lui-même, l'éducateur avait « *d'autres trucs et d'autres astuces* ». L'enseignant En5 a donc observé et parfois participé aux jeux au même titre que ses élèves. Plus particulièrement, dans le suivi individuel du premier élève, l'enseignant En5 nous explique qu'il a collaboré avec l'éducateur. En effet, l'éducateur E5 lui transmettait parfois les objectifs qu'ils avaient fixés avec le garçon afin qu'il puisse l'encourager et vérifier ses efforts au sein de la classe.

Hypothèse 3a) :

L'éducateur travaille en individuel lorsque l'enseignant est confronté à un élève difficile. Dans cette situation, il peut intervenir seul avec l'enfant lorsque celui-ci n'arrive pas à s'intégrer dans sa classe.

L'éducateur peut intervenir en individuel auprès d'un élève en difficulté. Il essaie de comprendre ses difficultés et de l'aider à les surpasser par l'élaboration d'objectifs.

Duo 1 :

L'éducatrice E1 peut intervenir lorsque l'enseignant est confronté à **un élève difficile**. Cependant, elle ne le fait que **rarement en individuel**. En effet, cette dernière travaille de manière systémique en réfléchissant toujours aux difficultés de l'enfant, mais par dessus tout à la manière dont celui-ci peut fonctionner au sein de sa classe. Elle réalise la majorité de ses interventions en utilisant **les jeux coopératifs**. Si l'enfant présente une problématique particulière qui ne concerne pas la classe, l'éducatrice E1 est d'accord d'intervenir, mais avec l'autorisation des parents et en dehors de l'école.

L'éducatrice E1 est intervenue dans la classe de l'enseignante En1 pour un problème d'ambiance de classe et pour aider un enfant devenu souffre-douleur à sortir de sa position.

Pour ce faire, l'éducatrice E1 a pris tout le groupe pour réaliser des jeux coopératifs. Il n'y a pas eu de suivi individuel pour un enfant. L'éducatrice E1 a réellement pris le problème de l'élève bouc-émissaire dans son ensemble comme une problématique de classe à part entière.

Trio 2 :

L'éducateur E2 sort régulièrement un ou plusieurs **élèves perturbateurs** de la classe pour réaliser un petit travail en individuel. Sa manière de faire est toujours la même. Il entre en contact avec les enfants sous forme de **discussion** avec comme objectif que ces derniers prennent conscience de leurs comportements et des conséquences qui en découlent. Tout d'abord, il essaie de connaître **la vision du jeune** sur la vie et ses difficultés. Puis, il tente de lui faire comprendre que ses agissements l'empêchent d'aller où il veut et qu'ils empêchent également ses camarades d'avancer. Il use parfois de **la menace** pour arriver à ses fins. Dans certaines situations, il lui arrive aussi de prendre un enfant en individuel afin de lui **donner des pistes** pour qu'il puisse agir autrement en fonction de son caractère et de son tempérament. Selon l'éducateur E2, toutes les situations sont différentes et ses interventions varient au cas par cas, mais sa manière de faire était toujours la **discussion**. En effet, celui-ci n'est pas très joueur et comme il le dit lui-même : « *J'ai un côté plus sec et sonnant* ».

L'éducateur E2 est intervenu auprès de l'enseignant En2a en sortant de la classe cinq garçons aux comportements très perturbateurs. L'enseignant En2a n'était pas présent au cours de cette intervention individuelle qui s'est déroulée le temps d'une après-midi sur le lieu de travail de l'éducateur. Il ne sait donc pas précisément ce qui a été fait mais, selon lui, l'éducateur aurait parlé aux garçons de leur avenir et de ce qui les attendrait dehors. Puis, il aurait fait quelques jeux avec les garçons pour terminer en les prévenant qu'il serait mieux pour eux qu'il ne soit pas appelé à revenir.

L'éducateur E2 est également intervenu dans la classe de l'enseignante En2b. Cependant, dans ce cas, il a travaillé avec tout le groupe. Aussi, son illustration ne nous permet pas de traiter cette sous-hypothèse qui concerne le travail en individuel.

Duo 3 :

Il arrive que l'éducateur E3 suive un ou plusieurs élèves en individuel **lorsque l'enseignant se sent dépassé par la problématique**. Cependant, il ne le fait qu'après avoir l'adhésion et la confiance de tous les acteurs concernés, l'enfant, ses parents, l'école et l'enseignant. Puis, il entre dans une phase de recueil d'informations au cours de laquelle il essaie de gagner la confiance de l'enfant afin de l'aider à formuler ce qui le fait souffrir. Dans l'accompagnement individuel, l'outil favori de l'éducateur E3 est **l'entretien**. Celui-ci nous explique sa démarche en ces termes : « *Je prends tel ou tel enfant où il y a une problématique dans une classe et pis j'essaie par le biais de l'entretien de l'amener à mieux réaliser ce qui se passe et être d'accord qu'il faut changer des trucs* ». Ensuite, il essaie d'amener l'élève d'un état insatisfaisant à un état désiré en posant avec lui **des objectifs**. Cependant, il lui arrive de prendre plusieurs enfants concernés par une problématique pour réaliser ce travail.

Dans la situation de l'enseignant En3, l'éducateur E3 est intervenu en individuel, avec la famille et avec toute la classe. En ce qui concerne l'accompagnement individuel, l'éducateur a réalisé plusieurs entretiens sur son lieu de travail avec la fratrie en difficulté. L'enseignant En3 a participé à cet accompagnement individuel par le biais d'objectifs fixés avec les élèves et l'éducateur, des objectifs que tous évaluaient au fil du temps tel que le respect ou l'utilisation d'un langage correct. Cependant, n'étant pas présent lors des entretiens individuels entre l'éducateur et ses élèves, l'enseignant En3 ne peut pas donner énormément d'informations sur les méthodes de l'éducateur.

Duo 4 :

L'éducateur E4 intervient en individuel **lorsqu'un enfant est en souffrance** ou **lorsqu'il n'arrive pas à s'intégrer dans sa classe**. Dans le cas d'un élève signalé par l'école, l'éducateur le suit en individuel en essayant de l'aider à exprimer ses émotions. Pour ce faire, il utilise beaucoup **le jeu, la musique** ou **le dessin**. Il se sert par exemple d'une carte géographique avec des lieux portant des noms d'émotions. Le but de cette carte est que l'enfant se situe actuellement et qu'il décide où il aimerait aller dans le futur. L'éducateur E4 travaille aussi beaucoup avec **la musique**. Lorsque la problématique d'un enfant est liée à ses camarades, il peut rencontrer plusieurs élèves en individuel avec la philosophie suivante : *« Oui, il y a des conflits mais il faut voir comment on peut les gérer pour que ça ne devienne pas une souffrance pour une ou plusieurs personnes »*.

L'éducateur E4 est intervenu dans la classe de l'enseignant En4 pour accompagner individuellement un enfant hyperactif qui frappait régulièrement ses camarades et qui était sans cesse puni. L'instituteur n'a pas su nous dire concrètement ce qui se passait durant ces entretiens individuels car, selon lui, cela fait partie du secret professionnel de l'éducateur. Cependant, il a tout de même participé à cet accompagnement individuel car il a aidé l'éducateur à fixer des objectifs avec l'enfant et sa mère, concernant ses devoirs et la structuration de ses soirées.

Duo 5 :

L'éducateur E5 intervient en individuel pour des problématiques de **violence dans la cours** ou sur le chemin de l'école, mais également **lorsque un élève déborde en classe** et que ses comportements perturbent l'enseignant et ses camarades. Il travaille avec les enfants par la création d'un **lien de confiance, la conscientisation** au travers de discussions et l'élaboration de **contrats et d'évaluations** au fil du temps. Il sort aussi parfois un élève de la classe simplement pour aller **se promener** et **discuter** avec lui dans un autre cadre que celui de l'école. Selon lui, ces approches hors du contexte sont une chance pour l'éducateur, une chance dont l'instituteur, de par son statut, ne peut pas forcément bénéficier.

L'éducateur E5 est intervenu en individuel dans la classe de l'enseignant En5 pour « *un enfant roi* » qui était mesquin vis-à-vis de lui et pour aider un second élève qui mentait et volait. Dans ces deux situations, l'éducateur a notamment effectué des entretiens individuels avec les enfants, mais l'enseignant En5 ne sait pas précisément ce qui s'y est passé et quels étaient les

objectifs. Il a tout de même été acteur de ce projet individuel avec le premier enfant car l'éducateur lui demandait d'être attentif à certains objectifs qu'il avait fixés avec l'élève au cours de leurs entretiens.

Hypothèse 3b) :

L'éducateur travaille en individuel lorsque l'enseignant est confronté à un élève difficile. Dans cette situation, il peut intervenir avec l'enfant et l'enseignant en travaillant sur leur relation lorsqu'elle dysfonctionne.

L'éducateur peut intervenir en individuel avec un élève et un enseignant lorsque leur relation dysfonctionne. Dans ce cas, il essaie de comprendre les rôles de chacun et d'inverser les tendances par un travail sur les interactions.

Duo 1 :

Dans ces situations problématiques entre un élève et un enseignant, **l'éducatrice E1 n'intervient généralement pas** mais avec l'accord de l'instituteur, elle transmet la situation au médiateur scolaire. Selon elle, c'est effectivement le rôle du médiateur de régler les problèmes entre l'élève et l'enseignant, tout comme les problèmes entre les parents et l'enseignant.

L'enseignante En1 n'a pas demandé une intervention pour un problème relationnel avec un élève. Sa situation ne peut donc pas nous aider à traiter cette question.

Trio 2 :

L'éducateur E2 **intervient parfois** dans des situations problématiques entre l'instituteur et un élève en essayant, tout comme en individuel, de comprendre la vision et les difficultés de chacun. Dans ces situations, il a évoqué **un travail de médiation** et n'a pas évoqué de travail sur les interactions.

Les situations des enseignants En2a et En2b pour lesquelles l'éducateur E2 est intervenu n'étaient pas liées à un problème relationnel avec un élève. Aussi, nous ne pouvons pas les citer dans cette sous-hypothèse.

Duo 3 :

L'éducateur **intervient parfois** au niveau de la relation entre un élève et un instituteur lorsqu'elle dysfonctionne. Dans ce genre de situation, l'éducateur E3 utilise **la médiation**. Sa tâche commence toujours par une récolte d'informations qui l'aide à prendre conscience de la capacité des gens à se mettre ensemble autour d'une table pour trouver une solution. Puis, il doit s'assurer qu'une rencontre n'empire pas la situation et qu'elle soit vraiment productive.

Si c'est le cas, il va alors essayer « *dans un processus de médiation sociale de construire une meilleure solution à leur problème* ».

L'enseignant En3 avait des problèmes relationnels avec des filles qui lui manquaient de respect et qu'il était contraint de punir régulièrement. Les filles et leur mère, elles, prétendaient que l'enseignant était trop sévère envers elles. Cependant dans cette situation, l'éducateur E3 n'a jamais réuni les filles et l'enseignant autour d'une table ni même l'enseignant et leur mère. Il a opté pour des entretiens avec l'instituteur et des entretiens avec les élèves mais de manière séparée.

Duo 4 :

L'éducateur E4 intervient dans les écoles seulement depuis six mois. Aussi, il n'a encore **jamais été confronté à une telle situation.**

L'éducateur E4 n'est pas intervenu pour un problème relationnel entre l'enseignant En4 et un élève. Aussi, ses propos ne peuvent être utilisés pour traiter de cette sous-hypothèse.

Duo 5 :

L'éducateur E5 **intervient parfois** lorsque la relation entre un instituteur et un élève dysfonctionne. Pour ce faire, il travaille sur les responsabilités de chacun dans le conflit, leurs émotions, leurs interactions et leur rôle respectif.

L'enseignant En5 avait des problèmes relationnels avec un élève très mesquin envers lui qu'il avait de la peine à supporter. Cependant, celui-ci n'a pas évoqué de travail particulier réalisé au niveau de la relation avec cet élève. Le second cas par contre ne relevait pas d'un problème relationnel. Donc rien n'a été fait dans ce sens.

Hypothèse 3c) :

L'éducateur travaille en individuel lorsque l'enseignant est confronté à un élève difficile. Dans cette situation, il peut intervenir avec les parents et l'enfant lorsque le problème se situe au niveau familial.

L'éducateur peut intervenir en individuel avec les parents d'un élève en difficulté. Il peut leur donner des outils pour les aider dans l'éducation de leur enfant. Par contre, l'éducateur n'intervient pas pour régler des conflits entre l'instituteur et les parents.

Duo 1 :

En ce qui concerne le travail avec les familles dans une situation scolaire, l'éducatrice E1 distingue deux cas de figure. Le premier est lorsque le problème vient d'un désaccord entre

des parents et un enseignant et le second est lorsque l'enfant rencontre des difficultés au sein de sa famille et qu'il serait bénéfique de faire un travail pour l'aider. Dans le premier cas de figure, même si l'éducatrice **pense qu'il s'agit du rôle du médiateur scolaire, il lui est déjà arrivé**, après lui en avoir parlé, **de faire de la médiation entre des parents et un instituteur**. Dans ces situations, cette dernière demande à chacun ce qu'est pour lui le rôle de l'autre, ce qui convient et ne convient pas dans sa façon de faire et pour terminer quelles concessions chacun serait prêt à faire de son côté pour que cela marche.

En ce qui concerne le deuxième cas de figure, c'est-à-dire **lorsque l'élève rencontre des problèmes familiaux qui l'empêchent d'évoluer à l'école, l'éducatrice E1 peut intervenir à la maison** si les parents sont d'accord. A ce sujet, elle explique cela : *« Dans une logique systémique, si on veut faire évoluer le quotidien de l'enfant dans la classe, il faut également s'intéresser à son contexte familial. Cela apporte un autre éclairage »*. Si les parents de l'élève l'acceptent, elle peut alors intervenir dans sa sphère familiale. Avec la famille, elle fait **des entretiens** et met en place différents **objectifs**, des objectifs qui peuvent concerner l'école, mais aussi des choses plus personnelles et privées. C'est ce qu'elle explique en disant ceci : *« Quand je rencontre une problématique « école », il y a plusieurs niveaux. Il y a celui qui concerne également l'école et que l'on va traiter en commun, mais il y a aussi éventuellement d'autres niveaux qui ne regardent en rien l'école »*. Selon elle, son travail est aussi d'orienter les familles vers d'autres personnes ou d'autres institutions plus aptes à les aider.

Au cours de son intervention dans la classe de l'enseignante En1, l'éducatrice n'est pas intervenue auprès de la famille d'un ou plusieurs élèves. Aussi, cet entretien ne peut pas nous aider à confirmer ou infirmer cette sous-hypothèse.

Trio 2 :

En ce qui concerne le travail avec la famille, l'éducateur E2 et ses collègues sont en train de mettre sur pied un projet pilote ayant pour objectif le travail avec la famille des élèves en difficulté. Le but de leur projet est que l'instituteur qui rencontre des problèmes avec un élève demande à ses parents si à la maison ils sont aussi confrontés à ces difficultés avec leur enfant. Si c'est le cas, l'enseignant leur propose alors d'appeler l'éducateur E2 ou l'un de ses collègues. Le but de cette démarche est d'aider l'enfant dans ses différentes sphères de développement. Dans le foyer de l'enfant, l'éducateur E2 essaie de **comprendre les difficultés des uns et des autres**. Puis, il donne **des conseils et des outils aux parents** concernant leurs attitudes, leur manière de parler à leur enfant et de les renforcer positivement.

L'éducateur E2 n'a par contre jamais été confronté à des situations conflictuelles entre des parents et un instituteur. **Selon lui, cela ne fait pas vraiment partie de son mandat d'éducateur**.

L'éducateur E2 a travaillé de manière individuelle avec cinq élèves de la classe de l'enseignant En2a. Cependant, il est également intervenu en individuel avec les parents d'un

de ces trois garçons qui n'était pas mature. L'enseignant En2a n'était pas présent au cours des entretiens avec la famille mais il explique le travail de l'éducateur comme ceci : « *Lui a travaillé sur le système familial pour éventuellement arriver à le tirer, à le pousser, à le faire grandir (...)* »

Dans la classe de l'enseignante En2b, l'éducateur E2 a réalisé un travail avec tout le groupe mais il n'est pas intervenu auprès des familles des élèves. Cependant, comme nous l'explique l'enseignante En2b, c'était la volonté des parents car elle leur a transmis le numéro de l'éducateur mais ils n'ont pas pris contact avec lui. Selon elle, ils ont préféré chercher un éducateur de langue maternelle allemande, la langue parlée dans leur foyer.

Duo 3 :

L'éducateur E3 est intimement convaincu qu'un élève difficile ne le devient pas sans raison. A ce sujet, il explique : « *On sait bien qu'en fait les troubles du comportement de cet enfant sont la résultante de problèmes à la maison. (...) et les symptômes de problèmes socio-éducatifs à la maison apparaissent dans la classe* ». Ainsi, selon lui, pour aider un élève en difficulté, **il est primordial d'intervenir au niveau des trois sphères dans lesquelles il se construit** : la maison, l'école et l'espace public. Il est effectivement important que les messages envoyés à l'enfant soient les mêmes de la part de tous les adultes qui l'entourent afin d'avoir « *une cohérence éducative* » indispensable à son équilibre.

Lorsque l'éducateur E3 intervient dans les familles suite à un signalement d'un instituteur, il peut réaliser plusieurs choses avec la libre-adhésion et l'accord de chacun de ses membres. Tout d'abord, il peut aider les parents dans leur manière d'éduquer leurs enfants en leur **donnant des outils et en réinstallant les règles**. En effet, selon lui : « *Si on arrive à améliorer le fonctionnement de l'éducation, de l'autorité et de la socialisation de l'enfant dans la famille, ben les problèmes à l'école, ils vont en se calmant et tout le monde est content* ». Ainsi dans sa logique, intervenir dans la famille de l'enfant peut aider l'enseignant et inversement. Dans la sphère familiale, lorsque la problématique dépasse ses compétences, l'éducateur E3 peut aussi aider les parents à prendre contact avec des professionnels aptes à les aider et à répondre à leurs besoins. Il illustre son propos en citant différents thérapeutes ou encore un répondant de la LVT.

Puis finalement, dans certaines situations, il essaie par la médiation sociale de **rallier les parents à l'école** en les aidant à en devenir des partenaires pour le bien-être de leur enfant. Comme évoqué précédemment, selon l'éducateur E3, il est essentiel que l'ensemble des acteurs marchent dans la même direction. Sa manière de faire est alors de réunir les parents et l'instituteur autour d'un objectif commun, l'équilibre et le bien-être de l'enfant.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignant En3 était confronté à trois élèves qui lui manquaient de respect et que leur mère avait énormément de peine à cadrer à la maison. Ainsi, l'éducateur E3 est intervenu dans la sphère familiale de ces filles. Cependant, encore une fois, il n'a pas pu me dire ce qui s'y est passé car, selon lui, cela relève du secret professionnel.

Duo 4 :

Lorsqu'un enseignant rencontre **des difficultés avec un élève qui a des problèmes familiaux**, l'éducateur E4 peut intervenir car il est convaincu que travailler sur le système familial fait évoluer la situation de l'élève à l'école. Il illustre son propos par cette métaphore : « *C'est l'idée du mobile, quand on bouge le mobile à un endroit, il y a tout le mobile qui bouge (...)* » Ainsi, lorsque l'élève a des problèmes de comportement à l'école, l'éducateur E4 questionne le système familial et si les parents sont ouverts à cela, il peut les aider. Dans son intervention, il commence toujours par clarifier avec les parents ce qu'ils attendent de lui. Puis, il cherche avec eux des solutions à leurs problèmes. Avec les familles, l'éducateur E4 met parfois en place des contrats que chacun des membres de la famille doit signer. Dans certains cas, il utilise aussi **la musique** ou **le jeu de rôle** en demandant par exemple à chacun de se mettre dans la peau de l'autre. Par contre, l'éducateur E4 n'est encore **jamais intervenu lorsque des parents et un instituteur étaient en conflit**.

L'enseignant En4 a demandé une intervention à l'éducateur E4 car il rencontrait des difficultés avec un élève diagnostiqué hyperactif qui était agressif et violent vis-à-vis de ses camarades. Cet enfant avait aussi des problèmes à la maison puisqu'il était souvent seul et qu'il n'arrivait pas à gérer ses devoirs. L'éducateur E4 est alors intervenu au sein de la famille pour réaliser un contrat avec eux et il en a fait de même avec l'instituteur, les parents et l'élève au cours d'un entretien. Le but de ces contrats était de sécuriser l'enfant en structurant ses soirées dans le temps afin de lui donner un cadre, des limites et une cohérence éducative commune.

Duo 5 :

L'éducateur E5 peut intervenir lorsqu'**un enfant** signalé par l'école **rencontre des difficultés familiales**. Il réalise ce travail avec la libre-adhésion et l'accord des parents. Cependant, selon lui, ce sont d'autres formes d'interventions qui ne concernent pas la classe. Par contre, l'éducateur E5 peut tout de même intervenir avec les parents pour un problème de classe lorsque ceux-ci sont en souffrance à cause des comportements de leur enfant ou de la relation qu'il entretient avec son enseignant. Finalement, **l'éducateur E5 n'intervient pas lorsque le problème est uniquement un conflit entre des parents et un instituteur** et que l'enfant ne pose pas de grandes difficultés à l'école. **Selon lui, c'est le rôle du directeur de régler les conflits entre personnes adultes.**

Dans la situation de l'enseignant En5, l'éducateur E5 n'a pas réalisé d'entretiens réunissant l'instituteur et les parents de l'élève. L'éducateur a géré les conflits en intervenant séparément, d'abord avec l'enseignant, puis avec l'enfant et ses parents. En ce qui concerne les entretiens avec la famille, l'enseignant En5 n'est pas au courant de ce qui s'y est fait. Cependant, il comprend ce manque d'informations car selon lui, l'éducateur respecte le secret professionnel et l'élève et ses parents doivent aussi pouvoir s'exprimer librement.

Par contre, pour la seconde situation qui est en cours actuellement, il espère pouvoir un jour rencontrer les parents avec l'éducateur pour fixer des objectifs communs.

Hypothèse 4 :

L'éducateur travaille en classe, avec tout le groupe, lorsque le problème se situe au niveau de l'ambiance de classe

L'éducateur peut travailler avec tout le groupe d'élèves lors de problèmes d'ambiance et de cohésion de classe en menant diverses activités de médiation.

Duo 1 :

Lorsque la difficulté de l'enseignant réside dans **une mauvaise ambiance de classe**, l'éducatrice E1 a presque toujours recours aux **jeux coopératifs** qui impliquent toute la classe. Selon elle, ces jeux ne peuvent pas tout résoudre et ils ne sont pas toujours la solution. Cependant, ils permettent dans un premier temps de comprendre la dynamique du groupe et les rôles de chacun et dans un deuxième temps, d'ouvrir la discussion. Ainsi, grâce à ces jeux, l'éducatrice E1 repère les rôles des élèves dans une classe et les amènent à réfléchir à certaines problématiques comme celle du bouc-émissaire. Dans ces jeux, le processus est toujours le même. D'abord, les enfants doivent réaliser le jeu et le réussir en s'entraînant. Puis, lors d'un feedback, ces derniers expliquent ce qui a été facile ou difficile pour eux et comment ils se sont sentis dans la situation.

L'éducatrice E1 est intervenue dans la classe de l'enseignante En1 pour des problèmes de cohésion de classe et la présence d'un enfant souffre-douleur. Elle a alors réalisé des jeux coopératifs deux heures par semaine pendant un mois. Ces jeux ont très bien fonctionné dans la classe de l'enseignante En1 et sa surprise a été de constater que les enfants ont réellement pu s'exprimer lors des feedbacks sur leurs sentiments et ce qu'ils avaient vécu pendant le jeu. Selon elle, pour ses élèves, le feedback a été plus important que le jeu lui-même.

Trio 2 :

L'éducateur E2 intervient avec toute la classe lorsque : « ***C'est des situations d'exclusion, de bandes qui se sont formées, des choses comme cela*** ». Comme évoqué précédemment, son outil d'intervention principal est **la discussion** pour comprendre la vision et les difficultés de chacun et pour essayer de gérer le conflit.

L'éducateur E2 est intervenu en individuel dans la classe de l'enseignant En2a, cette situation ne peut donc pas nous aider dans l'analyse de cette hypothèse.

Par contre, l'éducateur E2 est intervenu avec tout le groupe dans la classe de 6^{ème} primaire de l'enseignante En2b. Sa classe avait un problème de communication et de cohésion et les conflits entre les élèves étaient permanents. Il y avait aussi trois fillettes qui étaient très mûres pour leur âge et qui étaient, selon l'enseignante, très méchantes et manipulatrices avec leurs camarades. Pour agir dans cette situation, l'éducateur E2 a une fois de plus discuté avec les élèves. Durant toute l'heure où il est intervenu, l'enseignante En2b était là, elle a présenté

l'éducateur aux élèves, leur a expliqué les raisons de sa visite et lui a finalement laissé la parole. Durant les discussions, l'éducateur E2 a beaucoup illustré ses propos en s'appuyant sur des cas concrets pour expliquer aux enfants ce qu'ils risquaient en fonction de leurs actes. L'éducateur était déjà venu dans cette classe dans le cadre d'un projet de prévention. Il a alors rappelé aux élèves les situations d'irrespect et de violence qu'ils avaient abordées et les conséquences qu'elles avaient eues pour le jeune qui était venu témoigner de son parcours dans la délinquance. Au cours de son intervention, l'éducateur E2 a aussi beaucoup posé de questions aux enfants sur les raisons de leurs actes. Selon l'enseignante En2b, « (...) *c'est ce « pourquoi » qui a, je crois, fait un déclic* ». L'éducateur E2 a aussi osé devant toute la classe aborder avec les fillettes, les comportements malsains qu'elles avaient à l'égard de leurs camarades. Pour résumer, l'éducateur E2 a beaucoup illustré, questionné et remis en question les comportements des élèves au cours de ces discussions. Finalement, celui-ci a terminé en affirmant que si la situation ne s'améliorerait pas, il reviendrait.

Duo 3 :

L'éducateur E3 intervient avec toute la classe lorsqu'il y a **des conflits entre les élèves, des problèmes d'ambiance ou d'exclusion**. Pour ce faire, il utilise comme outil **la conscientisation des enfants au travers de discussions, de débats et de réflexions**. L'éducateur E3 compare plus particulièrement ses interventions à un cours sur les compétences relationnelles et sociales. Depuis peu, dans certaines situations, l'éducateur E3 intervient aussi **de manière nominative** en citant le nom des enfants en souffrance afin que leurs camarades prennent conscience des conséquences de leurs comportements.

L'éducateur E3 est intervenu dans la classe de l'enseignant En3 parce qu'une fratrie avait des problèmes de discipline et de respect vis-à-vis de l'instituteur. Comme évoqué précédemment, l'éducateur est intervenu en individuel avec les filles, avec la mère de cette fratrie, mais également avec tout le groupe classe. L'enseignant En3 n'était pas présent durant toute l'intervention, mais il sait que l'éducateur E3 a fait réfléchir les élèves autour d'une discussion et de questions concernant le respect. Comme nous l'explique l'enseignant En3, ces débats ont aussi permis à l'éducateur de cerner les élèves et leur rôle face au reste du groupe.

Duo 4 :

Pour l'instant, l'éducateur E4 est intervenu avec toute la classe pour **des problèmes de cohésion à l'intérieur du groupe**. Il illustre sa manière de faire et ses méthodes en citant l'exemple d'une classe dans laquelle il est intervenu parce que les élèves n'arrivaient pas à communiquer entre eux. Les travaux de groupe et les sorties étaient alors impossibles. Dans cette situation, il a tout d'abord demandé à l'instituteur d'exprimer, devant ses élèves ce qu'il aimerait pour la classe et quelles ressources il voyait en elle. Puis, il lui a proposé de sortir et il a ensuite fait de même avec les enfants en utilisant des méthodes ludiques. Il a commencé par réaliser **des jeux** pour que les enfants apprennent à mieux se connaître et à se faire confiance. Il a ensuite demandé aux élèves d'écrire sur une feuille les réponses à des

questions du genre : « *Quel est mon lieu de vacances favori ?* » en terminant par : « *Qu'est-ce que j'aimerais pour ma classe ?* ». Ensuite, l'éducateur E4 a discuté avec les élèves et il a été très surpris par leur capacité à comprendre les choses et à chercher des solutions. Finalement, grâce à tout cela, les élèves ont aussi réussi à exprimer ce qu'ils désiraient pour la classe. L'éducateur a alors pu, en réunissant tout le monde, confronter, les envies et besoins de chacun. Avec tout le groupe, l'éducateur E4 utilise aussi régulièrement **la musique** et des instruments pour valoriser les enfants en les laissant s'exprimer ou pour les aider à prendre conscience des rôles de chacun.

L'enseignant En4 n'était pas confronté à un problème d'ambiance de classe lorsqu'il a demandé l'intervention de l'éducateur E4. Or, ses propos ne peuvent pas être utilisés pour cette hypothèse.

Duo 5 :

L'éducateur E5 intervient avec tout le groupe pour **des problèmes d'ambiance de classe ou d'enfants souffre-douleur**. Dans ce genre de cas, il commence toujours en laissant la parole aux enfants pour avoir leur vision de la situation. Il introduit souvent son intervention en disant cela : « *Bon ben je suis ici parce que les adultes, vos enseignants ou votre enseignant et le directeur des écoles estiment qu'il y a un problème là et puis vous, qu'est-ce que vous en pensez ?* ». Puis, il poursuit en distribuant à chaque élève un papier pour que chacun réponde individuellement à la question de manière totalement anonyme. Ensuite, il récupère les papiers, il les mélange et les lit devant toute la classe. Finalement, à partir de là, il construit ses outils en tenant compte de la vision de chacun. L'éducateur E5 estime que chaque intervention est différente et que les outils doivent également être différents, variés et construits au fur et à mesure. Dans certaines situations, il utilise aussi **des collages** ou des **jeux de rôle**. Parfois, il vient simplement les « *engueuler* » pour remettre la norme, des limites et un cadre éducatif. Il arrive finalement que l'éducateur E5 **menace** les élèves de contacter leurs parents si la situation devait perdurer.

Pour la première situation de l'enseignant En5 concernant un élève très difficile qui perturbait toute la classe, l'éducateur E5 a commencé son intervention par une après-midi de jeux sur son lieu de travail. Il voulait effectivement deviner par lui-même quel était l'enfant en difficulté et observer quelles interactions il entretenait avec ses camarades. Très vite l'éducateur E5 a pu mettre un nom sur l'élève en question car les autres enfants ne voulaient pas faire partie du même groupe que lui et lors de jeux collectifs, celui-ci dysfonctionnait. Après cette après-midi, l'éducateur E5 a alors débuté une intervention individuelle auprès de l'élève difficile, de l'enseignant et de sa famille.

Pour le second cas, l'éducateur E5 n'est jamais intervenu avec toute la classe parce que l'enfant qui souffre, selon l'enseignant En5, d'un trouble ne perturbe pas les autres camarades par ses comportements. Ainsi, le travail effectué est un suivi individuel.

Hypothèse principale :

L'éducateur qui intervient en classe peut aider l'enseignant à régler une situation difficile grâce aux compétences spécifiques à sa formation.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, il faut encore énoncer les résultats obtenus liés aux compétences de l'éducateur. Lors des entretiens, j'ai effectivement demandé aux éducateurs à quel moment ils pensaient que la situation n'était plus du ressort des enseignants et quelles compétences liées à leur formation ils pensaient avoir développé de plus. Puis, j'ai fait de même avec les instituteurs en leur demandant leur opinion quant aux situations qui n'étaient, selon eux, plus de leur ressort et aux compétences que l'éducateur pouvait mobiliser dans ces situations. Regardons encore une fois ce que nous disent les duos et le trio à ce sujet.

Duo 1 :

Pour l'éducatrice E1, l'intervention d'un éducateur en classe est justifiée lorsque l'instituteur n'arrive plus à gérer les conflits car il **manque de compétences et d'outils « sociaux »**.

Pour l'enseignante En1, l'intervention d'un éducateur peut être bénéfique lorsque **l'instituteur est épuisé**, lorsqu'il ne trouve plus de ressources au sein de la classe ou qu'il n'arrive pas à régler les conflits lui-même.

En termes de ressources et des compétences, l'éducatrice E1 pense que les éducateurs sont plus **sensibilisés au repérage de certaines difficultés**, qu'ils sont formés dans **l'accompagnement individuel** et notamment dans **l'accompagnement d'enfants en difficulté**. Ils ont aussi une **formation systémique** et **maîtrisent la technique d'entretien avec l'élaboration d'objectifs**. Selon elle, ces compétences ne sont pas développées au cours de la formation d'enseignant mais bien parce que : « *Ce n'est pas la même mission* » et que « (...) *d'un point de vue idéal, ce serait bien dès le départ si on pouvait décharger l'enseignant de ça pour pas lui donner ce rôle de réparateur* ». D'ailleurs, l'enseignante En1 pense ne pas avoir été assez formée pour faire face à tous les comportements d'enfants qui, selon elle, ont changé à l'heure actuelle. Elle estime aussi que l'éducateur est plus formé dans **la gestion de groupe**.

Cependant, au-delà des compétences, l'enseignante En1 mentionne à plusieurs reprises le fait que l'éducateur est **un soutien** car il représente **un regard extérieur** qui peut amener un angle nouveau dans une réflexion qui tourne en rond.

Trio 2 :

Pour l'éducateur E2, l'enseignant fait aujourd'hui beaucoup d'éducation alors que ce n'est pas son rôle. Or, lorsqu'il n'arrive plus à gérer sa classe car **des élèves perturbent toute la dynamique du groupe**, l'intervention d'un éducateur est, selon lui, justifiée.

Pour l'enseignant En2a, la situation n'est plus de son ressort lorsque l'on constate « **des défauts comportementaux vraiment très clairs plutôt que des gros défauts scolaires** ». Pour justifier l'intervention d'un éducateur, il évoque à plusieurs reprises **des comportements déviants, des enfants en rupture ou des problèmes de socialisation**.

Pour l'enseignante En2b, il est justifié de faire appel à un éducateur plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'**entrer en contact avec les familles**, une compétence que, selon elle, les instituteurs ont moins développé.

En ce qui concerne leur formation, les deux enseignants pensent ne pas être assez formés pour faire face aux problématiques actuelles, mais tous deux ne voudraient pas être formés davantage. En effet, comme l'explique l'enseignant En2a à plusieurs reprises, ce n'est pas son rôle d'éduquer les élèves lors de ruptures ou de comportements déviants. A ce sujet, il affirme d'ailleurs : « *Je serais plus pour une collaboration avec les différents corps de métiers qui sont touchés par l'éducation que par un professeur, enseignant, éducateur qui serait automatiquement ni bon dans l'un ni bon dans l'autre* ». Quant à l'enseignante En2b, elle ne voudrait pas être plus formée car elle estime que toutes les situations sont différentes et qu'elle apprend mieux sur le terrain qu'avec des théories scientifiques.

Finalement, au delà des compétences, les deux enseignants affirment que lors de conflits ou de difficultés importantes, **l'intervention de l'éducateur a plus de poids que la leur**. En effet, pour l'enseignant En2a, l'éducateur est **une personne neutre**, en dehors du système scolaire. De ce fait, ses paroles ont, selon lui, plus de valeur pour les élèves qui se sentent parfois pris au piège par ce système. Pour l'enseignante En2b, l'intervention de l'éducateur a aussi plus de poids que la sienne, mais d'une autre manière. Elle explique que cette intervention ponctuelle et particulière montre aux enfants et aux parents que **le problème est pris au sérieux** au point de demander l'aide d'une personne extérieure.

Duo 3 :

Pour l'éducateur E3, une situation n'est plus du ressort de l'enseignant lorsqu'elle dépasse ses compétences et implique **un travail socio-éducatif**. En effet, selon lui, l'éducateur suit de nombreux cours à la HES pour travailler et acquérir des compétences socio-éducatives que les instituteurs n'ont pas. Ainsi, il explique qu'il n'est pas du ressort de l'enseignant d'accompagner **des enfants souffrant de troubles du comportement ou d'élèves manquant de compétences sociales**. Cependant, dans ces situations, les instituteurs ont tout de même, selon lui, un devoir de dépistage et de signalement.

L'enseignant En3, quant à lui, explique que les situations qui ne sont plus de son ressort sont **celles qui impliquent la famille, les amis ou les fréquentations de l'enfant** car il affirme pouvoir intervenir sur ce qui se passe en classe, mais pas sur les événements extérieurs, que ce soit dans la rue ou dans la sphère privée et familiale de ses élèves. L'enseignant En3 n'a pas de critique particulière à apporter à sa formation même s'il est convaincu que l'on n'est jamais totalement préparé au terrain et que la théorie ne peut pas remplacer la pratique.

Finalement, dans ce duo, l'éducateur E3 et l'enseignant En3 ont tous deux relevé un autre rôle que l'éducateur peut jouer alors que l'instituteur ne le peut pas par manque de temps, de moyens et de compétences. Il s'agit du **lien entre les trois sphères de l'enfant, les sphères scolaire, familiale et publique**. L'éducateur hors-murs peut effectivement avec l'accord de toutes les personnes concernées intervenir à ces trois niveaux afin d'accompagner l'enfant de manière optimale.

Duo 4 :

Pour l'éducateur E4, les situations qui ne sont plus du ressort de l'enseignant sont **les problèmes sociaux, familiaux des élèves mais également les conflits entre les enfants ou entre les élèves et l'enseignant**. Selon lui, les éducateurs ont effectivement plus de compétences **en gestion de conflit et plus de connaissances sur le développement et la psychologie de l'enfant**. Au-delà des compétences, il relève aussi que **la neutralité** de l'éducateur est un avantage car les élèves savent qu'il respecte le secret professionnel et qu'il ne prendra pas contact avec leurs parents sans leur accord, à moins que leur intégrité ne soit mise à mal.

Selon l'enseignant En4, les situations qui dépassent ses compétences sont **les problèmes familiaux de ses élèves**. Certains parents écoutent ses conseils quant aux comportements à adopter avec leur enfant alors que d'autres refusent d'en parler en argumentant que ce ne sont pas ses affaires. Ainsi, lorsque les difficultés sont familiales, l'enseignant En4 se sent impuissant. Celui-ci ne reproche rien à sa formation car il est convaincu que c'est à la politique de délimiter précisément le rôle de chacun, parent, enfant et enseignant.

Duo 5 :

L'éducateur E5 estime que ce n'est pas à lui d'évaluer si une situation est du ressort de l'enseignant ou non, mais que c'est à l'instituteur de le faire en fonction de ce qu'il ressent. Lorsque l'enseignant **tourne en rond**, qu'il n'a **plus de ressources et l'énergie suffisante pour avancer**, il peut se demander si une aide et un regard extérieur ne serait pas bénéfique pour lui ainsi que pour sa classe. Cependant, selon l'éducateur E4, il n'y a pas de situations pour lesquelles, il peut dire d'office que ce n'est pas le rôle de l'enseignant. Chaque instituteur et chaque situation est différente. L'éducateur E4 explique tout de même que dans certaines situations difficiles, l'éducateur a suivi une formation pour travailler sur la **dynamique des groupes** et qu'il a « *cette capacité d'inventer certains outils éducatifs que les enseignants n'ont pas. Eux, ils sont plus dans la pédagogie, nous on est plus dans l'éducatif* ».

L'enseignant En5 pense qu'une situation n'est plus de son ressort lorsqu'il y a dans la problématique de l'enfant, **des difficultés familiales ou lorsque celui-ci souffre d'un trouble « lourd »**. Il compare d'ailleurs l'éducateur ou le psychologue à un médecin chargé de soigner des personnes malades. L'enseignant En5 pense effectivement que l'éducateur a fait des études plus poussées **en psychologie** afin d'acquérir de nombreuses connaissances et une plus grande **ouverture d'esprit**. Selon lui, l'éducateur a aussi plus d'expérience **dans l'accompagnement d'enfants en difficulté**, ce qui lui aurait permis de rencontrer à plusieurs

reprises « *le même cas* ». Pour gérer ces situations, l'enseignant En5 estime aussi que l'éducateur peut user d'un **plus grand nombre de stratégies**. Finalement au-delà de compétences, l'éducateur est, selon l'enseignant En5, **un soutien, une écoute** qui permet à l'instituteur d'être reconnu dans sa difficulté, d'être soutenu et appuyé. Comme il le dit lui-même en évoquant sa situation : « *Ça m'a fait du bien* ».

4.2. Interprétation des résultats

Pour répondre à ma question initiale, je vais maintenant vérifier ou infirmer les quatre hypothèses posées auparavant en analysant les résultats obtenus au cours de mes onze entretiens. Cependant, dans cette partie, j'ai décidé de séparer les propos des éducateurs et ceux des instituteurs. En effet, il me semble que les enseignants ne peuvent pas parler exhaustivement de tous les cas de figure rencontrés par les éducateurs lors de leurs interventions. Durant les entretiens, ils n'ont effectivement abordé que leur situation et leurs perceptions face à celle-ci. Leurs propos nous serviront donc d'illustration, de confirmation ou de confrontation.

4.2.1. Vérification de l'hypothèse 1

Commençons par vérifier ou infirmer l'hypothèse suivante :

1. **L'éducateur intervient dans une classe lorsque l'enseignant se sent dépassé par un élève ou une classe toute entière.** L'élève difficile peut l'être en raison d'un trouble du comportement, d'une situation familiale difficile ou d'une carence d'éducative. La classe difficile peut l'être à cause d'une mauvaise dynamique de groupe, par la présence d'élèves turbulents ou par un manque de discipline, d'autorité, de règles et de normes. A long terme, ces difficultés peuvent contribuer à l'épuisement professionnel de l'enseignant et justifier l'intervention d'un éducateur.

L'ensemble des entretiens réalisés avec les éducateurs démontrent qu'ils interviennent lorsqu'une situation dépasse un enseignant en raison d'un élève difficile ou d'une classe difficile. Les cinq éducateurs m'ont expliqué qu'ils étaient intervenus de manière générale dans des situations de boucs-émissaires et d'enfants souffre-douleur. Tous ont également déjà eu affaire à des difficultés de cohésion et d'ambiance de classe. Quatre d'entre eux évoquent des problèmes de violence physique et verbale entre des élèves ou vis-à-vis de l'enseignant et trois sur cinq ont déjà pris en charge un enfant souffrant d'un trouble du comportement.

En ce qui concerne la deuxième partie de l'hypothèse relative aux causes de ces difficultés, les réponses ne sont pas si précises. En effet, un éducateur n'a pas désiré s'exprimer sur le sujet, un autre a affirmé qu'il s'agissait d'un tout alors qu'un d'entre eux m'a donné une

analyse détaillée de la situation. Plus précisément, quatre éducateurs sur cinq ont évoqué des problèmes familiaux avec notamment l'absence des parents. Trois éducateurs ont parlé d'un trouble du comportement. Trois ont aussi mentionné des soucis dans l'éducation et une difficulté de la part des parents à mettre un cadre et des limites à leur enfant. Les problèmes d'autorité de l'enseignant ressortent également dans trois entretiens. Finalement, deux éducateurs expliquent ces difficultés en les attribuant à l'évolution de la société avec ses problèmes de chômage et de migration. Un seul mentionne le fait que les enfants sont de plus en plus éduqués par des nouvelles technologies.

En évoquant les conséquences de ces difficultés, trois éducateurs ont parlé de fatigue et tous ont évoqué le burnout. D'ailleurs trois d'entre eux expliquent être déjà intervenus lorsqu'un enseignant était proche de cet épuisement professionnel.

Je vais à présent analyser les résultats obtenus lors des entretiens réalisés avec les instituteurs afin d'avoir une illustration et éventuellement une vérification des propos des éducateurs. Trois enseignants ont été confrontés à des élèves malhonnêtes et irrespectueux envers eux. L'un d'eux a fait appel à un éducateur pour une problématique de bouc-émissaire dans sa classe. Une enseignante avait un problème de communication et de cohésion entre les élèves de sa classe et finalement un instituteur a fait appel pour un enfant diagnostiqué hyperactif qui était violent avec ses camarades.

Selon eux, ces difficultés sont dues à la solitude des enfants, livrés à eux-mêmes, éduqués par internet et la télé. L'apparition de troubles du comportement a aussi été mentionnée à plusieurs reprises, tout comme le manque de limites parentales avec le phénomène de « *l'enfant roi* ». Pour terminer, tous ont évoqué la présence de difficultés familiales.

Lorsque j'ai abordé les conséquences de ces situations sur leur moral, un seul m'a expliqué qu'il était proche de l'épuisement professionnel. Les autres cherchaient plus un soutien et une solution à leur problème.

Si je me réfère à présent aux enquêtes et aux synthèses réalisées par Richoz (2010), je constate que les éducateurs et enseignants ont évoqué des situations les ayant confrontés à des élèves « perturbateurs », « agités » et « opposants ». En ce qui concerne la classe, des problématiques de cohésion et de bouc-émissaire sont ressorties à de nombreuses reprises. L'agitation, le manque de discipline et les classes opposantes ont aussi été à l'origine d'interventions éducatives.

Toutes les causes évoquées dans la partie théorique de ce travail ont, elles aussi, été confirmées durant les entretiens. Cependant, je me suis rendue compte que je n'avais pas été exhaustive dans ce concept théorique puisque les enseignants et éducateurs ont mentionné la migration et l'accès facilité à de nouvelles technologies, deux causes qui me semblent aussi pertinentes pour expliquer l'apparition des problèmes de comportement à l'école.

Comme évoqué précédemment, tous les éducateurs ont parlé du burnout même si aucun des instituteurs n'y a été confronté. Tout comme expliqué dans la partie théorique, les éducateurs et enseignants ont fait référence à une fatigue morale et au sentiment d'impuissance. Aucun ne m'a toutefois parlé de culpabilité, d'embarras, de dégoût, de colère ou de mécanismes de défense. J'ai effectivement pu constater que l'ensemble des instituteurs interrogés étaient encore très optimistes face à leur situation.

En confrontant les résultats obtenus au cours de mes onze entretiens, je constate que l'éducateur peut effectivement intervenir lorsque l'enseignant rencontre une difficulté. Les témoignages des instituteurs sont effectivement une très bonne illustration des propos des éducateurs car au travers de leurs situations, nous retrouvons la problématique de bouc-émissaire, un problème de cohésion de classe, des violences entre élèves et à l'égard de l'enseignant ainsi que la présence d'enfants souffrant de troubles.

J'ai également pris conscience que les causes de ces difficultés sont variées et qu'il n'est pas évident pour les éducateurs ni pour les instituteurs d'être exhaustifs et précis. J'ai d'ailleurs senti durant mes entretiens que certains étaient réticents à aborder cette question et qu'ils ne voulaient pas tirer des conclusions trop hâtives à ce sujet. Comme il s'agit d'une pratique assez récente et encore très mouvante, ils estimaient peut-être ne pas avoir une analyse assez complète de la situation.

Puis, j'ai remarqué que tous les éducateurs ont parlé de conséquences très lourdes telles que la fatigue, la lassitude, la nervosité ou le burnout, mais qu'un seul enseignant affirme avoir été proche de cet épuisement professionnel. Je peux alors émettre deux hypothèses. La première est que les instituteurs qui prennent contact avec un éducateur ne sont pas sujets au burnout car ils cherchent une solution et n'ont pas honte de demander de l'aide. La seconde est que les enseignants qui ont vécu le burnout n'ont pas envie de se remémorer cette situation.

Cette question demeure en suspens, mais pour toutes les raisons évoquées précédemment, je confirme ma première hypothèse avec tout de même trois précisions. La première est que la liste des causes n'est pas exhaustive et que dans chaque situation, elles peuvent être différentes. La seconde est que l'épuisement professionnel justifie effectivement l'intervention d'un éducateur, mais que l'enseignant peut demander son aide dans d'autres situations et bien avant cet état de burnout. Comme nous le disent la plupart des éducateurs, il est même conseillé de les appeler le plus vite possible. Finalement, la troisième précision à apporter est que la situation peut être signalée par d'autres personnes que l'instituteur même si son accord est indispensable pour débiter une intervention.

4.2.2. Vérification de l'hypothèse 2

Vérifions ou confirmons maintenant la seconde hypothèse :

2. **Dans son intervention, l'éducateur collabore avec l'enseignant.** Avant toute chose, il entre en contact avec l'instituteur par un entretien, afin de comprendre les problèmes qu'il rencontre et la situation de l'élève ou de la classe difficile. Ensemble, ils émettent des hypothèses de compréhension, puis d'action. Ensuite, tout au long de l'intervention, l'éducateur et l'enseignant collaborent. Ensemble, ils s'entraident pour agir. Ils échangent leurs idées et leurs opinions.

Les cinq éducateurs interrogés commencent toujours leurs interventions par un entretien avec l'enseignant afin d'avoir sa vision de la situation. En effet, tous sans exception m'ont expliqué qu'il était important pour eux de construire leur intervention à partir de la difficulté de l'instituteur, de sa réalité et avec ses hypothèses de compréhension. Pour deux d'entre eux, il est aussi essentiel, avant d'entreprendre une démarche, de demander aux élèves leurs impressions sur la problématique. Trois éducateurs expliquent qu'ils ont, dans certaines situations, besoin d'une période d'observation alors qu'un autre affirme catégoriquement qu'il ne le fait jamais de peur que l'enseignant ne se sente jugé.

Au cours de mes entretiens, j'ai appris que seul un éducateur construisait l'intégralité de son intervention avec l'instituteur en proposant tout de même ses outils et des exemples d'activités. Un autre le fait avec l'enseignant et toute la classe pour des questions de transparence et pour éviter que sa démarche ne soit faussée par une seule perception. Les trois autres construisent et réalisent seuls leur intervention en présence ou non de l'enseignant, en partant toutefois de sa vision, de ses difficultés et de ses besoins. Finalement, deux d'entre eux réalisent systématiquement un bilan avec l'instituteur, deux autres le font avec l'instituteur et tous les élèves et pour terminer un seul n'a encore jamais fait de bilan officiel.

Il me semble intéressant de faire une parenthèse pour parler de la systémique. En effet, quatre éducateurs m'ont expliqué qu'ils intervenaient toujours de manière systémique. Cependant, la façon de considérer l'instituteur dans leur intervention varie énormément d'un éducateur à l'autre. En effet, certains d'entre eux co-construisent l'intégralité de leur intervention avec l'enseignant, qu'ils considèrent comme un partenaire essentiel, une personne de référence indispensable pour résoudre le problème. D'autres, par contre, co-construisent aussi leur intervention avec l'enseignant mais comme avec n'importe quelle autre personne en le considérant comme un élément du système parmi tant d'autres. J'ai donc pu constater que les visions systémiques variaient d'un éducateur à l'autre, tout comme la place et le rôle que chacun donne à l'instituteur dans son intervention.

Observons à présent ce que nous disent les enseignants de leur collaboration avec l'éducateur. Au début, tous ont effectivement pu exprimer leurs difficultés, leur vision et leurs hypothèses de compréhension à l'éducateur. Les deux instituteurs qui ont construit la plus grande partie

de l'intervention ont été satisfaits d'avoir pu le faire. Les quatre autres, qui ont moins pris part à la mise en place de l'intervention, n'ont pas eu l'air de le regretter. D'ailleurs, deux d'entre eux estiment que ce n'était pas leur rôle de dire à l'éducateur ce qu'il devait faire, d'autant qu'ils avaient déjà essayé de nombreuses choses qui n'avaient pas fonctionné. Ces quatre enseignants ont donc laissé « *carte blanche* » aux éducateurs.

Cependant, cela ne les a pas empêché de collaborer surtout lorsqu'il s'agissait d'un travail individuel en dehors de la classe avec un ou plusieurs élèves. En effet, quatre situations d'enseignants sur le six ont poussé l'éducateur à intervenir en individuel avec un ou plusieurs enfants. Sur ces quatre situations, trois éducateurs et instituteurs ont collaboré pour fixer des objectifs communs avec les élèves en difficulté. Ainsi, même si les enseignants n'étaient pas au courant de tout ce qui se disait et des méthodes utilisées pendant les entretiens individuels avec les élèves, la majorité d'entre eux étaient tout de même acteurs et participatifs car ils réfléchissaient aux objectifs à fixer avec l'éducateur et ils observaient leur évolution en classe.

En analysant plus précisément les données de mes entretiens, je me suis, par contre, rendue compte que la plupart des enseignants ont reçu très peu d'informations sur le travail de l'éducateur lorsqu'il est intervenu auprès des parents. En effet, seul un enseignant sur cinq a pu me parler des objectifs fixés avec les parents et un seul a eu un entretien avec la mère de l'élève et l'éducateur. Les autres n'étaient pas au courant des objectifs fixés avec la famille ni des méthodes utilisées par l'éducateur. Je peux émettre trois hypothèses pour comprendre ce phénomène. La première est liée au secret professionnel de l'éducateur, la seconde est le fait que le temps manque peut-être pour réaliser une intervention complète qui sous-entendrait un travail en individuel, un travail avec les parents et un travail réunissant tous ces acteurs autour d'une même table. Finalement, la dernière est que peut-être l'enseignant laisse l'éducateur gérer son intervention sans demander trop d'informations car il est soulagé de voir quelqu'un prendre le relais. Personnellement, je pense qu'il s'agit d'un mélange des deux premières hypothèses. Cependant, je me pose encore une question qui restera en suspens. Dans l'esprit d'une meilleure collaboration et d'une résolution efficace des problèmes, l'éducateur qui a la possibilité d'intervenir dans les trois sphères de l'enfant, ne devrait-il pas être le garant du lien entre les adultes de ces différentes sphères censés évoluer ensemble vers un même but ?

Seul un enseignant regrette de ne pas avoir fixé des objectifs communs avec l'éducateur pour réunir ses différentes sphères d'intervention. Les cinq autres m'ont semblé satisfaits de la manière de faire de l'éducateur. Il me semble donc que, dans la plupart des cas, les éducateurs s'adaptent aux envies des enseignants quant à leur participation dans l'intervention et que les enseignants s'adaptent aux manières de faire des éducateurs venus leur apporter un soutien. Quatre enseignants ont fait un bilan avec l'éducateur au terme de l'intervention, seule une intervention est encore en cours et n'a donc pas encore fait l'objet d'un bilan et finalement, un bilan pas eu le temps d'être réalisé à cause de la fin de l'année scolaire.

Au terme de cette analyse, je confirme l'hypothèse avec quelques nuances. Il me semble effectivement que d'une certaine manière, l'ensemble des groupes ont collaboré puisque dans toutes les situations, les enseignants ont pu exprimer à l'éducateur leur réalité et leurs besoins

au début de l'intervention et presque tous ont réalisé un bilan à la fin. Par contre, après l'entretien préalable, dans quatre situations sur les six, l'éducateur a réalisé seul son intervention en mobilisant ses outils et ses compétences sans forcément co-construire avec l'instituteur. Toutefois, dans l'ensemble des cas, celui-ci était tout de même acteur, partenaire et observateur.

Dans les interventions avec la famille, la collaboration est également limitée. En effet, à deux exceptions près, dans le travail avec les parents, les instituteurs n'ont reçu que peu d'informations de la part de l'éducateur quant aux objectifs mis en place et aux méthodes utilisées.

Je dirais donc, que dans la plupart des cas, l'enseignant et l'éducateur ont eu une collaboration partielle car ils ont laissé l'éducateur mobiliser son expérience et ses compétences pour agir, tout en ayant pu exprimer leur avis avant et après l'intervention. Dans la totalité des cas représentés, éducateurs et enseignants semblent satisfaits de la manière de faire qui a été la leur. En effet, malgré tout, chaque instituteur a collaboré avec l'éducateur avant que l'intervention ne débute même lorsque la demande venait de l'extérieur de l'école. Les éducateurs cherchant toujours à avoir l'adhésion, les visions et les opinions de chacun sur la situation avant de débiter une intervention.

4.2.3. Vérification de l'hypothèse 3

Revenons à présent à la troisième hypothèse et ses sous-hypothèses pour les infirmer ou les confirmer.

3. L'éducateur travaille en individuel lorsque l'enseignant est confronté à un élève difficile. Dans cette situation, il peut intervenir :

- a) En individuel, avec l'enfant lorsque celui-ci n'arrive pas à s'intégrer dans sa classe.** Dans ce cas, l'éducateur suit l'élève seul en dehors de la classe. Il entre en contact avec lui et essaie de comprendre les raisons de ses difficultés. Puis, il réalise un projet ou un contrat individualisé en formulant progressivement avec l'enfant des objectifs à atteindre pour l'aider à s'intégrer au mieux dans sa classe.

En observant les résultats de mes entretiens liés à cette question, j'ai remarqué que tous les éducateurs intervenaient en individuel. Ces derniers le font lorsqu'un élève est en souffrance ou lorsqu'il n'arrive pas à s'intégrer dans la classe car il a des comportements qui perturbent le groupe et l'enseignant. Cependant, je préciserais qu'ici, nous parlons d'un enfant difficile qui empêche la classe ou l'instituteur d'avancer. A aucun moment, je sous-entends la problématique du bouc-émissaire car tous les éducateurs interrogés considèrent l'enfant souffre-douleur comme une problématique de classe qu'ils règlent avec l'ensemble des élèves.

Ainsi, dans les situations d'un élève perturbateur qui n'est pas forcément pris en grippe par la classe ou qui l'est en raison de l'usure morale qu'il inflige à ses camarades, quatre éducateurs sur cinq sortent l'enfant en difficulté de la classe. Un seul préfère réaliser des jeux coopératifs avec le reste du groupe pour comprendre et modifier les comportements de l'enfant dans son système. Deux éducateurs ont mentionné qu'avant tout, ils désiraient avoir la vision de l'enfant sur ses propres difficultés. Deux autres évoquent plutôt sa souffrance. Ces derniers essaient effectivement d'aider l'élève à exprimer ses émotions, l'un d'entre eux par des discussions et l'autre par des jeux, de la musique ou du dessin. Puis, pour essayer de faire changer les choses, deux éducateurs parlent d'objectifs fixés avec l'élève concernant ses comportements. Pour ce faire l'un d'entre eux utilise plus particulièrement la méthode d'entretien. Deux autres évoquent des contrats signés avec l'enfant. Pour terminer, le dernier utilise la conscientisation de l'élève en prenant des exemples concrets et en usant parfois de la menace. Tous les éducateurs interrogés peuvent réaliser ce travail individuel avec un groupe d'enfants lorsque tous sont concernés par la problématique et qu'ensemble, ils perturbent le travail de l'enseignant.

Quatre situations d'instituteurs interrogés sur les six ont poussé les éducateurs à intervenir individuellement. Dans cet accompagnement, trois enseignants ont participé en aidant l'éducateur à poser des objectifs avec l'élève, des objectifs observés chaque jour et évalués régulièrement.

Si je me réfère à Rouzel (2000), je constate que la majorité des éducateurs tentent effectivement d'aider l'élève en difficulté par la conscientisation et la mise en place d'objectifs. La plupart des éducateurs entrent en relation avec l'enfant, écoutent, valident son émotion et l'aident à formuler son problème au cours d'entretiens. Puis, ensemble, ils décident d'un état désiré inscrit dans un projet individualisé ou un contrat d'engagement que tous deux évaluent lors de nouvelles rencontres (2000). Quatre éducateurs sur cinq procèdent de cette manière avec les enfants en difficulté. Le dernier préfère prendre le symptôme dans son contexte en travaillant avec l'enfant au sein de la classe. En effet, tout comme le soutiennent Curonici et McCulloch (2007), cet éducateur pense qu'il est plus efficace de comprendre les difficultés de l'enfant dans le système car c'est là que s'exprime le symptôme et donc qu'il faut avant tout rechercher la solution.

Au terme de l'analyse des résultats, cette sous-hypothèse peut être vérifiée car quatre éducateurs sur cinq interviennent souvent en individuel. Ils mettent en place un suivi particulier lorsqu'un enfant est en souffrance ou lorsqu'il n'arrive pas à s'intégrer dans sa classe en raison de comportements perturbateurs.

Le fait que l'éducateur sorte l'enfant de la classe peut également être vérifié car quatre éducateurs sur cinq le font et quatre enseignants l'ont confirmé. Comme évoqué dans cette sous-hypothèse, la plupart des éducateurs essaient de comprendre, avec l'enfant, les raisons de ses difficultés et finalement, formulent avec lui, un contrat et des objectifs. Cette manière de faire est aussi confirmée par trois instituteurs qui y ont participé. Cependant, au terme de ce

travail, j'ai tout de même envie de nuancer cette sous-hypothèse en gardant à l'esprit que cette manière de faire n'est pas unique et que tous les éducateurs ne procèdent pas de la même façon. Chacun ayant une expérience et des convictions professionnelles qui lui sont propres.

Passons à présent à la vérification ou l'infirmerie de la deuxième sous-hypothèse.

3. L'éducateur travaille en individuel lorsque l'enseignant est confronté à un élève difficile. Dans cette situation, il peut intervenir :

- b) Avec l'enfant et l'enseignant en travaillant sur leur relation lorsqu'elle dysfonctionne.** L'éducateur s'attarde plus particulièrement sur les interactions entre l'élève et l'enseignant et sur la place et le rôle que chacun occupe. Il peut agir sur la relation qui les unit en relevant certains problèmes et en essayant de faire inverser la tendance.

Deux éducateurs sur cinq ont affirmé qu'ils réalisaient parfois un travail sur la relation qui unit un enseignant à un élève. L'un d'entre eux m'a expliqué qu'il n'avait encore jamais été confronté à une telle situation et un autre pense que ce travail revient au médiateur scolaire. Le dernier réalise ce travail car il a un diplôme de médiateur social en plus de celui d'éducateur.

Deux enseignants sur six ont été confrontés à un problème relationnel avec un ou plusieurs élèves. Cependant, dans ces situations, les éducateurs ne sont pas intervenus au niveau de leur relation. Il y avait déjà tout un travail à réaliser en individuel avec les enfants et leur famille. Je ne peux donc pas utiliser les témoignages des enseignants pour confirmer ou infirmer cette sous-hypothèse.

Si je me réfère à présent à Auger et Boucharlat (2006), il me semble indispensable de nuancer mon propos. En effet, au cours de mes entretiens, à aucun moment avec mes interlocuteurs, nous n'avons abordé les phénomènes inconscients qui peuvent se jouer entre un enseignant et un élève tels que la représentation, la projection ou les désirs cachés de l'instituteur (2006). En effet, lorsque j'ai demandé aux éducateurs ce qu'ils faisaient lorsqu'ils prenaient conscience que le problème venait de l'enseignant en souffrance, tous m'ont répondu que cela n'était pas de leur ressort malgré l'écoute, le soutien et le respect de l'anonymat qu'ils pouvaient toutefois lui apporter. Quatre sur cinq m'ont toutefois dit qu'avec l'accord de l'instituteur, ils en parlaient au directeur pour qu'il puisse lui venir en aide par un autre moyen. Le rôle de l'éducateur est effectivement d'éduquer les enfants et il n'a aucune compétence de thérapeute.

Ainsi, au terme de l'analyse des données liées à cette sous-hypothèse, je l'infirme parce que même si certains éducateurs interviennent lors de problèmes relationnels entre un élève et son instituteur, plusieurs estiment que cela dépasse leur mandat et la plupart ne l'ont d'ailleurs jamais fait.

Cependant, il me semble essentiel de relever une limite qui m'est apparue au cours de ce travail, celle de l'imprécision des mandats attribués aux éducateurs. Je pense que le fait que ces interventions soient récentes et que les repères manquent, laissent aux éducateurs une grande marge de manœuvre qui les poussent parfois à dépasser leur rôle et leurs compétences. En effet, j'ai pu constater au cours de mes entretiens que certaines réponses concernant le rôle de l'éducateur divergeaient énormément d'un éducateur à l'autre, surtout lorsqu'il s'agissait de questions concernant la résolution de conflits entre un élève et un enseignant ou entre des parents et un enseignant. Certains affirment que la médiation fait partie de leur mandat alors que d'autres sont convaincus que cela dépasse leurs compétences d'éducateur. Si je me réfère toutefois à la majorité et à mes convictions personnelles, je pense que le rôle de l'éducateur est d'éduquer des enfants par différents procédés et non pas d'intervenir lors de conflits impliquant des personnes adultes. D'autant que ce mandat est généralement attribué au médiateur scolaire. Cependant, comme évoqué dans la partie théorique de ce travail et au travers de plusieurs exemples d'éducateurs et d'enseignants interrogés, je dirais que l'éducateur peut parfois prendre le rôle du médiateur entre l'instituteur et un enfant ou l'instituteur et la classe mais uniquement lorsque le problème vient de l'élève ou du groupe d'élèves. Son rôle étant effectivement d'éduquer des enfants et non pas des personnes adultes. Cependant, face à ces diversités d'opinions, nous pouvons constater que le rôle de l'éducateur lors d'interventions à l'école demeure très flou et dépend du bon-vouloir et des compétences que chacun se sent capable de mobiliser.

Terminons en confirmant ou en infirmant la dernière sous-hypothèse suivante :

3. L'éducateur travaille en individuel lorsque l'enseignant est confronté à un élève difficile. Dans cette situation, il peut intervenir :

- c) **Auprès des parents et de l'enfant lorsque le problème se situe au niveau familial.** L'éducateur peut aider les parents d'un élève signalé par un enseignant en leur donnant des outils pour l'accompagner et l'encadrer à la maison et dans la vie scolaire. Par contre, lorsque le problème vient de la collaboration parents-enseignant, l'éducateur n'intervient pas. Son rôle est d'éduquer les enfants et non pas de régler les problèmes entre personnes adultes.

Tout comme dans l'énonciation de cette sous-hypothèse, il s'agira de distinguer deux cas de figure. Tout d'abord, il y a le travail avec les parents de l'élève qui rencontre des difficultés à l'école en raison de problèmes familiaux. Puis, il y a le travail avec les parents qui sont en conflit avec l'enseignant.

Pour ce qui est du premier cas, tous les éducateurs interrogés interviennent dans la famille lorsqu'un élève rencontre des difficultés familiales qui se répercutent à l'école. Trois d'entre eux sont effectivement convaincus que les difficultés scolaires n'apparaissent pas sans raison et que travailler sur le système familial peut améliorer les choses à la maison comme à l'école. Pour les deux autres, les interventions dans la famille sont à séparer de celles de l'école.

Aussi, ils interviennent dans la famille lorsqu'un élève leur est signalé par l'école mais pour eux, cela ne va pas nécessairement améliorer la situation dans la classe. Il s'agit alors d'intervenir à plusieurs niveaux bien distincts.

Dans ce travail, tous les éducateurs procèdent par des entretiens de famille et quatre sur les cinq éducateurs ont expliqué qu'ils essayaient souvent d'aider les parents dans l'éducation de leur enfant. Cependant, encore une fois, chacun a une méthode et des outils qui lui sont propres. Dans certaines situations, l'un d'entre eux réalise des jeux coopératifs avec toute la famille. Un autre utilise parfois la musique. La médiation est aussi un outil utilisé, tout comme la conscientisation par la discussion. La réalisation d'un contrat ou l'élaboration d'objectifs sont également mises en place par certains lors d'un accompagnement familial. Il s'agit toutefois de préciser que tous interviennent uniquement avec la libre-adhésion des parents de l'élève. Plusieurs éducateurs ont également expliqué que lorsque la problématique dépassait leurs compétences, ils étaient en mesure de diriger une famille vers des personnes plus compétentes. Ceci me permet de relever que les éducateurs ont des limites et que certaines situations peuvent dépasser leurs compétences mais qu'avec une bonne connaissance du réseau, ils sont en mesure d'accompagner les gens vers des acteurs capables de répondre à leurs besoins de manière plus spécifique. Plusieurs éducateurs m'ont effectivement expliqué qu'il n'était ni enseignant spécialisé, ni thérapeute, ni même professionnel de la LVT mais que leur rôle dans ces interventions scolaires était aussi de dépister et d'orienter.

Quatre enseignants sur les six interrogés ont affirmé que l'éducateur était intervenu dans la famille des élèves qui leur posaient problème.

En ce qui concerne le deuxième aspect de cette sous-hypothèse en lien avec les conflits entre parents et enseignants, les réponses des éducateurs ont été plus nuancées. En effet, pour trois éducateurs sur cinq, ces situations ne font pas partie de leur mandat. Selon eux, ces problématiques doivent être signalées et prises en charge par le médiateur scolaire ou le directeur du centre. Deux autres éducateurs se sentent par contre concernés. Ceux qui ont déjà été confrontés à une telle situation, ont réalisé un travail de médiation en essayant de trouver un compromis autour d'un but commun, le bien-être de l'enfant. Ici encore, je constate que ces pratiques sont récentes et que de ce fait, le mandat et le rôle de l'éducateur dans ces interventions n'est pas défini et que chacun agit de la manière dont il le souhaite en fonction de ses ressources et de ses limites.

Aucun enseignant interrogé ne m'a parlé d'une telle situation. Les interventions pour ces situations étant plus rares ou peut-être plus difficiles à aborder.

Référons nous à présent à Curonici et McCulloch (2007) pour répondre à une question que je m'étais posée dans la partie théorique de ce travail concernant la vision systémique des éducateurs et leur manière d'aborder le problème. Quatre éducateurs sur cinq ont affirmé qu'ils travaillaient de manière systémique et tous m'ont expliqué que de ce fait, le travail avec la famille était essentiel pour faire évoluer les choses. Aucun d'eux n'a pris le parti de

Curonici et McCulloch (2007), deux auteures convaincues que la difficulté peut s'expliquer au sein de la famille, mais que dans les conditions scolaires, le temps imparti pour réaliser un travail avec elle est trop court et qu'ainsi il vaut mieux commencer en travaillant sur le symptôme qui s'exprime au sein de la classe.

Au terme de l'analyse de cette sous-hypothèse, je la confirme entièrement. En effet, tous les éducateurs interrogés interviennent auprès des parents des enfants qui rencontrent des difficultés familiales. La majorité d'entre eux pensent effectivement qu'aider les parents avec leur enfant peut faire évoluer la situation à l'école et ainsi aider l'enseignant. Les autres sont aussi convaincus qu'il est important d'agir dans les différentes sphères de développement de l'enfant pour son équilibre. Beaucoup essaient de donner des outils aux parents. Cependant, encore une fois, les méthodes sont variées et divergent d'un éducateur à l'autre. La deuxième partie de l'hypothèse est aussi confirmée car la plupart des éducateurs sont d'accord pour dire que la résolution de conflit entre personnes adultes ne fait pas partie de leur mandat, bien que certains essaient tout de même de faire un bout de chemin avec eux.

En définitive, je dirais que le travail de l'éducateur est d'éduquer un ou plusieurs élèves en difficulté et non pas de « soigner » l'enseignant ni même de jouer le médiateur lors de conflits impliquant des adultes.

Il me reste à présent à confirmer l'hypothèse 3 concernant le travail individuel réalisé par l'éducateur avec l'enfant et sa famille et à infirmer la partie concernant son travail de médiateur entre l'élève et l'enseignant et entre les parents et l'enseignant lorsque les problèmes viennent essentiellement des adultes.

4.2.4. Vérification de l'hypothèse 4

Vérifions ou infirmons à présent à l'hypothèse suivante :

- 4. L'éducateur travaille en classe, avec tout le groupe, lorsque le problème se situe au niveau de l'ambiance de classe.** Dans cette situation, il tente de comprendre comment fonctionne la classe, qui sont les meneurs, les suiveurs, les souffre-douleur, etc. Puis, il met sur pied différentes activités de médiation et de gestion de conflit. (Ex : le jeu de rôle, la lecture d'histoires ou de contes métaphoriques, etc.)

L'ensemble des éducateurs interrogés interviennent avec tout le groupe lorsque la difficulté se situe au niveau de l'ambiance de classe, que ce soit en raison d'un manque de communication et de cohésion entre les élèves ou en raison d'un problème d'exclusion, de conflit ou de bouc-émissaire. Seuls deux éducateurs m'ont parlé d'une période d'observation avant l'intervention pour comprendre ce qui se joue entre les élèves. Les trois autres réalisent des activités au cours desquelles ils cherchent à comprendre qui sont les leaders, les suiveurs ou les souffre-douleur. Trois d'entre eux utilisent parfois les jeux coopératifs pour révéler le conflit et pour

essayer de le résoudre. L'un d'eux utilise plus particulièrement la musique alors qu'un autre organise des collages ou des jeux de rôles avec les élèves. Finalement deux d'entre eux qui ne se disent pas très joueurs utilisent la conscientisation par des discussions, l'utilisation d'exemples concrets et la mise en place de débats avec les élèves. Deux éducateurs ont aussi parfois recours à des interventions nominatives et deux autres affirment gronder ou menacer les élèves dans certaines situations. J'ai tout de même constaté au cours de la présentation des résultats que la manière d'intervenir diverge en fonction de l'âge des élèves. Je n'ai pas assez de données pour faire une analyse complète sur cette question mais j'ai tout de même observé que les éducateurs qui mettent en place des jeux coopératifs le font généralement dans des classes de l'école primaire. Tandis que ceux qui organisent des débats, des discussions ou des réflexions plus poussées le font généralement dans les classes de 6^{ème} primaire ou du cycle.

Les éducateurs sont intervenus avec tout le groupe dans quatre situations d'enseignants que j'ai interrogés. Tous ont confirmé les propos des éducateurs quant à leurs outils et à leur manière d'intervenir. Je n'ai donc rien à ajouter pour confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Si je me réfère à Hurtubise et Deslauriers (2003), je peux vérifier le fait que tous les éducateurs essaient dans un premier temps d'analyser et de comprendre le fonctionnement du groupe et qu'ils mobilisent des compétences analytiques et systémiques. Puis, tous ont recours à la gestion de conflit et à la médiation par divers procédés.

Ainsi, au terme de cette analyse, je confirme cette hypothèse. En effet, pour des problématiques liées à l'ambiance de classe, l'éducateur intervient avec tout le groupe. Il essaie de comprendre les rôles de chacun avec une période d'observation ou durant des activités précises. Puis que ce soit par des jeux ou une conscientisation, chaque éducateur essaie d'aider la classe à modifier sa dynamique.

4.2.5. Vérification de l'hypothèse principale

Avant d'infirmer ou de confirmer définitivement l'hypothèse principale, il me reste à savoir si l'éducateur a effectivement développé des compétences spécifiques au cours de sa formation.

Trois éducateurs sur cinq ont affirmé qu'ils avaient plus de compétences que les enseignants dans l'accompagnement d'enfants en difficulté, en rupture ou souffrant de troubles. D'autres ont ajouté qu'ils avaient une formation en systémique, des compétences en gestion de conflit, la capacité à créer des outils, la maîtrise de la technique d'entretien ou encore des connaissances plus poussées sur le développement et la psychologie de l'enfant.

En ce qui concerne les instituteurs, deux sur six estiment que les éducateurs seraient plus compétents dans l'accompagnement d'enfants difficiles, en rupture ou souffrant de troubles. Quatre d'entre eux ont mis en avant la compétence de l'éducateur liée au travail et à la prise de contact avec la famille. Cependant, pour trois d'entre eux, je pense que cette compétence

est intimement liée au statut de l'éducateur. Ces derniers se sentent effectivement impuissants lorsqu'il s'agit de problèmes familiaux car ils affirment que les parents ne les écoutent pas en ce qui concerne l'éducation de leur enfant. Aussi, il me semble qu'ils mettent plus en avant le statut de l'éducateur qui lui permet d'entrer dans la sphère familiale des élèves que sa formation et ses compétences. Deux autres ont aussi évoqué de meilleures connaissances en gestion du groupe et en psychologie.

La théorie de ce travail rejoint ces points car comme nous l'avons vu, en ce qui concerne l'accompagnement d'enfants en difficulté, la formation des enseignants est souvent très brève et théorique alors que celle de l'éducateur est centrée là-dessus. La majorité des enseignants interrogés rejoignent aussi les idées de la CIIP quant à leur rôle puisque cinq enseignants sur six ont affirmé que leur rôle était d'enseigner avec une part d'éducation. Cependant, comme plusieurs me l'ont expliqué, la situation n'est plus de leur ressort lorsque les troubles deviennent lourds ou lorsque les problèmes sont familiaux. Seuls deux enseignants pensent qu'ils ne devraient pas du tout éduquer leurs élèves, mais qu'ils sont forcés de le faire pour pouvoir les instruire correctement.

Revenons plus particulièrement à l'hypothèse. Pour l'analyser, il me semble difficile de faire des généralités. J'ai effectivement pu remarquer au cours de mes entretiens que le concept de compétence n'était pas facile à cerner pour tout le monde et que parfois les réponses étaient très vagues. De plus, comme je viens de l'expliquer, j'ai l'impression que certaines fois, les enseignants ne font pas de distinction entre les compétences liées à la formation de l'éducateur et les possibilités liées à son statut. Par ailleurs, j'ai pu constater que les compétences relevées par les enseignants étaient souvent liées à la situation qu'ils n'ont pas réussie à gérer seul et pour laquelle ils ont fait appel. Aussi, un enseignant qui était face à des enfants souffrant de trouble a mis en avant la compétence de l'éducateur liée à l'accompagnement d'enfants aux comportements déviants, de même pour un instituteur qui n'arrivait pas à entrer en contact avec les parents d'un élève, il a relevé la capacité de l'éducateur à le faire. Ainsi, je pense que les réponses des enseignants ne peuvent pas être exhaustives car tous n'ont pas été confrontés dans leur carrière aux mêmes problématiques. Finalement, la majorité des instituteurs interrogés enseignent déjà depuis de nombreuses années. Aussi la question que je me pose est de savoir si la formation HEP a évolué au fil du temps. D'autant que les enseignants plus jeunes de mon échantillon ont surtout évoqué la capacité de l'éducateur à intervenir en dehors du système classe et moins au niveau des connaissances théoriques.

Cependant, je dirais que sur les onze personnes interrogées, éducateurs et enseignants confondus, neuf d'entre elles m'ont cité au moins une compétence liée à la formation de l'éducateur. Ainsi, grâce à cela et grâce à la confirmation de toutes les hypothèses précédentes, je confirme mon hypothèse principale en me permettant d'y ajouter une partie et donc de la formuler comme suit : « L'éducateur qui intervient en classe peut aider l'enseignant à régler une situation difficile grâce aux compétences spécifiques à sa formation et grâce aux possibilités liées à son statut ».

En effet, il me semble indispensable de mentionner qu'au-delà des compétences, plusieurs enseignants m'ont fait part des avantages du statut d'éducateur à l'école. L'éducateur est effectivement perçu par les instituteurs comme un soutien, une écoute, un regard nouveau et la garantie d'une certaine neutralité pour les enfants. Selon plusieurs enseignants, leur intervention a aussi plus de poids pour les élèves car elle est extérieure au système. Finalement, certains éducateurs m'ont expliqué qu'eux seuls avaient la possibilité d'intervenir dans les trois sphères de développement de l'enfant à savoir l'école, la famille et la rue comprenant le cercle d'amis de l'enfant et ses loisirs. D'ailleurs pour illustrer mon propos, je dirais que sur les six exemples d'intervention que nous ont donnés les instituteurs, quatre d'entre elles ont poussé les éducateurs à intervenir également auprès de la famille d'un élève. Dans ces cinq cas, l'éducateur a donc suivi l'enfant à l'école et à la maison. Pour toutes ces raisons, il me semble indispensable de préciser mon hypothèse principale.

5. Conclusion

5.1. Réponse à la question de départ et synthèse de la recherche

La confirmation de mes hypothèses avec un certain nombre de nuances m'a permis de vérifier mon hypothèse principale. Ainsi, il me reste à synthétiser mes propos pour répondre à ma question de départ formulée ainsi : « Comment l'éducateur social peut-il intervenir à l'école afin d'aider l'enseignant lors de situations difficiles avec ses élèves? »

Grâce aux données récoltées au cours de mes entretiens, je répondrais donc en affirmant que l'éducateur peut aider un enseignant de manières très différentes en fonction de trois cas de figure. En effet, celui-ci peut intervenir :

1. En individuel avec le ou les élève(s) qui perturbe(nt) l'enseignant et le reste de la classe. Dans ce cas, l'éducateur peut utiliser plusieurs méthodes comme l'entretien individuel, le projet individualisé, le contrat d'engagement, la musique, le dessin, la conscientisation par des discussions ou encore le recadrage. (Ces outils et les suivants sont expliqués et illustrés dans l'annexe 1 intitulée « La boîte à outils de l'éducateur pour intervenir à l'école »)
2. Avec la famille de l'élève, lorsque celui-ci rencontre des difficultés familiales qui se répercutent à l'école. Dans ce cas, l'éducateur peut utiliser l'entretien de famille, le contrat d'engagement, l'accompagnement éducatif, la musique ou les jeux coopératifs. Il peut aussi réorienter les familles vers des personnes ou des services qui pourront répondre de manière plus spécifique à leurs besoins.
3. Avec l'ensemble des élèves, lorsque la classe est animée par des problèmes de bouc-émissaire, d'ambiance de classe, de discipline et de respect vis-à-vis de l'enseignant. Dans ce cas l'éducateur peut utiliser les jeux coopératifs, des activités ludiques telles que des jeux de rôles, des collages ou des dessins. La conscientisation par des discussions, des débats ou des questions peut également être utilisée, tout comme l'intervention nominative ou le recadrage.

Il s'agit là des trois types d'intervention les plus fréquentes en milieu scolaire.

Cependant, il en existe une autre qui est plus rare et suscite le débat. En effet, même s'il ne s'agit pas de leur mandat, certains éducateurs réalisent parfois un travail de médiation lors de conflits qui leur sont signalés entre un élève et un enseignant ou entre des parents et un enseignant.

La seule situation où les éducateurs n'interviennent jamais est lorsque le problème vient de l'instituteur ou que celui-ci est en situation de burnout car dans ce cas, tous sont d'accord pour dire qu'il s'agit du mandat d'un psychologue. Cependant, leur rôle dans ces interventions

scolaires est tout de même de dépister les problématiques et orienter les individus vers des institutions ou des personnes compétentes.

La durée des interventions est variable puisqu'elles peuvent être réalisées en une heure comme elles peuvent parfois s'échelonner sur plusieurs mois. Les éducateurs mobilisent des outils qui leur sont propres en fonction de leurs valeurs, de leurs expériences et de leur caractère. Lors des interventions, ils collaborent avec les enseignants de diverses manières et à différents niveaux en construisant ou en co-construisant, en échangeant certaines informations et en gardant certaines autres pour eux. En effet, même si à l'heure actuelle, tout ne se fait pas ainsi et que la communication entre les différents domaines est encore parfois restreinte, l'éducateur a la possibilité d'intervenir et faire le lien entre les différentes sphères de développement de l'enfant. Il réalise ses interventions grâce à ses compétences, mais également grâce à son statut de personne neutre, extérieure à l'école.

Cependant, ma conclusion se doit d'être nuancée car bien que mes hypothèses aient été vérifiées avec succès quant aux méthodes utilisées par les éducateurs, il n'en demeure pas moins que ce sujet est vaste et encore très mouvant. De ce fait, les mandats sont encore très flous et si la plupart des éducateurs sont conscients de ne pas être thérapeute, ni enseignant spécialisé, il arrive tout de même que leurs interventions dépassent parfois quelque peu leur mandat d'éducateur et qu'ils empruntent d'autres casquettes. En effet, un enseignant a comparé l'éducateur à un médecin, un autre a demandé une aide éducative pour structurer les devoirs d'un élève, comme le ferait un enseignant spécialisé et plusieurs sont intervenus pour résoudre des conflits normalement signalés aux médiateurs scolaires entre des parents et un enseignant.

Je me suis aussi rendue compte au fil de mon travail que rien n'était fixé et que chaque situation dépendait de l'éducateur, du mandataire, de l'école et de la ville dans laquelle il intervient. En effet, comme me l'ont expliqué les éducateurs, leurs interventions ne peuvent voir le jour que si le directeur de l'école donne son accord. De manière générale, les écoles primaires régies par la commune ne voient aucun inconvénient à la venue des éducateurs qui travaillent également pour elle. Cependant, comme me l'ont dit plusieurs personnes interrogées, les directeurs de cycles rattachés au canton ne sont pas si ouverts et enclins à cela. Les interventions dans les écoles du Bas-Valais sont donc encore très limitées et dépendent de la décision des directeurs de centre tout comme de l'ouverture d'esprit des communes qui financent le travail social hors-murs. En effet, comme me l'a expliqué plus particulièrement un éducateur, l'intervention dans les écoles ne rentre pas directement dans leur mandat et pourtant son chef qui représente le travail social à la commune est ouvert à cela, tout comme d'autres. Ainsi, dans le Bas-Valais, ces interventions ne sont réalisées que dans trois communes qui ont développé plus particulièrement le travail social hors-murs.

Dans le Haut-Valais, trois communes se sont réunies pour développer un projet pilote qui a créé deux postes d'éducateurs travaillant pour une école à un pourcentage fixe. Ainsi, nous constatons que le travail social dans les écoles a pu se développer de manière notable et ainsi prendre une longueur d'avance. Cependant, ce projet est toléré par le canton mais pas soutenu.

En effet, il s'agit là d'une limite majeure dans ce travail car pour l'instant les décisions politiques du canton ne sont pas favorables à ces interventions qui coûtent cher. Ainsi, tant que des décisions politiques favorables ne seront pas prises par le canton, les interventions des éducateurs dans les écoles resteront ponctuelles et continueront de dépendre de la volonté des communes et des écoles.

Au cours de mes entretiens, j'ai réalisé que les éducateurs étaient confrontés à certaines autres limites dont ils m'ont fait part et que je trouve aussi essentiel d'évoquer dans la conclusion de ma recherche. La première est la libre-adhésion des individus. En effet, tous m'ont expliqué qu'ils ne pouvaient pas intervenir sans l'accord de l'enseignant et dans certains cas sans celui des parents de l'enfant. La libre-adhésion est effectivement une condition indispensable pour le travail social hors-murs et donc pour l'intervention des éducateurs dans les écoles.

Deux éducateurs ont aussi évoqué leur manque de temps pour gérer de manière exhaustive certaines situations. Comme ils l'expliquent eux-mêmes, leur emploi du temps est très chargé car les cas se multiplient. Ainsi, ils racontent qu'il est parfois difficile d'entrer en contact avec l'ensemble des acteurs concernés par une situation, élève, enseignant et parents et de les réunir autour d'une table pour gérer une situation. Le programme très chargé des enseignants a aussi été mentionné car il est parfois difficile pour eux de caser une intervention éducative tout en respectant les exigences du département de l'instruction.

Une limite qui a également été soulignée par les éducateurs au cours des entretiens est le fait que les instituteurs attendent parfois trop longtemps avant de signaler certains cas qui peuvent alors s'aggraver avec les années. Comme l'expliquent plusieurs éducateurs interrogés, les enseignants sont habitués à gérer eux-mêmes leur classe et ils ont parfois honte de demander de l'aide à une personne extérieure. La situation peut alors devenir insupportable pour l'enfant en souffrance, mais aussi pour l'enseignant que tous les éducateurs affirment ne plus pouvoir aider lorsqu'il se trouve en situation de burnout. Cependant, je pense que ce phénomène diminuera lorsque ces interventions deviendront plus fréquentes et que cette pratique deviendra normale pour les instituteurs.

Au cours de mes entretiens, les enseignants ont aussi relevé certaines limites à ces interventions. Cependant, elles sont moins nombreuses car pour tous les instituteurs interrogés, il s'agissait de leur première intervention. Ainsi, ils ont peut-être moins de points de comparaison. Deux enseignants ont évoqué le fait que l'intervention a été trop courte et qu'il aurait fallu plus de temps pour modifier complètement la dynamique ou la situation problématique. La difficulté d'ouvrir ses portes et de révéler qu'une classe dysfonctionne a aussi été abordée par un instituteur. Finalement, deux autres ont fait remarquer que le secret professionnel de l'éducateur était aussi un inconvénient dans ces interventions car ils auraient aimé avoir plus d'informations. L'une des questions qui perdure effectivement au terme de ce travail est de savoir si l'éducateur qui peut suivre l'enfant dans ses trois sphères de développement ne devrait pas être aussi responsable du lien entre ces sphères sans toutefois trahir le secret professionnel.

Face à toutes ces limites et sans un concept commun, chaque éducateur intervient de la manière dont il le souhaite en fonction du mandat qu'il s'attribue ou qui lui est attribué par l'école. Ainsi, comme nous l'avons vu, un éducateur va peut-être jouer le médiateur entre un élève et un enseignant ou entre une famille et un enseignant alors qu'un autre passera le relais au directeur ou au médiateur scolaire. Chacun réalise son intervention avec sa propre manière de faire en fonction de ses valeurs et de son tempérament. Ainsi, certains utilisent des méthodes ludiques alors que d'autres mobilisent des compétences d'orateurs pour questionner les élèves ou les recadrer. Bref, tout est possible et varié en fonction de la problématique.

Dans le prolongement de ce travail, après avoir répondu positivement à ma question de départ, je dirais que six enseignants sur six ont affirmé avoir été satisfaits par l'intervention de l'éducateur dans leur classe et tous n'hésiteraient pas à refaire appel en cas de problème. Les six affirment effectivement qu'ils sont pour une collaboration des divers corps de métiers plutôt que pour une surqualification du métier d'instituteur déjà très chargé.

Pour conclure, je terminerais en affirmant que l'éducateur peut aider un enseignant dans une situation difficile avec un élève ou une classe de manières très variées grâce à ses compétences et son statut. Malgré cela, ces interventions en Valais demeurent peu fréquentes. La fatigue des enseignants, la satisfaction de ceux qui l'ont déjà fait, l'exemple d'autres cantons et la motivation des éducateurs feront peut-être toutefois évoluer l'avenir de cette pratique...

5.2. Perspectives et pistes d'action

Comme je l'ai évoqué précédemment, les interventions des éducateurs à l'école ne font pas encore partie de la politique de notre canton. Aussi, l'une des actions envisageables serait la mise en place d'un projet présenté devant nos élus valaisans et réalisé par des éducateurs, des directeurs de centre et des enseignants enclins à cela. L'augmentation des difficultés actuelles, la fatigue de certains instituteurs, les méthodes des éducateurs, l'avantage de ces interventions non-stigmatisantes pour les élèves en difficulté ou encore l'exemple d'autres cantons pourraient y être présentés. Tout ceci dans le but de convaincre les politiciens de l'utilité de cette pratique et donc de son financement.

Si cette première piste d'action pouvait aboutir à une réponse politique positive, alors la seconde étape pourrait être de créer tout comme dans le Haut-Valais et dans d'autres cantons, des postes d'éducateurs sociaux dans les écoles. Ils seraient disponibles pour venir en aide aux élèves en difficulté et aux enseignants demandeurs. Au cours de mes entretiens, l'idée m'a été suggérée à plusieurs reprises, mais sous réserve que l'éducateur ne devienne totalement acteur du système scolaire et qu'il perde de ce fait sa neutralité. Un enseignant m'a par exemple expliqué que selon lui, il faudrait que l'éducateur reste en dehors de l'école et du système mais qu'il puisse venir, quand bon lui semble, plus particulièrement dans les classes difficiles pour voir ce qui s'y passe et intervenir en cas de besoin.

Cependant, les démarches politiques prennent parfois beaucoup de temps. Or, il me semble essentiel de réfléchir à d'autres moyens pour venir en aide aux enseignants dans un futur proche. Les classe time-out, aussi appelées classes « relais » peuvent en être un. Ces classes ont pour but d'accueillir pendant quelques mois des enfants qui présentent des troubles du comportement, afin de soulager l'enseignant et les autres élèves. La question qui se pose tout de même est de savoir comment ces enfants pourront ensuite se réintégrer dans leur classe et y retrouver une place.

Pour terminer, je pense que chaque instituteur, au cours de sa formation, devrait avoir une connaissance précise des différentes personnes et institutions ressources qu'il peut contacter en cas de besoin. Il me semble effectivement essentiel qu'il ne se sente plus seul dans son métier parfois très difficile. Tout au long de leur carrière, les directeurs de centre devraient leur répéter qu'ils ne doivent pas hésiter à demander de l'aide. D'autant qu'un enseignant en souffrance ne peut certainement pas accomplir sa mission de manière optimale.

5.3. Bilan personnel et professionnel

Ce travail de Bachelor m'a permis d'acquérir de nouvelles compétences qui me serviront tant dans ma vie professionnelle que personnelle. Pour la première fois dans la peau d'une chercheuse, j'ai effectivement appris à me centrer sur une question, à émettre des hypothèses et finalement à les vérifier ou les confirmer de manière théorique et empirique. Je travaille depuis quelques mois et je me suis rendue compte que je mobilise très régulièrement cet esprit de recherche et d'analyse, seule ou en équipe. En effet, pour comprendre les comportements de certains enfants et la réaction de leurs parents, il me semble que les hypothèses de compréhension, leur vérification et finalement l'élaboration de pistes d'action sont des étapes essentielles.

Par ailleurs, grâce à cette recherche, j'ai aussi appris à synthétiser les informations reçues en masse. En relisant mes entretiens, il me semblait effectivement que tout était important et que je n'arriverais jamais à trier les informations. Cependant, à la fin de ce travail, je suis satisfaite car il me semble que j'ai réussi à retenir l'essentiel pour répondre à ma question de départ.

Finalement, j'ai appris énormément sur une facette de l'éducateur que je trouve passionnante au point qu'un jour, j'aimerais, moi aussi, intervenir dans les classes pour aider des élèves en difficulté et soutenir les enseignants dans leur tâche éducative.

5.4. Questionnements et limites de la recherche

Cependant, tout n'a pas toujours été facile au cours de ce travail. En effet, je suis passée par des phases de doute, de remise en question et parfois de découragement. Au début, j'étais très

stressée car ce sujet m'intéressait beaucoup, mais étant très novateur, je n'avais pas beaucoup de littérature à disposition. J'ai alors construit ma partie théorique en me référant à des ouvrages qui semblaient répondre à ma question de départ. J'avais parfois l'impression de déduire des choses sans en être certaine, particulièrement en ce qui concerne les compétences des éducateurs pour intervenir à l'école car, à ma connaissance, aucun ouvrage scientifique n'a été écrit sur le sujet. Cependant, j'ai pu, grâce à mes entretiens vérifier ou infirmer certains de mes propos qui laissaient encore planer le doute.

Au début de ce travail, j'avais très peur de ne pas réussir à trouver assez de personnes disposées à me répondre mais finalement, mes craintes se sont très vite dissipées puisque onze personnes ont répondu présentes.

Une phase de doute et de questionnement s'est aussi emparée de moi au cours de l'analyse des données car j'avais l'impression d'être extrêmement réductrice en ne traitant que des méthodes utilisées par les éducateurs et leur collaboration avec les enseignants. J'avais effectivement l'impression de passer à côté de nombreux sujets importants tels que l'évolution de la violence à l'école, la perception que l'instituteur a de son rôle et de sa mission et celle que l'éducateur en a, etc.

Finalement, je me suis aussi très vite confrontée aux limites de la recherche car en début de travail, j'aurais aimé interroger des éducateurs scolaires d'autres cantons pour comparer leurs méthodes après plusieurs années de pratique. Analyser les différentes interventions en fonction des âges et du niveau scolaire m'aurait aussi intéressée, tout comme interroger des instituteurs qui ne sont pas favorables à ces interventions afin d'avoir une vision complète de la situation. Cependant, je me suis très vite aperçue que je ne pouvais pas être exhaustive dans l'analyse de ce sujet et que de ce fait, il fallait avant tout que je réponde à ma question de départ qui concernait les méthodes utilisées, la collaboration avec les enseignants et les compétences mobilisées par les éducateurs.

Le fait que cette pratique et le contexte d'intervention soient nouveaux a aussi représenté une limite dans ma recherche car il m'a été difficile de faire des généralités et de tirer des conclusions précises. Certaines réponses étaient effectivement un peu floues ou divergeaient énormément d'un éducateur à l'autre, particulièrement en ce qui concernait leur rôle et leur mandat dans ces interventions.

Finalement, malgré les limites de la recherche et ces quelques questionnements, je pense avoir atteint l'objectif que je m'étais fixée au début de travail, découvrir une facette du travail d'éducateur, les méthodes utilisées, les avantages et les limites qu'elle présente.

Références bibliographiques

Livres

- ALBERNHE, K. & ALBERNHE, T. *Les thérapies familiales systémiques*, Issy-les-Moulineaux : Masson, 2008, 3^{ème} édition.
- ANZIEU, D. & KAES, R. et [et al.]. *Fantasme et formation*, Paris : Dunod, 1979.
- AUDUC, J-L. *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*, Champaign-sur-Marne : SCEREN-CRDP Académie de Créteil, 2007.
- AUGER, M.-T. & BOUCHARLAT, C. *Elèves « difficiles » profs en difficulté* », Lyon : Chronique Sociale, octobre 2006.
- BEAGUE, P. (dir.) *Parents, enseignants... : la guerre ouverte ?*, Lyon : Chronique sociale, 2007.
- BERGUGNAT, L. & RASCLE, N. *Le stress des enseignants*, Paris : A Colin, 2008.
- BESSON, C. & GUAY, J. *Profession travailleur social : savoir évaluer, oser, s'impliquer*, Levallois-Perret : G. Morin, 2000.
- BONNICHON, G. & MARTINA, D. *Métier d'enseignant : 10 compétences professionnelles*, Paris : Vuibert, 2008.
- BOUTIN, G. & DURNING, P. *Les interventions auprès des parents : innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée*, Paris : Dunod, 1999.
- CURONICI, C. & JOLIAT, F. et MCCULLOCH, P. *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique*, Bruxelles : De Boeck, 2006.
- CURONICI, C. & MCCULLOCH, P. *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires*, Bruxelles : De Boeck, 2007.
- FORTIN, J. *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Paris : Hachette Education, 2001.
- [Groupe de travail sur le DSM-IV-PC] ; en collab. avec des représentants des associations suivantes, American academy of family physicians ; American academy of pediatrics ; American board of family practice... [et al.] ; trad. De l'anglais par Marc-Antoine Crocq, Saena Bouchez-Arbabzadeh. *DSM-IV, soins primaires*, Paris [etc.] : Masson, 2008.

- HURBISE, Y. & DESLAURIERS, J-P. [dir]. *Introduction au travail social : méthodologies et pratiques nord-américaines*, Lyon : Chronique sociale, 2003.
- LAURENT, J-F. *Classes tourbillons... 1 possible, prévention de la violence à l'Ecole*, Caluire : Hommes in Idées, 2009.
- LOUIS, J-M. & RAMOND, F. *L'élève contre l'école : scolariser les « a-scolaires »*, Paris : Dunod, 2010.
- MEIRIEU, P. *L'école et les parents : La grande explication*, Paris : Pocket, 2001.
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, 2006.
- RICHOZ, J-C. *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Lausanne : Favre, 2010.
- ROUZEL, J. *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris : Dunod, 2000.
- SCHNEIDER, B. *La médiation scolaire : Une dynamique de résolution de conflits*, Strasbourg: Editions CRDP d'Alsace : 1999.
- SCHÖNBÄCHER, M-T. *Klassenmanagement auf der Primarstufe*, Universität Bern, 2005.

Dictionnaires

- DANVERS, F. *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés 1992-2002*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003.
- DORTIER, J-F. *Le dictionnaire des sciences humaines*, Edition Sciences humaines, 2004.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin; Paris : ESKA, 1993.

Références électroniques

- ANNONI, J-M. & BOGOUSSLAWSKY, J. & GRAMIGNA, S. *Troubles du comportement d'origine neurologique*, Revue générale, Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie, n°153| 2002, [En ligne], URL : <http://www.sanp.ch/pdf/2002/2002-08/2002-08-061.pdf> (consulté le 14 juillet 2011)

- CANTON DU VALAIS, *Cahier des charges du personnel enseignant (degrés enfantins/primaires)*, [En ligne], URL : http://www.vs.ch/Press/DS_13/CLAS-2002-10-22-2261/fr/cahier-des-charges-Enfantine-primaire.pdf (consulté le 10 août 2011)
- CANTON DU VALAIS, *Cahier des charges du personnel enseignant (degré secondaire 1)*, [En ligne], URL : http://www.vs.ch/Press/DS_13/CLAS-2002-10-22-2261/fr/cahier-des-charges-secondaire1.pdf (Consulté le 10 août 2011)
- CANTON DU VALAIS, *Loi sur l'enseignement spécialisé*, [En ligne], URL : http://www.vs.ch/public/public_lois/fr/Pdf/411.3.pdf (Consulté le 04 mars 2011)
- CIIP, *conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin*, [En ligne], Dernière mise à jour: 12.12.2011. URL : <http://www.ciip.ch/index.php> (consulté le 21 juin 2011)
- CIIP, *plan d'études romand*, [En ligne], URL : http://www.globaleducation.ch/globallearning_fr/resources/PER_complet.pdf, (consulté le 21 juin 2011)
- CONFEDERATION SUISSE, *Chômeurs au sens du BIT selon le sexe, la nationalité et les groupes d'âge. Moyennes mensuelles*, [En ligne], URL : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/03/blank/data/01.html#parsys_00061, (consulté le 20 janvier 2012)
- CURONICI, C. & MCCULLOCH, P. *L'approche systémique en milieu scolaire : Réflexion 20 ans après, Thérapie familiale*, n°4 | 2004, [En ligne], URL : http://mhsrvweb.medhyg.ch/revues/r_article.php4?article_id=99930102&num_char=0 (consulté le 29 avril 2011)
- DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DU CANTON DU VALAIS, *L'appui pédagogique intégré*, [en ligne], URL : http://www.vs.ch/NavigData/DS_312/M6696/fr/concept%20API.pdf (consulté le 04 mars 2011)
- FORTIN, L. & FRANCIS STRAYER, F. *Introduction-Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, n° 1, 2000, p. 3-16, [En ligne] URL : <http://id.erudit.org/iderudit/032024ar> (consulté le 13 juillet 2011)
- GERARD, A. *Aux sources de l'effet pygmalion*, *Recherches & éducations*, n°5 | 2e trimestre 2003, [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/index218.html>. (Consulté le 13 octobre 2010)
- HEP-VALAIS, *Répertoire des cours*, [En ligne], URL : http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 (Consulté le 21 mai 2011)

- KAHN, P. *Les interactions dans le contexte scolaire : Les voies possibles du changement, Thérapie familiale*, n°3 | 2001, [En ligne], URL : http://mhsrvweb.medhyg.ch/revues/r_article.php4?article_id=40133001&num_char=0 (consulté le 29 avril 2011)
- MALGOLI TOGLIATTI, M. *et al. Les enfants du divorce comme protagonistes actifs de la séparation conjugale*, Cahier critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, 2005/1 no 34, p.135-156. [En ligne], URL : http://www.cairn.info/resultats_recherche.php?searchTerm=conflit+de+loyaut%C3%A9+enfant+de+parents+s%C3%A9par%C3%A9s (consulté le 14 juillet 2011)
- OECD, *Taux de travail homme-femme en Suisse*, [En ligne], URL : <http://www.oecd.org-document-57-0> (consulté le 05 novembre 2010)
- RODRIGUES-MARTINS, M. *Enfants turbulents, adolescents inquiétants ?, Recherches & éducations*, n°15 | 2007, [En ligne], mis en ligne le 16 octobre 2008, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/index262.html> (consulté le 20 juillet 2010)

Illustration

- Image de la page de titre, URL : http://cravie.ac-strasbourg.fr/CD_clin/JEUX%20CRAVIE/tableau_jeux_scolaire.html (consulté le 08 novembre 2011)

Annexe 1 : Boîte à outils de l'éducateur pour intervenir à l'école

Le projet individualisé

L'éducateur met en place avec l'élève en difficulté un projet afin de l'aider à sortir de sa problématique.

Illustration : Un élève de sixième primaire avait énormément de peine à respecter son enseignant. Il remettait sans cesse en question les paroles de son instituteur et tout était sujet de provocations et de moqueries. Dans cette situation, le travail de l'éducateur a été de sortir l'élève de la classe quelques heures par semaine pour réaliser avec lui un projet individualisé. L'élève devait écrire sur le recto d'une feuille toutes les moqueries, les gestes ou les paroles irrespectueuses qu'il avait eues à l'égard de son enseignant et sur le verso, les paroles ou les actes de l'enseignant qui étaient, selon l'élève, à l'origine de ses comportements. Puis, à partir de là, l'éducateur et l'enfant échangeaient sur les sentiments et les perceptions de l'élève.

Le contrat d'engagement

L'éducateur rédige un contrat avec l'élève en difficulté et si besoin avec d'autres personnes qui gravitent autour de lui, ceci afin de le rendre acteur, le conscientiser et l'engager dans un processus de changement.

Illustration : Un élève de cinquième primaire avait énormément de peine à organiser ses soirées et structurer ses devoirs. Sa mère et son beau-père qui n'étaient pas souvent à la maison ne l'accompagnaient pas dans son travail mais le sanctionnaient fortement lorsqu'il n'était pas fait. Dans cette situation, la tâche de l'éducateur a été de réunir l'enseignant, les parents de l'élève et l'enfant afin de rédiger et de signer un contrat dans lequel chacun s'engageait et avait un objectif pour accompagner et aider l'enfant. Puis, au cours de nouvelles rencontres, les objectifs de chacun étaient évalués.

L'accompagnement éducatif

Lorsque des parents rencontrent des difficultés avec leur enfant et que ces problèmes se répercutent à l'école, l'éducateur peut aussi leur venir en aide en leur donnant des pistes dans l'éducation de leur enfant.

Illustration : Dans la situation de l'illustration précédente, l'éducateur a aussi tenté d'expliquer aux parents les manières de renforcer positivement ou négativement leur enfant.

La conscientisation

Par des discussions, des débats, des illustrations ou des questions orientées, l'éducateur peut essayer de susciter le changement chez un élève ou une classe toute entière.

Illustration : Trois élèves aux comportements provocateurs, malhonnêtes et agressifs envers leur enseignant et les autres élèves ont été sortis de la classe par un éducateur pour réaliser un travail en individuel. Dans cette situation, l'éducateur a essayé de les conscientiser par des discussions. Celui-ci a commencé son intervention en leur demandant quels étaient leurs rêves et leurs buts dans la vie. Puis au fil des discussions, d'exemples concrets et de questions, il a essayé de leur faire prendre conscience que leurs actes les empêchaient d'atteindre ces buts mais qu'ils empêchaient également leurs camarades d'accéder à leurs rêves et que cela était inacceptable.

Le recadrage ou la menace

Dans certaines situations, l'éducateur peut aussi simplement venir remettre la norme et le cadre en menaçant et recadrant de manière très stricte un élève ou une classe toute entière.

Illustration : Dans la situation de l'illustration précédente, l'éducateur a terminé son intervention en prévenant les enfants que s'il était appelé à nouveau, il irait beaucoup plus loin dans sa démarche puisqu'il convoquerait la direction et leurs parents.

Les jeux coopératifs

Pour travailler sur la cohésion et l'ambiance de classe, l'éducateur peut utiliser le jeu coopératif qui réunit l'ensemble des élèves autour d'un jeu que tous doivent réaliser en s'organisant et en mobilisant les ressources et les compétences de chacun. Dans ces jeux, il n'y a pas de perdant ni de gagnant car tous ensemble ont un objectif commun : réussir le jeu en trouvant des stratégies et en s'entraidant. A la fin de la partie, il y a toujours un feedback durant lequel les enfants peuvent exprimer leurs sentiments, ce qui a été facile pour eux et ce qui a été plus difficile.

Illustration1 : L'éducateur crée un parcours d'obstacles dans la salle de gymnastique et deux par deux, en tenant un cerceau, les élèves doivent traverser le parcours en trouvant des solutions pour qu'aucun ne tombe ou ne lâche le cerceau.

L'intervention nominative

Dans une classe, l'éducateur peut aussi désigner les élèves en souffrance et les élèves qui n'ont pas des comportements adéquats. Cela créer chez les uns et les autres un déclic et une conscientisation des conséquences de leurs actes.

Illustration : Dans une situation, un éducateur a nommé les élèves qui manipulaient leurs camarades et dénoncé les manières dont ils procédaient pour le faire. Ceci à créer un déclic et une prise de conscience importante chez les uns et les autres.

La musique, le dessin, le collage, le jeu de rôles, etc.

A l'école, l'éducateur peut utiliser et créer des outils variés et originaux comme des collages, des puzzles ou des jeux de rôles. Il utilise aussi parfois la musique ou le dessin pour aider un élève ou une classe en difficulté à s'exprimer et à initier le changement.

Illustration1 : Dans chaque intervention, un éducateur demande aux élèves de répondre sur un papier à des questions très variées comme leur couleur, leur plat préféré ou encore leur destination de vacances favorite. Puis, il termine toujours en leur demandant ce qu'ils aimeraient pour leur classe. Ensuite, l'éducateur lit de manière anonyme la réponse donnée par les élèves concernant leur classe et tous ensemble, ils échangent autour des besoins et des désirs de chacun.

Illustration2 : Un éducateur utilise des instruments de musique pour réunir les élèves autour de la composition d'un morceau ou pour les faire travailler sur leurs perceptions en leur demandant de choisir un instrument qui les représente ou qui représente une autre personne de la classe.

Annexe 2 : Grilles d'entretien

Grille d'entretien : éducateurs

Hypothèses	Concepts théoriques	Indicateurs	Exemples de question
Description de l'échantillon Contexte général		<ul style="list-style-type: none"> - Lieu - Mandat - Durée - Niveau scolaire - Demande d'intervention - Pratique (développée ou non) - Formation particulière - Expérience du terrain 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour qui travaillez-vous ? une école en particulier, une commune, un canton ? Qui vous mandate ? - Habituellement, qui s'adresse à vous, le directeur de l'école, la commune, l'enseignant lui-même ? - Depuis combien de temps intervenez-vous dans les classes ? - Intervenez-vous à tous les niveaux scolaires (enfantine, primaire, cycle) ? - L'intervention des éducateurs à l'école est-elle fréquente dans la région où vous intervenez ? - Vous rencontrez-vous avec d'autres éducateurs en Valais ? Avez-vous développé un concept commun ? - Comment vous-êtes vous retrouvé à intervenir dans les classes et quelle voie avez-vous dû suivre ? - Avez-vous suivi une formation particulière pour intervenir dans les écoles ou avez-vous appris sur le terrain ?

Hypothèses			
Hypothèse 1	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle de l'enseignant et rôle de l'éducateur 		<ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, qu'est-ce qui nécessite l'intervention d'un éducateur dans des situations difficiles à l'école ? - Selon vous, à partir de quand la situation n'est plus du ressort de l'enseignant ?
Hypothèse 1 Situations rencontrées	<ul style="list-style-type: none"> • Elèves et classes difficiles • Causes des difficultés des élèves • Conséquences pour l'enseignant (burnout) 	<u>Situations</u> <ul style="list-style-type: none"> - Violence - Discipline - Ambiance de classe... <u>Causes</u> <ul style="list-style-type: none"> - Trouble du comportement - Difficultés familiales - Carences éducatives - Manque d'autorité de l'enseignant <u>Conséquences</u> <ul style="list-style-type: none"> - Emotions - Mécanismes de défense - Epuisement professionnel (burnout) <u>Intervention</u> <ul style="list-style-type: none"> - Avant/après un burnout - Durée 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans quelles sortes de situation êtes-vous appelé à intervenir ? - Quelles sont habituellement les causes des problèmes des élèves ou d'une classe? (trouble du comportement, difficultés familiales, carence éducative, manque d'autorité de l'enseignant, etc.) - Quelles conséquences ces situations difficiles peuvent avoir sur l'enseignant ? (émotions, sentiments, burnout, mécanismes de défense, etc.) - En général vous intervenez lorsqu'ils sont dans quel « état d'esprit » ? Etes-vous déjà intervenu avant ou après un burnout ? - De quoi se compose l'intervention et en moyenne combien de temps cela dure ?
Hypothèse 1	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences de l'enseignant • Compétences de 	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences spécifiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans ces situations, que pouvez-vous faire de plus qu'un enseignant ? (en

	l'éducateur		lien avec la formation d'éducateur)
<p>Hypothèse 2</p> <p>Collaboration entre l'éducateur et l'enseignant</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle de l'éducateur (hypothèses d'intervention, collaboration avec le réseau) 	<ul style="list-style-type: none"> - Avant/pendant - Manière (ex: entretien) - Fréquence - Réseau 	<ul style="list-style-type: none"> - Avant vos interventions, entrez-vous en contact avec l'enseignant? De quelle manière ? - Laissez-vous toujours la place à une période d'observation ou pas nécessairement ? - L'enseignant vous aide t'il dans la construction de vos interventions ? (hypothèses de compréhension, d'intervention) - Pendant vos interventions, collaborez-vous avec l'enseignant, si oui de quelle manière, si non pourquoi ? - Donnez-vous des conseils ou des pistes d'intervention aux enseignants ? - Au cours de ces interventions y'a t'il une collaboration qui se fait avec un réseau ? (commission scolaire, enseignant spécialisé, psychologues, superviseur, direction, etc.)
<p>Hypothèse 3. a)</p> <p>Intervention en individuel avec l'élève difficile</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elèves difficiles • Causes des difficultés des élèves • Compétences de l'éducateur 	<ul style="list-style-type: none"> - En individuel (avec l'élève difficile) - Avec tout le groupe en travaillant sur les interactions (systémique) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les classes, intervenez-vous en individuel ? (seul avec l'enfant) Si c'est le cas, dans quelles situations et que faites-vous ? - ou travaillez-vous

			<p>toujours avec le groupe même s'il s'agit d'un élève qui pose problème?</p> <p>Si c'est le cas, dans quelles situations et que faites-vous ?</p> <p>(Interactions avec les pairs, sens du symptôme dans son contexte etc. → systémique)</p>
<p>Hypothèse 3. b)</p> <p>Intervention en individuel sur la relation élève-enseignant</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relations élèves-enseignant qui dysfonctionnent (représentations, projections, absence d'autorité, rôle mal défini etc.) • Conséquences des élèves ou classes difficiles sur les enseignants • Compétences de l'éducateur 	<ul style="list-style-type: none"> - Sur la relation élève-enseignant - Systémique - Problème de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Vous arrive-t-il de travailler sur la relation élève-enseignant ? si oui dans quelles situations ? Et que faites-vous ? - Travaillez-vous sur leurs interactions et le rôle que chacun peut ou non occuper ? (→ systémique) - Si vous prenez conscience avant ou pendant l'intervention que le problème vient essentiellement de l'enseignant, en souffrance que faites-vous ? Intervenez-vous sur la relation qu'il entretient avec ses élèves ou lui conseillez-vous de consulter un psy, un superviseur ?
<p>Hypothèse 3. c)</p> <p>Intervention en individuel avec les parents</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences de l'éducateur • Causes des élèves difficiles (problèmes d'éducation) • Approche systémique 	<ul style="list-style-type: none"> - Auprès des parents <ol style="list-style-type: none"> 1. Lorsque le problème vient du climat familial. 2. Lorsque les parents refusent l'autorité et les règles de 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenez-vous parfois auprès des parents de l'enfant, au sein de sa famille ? si oui quand et de quelle manière ? - Ou préférez-vous imposer une frontière entre les

		l'enseignant.) - Systémique (« l'ici et le maintenant ») - Réseau d'intervention crée par l'éducateur - Dans la collaboration parent-enseignant	difficultés scolaires et les difficultés familiales en utilisant les difficultés familiales comme explication mais en travaillant uniquement à l'école sur « l'ici et le maintenant » ? (→systémique) - Créez-vous lorsque cela est nécessaire un réseau d'intervention autour de l'enfant et de sa famille ? (avec l'aide d'un thérapeute ou autre) - Et si le problème vient de la collaboration parent-enseignant, intervenez-vous ou est-ce que cela dépasse votre mandat ?
Hypothèse 4. Intervention en classe avec tout le groupe	• Classes difficiles • Compétences de l'éducateur	- En groupe (avec la classe difficile)	- Intervenez-vous avec l'ensemble de la classe, si oui, dans quelles situations ? Et que faites-vous ?
Illustration		- Situation emblématique	- En guise d'illustration, pourriez-vous nous parler d'une de vos interventions ?
La suite/ Limites/amélioration	• Formation des enseignants	- Limites, améliorations - Développement futur - Formation continue pour les enseignants	- Quelles sont les limites de telles intervention et quelles pourraient être les améliorations ? - Pensez-vous que vos interventions vont devenir plus fréquentes, que les enseignants feront appel plus régulièrement à un éducateur ? - ou pensez-vous que c'est la formation des enseignants qui va évoluer ?

Grille d'entretien : Enseignants

Hypothèses	Concepts théoriques	Indicateurs	Exemples de question
Description de l'échantillon Contexte général		- Niveau - Durée - Lieu - Demande d'intervention - comment, à qui ?	- Depuis combien de temps enseignez-vous ? - Où enseignez-vous ? - A quel niveau scolaire ? - Comment avez-vous entendu parler de l'intervention d'éducateurs à l'école ? - Qui vous a orienté, à qui vous êtes-vous adressé ? - Est-ce que l'intervention d'éducateurs est fréquente dans votre région ?
Hypothèses Hypothèse 1	• Rôles de l'éducateur et de l'enseignant		- Selon vous, à partir de quand la situation n'est-elle plus de votre ressort ? - Selon vous, dans quelles circonstances est-il justifié de faire appel à un éducateur plutôt qu'un psychologue ou une autre profession ?
Hypothèse 1 Situations rencontrées	• Elèves et classes difficiles	<u>Situations</u>	- Face à quelle situation avez-vous

	<ul style="list-style-type: none"> • Causes des difficultés des élèves <p>Conséquences sur le prof (burnout)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Violence - Discipline - Ambiance de classe... - Durée moyenne <p><u>Causes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouble du comportement - Difficultés familiales - Carences éducationnelles - Manque d'autorité de l'enseignant <p><u>Conséquences</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Emotions - Mécanismes de défense - Epuisement professionnel (burnout) 	<p>demandé de l'aide et pour quelles raisons ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, quelle était la cause de cette difficulté ? (Trouble du comportement, difficultés familiales, carence éducationnelle, manque d'autorité de votre part, etc) - Quels étaient vos sentiments à l'époque ? votre état d'esprit ?
<p>Hypothèse 2</p> <p>Collaboration</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences de l'enseignant (Signalement et collaboration avec le réseau) • Compétences de l'éducateur (collaboration avec le réseau) 	<ul style="list-style-type: none"> - Avant/pendant - Manière - Fréquence 	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous collaboré avec l'éducateur, si oui de quelle manière ? - Avant, pendant l'intervention ? - Sous forme d'entretien ? - Avez-vous aidé l'éducateur à trouver les causes de vos difficultés et une manière d'intervenir ? (hypothèses de compréhension et d'intervention) - L'éducateur vous-a-t-il donné des conseils ou des pistes d'intervention ? - Avez-vous collaboré avec un réseau ? (commission scolaire, enseignant spécialisé,

			superviseur, psychologue, direction, etc.)
Hypothèse 3 a), b), c) et 4 Intervention	<ul style="list-style-type: none"> • Elèves et classes difficiles • Compétences de l'éducateur 	<ul style="list-style-type: none"> - En individuel - Auprès des parents - Sur la relation - Avec la classe 	- Dans votre situation, comment l'éducateur est-il intervenu ?
Question générale	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle de l'Ecole et de l'enseignant • Formation des enseignants 	- Formation complète/incomplète	<ul style="list-style-type: none"> - Au terme de votre formation, pensez-vous être assez formé pour faire face à des élèves ou des classes très difficiles ? - Pensez-vous que les écoles doivent former les enseignants à cela ? (dans le futur)
Question générale			- Existe-t-il des supervisions pour les enseignants ?
Suite		<ul style="list-style-type: none"> - Limites/améliorations - Futur - Formation continue 	<ul style="list-style-type: none"> - En quoi cette intervention vous a-t-elle aidé ? Est-ce que certaines choses se sont moins bien passées ? Auriez-vous des améliorations à suggérer ? - Pensez-vous que les interventions des éducateurs vont continuer de se développer ? <p>OU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que la

			<p>formation des enseignants va évoluer ? ou que des formations continues vont voir le jour pour les enseignants ?</p> <p>- Si dans le futur, vous vous sentirez à nouveau dépassé, referez-vous appel à un éducateur ?</p>
--	--	--	---

Annexe 3 : Référentiel de compétences de la HEP-Valais

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

EF/BC/MF-1
2006

Examen final – Référentiel de compétences

Champ de compétences 1 : Enseigner et former

Compétence	Composantes de la compétence	Examen terrain	Bilan de compétences	Mémoire
Compétence 1 Penser son enseignement en lien avec le cadre légal	1.1 Remplir les missions éducatives, promouvoir les valeurs de l'institution scolaire et les habiter			
	1.2 Mettre en place un management efficace de la classe			
	1.3 Organiser efficacement l'administration de la classe			
	1.4 S'appuyer sur les lois, les ordonnances dans ses choix pédagogiques			
Compétence 2 Organiser et conduire des situations d'enseignement/ d'apprentissage	2.1 Concevoir et pratiquer l'enseignement comme un ensemble de situations de communication			
	2.2 Connaître les contenus à enseigner et les traduire en objectifs d'apprentissage			
	2.3 Faire des choix significatifs de contenus à enseigner et les justifier			
	2.4 Proposer des dispositifs différenciés d'apprentissage en fonction de l'âge et du rythme de l'élève			
	2.5 Travailler à partir des représentations, des questions et des intérêts des élèves			
	2.6 Choisir ou élaborer les moyens d'enseignement et les outils didactiques appropriés			
	2.7 Se servir des technologies de l'information et de la communication en fonction d'un choix pédagogique fondé			
	2.8 Susciter et structurer les interactions entre élèves pour répondre aux objectifs d'apprentissage			
	2.9 Privilégier des pratiques qui permettent à l'élève le transfert de ses compétences dans des contextes différents			

Haute école pédagogique du Valais
Avenue du Simplon 13 • 1800 St-Maurice • tel. +41 +24 486 22 40 • fax +41 +24 486 22 44 • st-maurice@hepvs.ch • www.hepvs.ch

Page 1 sur 8

Compétence	Composantes de la compétence	Examen terrain	Bilan de compétences	Mémoire
Compétence 3 Faire des choix didactiques répondant aux objectifs et aux besoins réels des élèves	3.1 Être sensible aux composantes affectives des processus d'apprentissage et les prendre en compte			
	3.2 Construire avec l'élève le sens de ses apprentissages			
	3.3 Elaborer des situations d'apprentissage susceptibles d'engager l'élève dans le projet pédagogique			
	3.4 Énoncer des consignes précises et compréhensibles			
	3.5 Intégrer la créativité des élèves dans la construction des situations d'enseignement-apprentissage			
Compétence 4 Accompagner les élèves dans leurs processus d'apprentissage	3.6 Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans l'organisation de la vie de classe et dans son enseignement			
	3.7 Organiser son enseignement en recourant à divers dispositifs de différenciation (objectifs, méthodes, situations, outils, supports,...)			
	4.1 Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés			
	4.2 Varier les mesures de soutien			
	4.3 Favoriser l'appropriation des TIC dans les différents domaines d'apprentissage			
	4.4 Proposer aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles qui les font progresser			
	4.5 Inscrire le processus d'apprentissage dans une démarche qualité			

Haute école pédagogique du Valais Pädagogische Hochschule Wallis		EF/BC/MF-1 2006		
Compétence	Composantes de la compétence	Examen terrain	Bilan de compétences	Mémoire
Compétence 5 Articuler les différents types d'évaluation	5.1 Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage selon une approche formative et formatrice (auto-évaluation des élèves, régulation des apprentissages et adaptation de l'enseignement)			
	5.2 Ajuster son enseignement en fonction de l'évolution des compétences des élèves			
	5.3 Etre attentif aux fonctions, aux modalités, aux contenus et aux conséquences de l'évaluation pratiquée			
	5.4 Communiquer aux élèves les contenus, les modalités et les critères de chaque évaluation			
	5.5 Informer les élèves et les autres partenaires concernés de la progression des apprentissages en regard des objectifs visés			
	5.6 Déterminer, en équipe pédagogique, le rythme et les étapes d'apprentissage pour un cycle ou un degré d'enseignement			
	5.7 Elaborer des moyens d'évaluation sommative et / ou certificative, les appliquer et analyser leur pertinence			
	5.8 Utiliser les erreurs et les obstacles à l'apprentissage dans une perspective d'évaluation formative et de reconstruction des savoirs			
	5.9 Penser et organiser son enseignement en y intégrant la pratique de l'auto-évaluation des élèves			
	5.10 Assurer la cohérence entre instruments d'évaluation, objectifs visés et situations d'apprentissage mises en place			
Compétence 6 Gérer la classe de manière à instaurer un climat propice aux apprentissages	6.1 Analyser la relation pédagogique, la relation à l'autorité et la communication en classe			
	6.2 Prévenir toute forme de discrimination dévalorisante sur les plans relationnel et intellectuel			
	6.3 Prendre conscience des dimensions relationnelles de l'enseignement (communication non verbale, empathie, séduction, mécanismes de défense, de protection, de transfert, etc.) et y travailler			

Champ de compétences 2: Réfléchir sur sa pratique

Compétence	Composantes de la compétence	Examen terrain	Bilan de compétences	Mémotre
Compétence 7 Prendre sa pratique comme outil d'analyse et comme outil d'auto-formation	7.1 Analyser ses représentations de l'enseignement et son fonctionnement en classe l'aide de cadres théoriques appropriés			
	7.2 Utiliser les apports théoriques pour adapter son enseignement en continu			
	7.3 Développer un regard critique sur les outils technologiques et les informations qu'ils véhiculent			
	7.4 Accepter de mettre en débat la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques			
	7.5 Observer l'élève en action et tenter d'identifier les stratégies d'apprentissage mises en œuvre			
	7.6 Identifier ses besoins de formation présents ou futurs et y répondre dans le cadre de la formation initiale et continue			
	7.7 Concevoir un plan d'action pour améliorer sa pratique professionnelle, le mettre en œuvre et l'évaluer			
Compétence 8 Utiliser la réflexion sur la pratique comme élément de co-construction d'identité professionnelle	8.1 Vérifier, contrôler, examiner, évaluer l'impact de ses propres actions sur les élèves, les parents, le système scolaire, la société			
	8.2 Se documenter sur les plans professionnel, social et culturel			
	8.3 Analyser, comprendre et situer sa pratique en regard des enjeux de la société			
	8.4 Inscrire son enseignement dans une vision globale des buts de l'Ecole couvrant l'ensemble du cursus			
	8.5 Concevoir, présenter et soutenir son bilan de compétence			
	8.6 Auto-évaluer son propre fonctionnement afin de dégager ses besoins spécifiques			

Haute école pédagogique du Valais Pädagogische Hochschule Wallis		EF/BC/MF-1 2006		
Compétence	Composantes de la compétence	Examen terrain	Bilan de compétences	Mémoire
Compétence 9 Utiliser la réflexion sur sa pratique comme vecteur de changement et d'innovation	9.1 S'investir dans des démarches d'innovation			
	9.2 Porter un regard historique et critique sur les disciplines enseignées (épistémologie)			
	9.3 Constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant sa pratique pédagogique en recourant aux TIC			
	9.4 Utiliser la réflexion sur des situations concrètes pour instaurer le changement et l'innovation			
	9.5 Inscrire la créativité dans son champ d'action			
Compétence 10 Utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique	10.1 S'approprier des outils de recherche pour faire évoluer sa pratique			
	10.2 Utiliser la démarche de recherche pour comprendre la réalité dans un processus d'auto-formation			
	10.3 Elaborer un questionnement en lien avec la pratique professionnelle à l'aide de référentiels théoriques			
	10.4 Construire une méthodologie adéquate pour appréhender la réalité			
	10.5 Savoir lire les résultats de recherche pour actualiser ses connaissances			
	10.5 Rompre avec les évidences du sens commun			
	10.6 Mener à bien un projet de manière autonome			
	10.7 Construire un savoir professionnel à travers l'acte d'écriture			
	10.8 Communiquer en s'adaptant au public			

Champ de compétences 3: Eduquer et former

Compétence	Composantes de la compétence	Examen terrain	Bilan de compétences	Mémoire
Compétence 11 Inscrire sa pratique dans un cadre éthique défini	11.1 S'interroger sur ses propres systèmes de pensée, de croyances, de valeurs			
	11.2 S'appuyer sur les règles éthiques de la profession dans ses relations et lors de décisions			
	11.3 Appliquer le postulat d'éducabilité qui offre à chaque élève la possibilité de progresser dans ses apprentissages			
	11.4 Clarifier et assumer son rôle d'enseignant par rapport à l'autorité et au pouvoir			
Compétence 12 Reconnaître les problèmes de société et en tenir compte dans son activité professionnelle	12.1 Identifier, analyser et prendre en compte les problèmes de notre société dans son activité professionnelle			
	12.2 Ouvrir son enseignement à la dimension citoyenne : fonctionnement, débats et enjeux de la société			
	12.3 Affronter et gérer les crises, les conflits, les imprévus dans une perspective constructive			
	12.4 Adopter des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent			
	12.5 Elargir l'horizon social de l'élève en l'ouvrant à d'autres cultures			

Compétence	Composantes de la compétence	Examen terrain	Bilan de compétences	Diplôme-arrêté
Compétence 13 Développer chez les élèves le sens des responsabilités, de la solidarité, le sentiment de justice et de citoyenneté	13.1 Développer, chez les élèves, un sens des responsabilités, de la solidarité et de la justice			
	13.2 Définir, avec les élèves, des règles de vie et veiller ensemble à leur respect			
	13.3 Créer un climat de respect et de coopération propice aux apprentissages cognitifs et sociaux			
	13.4 Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap			
	13.5 Etablir des relations entre la culture prescrite dans le programme (culture de l'école) et celle des élèves			
	13.6 Permettre à la classe d'exister comme un lieu ouvert à la culture et au débat sur l'objet culturel			
	13.7 Organiser et faire évoluer la participation des élèves à la vie de la classe et de l'établissement			

Champ de compétences 4: Travailler en équipes

Compétence	Composantes de la compétence	Examen terrain	Bilan de compétences	Mémoire
Compétence 14 Travailler en équipes éducatives	14.1 Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves			
	14.2 S'impliquer dans des projets pédagogiques de l'établissement			
	14.3 Confronter, au sein d'une équipe pédagogique, ses représentations de l'école, de l'enseignement et de l'apprentissage en vue de les harmoniser			
	14.4 Collaborer à la conception et à l'adaptation de situations d'apprentissage, à la définition des objectifs visés et à leur évaluation			
	14.5 Favoriser, en toutes situations, l'émergence d'un consensus entre les membres de l'équipe pédagogique			
	14.6 Animer un groupe de travail, conduire des réunions			
Compétence 15 Construire un partenariat efficace avec les différents acteurs impliqués	15.1 Travailler en réseau avec les personnes ressources et les parents pour faire face à des situations difficiles			
	15.2 Impliquer les parents dans la vie de l'école en suscitant différentes formes de rencontres et d'échanges			
	15.3 Coordonner ses interventions avec les partenaires de l'école			

Légende

	Est démontré spécialement lors de l'examen terrain
	Peut être abordé aussi lors de la soutenance du bilan de compétences et/ou lors de la présentation du mémoire
	Est démontré spécialement lors de la soutenance du bilan de compétences
	Peut être abordé aussi lors de l'examen terrain et/ou lors de la présentation du mémoire
	Est démontré spécialement lors de la présentation du mémoire
	Peut être abordé aussi lors de l'examen terrain et/ou lors de la soutenance du bilan de compétences
	D'autres plages de cette couleur peuvent ressortir individuellement selon le thème du mémoire de fin d'études

Annexe 4 : Référentiel de compétences pour la formation Bachelor en travail social

6. ANNEXES

ANNEXE I : REFERENTIEL DE COMPETENCES POUR LA FORMATION BACHELOR EN TRAVAIL SOCIAL

1. Orienter sa propre formation initiale et continue (*métacompétence*)

Compétences effectives :

- 1.1 Conceptualiser toute expérience pratique en faisant appel aux différents apports théoriques de la formation (apprentissage en alternance).
- 1.2 Evaluer ses propres compétences et déterminer ses besoins en terme de formation.
- 1.3 S'organiser, planifier, déterminer ses priorités.
- 1.4 Développer les capacités d'expression écrite et orale nécessaires à la formation et à l'exercice de la profession.
- 1.5 Mettre en œuvre les méthodes de travail intellectuel adéquates et les instruments de gestion qui leur sont liées (prise de notes, travail de texte, recherche documentaire, production de documents,...).

2. Identifier et analyser les situations et processus sociaux que l'intervention prend en compte

Compétences effectives :

- 2.1 Observer, décrire et restituer les situations et les actions d'individus, de groupes ou de collectivités dans ses différentes dimensions (personnelles, socio-économiques, légales, culturelles, politiques...).
- 2.2 Formuler le problème que l'intervention prend en compte dans sa complexité.
- 2.3 Evaluer les ressources et les contraintes (personnelles, collectives, institutionnelles) déterminantes pour les différents acteurs.
- 2.4 Etayer son analyse en se référant à toute théorie ou concept pertinent.

3. Prendre en compte les divers déterminants de l'organisation dans une situation sociale donnée

Compétences effectives :

- 3.1 Se situer dans son équipe, dans l'organisation et le fonctionnement de son institution.
- 3.2 Interpeller ses collègues et sa hiérarchie sur toutes les questions importantes et les problèmes rencontrés nécessitant une prise en compte institutionnelle.
- 3.3 Rendre des rapports circonstanciés et fiables à sa hiérarchie et aux partenaires concernés.
- 3.4 S'organiser, anticiper, mener de front plusieurs activités.
- 3.5 Gérer son temps de manière responsable.
- 3.6 Savoir utiliser les outils bureautiques et informatiques requis par la pratique professionnelle.

4. Initier et développer une relation professionnelle avec des personnes ou des groupes dans un contexte d'action sociale donné

Compétences effectives :

- 4.1 Entrer en relation avec les personnes dans une attitude appropriée, permettant le respect et la confiance.
- 4.2 Faciliter l'expression de la demande.
- 4.3 Adopter des attitudes favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes.
- 4.4 Réguler la relation en précisant le contexte dans lequel elle s'inscrit, les rôles respectifs, les droits et obligations des partenaires concernés.
- 4.5 Communiquer en s'accordant aux capacités d'expression et de compréhension du ou des interlocuteur(s).

- 4.6 Mener un entretien professionnel, le consigner et le transmettre sous une forme éthiquement et techniquement adéquate.
- 4.7 Mener des réunions et des animations de groupes.
- 4.8 Conseiller et orienter tout bénéficiaire de l'action sociale en fonction de ses droits et de son intérêt.

5. Collaborer entre professionnels et institutions

Compétences effectives :

- 5.1 Définir et délimiter son propre rôle et celui de ses partenaires dans l'institution et le réseau.
- 5.2 Respecter les cadres d'intervention des partenaires.
- 5.3 Déléguer les actions pouvant être menées de manière plus pertinente par des partenaires du réseau.
- 5.4 Participer activement aux échanges d'informations et à la communication au sein de son institution.
- 5.5 Affronter et gérer les conflits en mettant l'intérêt des bénéficiaires de l'action sociale au centre des réponses à apporter.
- 5.6 Intégrer les exigences du travail en partenariat avec d'autres institutions et professions.
- 5.7 Initier et animer un réseau de collaboration.

6. Se positionner professionnellement et personnellement en questionnant le sens de l'action sociale

Compétences effectives :

- 6.1 Repérer les questions éthiques, déontologiques, les conflits de valeurs, les enjeux et les dilemmes professionnels.
- 6.2 Confronter ses positions personnelles et professionnelles en argumentant.
- 6.3 Prendre une distance critique face à soi-même, aux objets d'études ou aux pratiques dans lesquels on est impliqué.
- 6.4 Identifier ses ressources et ses limites.

7. Décider d'engager une action et la mettre en œuvre

Compétences effectives :

- 7.1 S'engager, s'impliquer dans l'action.
- 7.2 Analyser et prendre en compte sa propre implication professionnelle dans la situation.
- 7.3 Elaborer des hypothèses d'intervention.
- 7.4 Se prononcer sur le sens de l'action et argumenter.
- 7.5 Construire et mettre en œuvre un projet d'intervention.
- 7.6 Assurer la conduite et la continuité de l'intervention.
- 7.7 Agir en pratiquant l'évaluation permanente.
- 7.8 Savoir mettre un terme à une action et en rendre compte.

8. Encourager et soutenir la participation des personnes et des groupes dans la société

Compétences effectives :

- 8.1 Repérer et valoriser les potentialités d'action collective, associative et citoyenne des différents acteurs.
- 8.2 Initier et développer des réseaux entre les intervenants sociaux, les usagers et les populations impliquées.
- 8.3 Favoriser, dans une vision prospective, toute initiative permettant l'insertion et l'intégration des membres d'une société donnée.

9. Evaluer et réorienter l'action**Compétences effectives :**

- 9.1 Evaluer le processus et le résultat de son action en référence aux finalités, buts, objectifs et moyens.
- 9.2 Tenir compte des conclusions de l'évaluation en réexaminant ses pratiques et en proposant des innovations dans l'action sociale.
- 9.3 Prospecter, s'informer, se documenter sur les pratiques et expériences auxquelles l'action peut se référer.
- 9.4 Faire preuve de créativité en imaginant et développant des actions et des modes d'intervention diversifiés.

10. Identifier, intégrer, mettre en forme et transmettre des informations sociales pertinentes pour les différents acteurs sociaux**Compétences effectives :**

- 10.1 Transmettre, vulgariser et mettre en valeur des informations sociales à l'aide de différents outils de communication et de médiation.
- 10.2 Documenter et communiquer les résultats de son action professionnelle et sa connaissance du contexte où elle s'insère.
- 10.3 Intervenir dans l'espace public et au niveau des décideurs politiques à propos de toute situation sociale nécessitant un changement.

11. Participer à une démarche de recherche**Compétences effectives :**

- 11.1 Adopter une posture de recherche dans toute situation de formation et d'intervention sociale.
- 11.2 Suivre une démarche méthodologique appropriée à l'objet de recherche.
- 11.3 Utiliser les instruments théoriques et conceptuels adaptés à l'objet.
- 11.4 Articuler une démarche empirique à une démarche d'élaboration théorique.
- 11.5 Définir et respecter le cadre déontologique de la recherche.
- 11.6 Mettre en forme le cheminement et les résultats de la recherche.
- 11.7 Communiquer les résultats de la recherche et les soumettre au débat.