

## Des éducateurs parlent de l'école

Journée anniversaire de l'Apase, Fontaine, vendredi 29 juin 2018

Intervention de Véronique Laforets  
Docteure en sociologie, Directrice de La Bouture

---

Bonjour à tous,

Je tenais tout d'abord à remercier l'Apase de son invitation, et de l'occasion qui m'est donnée d'intervenir aujourd'hui. Il ne s'agit pas simplement de remerciements de convenance, car j'ai été très touchée d'être sollicitée pour réfléchir avec vous sur un sujet aussi important, et sur lequel, bien que les besoins pour l'action éducative soient considérables, très peu de travaux universitaires sont disponibles pour nous aider à comprendre comment l'école et le travail social sont en lien, ce que ces liens produisent, et les questions qu'ils posent.

Je voulais également remercier les administrateurs et les salariés de l'Apase pour la manière dont cette intervention a été préparée, puisqu'elle s'appuie sur des entretiens collectifs conduits avec trois groupes d'éducateurs et un groupe composé d'administrateurs de l'association, auxquels s'est ajouté un temps d'échange collectif sur les premiers éléments d'analyse de ces entretiens. Au total 25 personnes ont contribué à ce travail.

Il s'agit d'un travail exploratoire qui vise à répondre à deux questions. La première est « Que disent les éducateurs de leur rapport à l'école ? », et la seconde « Que peut-on dire de ce qu'ils disent de leur rapport à l'école ? ». Au départ, il y avait tout de même une idée de fond, celle d'aller regarder dans quelle mesure la perception de l'école des jeunes professionnels diffère de celle des professionnels qui sont en fin de carrière. C'est pour cela que les trois groupes ont été constitués en fonction de l'ancienneté des personnes dans l'association.

L'idée est somme toute assez banale. Il est en effet assez logique que l'expérience professionnelle fasse bouger ces perceptions. Par ailleurs, l'avancée en âge qui accompagne cette expérience impacte nécessairement d'autres représentations : celle de la santé par exemple, ou, pour les éducateurs qui font beaucoup de travail de rue, la conception de l'urbanisme, et, bien évidemment, les représentations de la parentalité.

Une dernière précaution avant d'engager le propos. Cette intervention a été préparée à partir d'entretiens avec les personnels salariés et bénévoles de l'association qui nous accueille aujourd'hui. Ce qui va suivre n'a en conséquent pas de valeur statistique, et ne peut pas être considéré comme généralisable à toutes les

équipes de prévention spécialisée. Pour autant, il y a peu de raisons pour que les questions qui se posent ici soient totalement différentes de celles qui se posent ailleurs, de sorte que les éléments de leur réflexion sont susceptibles d'éclairer le travail d'autres équipes, ou d'autres territoires.

Mon propos sera structuré en trois temps. Je restituerai dans un premier temps « Ce que les éducateurs disent à propos de l'école », seront ensuite abordées les questions qu'ils se posent et qui se posent. Un troisième point tentera de dessiner quelques pistes qui pourraient permettre d'approfondir les relations entre l'école et le travail social.

## **1- Ce que les éducateurs disent à propos de l'école**

Dans les faits, pour les éducatrices et les éducateurs rencontrés, travailler avec l'école, c'est principalement travailler avec des collègues. Ils interviennent en effet beaucoup plus rarement dans des lycées ou avec les écoles élémentaires.

### Que font les éducateurs dans les établissements scolaires ?

En premier lieu, ils vont dans écoles et établissements pour pouvoir être en relation avec les jeunes et créer des relations susceptibles d'être exploitées en dehors, à d'autres occasions. Pour ces professionnels, assurer un travail de rue n'est pas suffisant, et aller à la rencontre des jeunes dans les espaces de loisirs serait limiter leur action éducative aux jeunes qui ont déjà fait la démarche de s'inscrire dans quelque chose. Ces premiers contacts permettent de nouer les liens nécessaires à des suivis personnalisés plus globaux, pouvant comprendre des problématiques de santé ou familiales par exemple.

Ce travail dans les établissements peut prendre diverses formes. À titre d'exemple, cela peut être une présence sociale dans la cour, à l'image d'un travail de rue ; l'animation de temps d'échanges ou de débat, dans le cadre des foyers socio-éducatifs, des conseils de vie lycéenne ou des conseils de vie collégienne ; les équipes de prévention assurent parfois des permanences éducatives qui permettent d'être à disposition des jeunes qui ont besoin de parler ; une autre forme d'action consiste en des co-interventions avec des intervenants spécialisés, tels des personnes du planning familial par exemple.

Une autre part de leur activité consiste en un travail de médiation entre les parents et les professionnels de l'école, ou entre les jeunes et ces mêmes professionnels. Les éducateurs et les éducatrices peuvent accompagner des familles lors d'entretiens, participer à des commissions éducatives ou des conseils de discipline. Leur extériorité fait que leur parole est entendue différemment, dans des relations moins tendues, des relations qui ne sont pas des affrontements. Ils ont ainsi la possibilité de faire entendre des choses à des parents ou à des enseignants, éventuellement raccommoder des relations. Même si ces

interpositions ne règlent pas tout, elles ont souvent pour résultat d'apaiser les jeunes qui ne sont dès lors plus seuls à porter la communication entre leurs parents et l'école.

Ils leur arrive également de répondre à des demandes de relais de la part des établissements : prendre en charge un jeune particulièrement difficile à gérer, organiser des accueils pour les collégiens temporairement exclus, contribuer à la recherche de stages, etc.

Enfin, les éducateurs viennent parfois en soutien d'enseignants qui sont inquiets pour des jeunes, ou qui traversent une période professionnelle difficile et qui ont besoin de parler, d'échanger.

### Des relations qui apportent des satisfactions

Ces relations avec le monde scolaire aident les éducateurs à améliorer leur connaissance des jeunes. Ces professionnels estiment ces endroits propices au repérage des enfants en difficulté sociale et en décrochage « *On les voit tout de suite* ». Une présence dans les établissements leur permet notamment ne pas se limiter à ce que les jeunes racontent de leur scolarité. Ils glanent également des informations précieuses sur ce que vivent les jeunes au collège en écoutant comment les adultes parlent d'eux, le contenu des propos, le ton employé, les personnes avec qui ces échanges ont lieu.

Un autre point de satisfaction s'attache aux collaborations avec certaines équipes enseignantes ou de vie scolaire. Lorsqu'un conseiller principal d'éducation traverse la cour pour saluer l'équipe de prévention, que l'équipe, ou un de ses membres, est invitée à participer à certaines instances de concertation, ou que les vouvolements laissent la place au tutoiement... Tout cela fait que les éducateurs se sentent accueillis dans les établissements et témoigne d'une reconnaissance interpersonnelle et interprofessionnelle fortement appréciée. Et, même si ce n'est pas la configuration la plus fréquente, tous ont eu l'occasion de vivre une certaine intimité professionnelle avec des personnels de l'Éducation nationale, d'apprécier leur fine connaissance des enfants, d'avoir des échanges confiants et constructifs qui peuvent se comparer à des séances d'analyse de la pratique.

### Pour autant, ces relations peuvent être difficiles

La principale difficulté des éducateurs de prévention, est de faire face à la méconnaissance de leur métier de la part du monde de l'école. Une méconnaissance qui fait qu'ils disent avoir à « *escalader les murs* » des établissements plus souvent qu'ils n'y sont accueillis. « *Le principal ne veut pas que des "gens" viennent faire des checks dans la cour* » disait une éducatrice en référence à la manière dont les jeunes se saluent en se frappant les poings au lieu de se serrer la main.

Il arrive qu'ils soient appelés lorsque les situations sont déjà sans solution satisfaisante alors qu'un travail partagé en amont aurait permis d'échapper à l'impasse.

Ils peuvent aussi avoir le sentiment d'être instrumentalisés, soit directement lorsque des établissements sont clairement dans une logique d'externalisation de leurs difficultés, soit indirectement, lorsque les éducateurs sont amenés à intervenir sur des conflits qui auraient pu ne pas exister si des espaces de parole fonctionnaient dans les établissements.

Enfin, même quand les établissements sont ouverts, certaines équipes restent sur leur faim, car l'ouverture ne s'accompagne pas nécessairement d'une visée éducative commune. C'est le cas par exemple lorsque les éducateurs prennent en charge des jeunes temporairement exclus le temps de quelques journées. Durant ces parenthèses, des activités diverses sont pratiquées : du jardinage, des sorties. Pour les jeunes, ces activités sont autant de supports à la reconstruction de relations et d'eux-mêmes. Mais il arrive qu'elles soient considérées par les établissements, ou du moins par certains des personnels qui y travaillent, comme des « récompenses » alors que l'exclusion constituait une sanction.

## **2- Les questions qui se posent et que les éducateurs se posent**

### Un contraste entre alliance avec l'école et insatisfactions à travailler avec elle

De l'analyse de ces entretiens un paradoxe apparaît nettement. D'un côté les éducateurs se montrent très conciliants avec l'école, ils sont dans une position de soutien des équipes de vie scolaire, et, s'ils accompagnent les jeunes, ils accompagnent aussi beaucoup l'institution. Ils prennent aussi facilement à leur compte les analyses des équipes enseignantes. Cela est particulièrement le cas en ce qui concerne l'orientation scolaire. On entend dans ces entretiens la puissance du discours de l'école et la puissance de ses mots qui peuvent se retrouver dans les paroles des éducateurs. Des mots qui font presque figure d'automatisme : « *Aller en général quand on n'a pas le niveau, c'est se confronter à l'échec* », ou encore « *Une bonne Segpa, ça peut conduire à un bon CAP* ». Ce qui est souligné ici n'est pas que l'école aurait tort, mais que les travailleurs sociaux ont beaucoup de mal à penser différemment de l'école : ils pensent leur travail à direction de l'école avec les mots de l'école, ce qui, nécessairement, les rend dépendants du monde scolaire, ou, du moins, ne leur permet que très difficilement de construire une appréciation singulière et propre de leur travail.

Cette alliance très forte avec l'école contraste avec les insatisfactions à travailler avec elle. D'autant qu'aux insatisfactions professionnelles s'ajoutent parfois des souvenirs de parcours scolaires douloureux. Les personnes entendues en entretien ont en effet témoigné des difficultés qu'elles avaient rencontrées au cours de leur scolarité, ou auxquelles elles ont fait face dans l'accompagnement du parcours scolaire de

leurs propres enfants : « *Ils ont voulu me mettre en Segpa* », « *J'ai traîné deux ans en Clis avant qu'un nouvel instit dise que je n'avais rien à y faire* » sont quelques extraits de ces entretiens. D'autres éducateurs restent avec le souvenir de paroles catégoriques de la part d'enseignants « *Tu n'auras jamais ton bac* », « *De toute façon, tu n'es pas faite pour les études* », ou de pratiques pédagogiques humiliantes comme la distribution des copies par ordre décroissant des notes assortie de commentaires publics et désobligeants. Et même lorsque leur scolarité s'est déroulée sans encombre, quelques rancœurs affleurent après toutes ces années : « *Ils n'ont pas voulu que j'aie dans une école d'ingénieur parce que j'étais une fille* », ou encore « *Ma prof de math voulait que je fasse un Bac scientifique et il a fallu que je me batte pour aller en sciences éco* ». Tous ces souvenirs disent que dans leur enfance ou leur adolescence, ces adultes estiment ne pas avoir été suffisamment considérés en tant que sujets désirant et capables de choisir leur avenir. Et c'est tout à fait ce que nous disent les jeunes qui ont décroché de l'école.

Ce paradoxe amène à explorer la question suivante : Pourquoi les éducateurs déploient-ils une telle énergie à travailler avec l'école, alors que, finalement, les raisons de s'en tenir loin sont assez nombreuses ? Comment se fait-il également que ces professionnels ne s'insurgent pas davantage contre les inégalités d'accès au savoir. Joël Zaffran que l'on entendra cet après-midi, fait par exemple apparaître que si l'orientation en Segpa d'un élève est due à ses difficultés scolaires objectives, elle est liée aussi à ses caractéristiques sociales. Les jeunes qui sont orientés en Segpa sont plus souvent des enfants de familles mono-parentales ; leurs parents sont 52 % à ne pas avoir de diplôme, alors que les parents des élèves de sixième générale ne sont que 34 % dans ce cas ; 38 % d'entre eux ont des parents ouvriers ou inactifs, alors que cette situation ne concerne que 24 % des élèves de sixième générale. Les données qui attestent ces inégalités sont nombreuses et connues.

Ce paradoxe fait d'ailleurs question pour les éducateurs eux-mêmes. L'une d'entre eux disait par exemple : « *Notre action, elle permet parfois de faire changer le jeune, mais pas les pratiques de l'école* ».

### Des éléments qui éclairent ce paradoxe

Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer ce qui apparaît comme une antinomie, et elles ne sont pas exclusives les unes des autres.

La première est que, d'une manière générale, les éducateurs, et plus largement les travailleurs sociaux, constituent une population professionnelle peu encline aux revendications.

Ensuite, les professionnels entendus en entretiens ne superposent pas les travers de l'institution scolaire et les relations qu'ils nouent avec les enseignants. Même si cette posture est parfois un piège, ils reconnaissent les qualités professionnelles des enseignants et la difficulté de leur métier « *Je ne saurais pas faire classe à 28 élèves, et moi, j'ai le temps de boire un café dans la journée* ».

Une autre raison réside dans leur besoin de se conformer aux orientations de travail, celles de la direction de l'association, mais aussi celles des institutions bailleuses qui assurent le financement de leurs emplois. En quelque sorte, tenir les termes du paradoxe correspond à la nécessité de ne pas couper la branche sur laquelle on est assis, ou de ne pas mordre la main qui nourrit.

Intervenir dans les établissements apporte de surcroît des avantages du côté de leurs conditions de travail. Pour les éducateurs, l'école représente un cadre professionnel plus sécurisant que la rue « *Quand on va à l'école ou au collège, on a un cadre précis, un nombre de gamins, c'est clair* » ; ils y sont également moins seuls, puisqu'ils rencontrent d'autres adultes avec lesquels échanger. Dans le même fil, et à l'instar de ce qui a été observé pour les animateurs, travailler en lien avec le monde de l'école revêt l'intérêt de resserrer les horaires de travail en milieu de journée, sur des temps scolaires ou périscolaires, ce qui allège mécaniquement les présences en soirée ou les samedis. Ces horaires sont également davantage prévisibles.

Coopérer avec le monde de l'école correspond également à un enjeu très fort en termes de reconnaissance professionnelle. Cet enjeu est d'autant plus marqué que l'institution scolaire est devenue le seul repère en matière éducative. D'une part en raison de l'affaiblissement d'autres instances de socialisation, mais aussi parce que l'insertion sociale et professionnelle n'a jamais autant été conditionnée par les diplômes. Aujourd'hui, lorsque l'on prétend contribuer à l'éducation des enfants, si on n'est pas aux côtés de l'école, on n'a pas l'impression d'être un bon professionnel, pas plus que l'on est reconnu comme tel. Pour les éducateurs, et plus généralement pour tous les « partenaires de l'école », travailler avec l'école, c'est rechercher une rétribution symbolique.

Enfin, une dernière raison de cette liste non exhaustive concerne l'attachement que les personnes rencontrées ont à l'école. Bien évidemment, un attachement en tant que citoyens et en tant qu'acteurs éducatifs, mais également un attachement à titre personnel. Car tous ceux qui ont contribué aux entretiens, qu'ils soient professionnels ou administrateurs de l'Apase, savent ce qu'ils doivent personnellement à l'école, y compris ceux d'entre eux qui ont eu des parcours scolaires chaotiques.

### Un fragile équilibre pour tenir des termes contradictoires

Pour trouver le fragile équilibre qui permet de tenir des termes contradictoires, les éducateurs font preuve d'inventivité et de ténacité. Ils trouvent des stratégies de contournement des rigidités de l'école, inventent des stratagèmes pour aller là où ils pensent devoir être, même s'ils n'y sont pas invités. Ils se débrouillent pour être en contact direct avec des enseignants, sans attendre que l'établissement ne les sollicite via les voies hiérarchiques. Ils louvoient par l'intermédiaire des assistants de service social scolaire ; ils restent à l'affût de la moindre sollicitation de la part de l'école pour mettre le pied dans la porte et tenter d'en obtenir davantage. « *On arrive toujours à tricoter des trucs* ».

Et c'est principalement sur ce point que l'on perçoit une différence d'approche entre les jeunes professionnels et ceux qui s'acheminent vers la fin de leur carrière. De manière très schématique, si les « anciens » éducateurs ont parfois l'impression d'avoir essayé bien des choses au point d'en être las, s'ils restent déçus d'avoir vu s'éteindre des coopérations particulièrement confiantes et audacieuses avec des équipes enseignantes, ils disposent en revanche d'une lecture politique des enjeux. Et, beaucoup plus que le travail de rue, le travail avec l'école exige une compréhension politique des choses. Ils ont une acuité à lire les situations en termes de justice sociale, à situer ce qu'ils vivent professionnellement avec l'école dans un contexte plus large. Leurs propos se distinguent sensiblement du discours de l'école et traduisent une position stratégique vis-à-vis de l'institution. « *Notre boulot, c'est de montrer aux jeunes et aux familles qu'à l'école, il y a des stratégies et des codes. Notre boulot, c'est de les aider à les maîtriser* ». « *Dans la vie, il n'y a rien de fixé. Et à l'école, c'est pareil : il y a tes notes, et il y a ce que tu veux* ».

Cette capacité, ils la doivent à leur expérience de la vie, mais ils la doivent aussi beaucoup à la manière dont ils ont accédé au métier. Bien souvent, ils ont fréquenté une diversité d'environnements professionnels avant d'aborder l'éducation spécialisée. S'ils ont fréquemment été stagiaires de contact, ils ont aussi eu de multiples expériences professionnelles, en maison de retraite, dans l'industrie ou encore dans des services administratifs. Certains ont pu également être socialisés dans des syndicats, des associations de parents d'élèves ou d'habitants. Cet effet générationnel dépasse la prévention spécialisée : l'accès aux métiers se fait aujourd'hui davantage par le diplôme, et le travail social ne diffère pas en cela d'autres professions. Il semble toutefois que la promotion sociale reste un principe vivant à l'Apase, ce qui fait que le clivage générationnel est sans doute moins marqué ici que dans d'autres structures.

### **3 Comment pourrait-on approfondir les relations entre l'école et le travail social**

Ce travail exploratoire conduit avec l'Apase permet de dessiner trois pistes qui pourraient être explorées.

La première serait de prendre ces collaborations au sérieux en partageant le souci de leur existence au niveau local. En se donnant collectivement les moyens de les observer, de les évaluer. Non pas au sens du simple « partenariat » avec lequel on est surtout tenté de compter le nombre de réunions. La perspective serait plutôt de se faire une idée un peu précise de ce que ces coopérations produisent pour les enfants et les jeunes eux-mêmes, ce qu'elles produisent pour les familles, car il se peut que l'un n'aille pas systématiquement avec l'autre. Éventuellement, ce que ces collaborations empêchent, induisent ou tordent. Bref, aller au-delà de l'évidence qui veut que travailler avec l'école soit par essence et forcément bénéfique.

Une autre serait de lutter contre la fongibilité de l'expérience, c'est-à-dire de trouver des moyens de ne pas recommencer de zéro chaque fois qu'un professionnel qui occupe une position clé dans les réseaux éducatifs locaux quitte son poste. Le travail inter-métiers repose sur la confiance entre les personnes, il demande du temps et des investissements relationnels importants. Il est en conséquence particulièrement démobilisant de voir un travail considérable ruiné en quelques mois dès lors qu'une personne part. On pense en particulier aux chefs d'établissements dont le rôle est très important dans les coopérations. L'Éducation nationale commence à inscrire le suivi des coopérations locales dans les fiches de postes de certains principaux. Sans doute peut-on encore aller plus loin en impliquant les inspecteurs académiques référents des établissements dans le suivi des histoires et des collaborations de terrain de manière à sécuriser davantage ces formes de travail.

Une dernière suggestion concerne les équipes de prévention. Elles gagneraient en solidité en comprenant mieux le fonctionnement du système scolaire, les phénomènes du décrochage et du raccrochage des jeunes, la place de l'école dans la société. C'est une condition pour être moins dépendant des discours et des travers de l'école. La solidité est aussi celle qui pourrait être apportée par une démarche collective, car si le travail de prévention spécialisée est un travail de tisseur et un métier de relation, c'est paradoxalement un travail où l'on est souvent seul. Un travail collectif qui permette la confrontation des perceptions, des relais d'expériences entre les membres des équipes, la construction d'une boussole partagée pour l'action. Cette dimension collective est particulièrement importante pour mettre au propre la critique de l'école, lui donner du sens, comprendre sa fonction, ce qu'elle empêche, ce qu'elle conforte. Une directrice de centre social disait récemment lors d'une formation « *Il faut qu'on apprenne à faire avec nos propres démons, sinon les jeunes sentent qu'on dit des choses en pensant le contraire* ». Seule une réflexion commune pourra muer cette critique en exigence positive vis-à-vis de l'école, c'est-à-dire une exigence qui puisse la soutenir dans sa mission.

Il me reste à renouveler mes remerciements à l'équipe de l'Apase pour son investissement dans ce travail, car il n'est pas aisé de parler et d'exposer sa pratique. Ces engagements permettent d'éclairer, même modestement, ce qui se passe entre l'école et le travail social, et, ce faisant, d'être sans doute mieux à même de tenir les jeunes accrochés à l'école, ou de les inviter à y retourner lorsqu'ils en sont sortis trop tôt.