

Rapport final n° 81716

Évaluation du projet pilote du « Pôles Éducatif en Milieu Scolaire » des Alpes vaudoises

Direction générale de l'enfance et de la jeunesse
Canton de Vaud

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Judith Kühr (HETSL | HES-SO)

Anne-Françoise Pont Chamot (HETSL | HES-SO)

Laure Scalabrini (HETSL | HES-SO)

Romarc Thiévent (HETSL | HES-SO)

7 MAI 2021

TABLE DES MATIERES

1	<i>Introduction : un nouveau dispositif de prise en charge de la difficulté scolaire</i>	7
1.1	Objectifs et questions de l'évaluation	9
1.1.1	Axe 1 : Concept et conditions-cadre du projet pilote	9
1.1.2	Axe 2 : L'implémentation du projet pilote	10
1.1.3	Axe 3 : Prestations socio-éducatives offertes	10
1.2	Méthodologie	11
1.2.1	Entretiens	11
1.2.2	Analyse de documents	14
1.2.3	Observation.....	15
1.2.4	Focus group.....	15
1.3	Structure du rapport	16
2	<i>Modèle d'impact du PEMS</i>	17
2.1	Dimensions du modèle d'impact	19
2.1.1	Ressources et conditions-cadres	19
2.1.2	Mise en œuvre : étapes d'implémentation et organisation du pôle régional.....	25
2.1.3	Outputs : prestations socio-éducatives délivrées	25
2.1.4	Outcomes : effets visés sur les différents groupes-cible.....	26
2.1.5	Impacts : changements à long terme visés par le projet	27
3	<i>Processus d'implantation et de définition du fonctionnement du PEMS</i>	29
3.1	Étapes et stratégies d'implantation du dispositif	29
3.1.1	La préparation de l'équipe éducative	29
3.1.2	L'intégration dans les établissements scolaires	32
3.1.3	Premières expérimentations et ajustements du PEMS.....	33
3.2	Définition du fonctionnement du PEMS	34
3.2.1	Choix d'un modèle de fonctionnement privilégié.....	34
3.2.2	Construction de l'appartenance à une équipe.....	34
3.2.3	Détermination des caractéristiques du dispositif, de la posture et des « qualités socio-éducatives » des éducatrices	35
3.3	Synthèse	37
4	<i>Domaines d'intervention et prestations socio-éducatives</i>	39
4.1	Domaines d'intervention du PEMS	40
4.1.1	La prévention comme domaine d'intervention général du PEMS	40
4.1.2	Les problématiques identifiées par le PEMS et les acteurs et actrices scolaires	41
4.1.3	Les domaines d'intervention du PEMS entre partage et spécificité	46
4.2	Activation de l'intervention socio-éducatif et « circuit de la demande »	50
4.3	Les prestations socio-éducatives directes	53
4.3.1	Soutien et accompagnement de l'enfant-élève	53
4.3.2	Travail de soutien, d'information et d'orientation à l'attention de la famille	63

4.3.3	Interventions auprès de groupes-classes.....	67
4.4	Les prestations socio-éducatives indirectes	69
4.4.1	Conseil et soutien aux enseignant·e·s.....	69
4.4.2	Aide à la direction et aux doyen·ne·s pour l'évaluation de situations problématiques.....	71
4.5	Au-delà des prestations : une approche et une prise en charge spécifiques de la difficulté scolaire.....	73
4.5.1	Observation active des enjeux socio-éducatifs par une activité de « veille sociale ».....	73
4.5.2	Soutien des liens et des collaborations entre l'école et le réseau extérieur.....	75
4.6	Synthèse	77
5	<i>Collaboration entre les groupes professionnels du monde scolaire et socio-éducatif</i>	79
5.1	Focale sur trois types d'acteurs et actrices scolaires	79
5.1.1	Le personnel enseignant et de la médiation.....	80
5.1.2	Un référent d'établissement PPLS	84
5.1.3	La conseillère École-Famille	86
5.2	Implications et engagements des Directions.....	91
5.2.1	Statut des collaborations entre les directions et le PEMS	92
5.2.2	Typologie des engagements.....	95
5.3	Synthèse	97
6	<i>Régulation du dispositif régional.....</i>	99
6.1	Responsable d'unité et fonction de régulation de l'équipe socio-éducative	100
6.1.1	Facettes du rôle de responsable d'unité.....	100
6.1.2	Nombre d'interventions et adéquation des ressources.....	103
6.2	Responsable d'unité et fonction de régulation du pôle régional	106
6.2.1	Le travail de régulation du pôle régional	107
6.3	Forces et limites du fonctionnement en pôle socio-éducatif	111
7	<i>Conclusion : enjeux et perspectives</i>	115
8	<i>Bibliographie</i>	119
9	<i>Recommandations</i>	125
9.1	Recommandations visant la réussite de l'implantation du dispositif	125
9.2	Recommandations visant la réussite de la régulation du dispositif	125
9.3	Recommandations visant le développement des prestations socio-éducatives et la réussite de leur mise en œuvre	126

Table des illustrations

Tableaux

<i>Tableau 1 : Personnes rencontrées dans le cadre des entretiens semi-directifs</i>	12
<i>Tableau 2 : Caractéristiques des établissements de la région scolaire des Alpes vaudoises</i>	22
<i>Tableau 3 : Nombre d'élèves suivis selon l'année scolaire (état au 30 juin 2020)</i>	55
<i>Tableau 4 : Nombre d'élèves suivis selon le sexe (état au 30 juin 2020)</i>	55
<i>Tableau 5 : Nombre d'interventions socio-éducatives en cours et passées (état au 31 janvier 2021)</i>	103

Figures

<i>Figure 1 : Modèle d'impact du PEMS</i>	18
<i>Figure 2 : Cartographie de l'offre de prestations</i>	40
<i>Figure 3 : Domaines d'intervention du travail social en milieu scolaire</i>	47

Carte

<i>Carte 1 : Localisation des établissements de la région scolaire des Alpes vaudoises</i>	20
--	----

Encadré

<i>Encadré 1 : Illustration de la multiplicité du travail de soutien et d'accompagnement socio-éducatif réalisé</i>	60
---	----

Remerciements

De nombreuses personnes ont concouru à la réalisation des analyses présentées ci-dessous. L'équipe de recherche tient en particulier à remercier le groupe d'accompagnement pour ses précieuses contributions. Ses membres – M. Vuissoz, M. Carrasco, Mme Amiet pour la DGEJ, Mme Jaunin pour la DGEO et M. Berthet, Mme Cosandey, Mme Tissières pour la Maison des jeunes – ont soutenu l'équipe tout au long de son travail, par le balisage du mandat de recherche, l'ouverture du terrain d'enquête, la lecture critique des résultats ainsi que par de nombreux échanges menés toujours dans l'intérêt de l'avancement de la présente évaluation. Les résultats exposés dans ce rapport reposent sur les données recueillies auprès des professionnel·le·s impliqué·e·s dans la conception et la mise en œuvre du PEMS dans la région scolaire des Alpes vaudoises. Les auteur·e·s sont particulièrement redevables à l'équipe du PEMS – la responsable adjointe de la MDJ, la responsable d'unité et les éducatrices – pour avoir partagé en toute transparence leurs réflexions, observations et avis, sans cacher ni les joies ni les difficultés rencontrées. Sans la contribution réflexive et l'accueil toujours ouvert des directeurs et directrices, ainsi que des doyens et doyennes des établissements des Alpes vaudoises ni l'enquête de terrain ni le travail de recherche fondé sur ces données d'enquête n'auraient pu être menés à bien. De même, les personnels enseignant et de la médiation, le référent d'établissement PPLS ainsi que la Conseillère-école famille ont apporté une pierre décisive à l'édifice en répondant à nos nombreuses questions sans compter leur temps. Que toutes ces personnes soient ici vivement remerciées.

1 INTRODUCTION : UN NOUVEAU DISPOSITIF DE PRISE EN CHARGE DE LA DIFFICULTE SCOLAIRE

Depuis plusieurs années, différents dispositifs institutionnels visant le soutien de la scolarité d'élèves rencontrant des difficultés ont vu le jour dans les établissements scolaires du canton de Vaud. Ils se sont essentiellement déployés sous la forme de soutien pédagogique par des professionnel·le·s de l'enseignement (enseignant·e·s spécialisé·e·s, maîtres et maîtresses de renfort pédagogique, notamment) dispensant de l'aide à l'enseignant·e (Bachmann Hunziker & Steputat, 2019 ; Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012 ; Pulzer-Graf & Ferrer, 2014 ; Bachmann Hunziker, Pulzer-Graf & Suchaut, 2014). Parmi ces dispositifs, des mesures externes à l'école, telles que les MATAS (Module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité) mises en œuvre depuis 2005, constituaient l'une des principales réponses de prise en charge de la question de la difficulté scolaire hors de l'école (LEO art. 103, RLEO art. 76).

Cependant, face au défi de la scolarisation d'élèves – et ce, de plus en plus jeunes – présentant notamment des difficultés de comportement et particulièrement exposé·e·s au risque de rupture scolaire, et en réponse aux problématiques perturbant le « climat scolaire » (p.ex. harcèlement, violence scolaire, consommations diverses), le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) a récemment décidé d'introduire des mesures socio-éducatives intervenant directement en milieu scolaire (notamment pour les situations aigües) en complémentarité aux mesures pédagogiques existantes au sein des établissements. Dans cette optique consistant à renforcer l'intervention préventive, le Service de protection de la jeunesse (SPJ) – aujourd'hui la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ) –, la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) – aujourd'hui la Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée (DGEO) – ont défini les lignes directrices du nouveau dispositif cantonal socio-éducatif en milieu scolaire (DFJC, 2020). Se référant à la Déclaration de Salamanque de 1994, elles précisent que le nouveau dispositif vise à apporter des réponses nouvelles aux « besoins spécifiques » de tous les élèves, dans le cadre général du Concept 360° et de la perspective d'une école à visée dite « inclusive » que ce dernier promeut (DFJC, 2019). Ce nouveau dispositif se déploie donc dans le cadre du Concept 360° dont il concrétise la philosophie et les axes forts (élève placé au centre du dispositif, accompagnement global et transversal, renforcement des collaborations, efficience et mutualisation des moyens, accent mis sur la prévention et les interventions précoces).

Les problématiques de la prise en charge de la difficulté scolaire auxquelles est confrontée l'école vaudoise aujourd'hui s'observent aussi dans d'autres cantons et contextes nationaux. Face au défi de la scolarisation de populations d'élèves particulièrement exposés au risque d'échec scolaire (Giuliani et al., 2018), la littérature internationale relève en particulier que l'institution scolaire mobilise toujours plus de professionnel·le·s issu·e·s d'autres institutions du champ éducatif (Glasman, 1992 ; Couronné, 2017 ; Kherroubi & Lebon, 2017) donnant lieu à l'émergence de nouveaux métiers : aides-éducateurs et aides-éducatrices, médiateurs et médiatrices scolaires, travailleurs et travailleuses de l'accrochage scolaire, accompagnateurs et accompagnatrices, agent·e·s de soutien technique (Astier, 2007 ; Tardif & Levasseur,

2010 ; Verhoeven, 2012). Le dispositif vaudois prévoit d'introduire nouvellement des éducateurs et éducatrices sociales scolaires (ESS) dans tous les établissements scolaires vaudois et d'organiser cette nouvelle fonction au niveau de la région scolaire. En rattachant les éducateurs et éducatrices à une des institutions socio-éducatives qui déploie déjà les autres mesures socio-éducatives existantes dans la région (MATAS et ASEJ), le dispositif prévoit de créer des pôles de compétences régionaux en matière socio-éducative (DFJC, 2019). Certains pays (États-Unis, Allemagne, Pays-Bas) disposent d'une longue tradition de travail social en milieu scolaire (Drilling, 2009). En Suisse, cela n'est pas le cas. Le champ est encore relativement récent, avec un degré de développement toutefois plus avancé en Suisse alémanique où un essor considérable a été constaté dans les années 2000 (Von Aarburg & Kottelat, 2018 ; Vögeli-Mantovani, 2005 ; Baier & Schnurr, 2008) ou encore dans le canton de Genève avec l'institutionnalisation d'un Réseau d'enseignement prioritaire en 2006 (Scalambrin, 2019 ; Giuliani, 2017). Dans le canton de Vaud des initiatives communales ont également vu le jour – assistant·e social·e scolaire à Lausanne, conseiller·ière école-famille ailleurs.

Un projet pilote a démarré le 1^{er} janvier 2020 dans les Alpes vaudoises afin de tester l'implémentation des éducateurs et éducatrices scolaires dans des conditions réelles avant l'extension aux autres régions scolaires du canton. La réalisation de ce projet pilote – dont le calendrier a été retardé par la pandémie et la fermeture des écoles du printemps 2020 – a été confiée à la Maison des Jeunes (MDJ). Cette institution dispose d'une expérience précédente avec un projet similaire qu'elle a mené dans un établissement de Renens sur lequel elle peut s'appuyer¹. Les responsables du projet l'ont baptisé PEMS : Pôle Éducatif en Milieu Scolaire.

¹ Le projet pilote dans les Alpes vaudoises fait suite à d'autres expérimentations d'implémentation de mesures socio-éducatives en milieu scolaire qui ont été conduites depuis 2017 sur initiative du DFJC et évaluées par l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (Hunziker & Steputat, 2019).

1.1 Objectifs et questions de l'évaluation

La Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ) a mandaté la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL) pour effectuer une évaluation du projet pilote. Comme demandé par le mandant, l'évaluation proposée privilégie l'approche formative par opposition à l'approche sommative dont le but consiste à évaluer l'atteinte des effets. Dans la perspective d'une implémentation dans les différentes régions du canton, il s'agit de produire une évaluation utile aux institutions socio-éducatives et aux établissements scolaires qui seront amenés à mettre en œuvre ces dispositifs. Par la mise en évidence des différents éléments qui favorisent ou au contraire entravent la « bonne » mise en œuvre du projet pilote, les résultats de l'évaluation fournissent les bases permettant d'améliorer certaines de ces composantes et de favoriser une mise en œuvre réussie dans d'autres contextes.

Cette évaluation poursuit trois principaux objectifs² :

1. Décrire et évaluer le concept du projet pilote
2. Décrire et évaluer la mise en œuvre concrète du projet pilote
3. Décrire et évaluer les prestations socio-éducatives fournies par le PEMS

Les objectifs et les questions qui découlent de ces trois axes d'évaluation sont détaillés ci-après.

1.1.1 Axe 1 : Concept et conditions-cadre du projet pilote

Les lignes directrices cantonales fixent les moyens et certaines modalités d'organisation du projet pilote (DFJC, 2020), mais restent volontairement ouvertes quant à la définition de l'action concrète à déployer afin de permettre une appropriation progressive et une adaptation aux réalités scolaires locales du dispositif. En amont du déploiement dans les établissements, les acteurs et actrices socio-éducatives et scolaires impliqué·e·s ont de ce fait été appelé·e·s à réaliser un travail conceptuel. Comme préalable à l'évaluation de la mise en œuvre du projet pilote et des prestations socio-éducatives délivrées, il a été nécessaire de reconstituer le concept « ESS des Alpes vaudoises » en précisant tant les objectifs prévus, les modalités organisationnelles retenues que les conditions-cadres dans lesquelles il se déploie.

- *Dans quelles conditions-cadre (contexte socio-politique, culture d'établissement, ressources humaines et financières à disposition) le projet pilote se déploie-t-il ?*
- *Quelles sont les ressources humaines engagées dans les différentes phases du projet ? Les ressources humaines et financières sont-elles en adéquation avec les objectifs du projet pilote ?*
- *Quelles sont les caractéristiques du modèle d'organisation du projet en pôle régional ? Quels sont les avantages, respectivement les inconvénients de ce modèle d'organisation ? Quelles sont les modalités de fonctionnement de l'équipe éducative ESS au sein du pôle (division du travail entre la responsable d'unité et ses collègues) ?*

² Ne disposant pas du recul nécessaire à ce stade, l'évaluation de l'atteinte des objectifs du projet ne fait pas partie de ce mandat.

- *Quels sont les objectifs du projet pilote ? Quels types d'effets (directs et indirects) sont visés sur quels groupes cibles (enfants-élèves, familles, directions, enseignant·e·s) ? À quelles problématiques le projet-pilote entend-il répondre ?*
- *Quels sont les impacts à long terme attendus par le projet pilote ?*

1.1.2 Axe 2 : L'implémentation du projet pilote

Le second axe de l'évaluation traite de la mise en œuvre concrète du projet pilote dans les Alpes vaudoises, depuis l'engagement des éducatrices. Cette évaluation d'implémentation a pour but d'identifier et de discuter les différentes étapes du projet pilote, depuis l'arrivée des éducatrices³ au sein de la MDJ jusqu'à leur « intégration » au sein du dispositif scolaire, au sein même des établissements. Dans la perspective du déploiement des ESS dans les autres régions du canton, une attention particulière est accordée aux facteurs qui ont facilité, et respectivement entravé, la mise en œuvre optimale du projet pilote.

- *Quelles ont été les étapes d'implantation du PEMS au sein des établissements scolaires ? Comment ces étapes ont été pensées et prévues ?*
- *Comment la MDJ a-t-elle préparé l'arrivée du dispositif PEMS dans les établissements ? Quelles stratégies ont été mises en œuvre ?*
- *Comment s'est déroulé l'accueil des éducatrices dans les différents établissements ? Quels sont les facteurs qui ont favorisé, respectivement entravé, l'intégration des ESS au sein des établissements ?*
- *Comment ont été définies les modalités de fonctionnement du PEMS ?*

1.1.3 Axe 3 : Prestations socio-éducatives offertes

Le troisième axe de l'évaluation consiste à décrire différentes prestations socio-éducatives réalisées dans le cadre du projet et rendre compte des pratiques professionnelles des ESS dans le contexte des différents établissements des Alpes vaudoises. Un accent particulier a été mis sur l'identification du travail éducatif quotidien et sur les différents enjeux qu'il soulève, notamment en termes de collaboration avec les différent·e·s professionnel·le·s des établissements scolaires concernés (p. ex. enseignant·e·s, directeur·trices et doyen·ne·s, conseillères école-famille, médiateurs·trices et psychologue). Les questions en lien avec ce troisième axe sont les suivantes :

Types de prestations socio-éducatives

- *Dans quels domaines le nouveau dispositif socio-éducatif intervient-il ? À quelles problématiques entend-il répondre ?*
- *Quelles sont les prestations socio-éducatives fournies par le PEMS ? Peut-on les distinguer et les catégoriser ?*

Activation des interventions socio-éducatives

³ Il n'y a pas d'homme au sein du PEMS.

- *Comment les interventions socio-éducatives sont-elles activées ? Suivant quelles étapes et quelles formes de collaboration avec les autres acteurs et actrices scolaires ? Les modalités d'activation diffèrent-elles selon les établissements scolaires ?*
- *À quels acteurs et actrices scolaires l'intervention des éducatrices est-elle accessible ? En fonction de quels éventuels critères ?*

Collaboration avec les acteurs et actrices scolaires

- *Comment se construit le travail de collaboration interprofessionnelle depuis l'implémentation du PEMS ?*
- *Comment sont négociées les interventions socio-éducatives proposées et/ou réalisées par les ESS à l'intérieur des établissements ?*
- *En quoi et comment ce nouveau dispositif socio-éducatif complète-t-il, redéfinit-il et questionne-t-il les pratiques des autres groupes professionnels en milieu scolaire ? Quelle est son influence sur le périmètre d'intervention des autres groupes professionnels ?*
- *Comment les établissements scolaires (direction, enseignant·e·s, autres professionnel·le·s) évaluent-ils la pertinence des interventions socio-éducatives en milieu scolaire ?*

1.2 Méthodologie

Pour répondre aux questions d'évaluation et aux objectifs qui en découlent, l'évaluation s'est appuyée sur un devis mixte mobilisant différentes méthodes de production et d'analyse qualitative des informations, à savoir 1) des entretiens semi-directifs, 2) une analyse de documents, 3) l'observation d'une séance de coordination réunissant le personnel de direction et le PEMS et 4) un focus groupe avec l'équipe du PEMS.

La présente partie présente succinctement ces méthodes. Elle explicite la pertinence de leur emploi, expose les aspects de l'évaluation qu'elles couvrent et décrit la manière dont elles ont été concrètement mises en œuvre.

1.2.1 Entretiens

L'élément central du dispositif méthodologique a consisté en la réalisation d'entretiens semi-directifs. En tout, 23 entretiens ont été effectués pour un total de 28 personnes différentes rencontrées (Tableau 1). Huit entretiens ont été effectués avec plusieurs personnes et cinq personnes ont été rencontrées deux fois. Les entretiens ont été menés en deux vagues. Durant la première, qui s'étend de mars à fin avril 2020, une première série de sept entretiens exploratoires nous a amené·e·s à rencontrer trois directions d'établissements, une éducatrice ainsi que la responsable régionale et la responsable d'unité du PEMS. Les 16 autres entretiens ont eu lieu entre fin août et fin novembre 2020.

Tableau 1 : Personnes rencontrées dans le cadre des entretiens semi-directifs

Institution et fonction(s)		Niveau scolaire	Nombre d'entretiens
<i>Maison des jeunes</i>			
1	Adjointe de direction		2
2	Responsable d'unité		2
3	Éducatrice		2
4	Éducatrice		1
5	Éducatrice		1
<i>Directions d'établissement⁴</i>			
6	Directeur·trice		2
7	Directeur·trice		2
8	Directeur·trice		1
9	Directeur·trice		1
10	Directeur·trice		1
11	Doyen·ne	Primaire	1
12	Doyen·ne	Primaire	1
13	Doyen·ne	Primaire	1
14	Doyen·ne	Primaire	1
15	Doyen·ne	Primaire	1
16	Doyen·ne	Primaire	1
17	Doyen·ne	Primaire et secondaire	1
18	Doyen·ne	Secondaire	1
19	Doyen·ne	Secondaire	1
20	Doyen·ne	Secondaire	1
<i>Autres professionnel·le·s scolaires</i>			
21	Enseignant·e	Primaire	1
22	Enseignant·e	Primaire	1
23	Enseignant·e – ancien médiateur	Secondaire	1
24	Enseignant·e – médiateur	Secondaire	1
25	Enseignant·e – délégué PSPS	Secondaire	1
26	Référent d'établissement PPLS		1
27	Conseillère école – famille		1
<i>Direction générale de l'enfance et de la jeunesse</i>			
28	Responsable unité de pilotage de la prévention		1

⁴ Au moment de l'évaluation, une des 6 directions était composée d'un collège de direction comprenant trois doyen·ne·s.

Les entretiens ont été menés avec trois catégories d'acteurs et d'actrices : 1) les membres de l'équipe éducative de la MDJ, 2) des membres de la direction des six établissements scolaires ayant collaboré à la mise en place du dispositif (directeur·trices et doyen·ne·s), 3) d'autres professionnel·le·s des établissements concerné·e·s (conseillère école-famille, médiateurs·trices, enseignant·e·s, référent d'établissement PPLS).

Les entretiens avec l'équipe éducative de la MDJ constituent le cœur du dispositif. Huit entretiens ont été effectués avec les cinq membres de l'équipe concernée (trois personnes ont été rencontrées deux fois). Les entretiens avec la responsable régionale avaient principalement pour but de reconstruire la logique du projet, de saisir les conditions-cadres dans lesquelles il s'insère et d'obtenir des informations sur les ressources à disposition ainsi que sur la mise en œuvre des différentes étapes prévues en début de projet.

Les entretiens avec l'équipe des ESS, c'est-à-dire les éducatrices et la responsable d'unité, ont été centraux pour saisir de manière fine les prestations fournies au quotidien, les demandes d'intervention reçues ainsi que pour accéder aux informations permettant d'apprécier l'intégration des ESS dans les établissements et l'adéquation des moyens aux objectifs. Lors des entretiens avec les éducatrices, il s'agissait tout d'abord d'obtenir des informations sur les établissements scolaires au sein desquels se déploient leurs interventions (concernant par exemple le climat et la population scolaire ou encore la configuration géographique) pour ensuite effectuer un point de situation sur l'état d'avancement du déploiement du PEMS dans leurs établissements. Le cœur de ces rencontres portait sur leur pratique concrète d'éducatrice et visait un recensement et une description fine des prestations délivrées (groupes-cibles et problématiques concernés), des modes de collaboration avec les différents acteurs et actrices scolaires et les familles. Il s'agissait également de questionner l'agencement – en matière de complémentarité, de superposition ou d'opposition – de leur activité avec d'autres prestations existantes. Finalement, les éducatrices étaient amenées à effectuer un bilan intermédiaire visant à mettre en évidence les facteurs qui favorisent, respectivement entravent, l'implantation du projet dans les établissements auxquels elles sont rattachées.

En sus de ces entretiens formels, des échanges réguliers par téléphone ou par email avec la responsable régionale et la responsable d'unité ont permis de prendre connaissance de l'avancement du projet et des éventuelles difficultés. Ces contacts très précieux ont notamment été mis à profit pour ajuster et affiner notre dispositif méthodologique (p.ex. le recensement de situations concrètes à discuter avec certaines directions, l'identification des professionnel·le·s pertinent·e·s à rencontrer en raison de leur fonction, parcours et expérience avec le PEMS, la préparation du *focus group*).

Les entretiens avec les directions d'établissement visaient tout d'abord à obtenir des informations sur le climat scolaire et à identifier les attentes des directions à l'égard du PEMS en matière de prestations socio-éducatives et de types de situation à traiter. Il s'agissait ensuite de faire le point sur l'état et le mode de déploiement du PEMS dans l'établissement (sites concernés, nombre et types de situations prises en charge, personnes impliquées dans la mise en place) et d'évoquer l'expérience concrète avec le PEMS, notamment concernant les collaborations avec les éducatrices. Les directeurs, directrices et doyen·ne·s étaient finalement amené·e·s à évaluer dans quelle mesure le PEMS était un soutien dans la gestion de situations problématiques au sein de leur établissement (tant pour la direction que pour les

enseignant·e·s) et à mettre en évidence les points de satisfaction, les éventuelles difficultés rencontrées et les pistes d'amélioration possibles.

Les **entretiens avec des membres de la direction des établissements scolaires** ont permis d'avoir accès au discours officiel de ces acteurs institutionnels sur la pertinence d'un déploiement et de la mise en œuvre concrète d'un nouveau dispositif socio-éducatif en milieu scolaire. Plus précisément, à travers ces entretiens, nous avons notamment cherché à identifier les attentes de ces derniers sur « le bien-fondé » des prestations socio-éducatives en milieu scolaire (DFJC, 2020) et à relever les possibles malentendus, voire les différends, autour de l'implémentation d'un tel dispositif. Ces entretiens ont aussi été le moyen privilégié pour discuter de la question de la (re)définition du périmètre d'intervention (pédagogique, socio-éducatif, médico-psychologique) entre les différents groupes professionnels en milieu scolaire.

Des entretiens avec le **cercle élargi du personnel concerné travaillant dans les établissements** (enseignant·e·s, médiateur·trices, conseillère école-familles, référent d'établissement PPLS) avaient pour but principalement de disposer de données empiriques pour analyser la manière dont se construit le travail de collaboration interprofessionnelle depuis l'implémentation du nouveau dispositif socio-éducatif en milieu scolaire et identifier les éléments qui favorisent et respectivement entravent l'intégration des ESS en milieu scolaire. Ces entretiens ont également permis de procéder à une évaluation indirecte de ce nouveau dispositif socio-éducatif au travers de l'appréciation de quelques personnes intéressées au premier chef.

Tous les entretiens ont été enregistrés, retranscrits et ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé & Muchielli, 2016). En raison du volume important du corpus ainsi constitué, le codage a été effectué au moyen du logiciel d'analyse qualitative NVivo.

1.2.2 Analyse de documents

Une analyse documentaire a été intégrée au dispositif méthodologique. Elle a porté sur la **documentation produite dans la phase initiale du projet pilote**, c'est-à-dire en lien avec les objectifs, les ressources à disposition et les modalités de mise en œuvre prévues. Cette documentation comprend premièrement les documents de présentation du concept et de l'avancement du projet conçus par la MDJ et des procès-verbaux de la Conférence régionale des Alpes vaudoises (CRAV). Ces documents ont été particulièrement utiles pour documenter le concept du projet pilote, disposer d'informations chiffrées et identifier les attentes et les besoins exprimés par les directions.

Le design méthodologique prévoyait également l'exploitation de la **documentation concernant les interventions réalisées au quotidien par l'équipe ESS** (le journal de bord). Ces documents devaient être utilisés dans le cadre de la préparation des entretiens pour disposer d'un corpus d'exemples concrets pouvant être décryptés avec les acteurs rencontrés. De plus, ils étaient censés occuper une fonction de support donnant à voir les prestations et le travail quotidien (*i.e* les pratiques professionnelles) qu'il n'était pas possible d'observer, tenant compte du cadre (y compris temporel) du mandat d'évaluation. En raison du travail conséquent et chronophage d'anonymisation que la garantie de confidentialité aurait impliqué pour le PEMS, il a finalement été renoncé à exploiter le journal de bord ce qui n'a pas été sans conséquences sur l'évaluation. En effet, en l'absence de documents recensant les différentes

actions composant concrètement les diverses interventions socio-éducatives, la description des prestations a été réalisée à partir des seuls discours des professionnel·le·s du PEMS. Même si nous avons pu récolter un corpus de données particulièrement riche lors des entretiens et du focus groupe avec les professionnelles du PEMS, ce type de méthodologie n'a pas toujours permis d'accéder à la subtilité et à la diversité des pratiques développées par les éducatrices dans leur travail socio-éducatif quotidien.

1.2.3 Observation

Au début du processus d'évaluation (le 9 mars 2020 alors que seul un entretien avait été mené), nous avons effectué l'observation d'une séance de coordination réunissant le personnel de direction de l'établissement de Château-d'Oex (une directrice et trois doyennes) et l'équipe du PEMS (la responsable régionale, la responsable d'unité et les trois éducatrices). Lors de cette rencontre, il s'agissait pour l'équipe éducative de présenter l'historique et les buts du projet et de discuter des prestations proposées.

La participation de l'équipe d'évaluation à cette réunion de coordination a permis d'observer de manière directe – et non indirecte comme cela est le cas dans les entretiens – la manière dont est présenté et discuté le projet, qui constitue un élément-clé du processus d'implantation dans les établissements. De plus, l'identification des types de prestations socio-éducatives prévues par le PEMS, des questionnements et des craintes exprimés par la direction a été particulièrement utile pour la préparation des entretiens effectués avec les directions et l'équipe éducative.

1.2.4 Focus group

L'entretien collectif a réuni les trois éducatrices et la responsable d'unité le 11 novembre 2020. Centrée sur la thématique des prestations socio-éducatives fournies, la discussion a été structurée en deux moments distincts.

Durant la première partie, il s'agissait de discuter de manière générale de l'offre de prestations socio-éducatives (directes et indirectes) développée par le PEMS. L'objectif étant tout d'abord de s'assurer de l'exhaustivité de la liste des prestations identifiées à ce stade par l'équipe de recherche grâce aux entretiens et à l'analyse de documents et d'identifier les éventuels compléments. Afin de préparer et d'ancrer la discussion, une liste de toutes les prestations a été envoyée aux participantes en amont de cette rencontre. Nous avons ensuite cherché à déterminer si certaines prestations socio-éducatives étaient plus fréquemment mises en œuvre que d'autres, de manière générale, ainsi que selon le degré scolaire, les établissements ou encore le stade d'avancement du projet.

Le second moment du focus group a été consacré à l'approfondissement de trois prestations socio-éducatives spécifiques, à savoir 1) le travail de soutien, d'information et d'orientation à l'attention de la famille, 2) les interventions auprès de groupes-classes, et 3) le soutien des liens et des collaborations entre l'école et le réseau extérieur. Ce choix a été dicté par le volume comparativement plus faible d'informations récoltées concernant ces prestations à ce stade de l'enquête. Pour chaque prestation, il s'agissait de mettre en évidence les buts poursuivis, les modes d'activation, les outils mobilisés, les actions concrètes déployées ainsi que les éventuelles difficultés rencontrées dans le cadre de sa mise en œuvre.

1.3 Structure du rapport

Le présent rapport est divisé en six chapitres. Le premier chapitre présente de manière synthétique les différentes dimensions du projet pilote sous forme de modèle d'impact.

Intitulé « *Processus d'implantation et de fonctionnement du PEMS* », le second chapitre décrit les différentes étapes concrètes d'implantation dans les établissements et les stratégies qui les sous-tendent. Il revient également sur le processus de définition du modèle de fonctionnement du PEMS qui accorde une importance particulière à l'appartenance à une équipe, ainsi qu'à la souplesse, à l'adaptabilité et à la réactivité du dispositif.

Le troisième chapitre clarifie la question complexe de l'offre de prestations déployées par le PEMS par une analyse en cinq étapes. Il fournit tout d'abord un aperçu des divers domaines dans lesquels le PEMS intervient et décrit ensuite concrètement le processus d'activation de l'intervention socio-éducative. Le chapitre poursuit avec la description fine des différents types de prestations socio-éducatives mises en œuvre et opère une distinction entre les prestations directes et les prestations indirectes. Le chapitre se clôt finalement par un approfondissement de deux approches socio-éducatives basées sur la « veille sociale » et le « travail en réseau ».

Le quatrième chapitre est centré sur la collaboration entre le PEMS et les différents groupes professionnels du monde scolaire et socio-éducatif. Il analyse la manière avec laquelle les collaborations interprofessionnelles se construisent avec trois types d'acteurs et d'actrices : le personnel enseignant et de la médiation, un référent d'établissement PPLS et une conseillère école-famille. Il décrit ensuite les formes d'implication et les types d'engagements des directions d'établissement dans le travail de collaboration avec l'équipe éducative du PEMS.

Consacré à la régulation du dispositif régional, le cinquième chapitre fournit une vue d'ensemble synthétique du travail de régulation du PEMS. Il montre comment ce travail assuré par la responsable d'unité ne se limite pas à des aspects de management et de gestion, mais englobe aussi des aspects stratégiques. Ce chapitre traite également des questions centrales de l'adéquation des ressources et de la pertinence du modèle d'organisation en pôle de compétence régional.

La conclusion générale effectue un retour sur les axes de questionnement et présente une synthèse des principaux résultats.

2 MODELE D'IMPACT DU PEMS

Ce chapitre présente le **modèle d'impact du projet pilote** d'éducatrices scolaires dans les Alpes vaudoises de façon à disposer du cadre de référence de l'évaluation. Un modèle d'impact (aussi appelé modèle logique) est un schéma qui présente les caractéristiques principales du projet et la logique qui le sous-tend (Porteous, 2009). Fässler et Studer fournissent une définition synthétique et éclairante du modèle d'impact :

« Un modèle d'impact est une description ou une représentation graphique des relations de cause à effet en lien avec des interventions dans des systèmes sociaux. Un modèle d'impact montre avec quels moyens (input), par quel chemin (mise en œuvre) et avec quelles prestations (output), quels effets un projet vise à atteindre sur quel public (outcome). Ces effets peuvent être générés directement sur le groupe cible (p. ex. nourrissons, enfants, adolescent·e·s, personnes âgées) ou indirectement par l'intermédiaire des multiplicateurs/-trices (p. ex. parents, sages-femmes, personnel des crèches, enseignant·e·s, personnel soignant, médecins généralistes). En outre, le modèle d'impact renseigne sur la contribution indirecte du projet aux changements sociétaux à long terme (impact). En règle générale, de tels impacts ne sont pas visés par un seul projet, mais par un programme regroupant plusieurs projets. L'important est que les éléments s'enchaînent en toute logique. On parle ici d'une chaîne d'impact » (2018, p. 9).

Le modèle d'impact d'un projet est autant un outil sur lequel se base l'évaluation, qu'un résultat de celle-ci. En tant qu'outil méthodologique, le modèle logique permet de s'assurer d'une base de compréhension commune aux acteurs et actrices impliqué·e·s dans la conception, la mise en œuvre et/ou l'évaluation du projet. Cette compréhension commune est nécessaire pour fixer des priorités d'analyses ainsi que pour structurer et diriger la collecte et l'analyse des données vers les dimensions d'intérêt.

Dans le cas qui nous concerne, le modèle d'impact du projet pilote est également le résultat du travail d'évaluation. Étant donné que les lignes directrices cantonales relatives au dispositif socio-éducatif en milieu scolaire (DFJC, 2020) ainsi que le Concept 360° (DFJC, 2019) posent uniquement un cadre de référence général et prévoient explicitement une appropriation et une adaptation du pôle de compétence régional aux réalités scolaires locales, certaines dimensions centrales du projet (inputs, mise en œuvre et outputs) n'étaient pas connues au début de l'évaluation. Il a fallu les identifier par les entretiens auprès des acteurs et actrices impliquées dans le projet. Ce travail est fastidieux dans la mesure où les acteurs et actrices ne distinguent pas dans leur action professionnelle quotidienne ces dimensions, le propre de leur action étant justement de les mêler en utilisant les ressources à disposition pour agir et atteindre des objectifs dans les conditions cadres données.

Figure 1 : Modèle d'impact du PEMS



2.1 Dimensions du modèle d'impact

Ci-après nous décrivons, les différents éléments du modèle d'effet (inputs, mise en œuvre, outputs, outcomes, impacts). Plutôt qu'une description détaillée de chacune des dimensions du concept, il s'agit ici d'apporter une vue d'ensemble synthétique des éléments de définition concernant chaque élément utile pour la compréhension de la logique du projet d'éducateurs scolaires dans la région des Alpes vaudoises.

2.1.1 Ressources et conditions-cadres

Les moyens à disposition (financiers, matériels, humains) et le contexte du déploiement (conditions cadres structurelles, organisationnelles, institutionnelles et culturelles) sont importants à restituer dans la mesure où ils constituent des éléments déterminants pour la mise en œuvre du projet et partant pour la réussite de ce dernier. Ils peuvent constituer des facilitateurs comme des obstacles. Ils impliquent en l'occurrence trois niveaux différents :

- le **niveau scolaire**, c'est-à-dire les établissements, le contexte scolaire local qu'ils forment, le contexte régional dont dépend également la Conférence régionale des Alpes vaudoises (CRAV) qui réunit les directeurs et directrices
- le **niveau de la Maison des jeunes (MDJ)**, c'est-à-dire l'institution socio-éducative mandatée pour implanter le dispositif PEMS
- le **niveau du canton**, c'est-à-dire l'autorité qui définit la politique éducative et la politique socio-éducative en milieu scolaire (loi et textes de référence, structure du système éducatif, ressources financières)

Cette partie présente les moyens dont le nouveau dispositif est doté et les conditions cadres opératives dans lequel il prend place pour chacun des trois niveaux.

Conditions cadres et ressources au niveau de la région scolaire (établissements, CRAV)

Parmi les conditions cadres, le **contexte scolaire** d'implantation du PEMS joue un rôle déterminant. Variant d'une région scolaire à une autre, il convient de le décrire brièvement pour mieux cerner les conditions objectives d'implantation. La Carte 1 indique la localisation des six établissements primaires et secondaires des Alpes vaudoises. Elle fait apparaître que le territoire géographique d'intervention du PEMS se caractérise par son étendue et par le mélange entre des zones urbaines situées en plaine (Aigle, Villeneuve, Ollon et Bex) et de zones plus ou moins éloignées de ces agglomérations situées dans les hauteurs. Château-d'Oex dans le Pays d'Enhaut constitue la partie la plus éloignée qui regroupe également les communes de Rossinière et Rougemont. L'établissement primaire et secondaire ESOL recrute sa population dans trois communes de montagne (Ormont-Dessous, Ormont-Dessus et Leysin), de même que l'établissement primaire et secondaire d'Ollon s'étend également dans les hauteurs de Villars-sur-Ollon et Gryon.

Carte 1 : Localisation des établissements de la région scolaire des Alpes vaudoises



Source : Document de présentation, PEMS

Au total les six établissements primaires et secondaires la région scolaire des Alpes vaudoises scolarisent 5 645 élèves et comptent pas moins de 543 enseignant·e·s (Tableau 2). La taille des établissements varie fortement aussi bien en termes de nombre d'élèves que de sites. Les EPS d'Aigle et de Villeneuve Haut-Lac sont les plus grands avec respectivement 1 448 et 1 294 élèves ainsi que 6 respectivement 7 sites. L'EPS de Bex est de taille intermédiaire (1 044 élèves), mais composé également de 6 sites différents. Composés chacun de 4 sites les EPS d'Ollon, Ormonts - Leysin (ESOL) et Château-d'Oex regroupent respectivement 733, 573 et 553 élèves. La taille des établissements a inévitablement un impact sur les besoins, les établissements plus grands rencontrant mécaniquement davantage de problèmes d'ordre socio-éducatifs. Les directions d'établissements ont également souligné le fait que les sites qui concentrent une population d'élèves de milieux défavorisés rencontrent davantage de problèmes que les autres. Enfin, l'établissement de Château-d'Oex rencontre un problème spécifique qui n'est pas tant lié à sa population qu'à sa situation reculée : il se trouve éloigné

des ressources d'aide et de soutien qui existent à l'externe de l'établissement, socio-éducatives notamment (MATAS, ASEJ, etc.). L'accès à ces ressources étant de ce fait rendu difficile pour les élèves, l'établissement doit davantage que les établissements en plaine chercher des solutions à l'interne.

Hormis l'EPS de Villeneuve Haut-Lac qui compte une Conseillère école famille (CEF), les établissements de la région des Alpes vaudoises ne disposaient pas de ressources socio-éducatives propres à l'arrivée du PEMS. En revanche, tous les établissements disposent de ressources de médiation (enseignant·e·s-médiateurs·trices) et des autres ressources et prestations mises à disposition par les équipes de l'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS) (infirmière·e·s, médecins et dentistes scolaires, enseignant·e·s-délégué·e·s PSPS). De même, ils ont accès au service régional PPLS de la région scolaire des Alpes vaudoises qui dispense des prestations de proximité par des psychologues, psychomotricien·ne·s et logopédistes sur financement de l'Office de psychologie scolaire ou encore aux services de l'Unité Migration Accueil (UMA). Enfin les services de psychologues conseillers et conseillères en orientation (orientateur·trice scolaire) sont généralement disponibles dans les établissements.

Le PEMS se voit donc situé dans un paysage d'autres prestations et face à des acteurs avec lesquels il convient de nouer des collaborations. Si pour beaucoup de ces acteurs et actrices le cahier des charges est clairement délimité, il est plus étendu pour d'autres, engendrant des recouvrements possibles avec celui du PEMS. Ainsi, le cahier des charges des infirmières scolaires indique parmi leurs responsabilités principales « Contribuer à l'intégration de l'enfant/adolescent à l'école », « Contribuer au développement du lien entre la famille et l'école » qui figurent également parmi les missions des éducatrices scolaires.

Notons enfin que l'équipe du PEMS a souvent souligné lors des entretiens des différences de culture et de climat d'établissement (style de direction, cumul de difficultés liées à la population accueillie, climat plus ou moins conflictuel, etc.) à décrypter et auxquelles il faut s'adapter. Au-delà de la spécificité de la région scolaire, il convient donc également de tenir compte du contexte local propre à chaque établissement ; la disposition plus ou moins favorable à l'arrivée d'un nouvel acteur scolaire comme le PEMS en fait partie.

Le PEMS étant conçu au plan politique comme une nouvelle ressource à disposition des établissements (et leur public) et de la région scolaire pour les aider à répondre aux problématiques socio-éducatives rencontrées, ces derniers n'ont pas été dotés de ressources supplémentaires pour l'accueillir en leur sein. Les établissements ont dû mettre des locaux à disposition du PEMS pour qu'il puisse disposer d'un lieu de travail approprié, ce qui n'a pas été sans poser parfois de réels problèmes matériels pour les directions d'établissements. Aussi, il leur a fallu – et il le faut toujours – dégager du temps dans un emploi du temps déjà amplement chargé. Les statuts de projet pilote et de région scolaire expérimentale qui en découlent ont néanmoins créé des conditions cadres d'accueil favorables pour le PEMS ; les directions réunies au sein de la Conférence régionale de la région scolaire des Alpes vaudoises (CRAV) ayant pu recevoir la nouvelle dotation comme une forme de reconnaissance de leurs besoins par l'autorité de tutelle. Car, nos interlocuteurs et interlocutrices n'ont pas manqué de souligner qu'ils et elles identifient souvent de longue date déjà des besoins évidents en matière socio-éducative. Le fait que les ressources viennent seulement d'arriver peut ainsi parfois dégager l'impression de ne pas être (ou avoir été)

entendu par le politique. Raison pour laquelle les établissements peuvent être amenés à se tourner vers le pouvoir communal pour adresser leurs doléances à cet échelon de proximité. C'est ainsi que la Conseillère école famille est arrivée dans l'EPS de Villeneuve.

Tableau 2 : Caractéristiques des établissements de la région scolaire des Alpes vaudoises

Nom de l'établissement primaire et secondaire (EPS)	Nombre élèves	Nombre enseignant·e·s	Nombre sites	Communes de l'aire de recrutement	Années - voies présentes au sein de l'établissement
EPS d'Aigle	1'448	141	6	Aigle, Corbeyrier, Yverne	1-8P, 9-11S, RAC1, ACC S
EPS de Bex	1'044	98	6	Bex	1-8P, 9-11S, ACC S, ACC5-6
EPS de Château-d'Oex – Pays d'Enhaut	553	59	6	Château-d'Oex, Rossinière, Rougemont	1-8P, 9-11S
EPS des Ormonts – Leysin (ESOL)	573	60	4	Leysin, Ormont-Dessous, Ormont-Dessus	1-8P, 9-11S, ACC S
EPS d'Ollon	733	69	4	Gryon, Ollon	1-8P, 9-11S, ACC5-6, ACC7-8
EPS de Villeneuve Haut-Lac	1'294	117	7	Chessel, Noville, Rennaz, Roche (VD), Villeneuve (VD)	1-8P, 9-11S
Total	5'645	543*	33		

Source : DGEO, données scolaires état au 1^{er} octobre 2020

*Nombre distinct d'enseignant·e·s, les enseignant·e·s pouvant être engagé·e·s par plusieurs établissements.

Conditions cadres et ressources au niveau politique

Outre l'organisation du système scolaire vaudois et son histoire, les conditions cadres à l'implémentation du PEMS au niveau politique sont définies par la nouvelle politique d'école inclusive définie par le Canton en 2019 avec l'introduction du Concept 360° (DFJC, 2019). Le sous-titre de ce concept visant à favoriser à l'échelle cantonale une école répondant aux besoins spécifiques de tous les élèves, spécifie bien l'enjeu pour l'avènement de cette dernière : « *Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire* ». Dans le cadre de cette nouvelle politique, le DFJC a également défini les lignes directrices pour le dispositif cantonal socio-éducatif en milieu scolaire qui instituent nouvellement des éducateurs et éducatrices scolaires (ESS) à l'échelle de la région scolaire organisé·e·s au sein de **pôles de compétences régionaux en matière socio-éducatif**. Les lignes directrices expliquent à propos du fonctionnement de ces derniers (DFJC, 2020, p. 15) :

« Ainsi, dans chacune des huit régions scolaires, les éducateurs sociaux en milieu scolaire (ESS) sont rattachés à des institutions socio-éducatives de la [Politique cantonale socio-éducatif en matière de protection des mineurs] PSE-ProMin. Un protocole de collaboration⁵ est passé entre les institutions et les établissements scolaires. De plus, les institutions socio-éducatives référentes gèrent également, dans

⁵ Ce dernier est en cours d'élaboration.

leur région scolaire, les Modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS) ainsi que les accueils socio-éducatifs de jour (ASEJ). »

Autrement-dit, les ESS sont mandat-é-s par la DGEJ, mais de manière indirecte, car le dispositif est mis en œuvre par des institutions socio-éducatives autonomes. Ce rattachement institutionnel indépendant de l'école suit un modèle d'organisation dit « additionné » *versus* un modèle d'organisation « intégré » dans lequel l'ESS figurerait sur l'organigramme de l'école (AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband, 2016). Ce choix stratégique, qui s'est opéré au niveau cantonal à la suite de l'évaluation des différents projets pilotes (Bachmann Hunziker, K. & Steputat, F. (2019), a des conséquences structurelles et organisationnelles. Les ESS n'étant pas sous l'autorité de la DGEO et des directrices et directeurs d'établissement, la collaboration entre acteurs socio-éducatifs et scolaires est notamment à construire, à formaliser et à réguler. Il présente néanmoins aussi des avantages. Les buts de ce modèle d'organisation régional sont décrits ainsi (DFJC, 2020, p. 15) :

« Cette organisation permet de réunir tous les éducateurs sociaux de la région intervenant en milieu scolaire sous l'égide d'une seule direction de leur champ professionnel et favorise leur collaboration, la coordination des différentes prestations socio-éducatives, la tenue de colloques ainsi que l'organisation de supervisions et de formations continues. Elle assure le maintien d'une identité professionnelle spécifique. Par ailleurs, ce dispositif a également l'avantage de limiter le nombre d'interlocuteurs des établissements scolaires. »

Les ressources mises à disposition par le DFJC pour conduire cette nouvelle politique ne figurent pas directement dans les lignes directrices, laissant de la marge à une éventuelle évolution de la dotation. Cette dernière prévoit actuellement un 0.5 ETP d'ESS par établissement et un budget de fonctionnement. En occurrence, les conditions particulières de projet pilote ont permis à la MDJ de se voir allouer des moyens légèrement supérieurs à l'enveloppe prévue pour les autres régions scolaires. Les ETP attribués à la région scolaire des Alpes vaudoises sont ainsi de 3.4 ETP (3.20 EPT d'ESS, y compris RU ; 0.05 EPT de direction ; 0.15 EPT d'administratif).

Soulignons que l'autorité cantonale a également fixé les conditions cadres concernant le type d'établissement éligible pour bénéficier de la nouvelle prestation socio-éducative. Les ressources sont attribuées aux établissements de l'enseignement obligatoire uniquement. Le PEMS n'intervient donc ni dans les établissements du post-obligatoire, ni dans les institutions et écoles d'enseignement spécialisé.

À terme, c'est de ce niveau que dépendra la mutualisation des expériences entre les régions scolaires et la question de l'harmonisation des pratiques entre les régions.

Rappelons enfin qu'en tant que projet pilote, le PEMS de la région scolaire des Alpes vaudoises a bénéficié d'une disponibilité privilégiée de l'autorité de pilotage. De plus, la concordance temporelle avec la mise en place du Concept 360° a par ailleurs engendré un contexte particulier pour l'implantation du PEMS. D'un côté, cette dernière profite du mouvement général de mobilisation que crée la mise en place du Concept 360° au sein des établissements scolaires. En effet, ces derniers ont l'obligation de rédiger leur propre concept d'établissement d'ici à juillet 2022, concept définissant les modalités prévues dans leur établissement pour l'accès aux prestations spécifiques en faveur des élèves et comprenant un inventaire préalable des besoins. De l'autre, l'équipe du PEMS a souvent souligné que cette

concordance avec le Concept 360° créait une certaine confusion du côté du personnel scolaire qui tend parfois à confondre PEMS et Concept 360°. Cela pouvait créer des attentes démesurées et des *a priori* négatifs. L'équipe prend depuis toujours soin d'expliquer qu'elle ne constitue qu'une part infime des prestations 360°.

L'articulation entre ces références politiques et le dispositif pilote PEMS est traité en détail au chapitre 4.

Conditions cadres et ressources au niveau de l'institution socio-éducative (MDJ)

La MDJ en tant qu'institution socio-éducative hôte du PEMS a donc bénéficié d'une dotation financière lui permettant d'engager quatre personnes (3.20 ETP). Outre l'engagement de trois éducatrices (en charge chacune de deux établissements), l'institution a fait le choix de procéder à l'engagement d'une responsable d'unité (RU) pour piloter le PEMS. Bien que la dotation soit supérieure à la moyenne, les responsables de la MDJ ont souligné que l'arrivée du PEMS nécessite pour eux de dégager en sus (directeur et directrice adjointe surtout) afin d'épauler la RU et son équipe. Cette charge supplémentaire a été surtout nécessaire au début de la mise en œuvre du projet, moment où ce budget temps a été fréquemment dépassé.

La MDJ a veillé à recruter des personnes motivées personnellement, hautement qualifiées professionnellement⁶ et dotées d'un solide bagage d'expériences professionnelles antérieures (expérience préalable d'éducatrice en foyer, responsable de développement d'un dispositif d'intervention ambulatoire auprès de jeunes en très grande difficulté).

En sus du budget pour les ressources humaines, la MDJ reçoit un budget de fonctionnement pour prendre en charge les frais matériels uniques (parc informatique notamment) et permanents (frais de déplacements en particulier, frais liés à la solution logicielle (Rosalie) utilisée pour le journal de bord permettant de monitorer les situations).

Parmi les conditions cadres à souligner au niveau de la MDJ, il convient de noter que l'équipe de la MDJ et du PEMS dispose d'une bonne connaissance et insertion dans le réseau d'aide local et régional ainsi que de relations préalables avec les directions d'établissements en raison du fait que la MDJ gère le MATAS, « l'accroche » destinée aux élèves de 11 à 16 ans (qui dispose d'une dizaine de places). Mis à part ce capital relationnel, l'équipe du PEMS ne disposait pas de familiarité spécifique avec le monde scolaire qu'elle a découvert sur le tas en arrivant dans les établissements.

Les réflexions concernant les engagements (profils, cahiers des charges, procédé) sont exposées en détail au chapitre 3. Les missions et le travail de la RU est exposé en détail au chapitre 6.

⁶ Approche systémique, approche centrée sur les compétences, approche centrée sur les recherches de solutions, gestion de conflit et médiation sont les principaux modes d'intervention définis par Avenir social et l'association professionnelle SchulsozialarbeiterInnen-Verband dans le domaine du travail social en milieu scolaire (AvenirSocial & SSAV, 2016). Parmi les « fondamentaux » du métier d'éducateur, Wacquez (2013) cite notamment l'approche de la complexité humaine (affronter au quotidien des situations complexes caractérisées tout à la fois par l'unicité, la multidimensionnalité, la simultanéité, l'urgence et l'insécurité), l'inscription dans un projet (le projet de la personne, le projet de l'organisation du service, le projet de la société, le projet de l'éducateur), le travail avec un groupe, le travail en équipe et en partenariat (intervenant·e·s du service et externes au service).

2.1.2 Mise en œuvre : étapes d'implémentation et organisation du pôle régional

La mise en œuvre du projet pilote PEMS dans la région scolaire des Alpes vaudoises est au cœur de la présente évaluation. La mise en œuvre selon la philosophie de l'école à visée inclusive et les lignes directrices cantonales pour le dispositif socio-éducatif en milieu scolaire est déterminante pour la réussite de ce dernier. Outre le fait que ces dernières accordent d'emblée une grande latitude aux institutions socio-éducatives pour la mise en œuvre, la littérature en sciences politiques a amplement souligné que la mise en œuvre des politiques publiques ne s'opère jamais de manière mécanique (Datnow & Park, 2009). Les analyses de la mise en œuvre des politiques inspirés de la théorie de la *Street-Level Bureaucracy* (Lipsky, 1980) s'attachent de longue date à montrer comment les acteurs de terrain contribuent à façonner les politiques dans le processus de mise en œuvre, par divers mécanismes (marge de manœuvre et « pouvoir discrétionnaire » des acteurs de terrain, caractère flou (et parfois ambigu des buts politiques et organisationnels notamment). Sans aller jusqu'à considérer comme Lipsky les agents de terrain (*street level bureaucrats*) comme les *policy makers*, les analyses de la mise en œuvre du PEMS développées ici reprennent à leur compte l'idée que la mise en œuvre est un processus complexe et construit par les acteurs qu'il convient de décrire finement.

La mise en œuvre du PEMS est déclinée selon trois dimension centrales :

- a. les **étapes concrètes d'implémentation dans les établissements** sont identifiées et décrites en détail (activités déployées, difficultés rencontrées, etc.), les choix de fonctionnement qui ont été opérés sont mis en lumière de manière à comprendre les raisons d'agir des acteurs (chapitre 3). Trois principales étapes ont pu être distinguées : la *préparation*, en amont et avant l'entrée concrète du PEMS sur les différents terrains scolaires ; l'*implantation* en tant que telle, lorsque le PEMS se trouve *in situ*, et enfin, l'*expérimentation et l'ajustement*, dans une perspective de maintien et de poursuite de leur présence au sein des établissements scolaires concernés
- b. le **processus de construction des collaborations avec les acteurs scolaires** est décrit en détail pour trois types d'acteurs (les enseignant·e·s, qui ont parfois également une fonction de doyen·ne·s ou de médiateurs·trices ; la conseillère école famille ; un référent d'établissement PPLS). Le **partenariat noué avec les directions d'établissements** est également discuté de manière détaillée (chapitre 5)
- c. les **caractéristiques du modèle d'organisation du projet en pôle régional et la régulation du dispositif** sont décrites au travers des activités déployées par la responsable d'unité (chapitre 6). Deux fonctions de régulation et autant d'activités concrètes y relatives sont distinguées : le coaching de l'équipe et la régulation du pôle régional.

2.1.3 Outputs : prestations socio-éducatives délivrées

En réponse aux problématiques comportementales et/ou de socialisation des enfants-élèves et/ou aux problématiques liées aux familles (4.1.2), un certain nombre de prestations socio-éducatives sont délivrées par le PEMS.

Nous avons distingué les prestations directes (4.3) et indirectes (4.4) en reprenant une classification opérée par les premières théoriciennes du travail social (De Robertis, 2007). Les prestations socio-éducatives directes ont comme caractéristiques de se dérouler en relation

de face-à-face entre l'éducatrice, l'enfant-élève et/ou sa famille. Tandis que les prestations socio-éducatives indirectes ont lieu en l'absence de l'enfant-élève qui en demeure cependant le bénéficiaire principal.

Il convient de préciser que par « enfant-élève », nous soulignons explicitement une double dimension : dans les discours des acteurs et actrices scolaires, en particulier les enseignant·e·s, *l'élève* est au centre de leurs intérêts et préoccupations. Mais l'élève, produit de l'école, est également du point de vue des ESS un·e *enfant* saisi·e dans sa globalité (prise en compte de la configuration familiale, du contexte de vie matériel, des liens de sociabilités enfantins ou juvéniles forts ou faibles, par exemple).

L'analyse de notre corpus de données permet d'identifier trois prestations socio-éducatives directes délivrées par le PEMS :

- le soutien et l'accompagnement de l'enfant-élève
- le travail de soutien, d'information et d'orientation à l'attention des familles
- les interventions auprès des groupes-classes

À celles-ci s'ajoutent deux prestations socio-éducatives indirectes :

- le conseil et soutien aux enseignant·e·s
- l'aide à la direction et aux doyen·ne·s pour l'évaluation de situations problématiques

Au-delà de ces prestations directes et indirectes, le PEMS met également en œuvre deux types d'interventions transversales aux prestations directes et indirectes :

- une observation active des enjeux socio-éducatifs par une activité de « veille sociale »
- un soutien des liens et des collaborations entre l'école et le réseau extérieur.

Ces prestations sont décrites dans le détail au chapitre 4.

2.1.4 Outcomes : effets visés sur les différents groupes-cible

Les effets ou outcomes d'un dispositif sont les changements immédiats, ou à moyen terme, que les activités déployées sont censées engendrer sur les destinataires du dispositif (les groupes cibles), mais aussi les personnes, appelées multiplicateurs, qui participent à médiatiser ces effets auprès du public cible. Des changements du contexte dans lequel évoluent le groupe cible et les multiplicateurs font également partie des effets attendus du dispositif. On distingue ainsi trois types d'effets : 1) **les effets directs sur les groupes cibles**, 2) **les effets indirects sur les multiplicateurs** et 3) **les effets sur le contexte**. Ensemble, ils forment la chaîne des effets visés par le dispositif symbolisé dans le modèle d'impact par des flèches de couleur différente (Figure 1 : Modèle d'impact du PEMS).

Il ressort de la documentation et des entretiens que le PEMS vise quatre effets directs sur les enfants-élèves :

1. sollicitation de l'éducatrice en cas de difficultés ou de questions
2. repérage précoce et systématique des enfants-élèves rencontrant des difficultés
3. renforcement des compétences sociales et émotionnelles des enfants-élèves
4. maintien de l'insertion scolaire des enfants-élèves en difficultés

Concernant les enseignant·e·s, quatre effets sont visés d'après les personnes rencontrées et la documentation. Comme pour les élèves, on peut distinguer un effet de niveau

« universaliste » et des effets de niveau « spécifique » liés à la survenue de situations que les enseignant·e·s jugent comme problématiques ou préoccupantes pour des élèves ou comme altérant le climat de leur classe :

1. sollicitation du PEMS en cas de difficultés avec les élèves ou la classe
2. renforcement des capacités de gestion de la relation avec les parents d'élèves
3. renforcement des compétences de repérage et d'analyse des situations difficiles
4. renforcement des compétences visant à favoriser des dynamiques de classe positives et intégratives

Concernant les familles, la mise en place du PEMS dans la région scolaire des Alpes vaudoises vise quatre effets qui se déclinent à nouveau en effets d'ordre « universel » et « spécifique », car en lien avec des situations perçues comme problématiques ou préoccupantes de la part des professionnel·le·s d'enseignement, d'éducation et du soin :

1. information de l'existence du dispositif, des éducatrices et des autres aides existantes
2. sollicitation du dispositif, des éducatrices en cas de besoin
3. renforcement des compétences éducatives dans le processus de scolarisation
4. renforcement du lien école-famille

Parallèlement aux effets indirects via les enseignant·e·s, le PEMS vise aussi plus généralement des effets de contexte sur les établissements et le personnel (non) enseignant. Six effets de contexte apparaissent dans les entretiens et la documentation :

1. information du personnel du rôle du PEMS et de son fonctionnement
2. renforcement des pratiques de collaboration interdisciplinaires au sein de l'établissement
3. amélioration de l'analyse et de la gestion des situations difficiles signalées
4. renforcement de la capacité d'orientation dans le réseau d'aide local
5. promotion d'une culture d'expression des difficultés rencontrées
6. promotion d'un climat scolaire positif

2.1.5 Impacts : changements à long terme visés par le projet

Les impacts d'un dispositif sont les changements que ce dernier induit auprès de personnes, de groupes, d'organisations, d'autres objets, ou la société dans son ensemble, au-delà du cercle restreint de ses destinataires direct·e·s. Les impacts interviennent dans un horizon temporel plus lointain que les effets immédiats ou à moyen terme produits auprès des destinataires direct·e·s. Intervenant sur un cercle élargi et dans un temps long, l'atteinte des impacts visés ne peut généralement pas être attribuée à un projet ou dispositif seul, mais à un ensemble de dispositifs, un programme ou une stratégie plus vaste. De même, d'autres facteurs ou évolutions sociétales peuvent en être à l'origine.

Les impacts du PEMS sont les effets à long terme que le dispositif vise à produire sur les élèves, leurs familles et l'école à l'échelle de la région scolaire des Alpes vaudoises et, à terme, au-delà. Quatre impacts principaux se dégagent des entretiens avec les protagonistes rencontré·e·s et de la documentation du projet, en particulier du *Projet de lignes directrices dans le cadre du Concept 360°* (DFJC, 2020). Deux ensembles d'impacts peuvent être distingués en fonction du niveau d'influence visé. Le premier **concerne les élèves** directement

et s'inscrit dans une vision large considérant leur qualité d'enfant et leur environnement familial et social qui est alors également visé :

1. réduction du nombre de parcours scolaires chaotiques et de sorties sans diplôme
2. amélioration du dialogue avec les parents d'élèves en difficultés
3. promotion d'un bon développement physique, affectif et social des enfants et jeunes

Ces impacts visés au niveau des élèves impliquent l'idée de réduction des phénomènes d'échec et de décrochage scolaire qui se produisent (encore) trop souvent quand les enfants et les jeunes particulièrement rencontrent des difficultés scolaires, familiales, personnelles ou autres qui se cumulent parfois. Ils soulignent le risque que représente un parcours scolaire interrompu ou perturbé pour l'itinéraire de vie futur des élèves et insistent sur le caractère déterminant des conditions familiales et des compétences parentales pour la réussite scolaire. Ils renvoient plus largement à la nécessité de tenir compte des besoins fondamentaux des élèves pour leur développement et épanouissement, y compris à l'intérieur du cadre scolaire. Formulés de manière ambitieuse et générale, ces impacts visés au niveau des élèves ne peuvent à l'évidence pas être atteints par le dispositif des éducateurs et éducatrices scolaires à lui seul. Ils sont communs au dispositif cantonal socio-éducatif en milieu scolaire et à la politique cantonale en matière d'éducation, de l'enfance et de la jeunesse plus largement. En revanche, ils attestent du fait que le dispositif du PEMS constitue, en principe, un élément important pour réaliser ces objectifs politiques généraux.

Le second ensemble d'impacts visés renvoie aux améliorations à produire au niveau du **contexte scolaire dans lequel les élèves évoluent** :

1. renforcement du repérage des difficultés et de l'intervention précoce en milieu scolaire
2. promotion d'un environnement scolaire favorable à la réussite scolaire et au bien-être des enfants/élèves dans une visée d'école inclusive

Le deuxième ensemble d'impacts visés renvoie à l'idée d'une amélioration du système scolaire à l'échelle locale dans sa capacité à repérer des besoins d'intervention de manière précoce et systématique, l'Unité de promotion et de prévention de la santé en milieu scolaire (PSPS) étant en première ligne pour développer cette expertise. Il s'agit d'éviter que les élèves en difficulté ne passent entre les mailles du filet en raison d'un regard par trop centré sur les performances scolaires, et donc de permettre à l'école et ses professionnel·le·s de mieux prendre en compte l'élève dans sa qualité d'enfant ou de jeune dans son environnement social et familial. De manière plus générale encore, le PEMS a pour vocation de participer à l'avènement de l'école à visée inclusive promue par le Concept 360°, mais là encore il n'est à l'évidence qu'une des pièces du puzzle de mesures (notamment au sein de l'architecture à plusieurs niveaux du dispositif cantonal socio-éducatif en milieu scolaire) et de pratiques favorisées par un programme d'ensemble.

C'est aussi la raison pour laquelle la mesure de l'atteinte de ces quatre effets à long terme et coproduits par le PEMS, ne fait pas partie de l'évaluation conduite par la HETSL.

3 PROCESSUS D'IMPLANTATION ET DE DEFINITION DU FONCTIONNEMENT DU PEMS

Comment s'implante dans l'école un nouveau dispositif de prise en charge de la difficulté scolaire ? Quelles en sont les principales étapes ? Quel est le modèle de fonctionnement privilégié de ce dispositif ? Ce chapitre examine d'abord le processus de mise en œuvre concrète du PEMS. Il analyse ses différentes étapes et modalités de déploiement, allant de l'étape des premières réunions institutionnelles et du recrutement de l'équipe éducative à celle de son intégration progressive au sein des établissements scolaires de la région scolaire des Alpes vaudoises, qui inclut une phase d'expérimentation et d'ajustement (3.1). Il décrit ensuite son mode de fonctionnement spécifique, l'importance de l'appartenance à une équipe et les caractéristiques du dispositif qui rendent possible, pour les éducatrices, de saisir les situations et de s'y engager avec souplesse et disponibilité (3.2). Ce chapitre vise ici non seulement à mettre en exergue les modalités d'organisation et de fonctionnement décidées, mais également à décrire les différentes étapes de réalisation constituant autant de stratégies déployées par le PEMS dans ce processus d'implantation.

3.1 Étapes et stratégies d'implantation du dispositif

Les analyses de notre corpus de données donnent à voir trois principales étapes au sein desquelles se pensent et se construisent à la fois l'organisation et le déploiement du PEMS : la préparation (3.1.1), en amont et avant l'entrée concrète du PEMS sur les différents terrains scolaires, l'intégration (3.1.2), lorsque le PEMS se trouve *in situ*, et enfin, l'expérimentation et l'ajustement (3.1.3), dans une perspective de maintien et de poursuite de leur présence au sein des établissements scolaires concernés. Plus que de simples étapes d'implantation, il s'agit de stratégies délibérées du PEMS.

3.1.1 La préparation de l'équipe éducative

Premières réunions institutionnelles

Durant cette première étape préparatoire du processus de mise en œuvre concrète du PEMS, les premières réunions institutionnelles débutent durant l'été 2019. Une première rencontre officielle visant à informer les différentes directions des établissements scolaires de la région des Alpes vaudoises a été organisée quelques semaines après la fin de l'année scolaire. Mais au préalable, d'autres rencontres réunissant les institutions scolaires (personnels enseignant et de direction des établissements) et celles de la protection de l'enfance et socio-éducatives se sont déroulées dès juin 2019. Durant la période allant de la fin de l'été à l'hiver 2019 d'autres rencontres encore ont regroupé différent·e·s acteurs et actrices engagé·e·s du champ scolaire et social, notamment.

Les comptes rendus qui ont été faits de ces rencontres relèvent l'existence de multiples enjeux, et parfois de tensions (notamment en lien avec la répartition des ressources). Ils sont révélateurs du caractère parfois très sensible (et inhérent) à la mise en œuvre de nouveaux dispositifs institutionnels comme l'implémentation du dispositif socio-éducatif du PEMS au sein des établissements scolaires de la région des Alpes vaudoises. La littérature scientifique

souligne en effet que l'institution scolaire est traditionnellement peu encline à l'arrivée sur son territoire de « nouveaux » groupes professionnels non-enseignants, aux logiques d'intervention (relatives à la prise en charge de la difficulté scolaire) parfois hautement antinomiques à celles des groupes professionnels enseignants *établis* (Morel, 2014 ; Giuliani & Pelhate, 2015 ; Scalabrini, 2019). Aussi, les phases de la préparation des argumentaires visant à soutenir l'installation de nouveaux dispositifs (pour les prochains projets qui sont en train d'être déployés dans le canton de Vaud, par exemple) semblent être à soigner.

Recrutement et engagement de l'équipe éducative

Une seconde étape notable dans cette phase préparatoire de la mise en œuvre concrète du PEMS est celle du recrutement et de l'engagement de l'équipe éducative PEMS constituée d'un poste de responsable d'unité et de trois éducatrices en milieu scolaire. Les engagements ont été réalisés à l'automne 2019.

Formellement, un cahier des charges a été élaboré au préalable par les membres de la direction de la MDJ, en collaboration avec les directions d'établissements scolaires concernés par le projet-pilote. Le recrutement de l'équipe socio-éducative du PEMS a en effet été mené conjointement par les membres de la direction de la MDJ et deux directions d'établissements. Il s'agit là d'une volonté explicite de la part de la MDJ, et ce, dans une visée de travail de collaboration fortement souhaitée par cette dernière. La directrice adjointe de la MDJ relève la richesse de cet exercice :

« On a vu 14 personnes. 4 personnes pour le poste de responsable d'unité et puis 10 personnes pour les postes d'éducateurs en milieu scolaire. C'était super de faire cet exercice avec eux, c'était vraiment riche parce qu'ils ont vu ce que c'était un éducateur, le parcours qu'ils avaient, ce qu'ils défendaient, leurs valeurs. Ils ont pu poser des questions et puis on a choisi les personnes ensemble. Disons que, à la fin, la décision, c'était la nôtre puisque c'est nous qui engageons, mais on a quand même fait tout le processus ensemble. »

Ce processus de « co-construction » a été enrichi par les représentations et définitions différentes que les actrices et acteurs impliqués pouvaient avoir de ce type de démarche. Par ailleurs, outre que ce travail de recrutement mené conjointement a permis de lever une partie d'incertitudes et d'incompréhensions concernant le projet-pilote – il a également été l'occasion, pour le PEMS, de rendre concrète la *philosophie* qu'il défend : celle de vouloir créer un lien explicite de collaboration avec les directions scolaires et impliquer activement le monde scolaire en prenant en compte le point de vue de ses acteurs. Ce processus de « co-construction » autour du recrutement a également permis à la direction de la MDJ d'expliquer les valeurs et postures spécifiques du travail social, telles que le travail collaboratif et interdisciplinaire.

Cette expérience semble avoir été très appréciée par les deux directions d'établissements concernés (*facteur de réussite*) qui leur a permis de « donner quelques couleurs, quelques attentes plus liées au monde scolaire ».

Différents critères d'engagement des éducatrices ont été discutés en amont par les membres de la direction de la MDJ. L'expérience éducative en foyer pour jeunes en difficulté est directement apparue comme centrale. Ce critère figure par ailleurs explicitement dans le cahier des charges, sous la rubrique profil du poste : « expérience recherchée : expérience professionnelle auprès d'adolescents en difficultés ». Ainsi que le souligne la directrice

adjointe de la MDJ, cette expérience en foyer devait « garantir », au-delà de la connaissance d'une réalité souvent méconnue, la capacité à travailler en réseau.

« [...] concernant les critères, on avait demandé une expérience positive de gestion d'équipe et puis c'était les mêmes critères que pour les éducateurs. Ce qu'on a demandé dans l'annonce, c'est 5 ans d'expérience de foyer parce qu'on pense que, quand on travaille dans un foyer, on est obligé de travailler avec tout le réseau et tout ce qui existe et qu'on a une bonne pensée circulaire de tout ce qui se passe de fait. [...] Et puis, je pense aussi qu'au foyer, on se fait au feu parce qu'on est confronté à des situations vraiment fortes. Cela nous permet aussi, après lorsqu'on discute avec des gens qui disent : « Il faut mettre ce gamin au foyer ». « Mais le foyer, vous savez ce que c'est ? ». Et puis on sait ce que c'est le foyer. Donc, ça, c'était les critères importants. »

Comme le relève la responsable d'unité, l'expérience en foyer devait également constituer une « garantie » de l'aptitude à gérer la confrontation avec un groupe de jeunes :

« Je pense que l'expérience de foyer c'est la meilleure quoi qu'il en soit et où qu'on aille travailler avec des gens en difficultés ». [...] Non, il n'y a rien de tel. C'est formateur parce que ça permet aussi à ces éducatrices de se rendre compte de ce que ça fait d'être face à 20 élèves dans une classe (...) à une équipe de jeunes qui ne veut pas faire ce qu'on veut, etc. Enfin, d'avoir vécu ça en foyer, la confrontation et puis par rapport au positionnement quand on veut obtenir quelque chose, c'est vraiment une expérience... Il n'y a pas photo. »

La directrice adjointe de la MDJ explique que l'autonomie des candidats et candidates devant convaincre d'une posture professionnelle « bien campée » et combative a également été cruciale : « Nous, ce qu'on voulait, c'était des gens [pour les postes d'ESS] qui soient bien dans leurs bottes, bien campés dans leur posture professionnelle, pas fragiles, pas besoin d'être trop coachés, assez d'autonomie ».

Concernant les critères de recrutement pour le poste de responsable d'unité, les membres de la direction de la MDJ ont fortement privilégié (voire défendu) une fonction se voulant être à la fois indépendante et très mobile. Autrement dit, sans un ancrage scolaire déterminé. Il s'agit là d'une dimension hautement importante du projet-pilote : un dispositif socio-éducatif souple, évoluant et s'ajustant constamment au terrain. Pour ce faire, les personnes rattachées au projet se doivent d'être également mobiles et capables d'adaptation. La stratégie sous-jacente visée est celle de garder une forme d'autonomie, voire une certaine distanciation, pour ne « pas se faire absorber » par le monde de l'école, tout en étant pleinement en ses murs.

Travail préparatoire du PEMS

La troisième étape décisive dans le processus plus large de mise en œuvre concrète du PEMS est celle d'un travail préparatoire particulièrement attentif de la part de l'équipe éducative, à présent constituée. Il débute par de premières réunions internes dont le but est de :

- a) définir les modalités concrètes d'organisation et de fonctionnement de l'équipe éducative au sein des six établissements scolaires (p.ex. répartition des éducatrices par établissement, définition des rôles de l'équipe)
- b) réaliser un travail de réflexion sur le projet-pilote (p.ex. prise de connaissance de documents concernant sa conceptualisation, les textes réglementaires en vigueur, les modèles et expérimentations d'interventions socio-éducatives antérieures et mises en œuvre dans d'autres contextes nationaux ou cantonaux)

- c) mener un travail d'accompagnement sur la posture professionnelle (p.ex. travail d'accompagnement de l'équipe par la responsable d'unité)

Ces trois dimensions importantes du travail préparatoire de l'équipe éducative sont décrites plus finement au point 3.2 « Définition du fonctionnement du PEMS ».

3.1.2 L'intégration dans les établissements scolaires

Visites officielles et intégration d'instances clés des établissements

Visiter officiellement les 37 sites scolaires (en présence de la direction d'établissement, par exemple) et se faire inviter dans les instances institutionnelles-clés (conseils de Direction, conseils des enseignant·e·s) ont comme visée, pour l'équipe éducative, d'y prendre une place officielle. Lors des premières participations des professionnelles du PEMS à ces instances, tout l'enjeu consiste alors pour ces dernières de faire passer un message dans des temps brefs (présentation de soi, explication de leur rôle et du fonctionnement prévu). À titre d'exemple, une professionnelle explique que lors d'une conférence des enseignant·e·s, l'équipe socio-éducative du PEMS avait préparé une présentation de type *PowerPoint* de 10 minutes, puis ouvrait la discussion aux questions des enseignant·e·s. On peut penser que l'enjeu consiste également à « *s'implanter* » dans les différents « lieux de pouvoir » de l'espace scolaire (conseils des directions, conférences des enseignant·e·s, par exemple), là précisément où sont évoquées et discutées les situations d'enfants-élèves en difficulté.

S'introduire par invitation dans les instances clés permet en outre de s'implanter de manière progressive et « douce » ; et partant, de ne pas constituer une « menace » au regard du monde scolaire. Plusieurs professionnelles ont évoqué par ailleurs le terme d'« *apprivoisement* » à ce propos. Une première stratégie d'entrée à *découvert* et d'implantation sur les terrains scolaires des Alpes vaudoises qui semble être favorable à l'équipe socio-éducative du PEMS.

Construction de liens lors d'interactions informelles

Une autre stratégie de réussite d'entrée et d'implantation de l'équipe éducative consiste à se faire connaître et à tisser des liens avec les différents acteurs de l'école (en particulier avec les professionnel·le·s enseignant·e·s et les enfants-élèves) en privilégiant la forme informelle. Il s'agit, par exemple, de passer du temps dans la salle des maîtres, de se rendre dans la cour de l'école durant les récréations, ou encore, de s'arrêter au réfectoire pour les enfants-élèves durant la pause de midi.

Investir physiquement différents espaces de l'école, ceux dans lesquels les enseignant·e·s sont *a priori* moins présent·e·s (être dans l'enceinte de l'école en dehors des temps scolaires, les couloirs, le réfectoire, le quartier autour de l'école, par exemple), semble constituer ici à la fois une stratégie et une force du PEMS, et plus généralement, du travail socio-éducatif en milieu scolaire. Pour le contexte genevois, certain·e·s éducateurs et éducatrices en milieu scolaire privilégient en effet les moments interstitiels, *a contrario* des enseignant·e·s, pour nouer des relations de proximité avec les familles populaires, souvent les plus à distance de l'école. Les interactions informelles développées lors des interstices sont également propices à la construction de liens de confiance entre l'école et les familles (Scalambrin, 2015).

Attribution d'un local et remise des clés

L'un des enjeux primordiaux pour l'équipe éducative, durant cette étape d'intégration, est celui de leur visibilité, qui passe par l'obtention d'un lieu dans l'établissement afin de pouvoir « être identifiée ». On peut penser que l'identification permet ensuite la reconnaissance, autrement dit, le fait « d'être reconnues » comme des professionnelles œuvrant au sein de l'école.

Disposer d'un local dans chaque établissement permet non seulement de rendre visible l'éducatrice qui y est installée, mais permet également d'identifier l'ensemble de l'équipe éducative qui se déplace d'un site à un autre. Celle-ci a en effet instauré des « colloques tournants » hebdomadaires dans une visée stratégique de visibilité et d'identification.

Identification des besoins des établissements et mise en activité rapide du PEMS

La réactivité de l'équipe éducative, très appréciée par les directions d'établissement et le personnel enseignant, représente certainement une stratégie de réussite dans cette étape d'intégration. Un second facteur de réussite est la mise en activité très rapide du dispositif. Les premières interventions ont en effet démarré dès l'arrivée du PEMS dans les six établissements des Alpes vaudoises.

3.1.3 Premières expérimentations et ajustements du PEMS

Cette troisième étape se distingue ici de par son caractère d'expérimentation et d'ajustement, relevé notamment dans les récits des éducatrices que nous avons rencontrées. Il s'agit-là d'un point d'attention particulier de la part du PEMS : mettre en œuvre des prestations accessibles, adaptées et ajustées aux besoins des enfants-élève et de leur famille par opposition à une démarche qui consisterait à demander à ces derniers et dernières de s'adapter à la prestation.

Trouver sa place et expérimenter

Tout au long de son implémentation dans les établissements de l'Est vaudois, l'un des enjeux de l'équipe éducative consiste non seulement d'y trouver sa place, mais également de la prendre progressivement. Pour ce faire, l'une de ses stratégies à l'œuvre est celle d'adopter une posture d'expérimentation. L'expérimentation permet également aux éducatrices d'éprouver la mise en place de premières interventions socio-éducatives, d'apprendre et de laisser la place à la découverte. C'est, enfin, après une période « d'essai », tirer un « bilan » et pouvoir se « réajuster ».

L'écoute, l'observation, la réflexion et l'adaptation

Une autre stratégie défendue par l'équipe éducative auprès des différent·e·s professionnel·le·s du monde scolaire afin de ne pas « se faire absorber » par ce dernier est celle de privilégier, dans la mesure du possible et selon l'urgence des situations, l'écoute et l'observation, avant d'engager une intervention socio-éducative. Cette posture est également possible de par un dispositif aux caractéristiques spécifiques, comme nous allons le voir, et qui permet un ajustement au terrain constant. Il s'agit là d'un enjeu intangible au regard de l'équipe éducative.

3.2 Définition du fonctionnement du PEMS

3.2.1 Choix d'un modèle de fonctionnement privilégié

Dans le cadre du développement de ce projet pilote, de premiers « choix » ont été opérés par la Maison des Jeunes (MDJ) en termes de fonctionnement du PEMS, notamment celui de répartir les postes EPT disponibles entre différentes fonctions (éducatrices et responsable d'unité, sous la supervision hiérarchique de la directrice adjointe de la MDJ). Le sens de cette répartition et de cette construction par strates hiérarchiques est notamment de pouvoir soutenir le développement de ce dispositif tant à l'intérieur des établissements scolaires qu'au niveau régional.

Le PEMS s'est également positionné sur la question sensible de la répartition des EPT des éducatrices par établissement, avec toute la dimension exploratoire que comporte un projet pilote. Une répartition a ainsi été faite en fonction de différents critères, tels que la taille de l'établissement, sa situation géographique, sa proximité avec d'autres prestations et ressources institutionnelles déjà existantes ou encore les déplacements que cela implique au quotidien pour les éducatrices. Le modèle finalement retenu est constitué de trois éducatrices impliquées chacune dans deux établissements (deux jours par semaine dans chaque établissement), ainsi que d'une responsable d'unité « mobile » et en appui aux éducatrices.

3.2.2 Construction de l'appartenance à une équipe

Dans ce nouveau dispositif, la notion d'appartenance à une équipe, en appui sur une identité institutionnelle forte, est largement valorisée. Cette identité institutionnelle du PEMS est probablement nourrie par le modèle socio-éducatif de la MDJ qui, au fil de son histoire, a développé de nombreux projets innovants dans le champ socio-éducatif.

Avant même l'entrée en fonction concrète et effective des éducatrices dans les établissements scolaires, un intense travail de réflexion collectif a été mené par le PEMS (lectures de documents hétérogènes tels que des textes réglementaires, projets cantonaux en vigueur, diverses études scientifiques suivis de moments d'échanges en équipe). Il a eu pour but de prendre connaissance d'un champ d'activité (le travail social scolaire) et de son contexte de transformations indirectement produites par de récentes réformes scolaires (notamment dans le canton de Vaud). L'idée étant de se préparer en acquérant des connaissances sur le contexte avant d'entrer concrètement sur les terrains scolaires de la région des Alpes vaudoises.

Dans le même temps, l'ensemble de l'équipe est parti « en exploration » découvrir les différents établissements et sites scolaires. Ces visites sont systématiquement ponctuées de prise de photographies et d'élaboration de fiches de notes précises pour chaque établissement (nombre de classes, nombres d'élèves, quels acteurs impliqués et dans quels instances ou réseaux, etc.), dans un but d'appropriation des lieux. L'équipe éducative a également établi une cartographie recensant l'ensemble du dispositif de soutien de tout l'est vaudois. Il ne s'agit cependant pas ici d'un « simple » travail de prise de connaissance des sites à « *s'approprier* ». La stratégie visée, derrière ces repérages et premières explorations, est la volonté d'acquérir une meilleure « maîtrise » par les éducatrices (même si partielle à ce stade d'implantation du dispositif) des terrains scolaires à intégrer, et ce, en vue des négociations d'entrée du PEMS dans les établissements. Lors des premières réunions formelles avec les instances scolaires,

il s'agira par exemple de se constituer en interlocutrices « valides », autrement dit, faire montre de rigueur professionnelle et garantir la pertinence, voire la « plus-value » du PEMS.

Ce travail préparatoire de repérage sur le terrain a permis au PEMS de se constituer en équipe et de mettre en place une « *pensée commune qui s'appuie sur un pôle* », comme le précise la responsable d'unité (cf. chapitre 6). Cet appui est essentiel, selon cette dernière, pour qui il importe que l'équipe éducative conserve toujours une position de recul et soit « *bien au clair sur le fait que l'on vient pour soutenir les écoles, mais que l'on vient aussi avec un regard parfois critique parce que l'on doit amener autre chose, un nouvel outil qui est l'éducation* ».

Il ne suffit toutefois pas d'affirmer et d'être convaincu·e·s « d'être et d'appartenir à une équipe ». Celle-ci doit aussi être accessible, visible et bien identifiée. Dans ce but, lors du démarrage du projet début 2020, la directrice adjointe, la responsable d'unité et les trois éducatrices sont allées rencontrer le conseil de direction de chaque établissement, estimant qu'il était important que chaque direction rencontre et identifie l'ensemble de l'équipe éducative dans le cas où les éducatrices étaient amenées à se remplacer dans les établissements. Cette mise en visibilité s'illustre également à travers les colloques hebdomadaires du PEMS qui, chaque semaine, se déroulent dans un établissement différent. Comme le souligne la responsable d'unité, il y a, derrière ces « *colloques tournants* », l'idée d'« *être vues en équipe* » et d'« *obliger le système à rester souple* ».

3.2.3 Détermination des caractéristiques du dispositif, de la posture et des « qualités socio-éducatives » des éducatrices

Selon Paul (2004), le terme de posture définit « la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste) ». Ainsi, les visées institutionnelles, mais aussi les valeurs d'un ou d'une professionnelle en relation à autrui (qu'il ou elle soit usager·ère ou professionnel·le), s'expriment à travers la posture.

Le terme de « posture » est fréquemment utilisé par les éducatrices pour décrire la manière dont elles entrent subtilement dans les situations éducatives et pour rendre compte de leur activité. Comme le souligne Garnier (1997), l'usage de ce terme renvoie également, et plus largement « à l'ensemble de leur expérience professionnelle, acquise dans et par la pratique. Il met en valeur un art de saisir les situations et de s'y engager avec souplesse et disponibilité, sans projet arrêté » (p. 206). Cette posture spécifique est rendue possible par un dispositif présentant des caractéristiques précises.

Le dispositif PEMS tend tout d'abord à être **souple** et **élastique** afin de permettre un ajustement constant au terrain. Comme le précise cependant la responsable d'unité, « *garder un système souple tout en étant au clair sur ce que l'on fait est un défi permanent* ».

Cette souplesse du dispositif se donne à voir dans l'accessibilité en continu (par téléphone au moins) entre 8h et 18h ainsi que dans l'intervention socio-éducative et dans la manière de s'engager dans les situations. À titre d'exemple, une éducatrice se souvient comment elle s'est saisie d'une opportunité qui se présentait à elle pour créer un premier contact avec un enfant-élève qui lui avait été adressé et qu'elle peinait à rencontrer. Un jour, cet enfant manque son bus pour aller à la gym. En se rendant au secrétariat (où l'éducatrice se trouvait par hasard) pour l'annoncer, elle lui dit : « *cela tombe bien, ma voiture est parkée devant. Si tu veux, je t'y emmène !* ». Pour l'éducatrice, « *les six minutes qu'ont duré le trajet de voiture, c'était réglé. J'étais dans la situation et j'ai pu revoir cet enfant la semaine suivante* ».

Pour décrire cette souplesse du dispositif et cette constante **adaptabilité** aux besoins, la responsable d'unité se réfère, pour sa part, à une situation dans laquelle une direction d'établissement, en amont de la venue du PEMS à l'occasion d'une conférence des enseignant·e·s, avait élaboré de sa propre initiative un sondage avec pour intention de saisir les questions et craintes pouvant émaner des enseignant·e·s à l'arrivée de l'équipe socio-éducative. La responsable d'unité s'était saisie alors de l'occasion offerte pour « *transformer* », selon ses termes, cette rencontre avec les actrices et acteurs scolaires en « *quelque chose d'utile* », comme par exemple ici, « *créer un lien avec les enseignants en allant directement sur les thèmes qui les ont habités* ».

Plusieurs acteurs et actrices scolaires interviewé·e·s relient cette souplesse du dispositif à la position dedans-dehors du PEMS. Les éducatrices sont en effet pleinement intégrées dans la vie des établissements tout en étant rattachées institutionnellement à une structure socio-éducative extérieure à l'école, la MDJ. Cette position spécifique permet aux éducatrices de se situer par rapport à l'institution scolaire : être à la fois dedans et dehors, s'y engager et rester extérieures en même temps ; autrement dit, « *garder ses distances* »⁷. Une extériorité qui constitue également un lieu propre pour le PEMS, « *irréductible à l'école* » (Garnier, 1997, p. 35).

La **réactivité** du PEMS constitue également une autre caractéristique de ce dispositif, décrite tant par les professionnel·le·s de la MDJ que par les différent·e·s acteurs et actrices scolaires que nous avons rencontré·e·s. Cette réactivité s'est illustrée dès les premiers contacts avec les Conseils de Direction, comme le relève la responsable d'unité qui, lorsque les doyen·ne·s lui disaient qu'ils et elles avaient déjà des situations qui nécessitaient un soutien socio-éducatif, leur répondait : « *prenons alors rendez-vous, je viens vous voir tout de suite !* ».

Cette posture réactive s'incarne également dans la relation avec les familles par rapport aux pratiques d'autres professionnel·le·s dont la manière effective d'entrer dans les situations suit un protocole précis, à partir d'une demande qui doit être préalablement formulée et adressée par les parents. C'est, par exemple, le cas pour les interventions des PPLS. En ce qui concerne le PEMS, la pratique et la posture sont différentes, comme le précise une éducatrice : « *c'est nous qui téléphonons aux parents. On n'attend pas qu'ils nous appellent [...]. Et s'ils ne viennent pas à un rendez-vous, en tout cas pour ma part, je vais toujours jouer le « ok, il n'y a pas de problème, vous avez oublié ».* Ça, c'est une posture dans la prestation ». Ce propos vient souligner cette caractéristique réactive du PEMS, mais également comment, à travers celle-ci, les éducatrices tendent à (ré)aménager des liens fonctionnels entre l'enfant-élève, l'école et son environnement familial, notamment.

Enfin, une autre caractéristique du PEMS est de pouvoir répondre rapidement à une demande sans mandat parental (et par là, avoir un accès « *facilité* » aux familles) comparativement à d'autres dispositifs (les PPLS, par exemple) qui se mettent généralement en place à partir d'une demande parentale clairement explicitée. Concrètement, et dans le cas du PEMS, cela signifie que l'école initie au besoin une intervention socio-éducative (cf. point 4.2) sans que

⁷ La position dedans-dehors du PEMS vient notamment toucher la question sensible de la transmission d'informations entre le PEMS et les acteurs scolaires. Cet aspect, auquel la MDJ, la DGEJ et les acteurs scolaires sont particulièrement attentifs, est en cours de clarification. Cet échange d'informations doit en effet respecter le secret de fonction et le devoir de réserve auxquels sont soumis les professionnel·le·s socio-éducatifs et scolaires, tout en permettant un échange d'informations répondant notamment au principe de proportionnalité (art 4 al. 2 LPD). En d'autres termes, cet échange d'informations doit être approprié et nécessaire, l'intérêt de l'enfant constituant toujours le principal critère de décision (AvenirSocial & SSAV, 2016).

les parents soient nécessairement et formellement informés (du moins dans un premier temps) et/ou donnent leur accord. Plusieurs acteurs et actrices scolaires se montrent satisfait·e·s de pouvoir compter sur un soutien qui puisse facilement se mettre en place et s'ajuster aux besoins spécifiques de l'enfant-élève concerné·e, comme le souligne une doyenne évoquant un premier contact avec l'enfant-élève qui « *peut se faire dans le corridor ou dans la classe [...] sans forcément faire une demande aux parents avec lesquels on sait que ça peut vite devenir compliqué* ».

Cette souplesse du dispositif au niveau de l'entrée en matière pose néanmoins la question de la confidentialité, comme le souligne un référent d'établissement PPLS qui, pour problématiser cet enjeu, se réfère à sa propre pratique de collaboration avec les parents. Il explique que, lors des rencontres de réseau auxquelles il peut être amené à participer, cette question de la confidentialité est « *partiellement réglée du fait que les parents [nous] donnent leur feu vert* ». En précisant, cependant :

« Quand je vais à un réseau, je me prépare d'avance avec les parents. Qu'est-ce qu'on dit ? Qu'est-ce qu'on partage ? Il y a cet enjeu. Donc, quand je vais à un réseau, je sais ce que je vais partager, ce que je vais garder etc. [...] Quand il n'y a pas de mandat parental et que les parents ne sont pas forcément au courant, cela mérite qu'on réfléchisse à la gestion de la confidentialité. »

« Ouverture », « disponibilité », « visibilité », « réactivité » se retrouvent dans les propos des acteurs et actrices scolaires lorsqu'ils et elles évoquent les « qualités socio-éducatives » (Wicht, Peradotto & Mabillard, 2016, p. 71) développées par les éducatrices du PEMS, comme le souligne un directeur d'établissement : « *non seulement on sait qu'on peut les joindre, mais en plus on les voit !* ». Ces qualités et cet engagement ne tiennent pas uniquement à la personnalité des professionnel·le·s du PEMS, mais également à un savoir-faire socio-éducatif, notamment d'accueil et d'accompagnement (Ion & Ravon, 2002) et des compétences que les éducatrices ont développées à travers leurs expériences professionnelles antérieures, en contexte résidentiel notamment. Des expériences et des qualités professionnelles qui sont largement valorisées dans ce dispositif PEMS, dont une des spécificités est précisément de pouvoir inscrire la difficulté scolaire dans une vision globale et de soutenir un travail de liaison tant à l'intérieur des établissements qu'avec l'extérieur de l'école. L'on peut supposer que ce savoir-faire socio-éducatif développé dans le quotidien du travail en foyer offre aujourd'hui un appui aux éducatrices pour entrer dans les établissements et développer une forme de « proximité familiale » (Breviglieri, 2005, p. 221) tant avec les enfants-élèves et leurs familles, qu'avec les professionnel·le·s du milieu scolaire (cf. points 4.5.1 et 4.5.2).

3.3 Synthèse

Différents facteurs de réussite et enjeux ont été identifiés, relevant d'abord du processus d'implantation et de mise en œuvre concrète du dispositif PEMS, ensuite de son mode de fonctionnement privilégié.

Parmi les facteurs de réussite du processus d'implantation du PEMS, soulignons, premièrement, la connaissance préalable de certain·e·s acteurs et actrices-clés du projet-pilote (la directrice adjointe de la MDJ et la responsable d'unité) ainsi que les liens d'interconnaissance déjà existants entre ces professionnel·le·s et certaines directions d'établissements scolaires concernées par le projet. En outre, la présence sur le terrain et la

connaissance très fine du contexte socio-éducatif de l'Est vaudois par les professionnelles socio-éducatives constituent très certainement un autre ingrédient de réussite dans ce processus d'implantation du dispositif. Deuxièmement, l'importance accordée par l'équipe éducative au travail de collaboration avec les établissements scolaires, ici dès le recrutement des éducatrices et de la responsable d'unité, constitue un autre facteur de réussite dans l'étape de mise en œuvre du PEMS. Troisièmement, et plus largement, il convient de rappeler l'importance de l'établissement d'un lien de confiance entre l'équipe éducative et les différents acteurs et actrices du monde scolaire, gage d'une implémentation harmonieuse d'un nouveau dispositif socio-éducatif, voire de la mise en œuvre d'un nouveau paradigme de la prise en charge de la difficulté scolaire.

Parmi les premiers enjeux relevés par les membres de l'équipe éducative concernant l'implantation du PEMS, nous pouvons souligner la crainte de « *se faire absorber par l'école* », évoquée à plusieurs reprises dans leurs récits. Si la perspective d'un travail de collaboration interprofessionnelle est, à cette étape de l'implantation du dispositif, bien accueillie par les différents groupes professionnels concernés (ici personnel enseignant, de direction, éducatif), reste que se jouent également des rapports de force entre ces derniers et dernières, comme nous allons le voir (cf. chapitre 5).

D'autres facteurs de réussite et enjeux concernent le fonctionnement du dispositif au quotidien, ses caractéristiques spécifiques, ainsi que les qualités socio-éducatives des éducatrices dans l'exercice de leur activité.

Le PEMS de la région scolaire des Alpes vaudoises s'est doté d'une identité forte et spécifique, se caractérisant par un fort engagement, une posture mobile qui soutient une volonté d'être accessible en termes de prestations offertes et délivrées. Il est important de relever que ce dispositif, s'il est certes nouveau, s'appuie sur les nombreuses expériences de collaboration antérieures que la MDJ a pu avoir avec les établissements scolaires de cette région, par exemple à travers le MATAS. Toutes ces expériences de collaboration semblent jusqu'ici favorables dans l'implémentation du dispositif PEMS et lui donnent une certaine couleur. Ce n'est probablement pas une condition incontournable à l'implémentation. Mais il apparaît de manière assez évidente que, dans le cas présent, c'est un véritable élément facilitant en termes d'implémentation.

Plusieurs qualités socio-éducatives, telles que la réactivité, l'adaptabilité, l'accessibilité et la disponibilité, ainsi que la position dedans-dehors des éducatrices, sont des savoir-faire socio-éducatifs à valoriser ; ils constituent des atouts essentiels de leur activité professionnelle.

Enfin, le modèle de fonctionnement privilégié, ainsi que la posture professionnelle incorporée et défendue par les membres de l'équipe éducative, constituent incontestablement un élément fondamental dans la mise en œuvre concrète du dispositif et son implémentation. Si ce versant de la médaille apparaît *hic et nunc* comme un facteur de réussite, l'autre versant pouvant constituer un frein pour les futurs ou actuels projets d'implémentation dans les autres régions scolaires vaudoises serait celui d'une identité professionnelle apparaissant comme étant moins engagée.

4 DOMAINES D'INTERVENTION ET PRESTATIONS SOCIO-EDUCATIVES

Depuis son arrivée dans la région scolaire des Alpes vaudoises, le PEMS déploie une palette d'interventions socio-éducatives et d'activités extrêmement variées auprès des enfants-élèves et de leurs familles, ainsi qu'auprès des enseignant·e·s et des directions. Au premier regard, ces activités que l'équipe est tantôt amenée à déployer, tantôt à gérer et coordonner en raison de sa fonction d'interface entre l'école et son environnement (AvenirSocial/SSAV, 2016), peut conférer l'impression d'un éparpillement, voire d'un manque de profilage. Quels sont les domaines de compétences du PEMS ? Pour quelles problématiques et dans quelles situations convient-il de le solliciter ? Quelles solutions et prestations le PEMS peut-il mettre à disposition ? Ce ne sont là pas seulement des questions d'évaluation traitées ci-après, mais également des questions posées par les professionnel·le·s scolaires et l'équipe socio-éducative elle-même. L'analyse du processus d'implantation présentée au chapitre précédent a permis de le constater : les professionnel·le·s scolaires ont de multiples attentes à l'égard de l'équipe socio-éducative, sans nécessairement avoir une vision précise de ce qu'elle peut concrètement leur offrir. De son côté, l'équipe socio-éducative, convaincue de la nécessité de « co-construire » l'offre avec l'école, se veut disponible et proactive face aux premières demandes d'aide. Partant, les « suivis de situations » d'enfants-élèves se développent et les activités déployées se sont étoffées au cours des premiers mois d'implantation. Cette palette est appelée à l'avenir à être adaptée, discutée et développée, dans une perspective d'expérimentation assumée par l'équipe et sa responsable, perspective dont on peut penser qu'elle n'est pas sans lien avec le caractère « émergent » du métier du travail social en milieu scolaire (Demazière, 2008).

Ce chapitre propose de clarifier la question complexe de l'offre des prestations déployées par le PEMS par une analyse en cinq étapes. Il fournit tout d'abord un aperçu des divers domaines dans lesquels le PEMS intervient (4.1) et décrit concrètement le processus d'activation de l'intervention socio-éducative (4.2). Ces explications permettent d'identifier les problématiques socio-éducatives dans lesquelles le dispositif intervient, seul ou avec d'autres. Dans de nombreux domaines, le PEMS n'est en effet de loin pas le seul acteur à intervenir, mais vient compléter l'action d'autres acteurs, notamment celle du personnel scolaire. Le contexte de l'action ainsi posé, le chapitre poursuit avec la description fine des différents types de prestations socio-éducatives, directes et indirectes (2.1.3), mises en œuvre. Présentées distinctement pour plus de clarté, celles-ci ne sont cependant pas déployées de manière séparée dans la pratique ordinaire de l'équipe socio-éducative au sein des établissements scolaires, mais se chevauchent et se superposent souvent.

Le chapitre se clôt finalement par un approfondissement de deux approches socio-éducatives basées sur la « veille sociale », d'une part, et le « travail en réseau », d'autre part (4.5). Leur caractère transversal et diffus dans l'activité du PEMS nous amène à les considérer non pas comme des prestations socio-éducatives en tant que telles, mais plutôt comme une posture socio-éducative incarnée dans des activités concrètes.

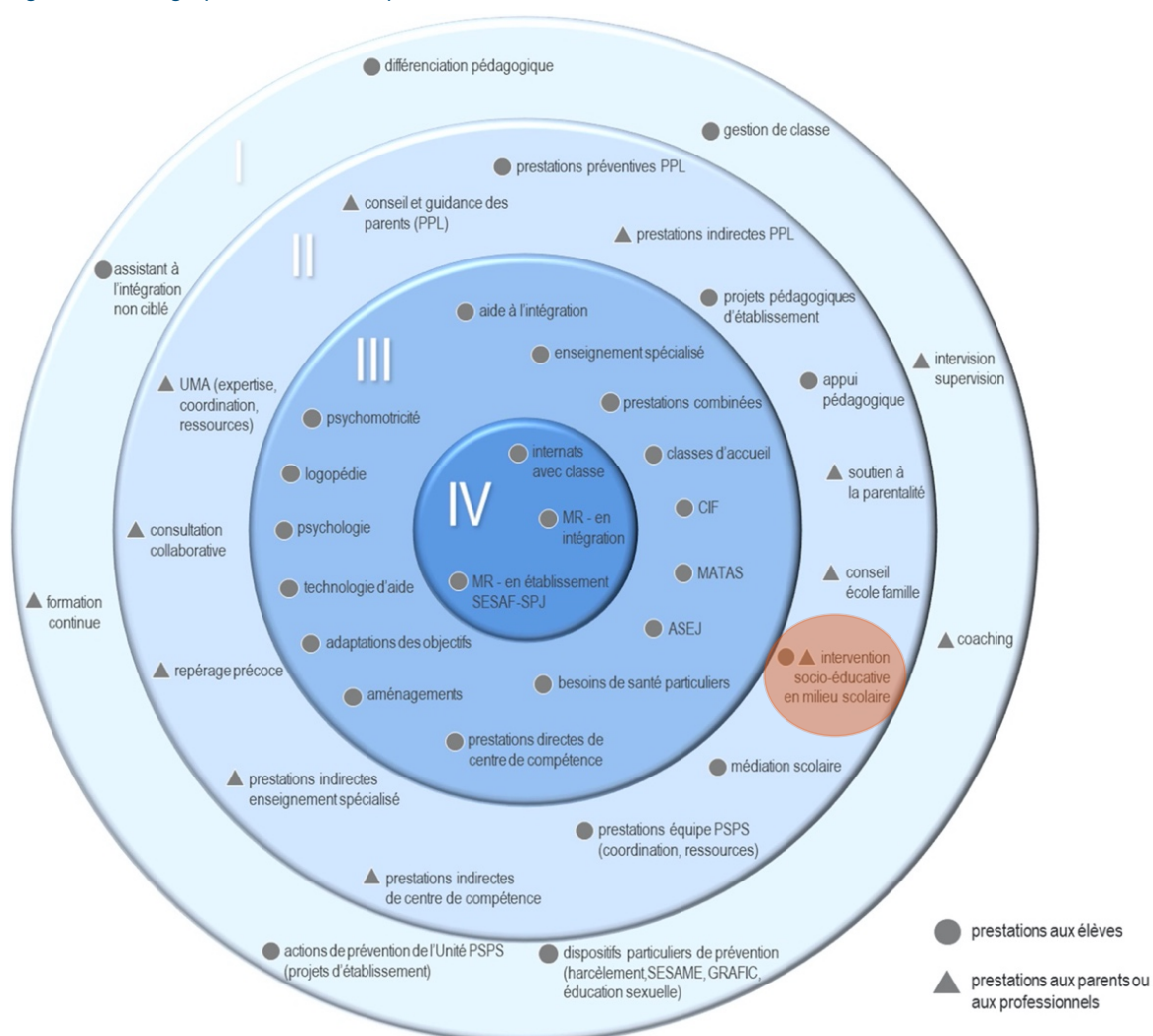
4.1 Domaines d'intervention du PEMS

La présente section situe d'abord les domaines d'intervention du PEMS en rapport avec les attentes du Concept 360° (4.1.1). Cette vision politique est ensuite mise en regard avec celle de l'équipe du PEMS et des acteurs et actrices scolaires eux-mêmes et elles-mêmes concernant les problématiques et besoins à prendre en charge (4.1.2). Afin de mettre en évidence les spécificités du PEMS, nous proposons finalement une analyse comparative du cas du PEMS avec une classification des domaines d'intervention empruntée à la littérature germanophone du travail social en milieu scolaire (4.1.3).

4.1.1 La prévention comme domaine d'intervention général du PEMS

Le Concept 360° et les lignes directrices vaudoises pour le dispositif cantonal socio-éducatif en milieu scolaire définissent les domaines d'intervention respectifs des différentes mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire existantes dans le canton de Vaud, dont celui du PEMS. Cela afin de mieux les coordonner et préciser leur mise en œuvre. Les domaines d'intervention découlent d'une architecture et d'une classification pensées en quatre niveaux d'intervention d'intensité croissante allant des mesures relevant du socle universel (niveau I) à l'intervention intensive (niveau IV).

Figure 2 : Cartographie de l'offre de prestations



La Figure 2, reprise du Concept 360° (2019, p.5), représente cette architecture composée de « prestations qui répondent directement ou indirectement aux besoins » et qui vise à « offrir une réponse adaptée à tous les élèves y compris ceux susceptibles d'être fragilisés » (DFJC, 2019, p.1). Dans la logique de cette architecture à quatre niveaux, l'intervention socio-éducative en milieu scolaire (dont relèvent les pôles de compétences régionaux en matière socio-éducative) se situe au niveau II (en rouge ci-dessus), c'est-à-dire au niveau de la prévention et plus précisément de la prévention secondaire.

Le Concept 360° regroupe dans ce niveau II les actions ciblées. Celles-ci sont des prestations « qui répondent à une difficulté de l'élève, généralement non pérenne, ayant des répercussions sur ses capacités d'apprentissage ou sur son rôle d'apprenant (parfois désigné comme l'aptitude à assumer le « métier d'élève ») » (DFJC, 2019, p. 19). Dans la mesure où les difficultés sont *a priori* passagères, des actions ciblées apparaissent suffisantes. Comme le relèvent les lignes directrices cantonales relatives au dispositif socio-éducatif cantonal, le but est « d'intervenir précocement, avant que ces difficultés ne se cristallisent » (DFJC, 2020, p. 17).

En tant que dispositif de prévention, le PEMS ne s'occupe ainsi *a priori* pas de problèmes qui relèvent de l'ordre de l'intervention, à l'instar des interventions spécifiques « s'adressant à des élèves présentant un besoin spécifique avéré » ou des interventions intensives qui s'effectuent auprès d'élèves présentant « un trouble invalidant ou une déficience ayant pour conséquence des limitations durables au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel » (DFJC, 2020, p. 4). Toutefois, il agit en aval du socle universel constitué des mesures qui s'adressent à tous les élèves par le biais de la pédagogie différenciée, de la formation continue ou encore de la prévention primaire qui visent la promotion d'un environnement favorable aux apprentissages et un climat scolaire positif. Le PEMS intervient au même niveau que la médiation scolaire et le soutien à la parentalité – incarnée par le programme « Histoire de PARENTS d'élèves » par exemple – et s'occupe de besoins dont l'intensité ne nécessite *a priori* pas (encore) des interventions de type MATAS, ASEJ ou des mesures renforcées de l'éducation spécialisée.

De manière générale, cette vision du champ d'intervention du PEMS comme relevant de la prévention concorde avec la vision des acteurs et actrices chargé·e·s de la mettre en œuvre. Elle constitue même une des motivations soulignées tant par les éducatrices que par la Maison des jeunes d'avoir rejoint l'aventure du PEMS, l'expérience (des foyers en particulier) les ayant convaincues que les premiers problèmes se cristallisent souvent à l'école. Toutefois, si la nature préventive, le caractère précoce des interventions du PEMS et l'importance de la bonne articulation et coordination avec les autres mesures sont bien mis en exergue par cette architecture générale, cette définition officielle et générale ne désigne pas précisément les différents domaines d'intervention du PEMS.

4.1.2 Les problématiques identifiées par le PEMS et les acteurs et actrices scolaires

Comme deuxième étape, cette partie propose de décliner davantage les domaines d'intervention spécifiques qui relèvent du PEMS à l'intérieur de ce niveau général de la prévention (secondaire). Elle s'intéresse pour ce faire aux problématiques que l'équipe du PEMS et les acteurs et actrices scolaires identifient comme relevant de leurs domaines de compétences. Outre l'inventaire de ces problématiques, il s'agit ici de définir si la conception des acteurs et actrices scolaires et du PEMS correspond aux attentes telles que définies, dans

le cadre du Concept 360° et en référence aux lois en matière scolaire et socio-éducative, par le Projet de lignes directrices relatif au Dispositif cantonal socio-éducatif en milieu scolaire (DFJC, 2020). L'intérêt de cette comparaison est de mieux cerner la manière avec laquelle les lignes directrices définies conceptuellement sont mises en œuvre à l'école, la mise en place de politiques publiques n'étant jamais une simple exécution d'une politique (Datnow & Park, 2009, 2015), surtout dans un domaine comme l'éducation et le travail social où la marge de manœuvre des acteurs et actrices sur le terrain est très grande (Lessard & Carpentier, 2015).

Les domaines d'intervention relevés par le PEMS et les acteurs et actrices scolaires sont notamment identifiables par le biais de la documentation liée au projet produite par le PEMS et par l'école. Côté PEMS, où cette documentation est plus fournie, il s'agit du journal de bord du PEMS et surtout du monitoring que la responsable d'unité produit régulièrement à partir de cette base de données. Côté école, il s'agit par exemple des procès-verbaux de séance de la CRAV qui consignent en particulier au début du processus les diverses attentes des directions. À partir du monitoring du PEMS, on peut subdiviser les domaines en 4 grandes catégories : 1) les problématiques comportementales des enfants-élèves et leurs causes diverses, 2) les problématiques liées aux familles et leurs causes diverses, 3) le travail avec les enseignant·e·s et pour l'école plus largement (soutiens divers, participation aux réunions, groupes de travail, projets d'établissement) et 4) le travail avec le réseau de services et d'aides extérieures à l'école. Ils sont passés successivement en revue dans le but de donner une vue d'ensemble de ces domaines d'intervention et de montrer les liens que les acteurs et actrices perçoivent entre eux. Il ne s'agit pas ici d'entrer dans les spécificités réciproques de chacun des domaines⁸.

Problématiques comportementales des enfants-élèves

L'équipe éducative et les acteurs et actrices scolaires ont en particulier pointé les problématiques de comportement et/ou de socialisation des enfants-élèves, surgissant principalement en classe, mais aussi en dehors. Ils n'entendent pas uniquement par-là les comportements ou réactions émotionnelles « inadéquates » qui contreviennent aux attentes liées au rôle et métier d'élève (Perrenoud, 1994) et perturbent le quotidien scolaire, mais aussi des comportements plus silencieux (par exemple une perte de motivation évidente d'un·e élève) menaçant potentiellement ou manifestement la réussite et la performance scolaire.

Si la problématique de la gestion de comportements conflictuels est très présente, il convient de relever que l'équipe éducative se dit surprise de ne pas être sollicitée davantage pour « *gérer des crises* » ou « *faire les pompiers* », alors qu'elle craignait l'être au début de son arrivée dans les établissements. Non pas que ces crises n'existent pas dans le quotidien scolaire de la région scolaire des Alpes vaudoises ; l'équipe du PEMS, les directions, enseignant·e·s et les autres membres du personnel des établissements rencontr·e·s nomment toutes et tous de nombreux exemples (« enfants bagarreurs », disputes entre pairs, « élève qui démonte la classe » ou « renverse sa table »). Cependant, au sein des établissements des procédures, plus ou moins formalisées et étendues, sont déjà prévues pour gérer ces situations et plus largement prévenir des problématiques de violence (par

⁸ En lien avec la situation exceptionnelle qu'a créé la fermeture des écoles en 2020 liée à la pandémie du coronavirus, le monitoring du PEMS nomme en sus une intervention spécifique et passagère *soutien COVID-19*, mais dont le contenu semble devenu obsolète avec la reprise de l'enseignement en présentiel dans les établissements.

exemple lieu d'accueil surveillé, usage de la méthode Pikas, dispositif SESAME). Les attentes et besoins des directions consignés dans les premiers procès-verbaux de la CRAV mentionnent d'ailleurs quasi systématiquement qu'il s'agit de « *ne pas être le pion chez qui on envoie l'élève systématiquement pour le sortir de la classe* », mais plutôt, comme formulé par une direction, de « *soutenir l'élève pour l'amener à changer son comportement* ». On observe ainsi que les problématiques comportementales identifiées par les acteurs scolaires, et déjà rencontrées par le PEMS ou anticipées à ce stade, concordent avec celles identifiées par les lignes directrices : hyperactivité, désobéissance, (auto-)agressivité, blocages face aux évaluations, phobie scolaire, apathie, réactions émotionnelles disproportionnées, etc.

Au-delà de cet accord sur les problématiques comportementales, l'équipe éducative partage surtout la conception développée dans les lignes directrices qui stipule que « *ces réactions peuvent être considérées dans une perspective de développement de l'individu ou comme une manifestation liée à des facteurs de stress de l'environnement familial, social, culturel ou scolaire* » (DFJC, 2020, p. 11). En accord avec ce principe, les professionnel·le·s insistent sur le fait que les causes psychosociales qui sous-tendent les problématiques comportementales relèvent pleinement du domaine d'intervention du PEMS, que ce soit pour une intervention socio-éducative à proprement parler ou un accompagnement vers une aide autre (médicale par exemple). Grâce aux compétences professionnelles des éducatrices, la première tâche du PEMS dans ce cas est de déceler ces liens ou causalités pas toujours perçus par les acteurs et actrices scolaires ou devant lesquels ils s'avouent fréquemment démunis.

Plusieurs problématiques ont, à ce titre, un statut d'exception, soit parce qu'elles ne sont pas pointées de manière aussi centrale par les lignes directrices ou par le PEMS, soit parce qu'elles ne remontent pas (encore) au PEMS, alors qu'elles seraient pertinentes de son point de vue. Un domaine qui n'est pas directement mis en exergue par les lignes directrices qui paraît pourtant systématiquement dans les entretiens avec l'équipe du PEMS est de rendre accessible la mise en place (et l'éventuel suivi) du **conseil et de l'aide à l'orientation professionnelle**. Cela surtout en lien avec des élèves en fin de la scolarité obligatoire dont il s'occupe au départ pour d'autres « soucis ». Le PEMS ne se substitue alors pas aux prestations existantes, mais prend en charge le fait que les adolescent·e·s les sollicitent dans le cadre de l'accompagnement de la problématique de l'orientation qu'il offre. Car bien que d'autres aides à l'orientation existent (par exemple, le ou la conseillère en orientation), le PEMS est nécessairement confronté à la question (du projet de formation, de la motivation, des ressources à disposition, etc.) quand il s'occupe d'adolescent·e·s en échec ou sans solution alors que la fin de la scolarité obligatoire s'approche. L'équipe du PEMS semble pointer un certain risque de dilution des responsabilités, voire un désengagement de l'école, concernant cette problématique dans les établissements en raison du fait que le problème a tendance à « disparaître » de lui-même avec la sortie de l'élève de l'établissement. Il s'agit alors pour le PEMS de faire contrepoids à l'inertie des mécanismes en place (en accompagnant par exemple un élève qui a besoin d'une aide à l'orientation, à solliciter cette dernière et à mener les démarches de candidature jusqu'au bout).

La deuxième problématique qui pourrait nécessiter une intervention socio-éducative selon le PEMS, sans qu'elle remonte pourtant encore à lui jusqu'ici dans la pratique, est l'**absentéisme**. Alors qu'il est assez systématiquement sollicité pour des problématiques plus visibles et perturbatrices de l'ordre scolaire, aucun des établissements ne s'adresse au PEMS pour ces cas qui représentent pourtant un risque patent de rupture et d'échec scolaire. Ce constat paraît contre-intuitif (et contre-productif) à l'équipe socio-éducative par ailleurs tout à

fait consciente du fait que l'absentéisme n'est absolument pas traité à la légère par les établissements.

Attentive aux problématiques silencieuses qui ne lui sont pas (encore) adressées, l'équipe a exprimé le souhait de pouvoir traiter de ce sujet avec les directions à l'échelle de la CRAV, par exemple lors d'un atelier de réflexion commun. Par ailleurs, l'équipe du PEMS a déjà identifié plusieurs défis à relever dans un futur qu'elle souhaite proche. Il s'agit pour elle d'intégrer ces problématiques dans une réflexion commune avec les directions d'établissement et de se former davantage afin de mieux cerner les logiques à l'œuvre ou savoir détecter les signes précoces. Parmi ces problématiques émergentes se trouvent, outre l'absentéisme :

- la violence chez les très jeunes enfants-élèves ;
- les abus sexuels ;
- les proches-aidant·e·s mineur·e·s ;
- les modalités de collaboration avec l'Office régional de protection des mineurs;
- la souffrance/impuissance des enseignant·e·s ;
- le travail en réseau interne à l'école.

Problématiques en lien avec les familles

Concernant le travail avec les problématiques en lien avec les familles, les acteurs et actrices scolaires, comme le PEMS, expliquent que l'intervention est attendue surtout quand la collaboration de l'école avec les familles ne fonctionne plus ou lorsque les parents rencontrent des difficultés pour lesquelles ils sollicitent l'école, par exemple des difficultés éducatives. Un consensus existe également sur le fait que la collaboration avec les familles (enjointes également à collaborer) fait partie intégrante de la responsabilité et du travail quotidien des enseignant·e·s et de l'école. Il ne s'agit donc pas pour le PEMS de s'y substituer, mais de lui venir en aide.

Dans un certain décalage avec le point de vue des acteurs et actrices de l'école, le PEMS considère que ce travail aux multiples facettes englobe plus généralement une fonction de **représentation des familles** vis-à-vis de l'école dans le but de leur « redonner l'occasion d'être entendues par l'école » ou de lever certains malentendus. Il peut s'agir par exemple de soutenir les parents lorsqu'ils sont invités à participer à une réunion pluridisciplinaire interne à l'école⁹ organisée à propos de leur enfant parce qu'il rencontre des difficultés comportementales, scolaires ou encore médicales. Pour apporter leur aide, les éducatrices ont également la possibilité de proposer aux familles de venir à domicile ce qui n'est pas possible, du moins pas de coutume, pour les enseignant·e·s, encore moins pour d'autres acteurs et actrices comme les PPLS. Au quotidien, le travail avec les parents est fortement entremêlé aux autres domaines d'intervention, car il est souvent déclenché par le suivi d'un élève et une demande de soutien de la part des enseignant·e·s ou doyen·ne·s.

Travail avec le réseau de services et d'aides extérieures à l'école

Les problématiques en lien avec les familles présentent des liens étroits avec le travail à

⁹ Aussi appelées réseaux, ces réunions réunissent différents acteurs (doyens, enseignants, logopédistes ou encore médecins scolaires) et font partie du fonctionnement ordinaire des établissements.

réaliser avec le réseau de services et d'aides extérieures, par exemple quand il s'agit d'informer et d'orienter les parents pour des besoins et des problèmes d'ordre éducatif, financier ou de santé. Mais cette connaissance du réseau d'acteurs et d'actrices et de l'offre d'aide extérieure, éducative, sociale et médico-psychologique notamment, intéresse au premier chef l'école elle-même dont les directions avouent volontiers n'avoir qu'une représentation très imparfaite. L'école exprime une attente forte à cet égard, parfois avec une optique de délégation alors que le PEMS pense de son côté cette intervention davantage comme un travail d'ancrage de l'école dans ce réseau à réaliser. Un amarrage grâce auquel ces ressources externes deviennent accessibles pour l'école et ses publics. Cette vision du PEMS est en phase avec les attentes fortes exprimées par les lignes directrices en termes d'optimisation du recours à l'offre existante par les établissements scolaires et de rôle pivot à jouer par ces derniers dans le dispositif cantonal d'action socio-éducative en milieu scolaire (DFJC, 2020, p. 16). Au plan conceptuel, ce dernier insiste toutefois particulièrement sur l'articulation avec les prestations de nature socio-éducative à tous les niveaux de prévention et d'intervention I, II, III et IV, tandis que l'équipe socio-éducative a une représentation thématiquement plus large du réseau et insiste surtout sur la nécessité de bien connaître l'offre au plan local. Toutefois, sa vision est en parfait accord avec l'idée d'optimisation des collaborations entre les acteurs aux différents échelons promue par le concept 360° (DFJC, 2019). Davantage que d'une simple connaissance du réseau externe à acquérir, il s'agit selon la vision du PEMS de développer « le travail en réseau » en tant que méthode spécifique au domaine du travail social.

Travail avec les enseignant·e·s et pour l'école

Le travail avec les enseignant·e·s et pour l'école recouvre principalement des activités de soutien et de conseil en lien avec des situations d'élèves qui peuvent aussi déboucher sur un travail avec le groupe classe. Il couvre plus largement le conseil à la direction et la participation aux activités et la vie des établissements (projets d'établissement essentiellement à ce stade), aux instances d'échange qui se réunissent au plan interne à l'établissement (réseaux interdisciplinaires autour de situations d'élèves, groupes de travail permanents en lien avec la mise en place du Concept 360°) et sur le plan de la région scolaire ou des communes (groupe de travail CRAV, groupe communal « commission prévention jeunesse », réunions avec le DFCJ). Sans entrer dans le détail de ces activités décrites dans la suite du présent chapitre, il convient de souligner qu'elles recouvrent pour l'équipe du PEMS un domaine d'intervention que l'on peut subsumer sous le terme de *transformation de l'école*.

L'équipe du PEMS est ici en phase avec ce qui est développé dans les lignes directrices – et dans bon nombre d'entretiens avec le personnel scolaire – même si le vocabulaire employé n'est pas le même.

En se référant à la littérature sur les difficultés scolaires, le décrochage et les inégalités scolaires (d'accès aux acquis et compétences, aux filières, aux diplômes) plus largement, en sociologie de l'éducation notamment, les lignes directrices rappellent que ces difficultés et inégalités sont « le produit de multiples facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires » (DGEJ, 2020, p. 12). En d'autres termes, les élèves et les difficultés familiales ne sont pas seuls en cause dans la production de la difficulté scolaire. L'école, par des processus complexes et involontaires, porte aussi une responsabilité dans l'avènement des problématiques que l'intervention socio-éducative est appelée à prendre en charge, voire de résoudre. Divisant ces « facteurs propres au milieu scolaire » plus particulièrement en aspects

« organisationnels » et « pédagogiques », les lignes directrices nomment : « les programmes, l'organisation scolaire et la composition de la classe ainsi que les pratiques et la posture pédagogique des enseignants », « le style d'encadrement des élèves », « la perception qu'ont les élèves de la capacité d'innovation didactique des enseignants et de leur soutien » et plus largement le « climat scolaire » (DGEJ, 2020, p. 12). Si la transformation de l'école est d'évidence au premier ressort de sa responsabilité et de celle des politiques qui l'encadrent, l'équipe du PEMS pense pouvoir et devoir apporter sa pierre à l'édifice du *développement de l'école*. Sans intention d'incriminer des coupables, la responsable d'unité rappelle fréquemment dans les entretiens qu'« *agir sur l'individu ça ne suffit pas, il faut agir sur le système aussi* ». Dans cette même optique, les éducatrices insistent sur l'idée que l'analyse commune d'une situation avec les enseignant·e·s vise à leur permettre de « *changer le regard* » ou de « *posture* », et partant de trouver des possibilités d'action nouvelles.

Conformément à l'« ADN » des professionnel·le·s du travail social consistant à inscrire les problématiques dans une approche globale, à découper l'intervention en étapes successives et à rester centré·e·s sur les ressources propres au destinataire de l'aide, un domaine d'intervention se dégage clairement. Il s'agit des *aspects organisationnels* de l'école, par opposition aux aspects d'enseignement ou de gestion des ressources humaines. À l'instar des causes psychosociales sous-jacentes aux problématiques des élèves, il s'agit pour les professionnel·le·s du PEMS d'identifier les fonctionnements, procédures, règles formelles ou informelles de l'école qui s'avèrent problématiques au regard notamment de la capacité du système scolaire à y maintenir les enfants-élèves et les y faire cheminer et réussir. Ces problématiques se manifestent donc particulièrement à propos des cas d'enfants-élèves en échec scolaire ou montrant des comportements et attitudes de refus ou d'évitement à l'égard de l'école et ses exigences, mais aussi plus largement à propos des groupes d'enfants-élèves défavorisés vis-à-vis de l'école (en raison d'un éloignement social ou culturel des codes implicites, de difficultés familiales, d'un statut légal précaire par exemple). Dans l'idée d'« *aider l'école à trouver ses propres solutions* » pour reprendre une formulation de la responsable d'unité, le PEMS s'emploie ainsi à formuler des observations à l'intention des directions d'établissements assorties de pistes constructives pour améliorer les fonctionnements établis, par exemple en ce qui concerne la possibilité de mieux transmettre d'une année scolaire à l'autre l'information relative à des élèves faisant face à des difficultés plus durables ou susceptibles d'être récurrentes, afin d'anticiper la mise en place d'aides adéquates dès le début de la nouvelle année scolaire. Et à la responsable d'unité de constater que loin de heurter les directions, ce type de démarches consistant à « *parler aux directions de leur établissement* » rencontre un grand intérêt.

4.1.3 Les domaines d'intervention du PEMS entre partage et spécificité

L'énumération des différents domaines d'intervention du PEMS rencontre toutefois des limites en termes de description synthétique et systématique. Ce problème n'est néanmoins pas lié au PEMS en tant que tel. Comme le soulignent Spies & Pötter (2011), il est au contraire récurrent en matière de description du contenu du travail social en milieu scolaire. Les nombreuses classifications existantes de ce dernier dans la littérature scientifique et professionnelle tant au plan national qu'international témoignent de cette difficulté¹⁰. Devant la

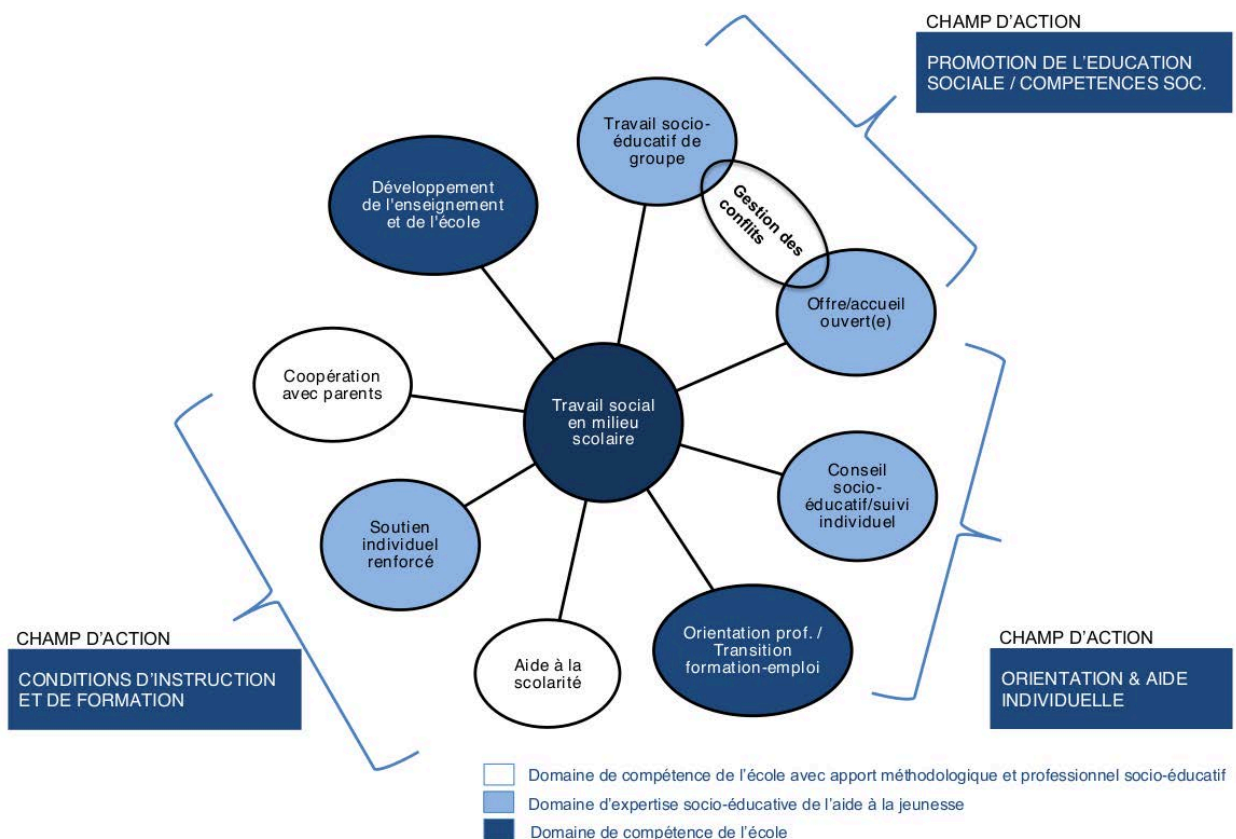
¹⁰ En Suisse on peut citer par exemple les lignes directrices d'AvenirSocial et du SchulsozialarbeiterInnen-Verband (SSAV) datant de 2016.

profusion et la diversité des activités et l'hétérogénéité des domaines, une certaine impression de flou se dégage. La typologie proposée par Spies et Pötter peut être avantageusement utilisée pour apporter certaines clarifications et pour situer brièvement la pratique dans les Alpes vaudoises par rapport à celle d'autres régions (Allemagne, Suisse alémanique notamment) où le travail social en milieu scolaire est généralisé et implanté de longue date.

En distinguant entre « processus cœur de métier », « processus de soutien » et « processus de gestion », la typologie proposée par ces auteures permet d'opérer un classement en indiquant comment le partage des responsabilités s'effectue entre le travail social en milieu scolaire et l'école pour chacun des domaines. Cette approche pointe ainsi une caractéristique fondamentale de l'intervention socio-éducative en milieu scolaire : bien qu'elle ait des compétences, des méthodes et des outils spécifiques, elle partage (à un degré variable) ses domaines d'activités avec d'autres professionnel·le·s.

Au lieu de chercher à délimiter les domaines d'intervention spécifiques au travail social en milieu scolaire, il s'agit pour Spies et Pötter de montrer pour chacun d'entre eux qui de l'école ou du travail social en milieu scolaire est l'autorité compétente et/ou dispose de l'expertise professionnelle et méthodologique en la matière. Un code couleur est utilisé à cet effet dans le schéma ci-dessous : les domaines en bleu clair relèvent de l'expertise socio-éducative de l'aide à la jeunesse, les domaines en bleu foncé sont du domaine de compétence de l'école, les domaines en blanc tombent sous la responsabilité de l'école et bénéficient de l'apport méthodologique et professionnel socio-éducatif.

Figure 3 : Domaines d'intervention du travail social en milieu scolaire



Source : Spies & Pötter (2011), p. 93, traduction par les auteur·e·s du rapport

Spies et Pötter regroupent les domaines d'intervention en fonction de leur visée. Trois principaux champs d'action (*Arbeitsbereiche*) du travail social scolaire (TSS) sont ainsi distingués par les auteures : (la promotion) de l'éducation sociale et des compétences sociales (*Förderung des Sozialen Lernens*), l'orientation et l'aide individuelle (*Individuelle Orientierung & Hilfe*) et les conditions d'instruction et de formation (*Bildungs-Bedingungen*). Ces trois champs d'action sont subdivisés en plusieurs domaines concrets d'intervention socio-éducative¹¹. Dans la pratique, ils s'imbriquent néanmoins.

En suivant le sens des aiguilles d'une montre, le domaine de la **gestion des conflits**, qui recouvre concrètement un spectre très large de phénomènes allant du comportement agressif individuel à des problématiques de harcèlement et violence collective, apparaît en blanc. Cela parce que la responsabilité première dans le contexte scolaire revient à l'école. La pratique de la médiation scolaire dans le cas vaudois et l'existence des nombreux programmes de prévention de la violence vont clairement dans ce sens.

Mais les professionnel·le·s du travail social en milieu scolaire interviennent également dans ce domaine en raison de leur expertise professionnelle et méthodologique spécifique. Au-delà de la prise en charge individuelle, cette expertise prend la forme de l'accueil ouvert à l'école hors du temps scolaire (café des élèves, encadrement de voyages scolaires, par exemple, qui appellent aussi des méthodes de l'animation socio-culturelle) ainsi que du travail socio-éducatif de groupe (domaines en bleu clair). Dans le cas de la région scolaire des Alpes vaudoises, le PEMS déploie (encore) peu ce type d'activités qui visent, au-delà de la gestion des conflits eux-mêmes, la mise à disposition de contextes de formation informels et non formels à l'école dans le but de permettre aux enfants-élèves de développer leurs compétences sociales et des manières pacifiques de régler des conflits. En inscrivant cette intervention dans la champ de la promotion de l'éducation sociale (*soziales Lernen*), les auteures soulignent que, dans les pays et contextes régionaux où le travail social en milieu scolaire est davantage implanté, la mission de l'école s'élargit bien au-delà de sa mission traditionnelle de l'instruction et de l'acquisition de compétences scolaires (Baier & Deinet, 2011 ; Baier, 2013 ; Spies, 2013) en y incluant notamment aussi l'épanouissement de la personnalité (confiance en soi, image positive de soi, etc.). C'est la vision qui est promue par la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant conclue en 1989 (art. 28 et 29), et ratifiée par la Suisse en 1997¹². Le conseil et suivi socio-éducatif individuel en cas de difficultés y contribue également, mais il reste centré sur une minorité d'enfants-élèves. Le changement de paradigme fait émerger l'ensemble des enfants-élèves comme cible du travail social en milieu scolaire.

Le champ d'action de **l'orientation et de l'aide individuelle** s'étend de l'accueil ouvert, via lequel des enfants-élèves rencontrant des difficultés peuvent trouver un accès de type « bas seuil » (facilité d'accès, base volontaire) à l'aide, à l'orientation professionnelle en passant par le suivi socio-éducatif individuel. Comme indiqué plus haut, le PEMS intervient dans des

¹¹ Une partie de ces domaines se retrouvent dans le modèle d'accompagnement développé par la MDJ qui comprend les 7 domaines suivants : environnement familial ; alimentation, santé, dépendances ; compétences relationnelles et développement personnel ; orientation, formation, travail ; logement ; gestion administrative et financière ; loisirs, socialisation, projets.

¹² Elle stipule que l'éducation, entendue au sens de formation ici, vise à « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons, la préparation de l'enfant à une vie adulte active » (art. 29).

questions d'orientation professionnelle, mais à titre secondaire. Le domaine en tant que tel (coloration foncée dans le schéma) relève de la compétence de l'école. Le suivi socio-éducatif individuel en revanche est d'abord de la compétence du travail social en milieu scolaire. Les professionnel·le·s disposent des méthodes nécessaires et de la connaissance du réseau pour orienter les enfants-élèves plus loin. Néanmoins, comme cela est développé plus largement aux chapitres 4.2 et 5, les professionnel·le·s de l'école sont, y compris dans ce domaine, des partenaires de collaboration importants pour les éducateurs et éducatrices, car la dimension scolaire est centrale dans la vie de l'enfant-élève suivi.

Enfin, comme discuté déjà ci-dessus, l'intervention socio-éducative dans une visée d'amélioration des conditions de formation et d'éducation-instruction est une visée centrale pour le travail social en milieu scolaire tel que pratiqué par le PEMS. Spies & Pötter (2011) y rattachent trois domaines d'intervention. D'abord **l'aide à la scolarité** (*schulbezogene Hilfe*) qui est difficile à distinguer des autres domaines d'intervention, mais qui comprend toutes les formes d'aide et d'appui qui permettent aux élèves de répondre aux attentes de l'école en matière de travail scolaire et d'apprentissages, notamment. En ce sens, elle relève d'abord de la responsabilité de l'école. Il s'agit d'intervenir dans le mécanisme de sélection de l'école qui est inévitable et dans ses conséquences. Le travail concernant des comportements et attitudes de refus de l'école, d'évitement de l'école et l'absentéisme en particulier, peut mobiliser l'intervention socio-éducative en collaboration avec les enseignant·e·s comme discuté plus haut. Des mesures d'accompagnement des transitions entrent aussi dans ce domaine. Plus spécifiquement du domaine de compétence du travail social en milieu scolaire est le **soutien individuel renforcé** qui est activé en particulier dans des processus de crise, mais que le travail social en milieu scolaire couvre également avec des méthodes socio-éducatives de groupe et l'accueil ouvert en particulier permettant, entre autres, de baisser le seuil d'accès à l'aide. Dans le cas des activités décrites du PEMS, on peut classer le cas des enfants-élèves qui font l'objet d'un signalement à l'autorité de protection de mineurs. Enfin, les auteures classent la collaboration avec les parents dans ce champ d'action sur les conditions de formation et d'éducation. Cela souligne l'importance des parents pour le développement de la motivation de leurs enfants face au travail scolaire. Les auteures rappellent que la collaboration avec les familles est le domaine de compétences de l'école et des enseignant·e·s d'abord. Elles soulignent la difficulté de ce travail de collaboration pour l'école face à l'hétérogénéité des besoins et des attentes des parents. En lien avec cela, elles évoquent aussi le risque à développer des conceptions des parents comme « déficitaires », « démissionnaires ». Face à cela, le travail en milieu scolaire peut apporter par son action « des correctifs » (Spies & Pötter, 2011). La fonction de représentation des familles soulignée par le PEMS va dans ce sens. Néanmoins, le sens de l'intervention des éducateurs et éducatrices scolaires dans ce domaine relevant de la responsabilité des parents est d'agir en appui de cette collaboration école-famille.

Enfin, comme développé plus haut, le travail social en milieu scolaire intervient dans le domaine du **développement de l'école**, en se focalisant en particulier sur les aspects organisationnels, car le domaine en tant que tel (qui comprend notamment le développement de l'enseignement, des pratiques pédagogiques et didactiques) est d'abord du ressort de l'école elle-même et des politiques éducatives.

Pour conclure ce chapitre, on peut relever que Spies & Pötter (2011) ne font pas apparaître le soutien aux enseignant·e·s dans ce schéma qui organise le travail social selon ces trois champs d'action. Cela n'est pas un oubli, mais un choix qui tient en résumé aux réflexions

suyvantes. D'abord, le travail de collaboration avec les enseignant·e·s, les directions et les autres acteurs et actrices scolaires est transversal à l'ensemble des domaines d'intervention et champs d'action. En ce sens, il ne peut pas être classé en priorité à l'un ou l'autre. Ensuite, cela souligne l'interprétation selon laquelle le personnel de l'école n'est pas le public cible du travail social en milieu scolaire. Il est un multiplicateur et, à ce titre, d'abord un partenaire de collaboration que l'éducateur et l'éducatrice peut aider dans son action, mais l'inverse étant vrai également. Si tel n'est pas le cas, des conflits de rôle guettent l'éducateur et l'éducatrice.

4.2 Activation de l'intervention socio-éducative et « circuit de la demande »

L'accessibilité du dispositif PEMS et la capacité de l'équipe socio-éducative à « aller vers » ou « à être disponible » permettent une grande souplesse à l'entrée d'une demande d'intervention. Cette partie s'attache à décrire plus précisément les modalités, les conditions et processus qui encadrent l'ouverture d'une situation à suivre par le PEMS.

Lorsque le PEMS est sollicité par les acteurs et actrices scolaires, en particulier par les enseignant·e·s et les doyen·ne·s, pour l'ouverture d'une situation à suivre, la prestation qui sera proposée et déployée *in fine* par l'équipe socio-éducative, n'est souvent pas connue *a priori*. De l'aveu même des acteurs et actrices scolaires, la connaissance des domaines d'intervention et de la palette de l'offre est très partielle. La prestation nécessite d'être discutée entre les parties en présence, créant par là une situation d'incertitude pour tous les acteurs et actrices. Ce constat n'est pas spécifique au PEMS des Alpes vaudoises, mais concerne de nombreux dispositifs de travail social en milieu scolaire, et le travail social plus largement (Spies & Pötter, 2011).

Il s'agit là d'un constat fort de nos analyses : le mandat, c'est-à-dire les missions, et le travail très concret d'accompagnement et de prise en charge socio-éducatif, ne semblent clairs pour aucun·e acteur et actrice scolaire, y compris (dans une certaine mesure) pour les éducatrices elles-mêmes. La manifestation de cette connaissance très partielle des possibilités d'intervention se traduit souvent dans le discours enseignant par des attentes qui peuvent paraître irréalistes. À ce sujet, les éducatrices évoquent souvent la « baguette magique » dont elles devraient disposer pour être en mesure de répondre à ces demandes.

Le verbatim suivant issu du focus group réalisé avec l'équipe socio-éducative PEMS exprime ce décalage entre attentes enseignantes et stratégies d'intervention possibles du dispositif :

« Nous avons une situation assez emblématique au niveau du comportement dont on sait qu'elle va occuper tout le monde jusqu'à la fin de la scolarité de l'élève. Nous, on le sait, mais les enseignants, eux, ils espèrent qu'il change. Donc notre travail, cela va être de travailler sur les adultes et leurs attentes. Parce qu'on ne peut pas le dire comme ça, mais notre responsabilité, c'est d'assurer que cet élève n'entre pas dans une rupture qui l'amène à sortir de l'école et être exclu par la suite. Il s'agit donc d'intégrer cet aspect dans une situation comme celle-ci avec des enseignant·e·s qui n'en peuvent plus. [...] Nous avons la responsabilité d'essayer de faire en sorte que cet élève ait une vie la plus correcte possible, mais sur le moyen terme. »

Cet exemple illustre les tensions pouvant exister entre la conception des buts et de la temporalité d'une intervention socio-éducative (changement rapide de comportement de l'élève du côté des enseignant·e·s, contre travail à long terme visant à éviter l'exclusion du

côté des éducatrices) et met en évidence le nécessaire travail sur les demandes des enseignant·e·s effectués par les éducatrices du PEMS.

Avant qu'une requête concrète parvienne au PEMS, circule souvent une demande formulée de manière informelle (entre deux portes, dans le couloir de l'établissement, etc.). Le « circuit de la demande » n'est pas le même dans tous les établissements. Parfois, ce sont les enseignant·e·s qui sollicitent directement le PEMS. Dans d'autres établissements, les directions invitent les enseignant·e·s se trouvant en difficulté (p.ex. concernant une situation d'enfant-élève problématique) à s'adresser dans un premier temps au doyen ou à la doyenne concerné·e. Ces derniers et dernières endossent alors un rôle de « *première gare de triage* » selon l'expression d'un membre de direction, dans le but d'aider la réflexion sur une situation et d'orienter les enseignant·e·s vers les ressources ou les partenaires existants au sein de l'établissement.

Au moment de l'ouverture formelle d'une situation de suivi, et cela au sein de tous les établissements, le doyen ou la doyenne impliqué·e est systématiquement informé·e de l'intervention du PEMS. Comme le relève la responsable d'unité, il s'agit là d'une requête ferme de l'équipe socio-éducative : « *nous avons accepté de recevoir des demandes directement des enseignant·e·s, donc nous avons accepté de rencontrer les enseignant·e·s, mais nous insistons pour que les doyen·ne·s soient au courant.* » Cette manière de procéder vise à garantir un accès facile et direct au dispositif tout en s'assurant de l'implication (active) et de la collaboration des acteurs et actrices scolaires dans le processus de suivi d'une situation. L'équipe socio-éducative considère en effet que s'il est primordial de se montrer ouvert et souple à l'égard de la demande d'aide, il est également important que les éducatrices ne soient pas seules à porter les situations éducatives problématiques. Comme le relève la RU :

« Lorsque quelqu'un sollicite mes collègues [les éducatrices] pour qu'elles prennent en charge une situation, j'insiste, ce n'est pas toujours possible, mais j'insiste pour qu'il y ait une rencontre qui soit fixée. Pas que cela se passe entre deux portes dans un couloir et puis que tout d'un coup ma collègue soit chargée d'une situation et l'autre personne en soit débarrassée et qu'elle ne soit pas impliquée. »

Pour chaque ouverture d'une situation à suivre, le PEMS insiste donc sur la nécessité d'organiser une rencontre avec les acteurs et actrices scolaires concerné·e·s. Celle-ci remplit plusieurs fonctions. Premièrement, la rencontre permet de réunir formellement (et non « entre-deux portes ») les différent·e·s interlocuteurs et interlocutrices concerné·e·s afin de les impliquer activement dans la décision d'intervention du PEMS.

Deuxièmement, cette rencontre constitue le point de départ du travail de compréhension de la demande (et indirectement des attentes des enseignant·e·s). La formulation d'une demande peut partir, par exemple, d'une problématique comportementale d'un enfant-élève (en classe) jugée par l'enseignant·e comme « inadéquate ». Or, après un travail de compréhension effectué par les éducatrices dans une approche plus globale de la problématique, l'ouverture du suivi de la situation en question peut prendre une orientation différente et se focaliser sur une autre problématique. Comme le relève cette éducatrice : « *souvent, on nous parle d'une histoire de comportement, c'est la première demande. Et puis, on revoit la situation. On voit l'enfant une fois, deux fois, et on peut se dire, en fait la situation, ce n'est pas du tout le problème en classe.* »

Ce travail de compréhension et de clarification de la demande implique de récolter diverses informations auprès des enseignant·e·s et doyen·ne·s impliqué·e·s. Il s'agit tout d'abord de

s'informer sur l'identité de l'élève (nom et prénom, âge, nationalité, domicile). Les éducatrices s'intéressent également à la situation personnelle de l'enfant-élève qui comprend notamment « *l'environnement familial, la santé physique, la santé psychique, les compétences relationnelles, les compétences scolaires, les compétences de socialisation, les projets, tout ce qui fait la vie de quelqu'un* »¹³. La rencontre permet ensuite de prendre connaissance des mesures de prise en charge de la difficulté scolaire antécédentes. Il s'agit de reconstruire l'historique des interventions tentées, avortées ou mises en œuvre dans ou hors du cadre scolaire avant l'arrivée du dispositif. Le PEMS s'attache enfin à identifier les personnes du réseau externe à l'école ayant des liens de proximité avec l'enfant-élève et sa famille.

In fine, la rencontre constitue plus globalement un espace d'échange entre le PEMS et l'enseignant·e, pouvant participer de l'enrichissement et de la transformation des représentations enseignantes concernant certaines problématiques sociales et scolaires. Les inquiétudes à l'égard des élèves laissant parfois transparaître des jugements de valeur basés sur des représentations partielles de leurs conditions de vie, ces réunions sont en effet l'occasion pour les éducatrices d'amener les enseignant·e·s à questionner le regard posé sur les situations jugées problématiques.

Enjeux et difficultés décelés

Il ressort de manière saillante de nos analyses que la clarification des missions, des domaines d'activité socio-éducative du dispositif ainsi que la communication à cet égard (auprès des enseignant·e·s et les membres de direction en particulier) sont des éléments clés dans le processus d'ouverture d'une situation à suivre. Ils constituent plus largement des enjeux centraux pour l'acceptation et la réussite du PEMS.

Il apparaît également que la première rencontre entre le PEMS et les acteurs scolaires porteurs d'une demande cristallise des enjeux déterminants pour l'éventuelle prestation mise en place. Cet échange négocié et institué avec les enseignant·e·s et doyen·ne·s est important dans la mesure où il permet de les impliquer activement, d'accueillir et de clarifier leur demande. Cette clarification, qui implique la récolte d'informations factuelles sur l'enfant-élève et son environnement et la (re)construction de l'historique des éventuels suivis de la situation, n'est pas aisée et peut s'avérer chronophage, les acteurs et actrices scolaires n'ayant pas toujours une vue d'ensemble de l'enfant-élève dans son contexte. Les analyses montrent finalement que ces rencontres constituent un outil précieux permettant non seulement de définir les stratégies d'intervention des situations particulières d'enfants-élèves, mais aussi plus généralement de réguler les demandes de situations à suivre.

¹³ Le PEMS puise ici dans le modèle d'accompagnement développé par la MDJ qui comprend les 7 domaines suivants : environnement familial ; alimentation, santé, dépendances ; compétences relationnelles et développement personnel ; orientation, formation, travail ; logement ; gestion administrative et financière ; loisirs, socialisation, projets.

4.3 Les prestations socio-éducatives directes

L'analyse de notre corpus de données permet d'identifier trois prestations socio-éducatives directes : le soutien et l'accompagnement de l'enfant-élève (4.3.1), le travail de soutien, d'information et d'orientation à l'attention de la famille (4.3.2) et les interventions auprès des groupes-classes (4.3.3). Chacune d'entre elles est détaillée à l'aune d'une grille d'analyse identique, cherchant à reprendre de manière systématique les éléments suivants : le but du déploiement de l'action socio-éducative, le déclenchement ou ce qui fonde la demande initiale, les acteurs et actrices impliqué·e·s ainsi que la description des activités entreprises et de son déroulement. Chaque prestation est illustrée par un ou plusieurs exemples empiriques. Nous mettons finalement en exergue les éventuelles difficultés rencontrées et les enjeux décelés par les différent·e·s professionnel·le·s interviewé·e·s.

Dans un souci d'intelligibilité et pour rendre compte au mieux des différentes dimensions de la fonction et du rôle des éducatrice du PEMS, nous avons opté pour une description différenciée de ces trois prestations. Cependant, dans la pratique ordinaire des interventions, ces prestations se recoupent souvent. Tout en les distinguant les unes des autres, les analyses qui suivent examinent donc également la façon avec laquelle elles se complètent, se superposent, entrent parfois en tension, et *in fine*, questionnent le périmètre des champs d'interventions professionnelles en mutation (Mauger, 2012).

4.3.1 Soutien et accompagnement de l'enfant-élève

Cette première prestation vise à apporter aux enfants-élèves une aide face aux difficultés qui peuvent survenir dans et autour du milieu scolaire ; la prise en compte de la situation de l'enfant-élève dans sa globalité constituant une spécificité fondamentale de ce type d'intervention (DFJC, 2020). Il s'agit d'éviter que des problématiques (sociales, familiales, personnelles) ne mettent en péril la scolarité de ces derniers et dernières ou entravent le « bon » déroulement et la qualité de l'enseignement. Le but n'est pas que scolaire, il s'agit aussi, conformément aux missions et principes du travail social en milieu scolaire (TSMS), de « soutenir et encourager les capacités des enfants et des adolescent·e·s à atteindre pour eux-mêmes et leur environnement des conditions de vie satisfaisantes », ainsi que de « s'engager pour des conditions qui permettent [leur] développement harmonieux » (AvenirSocial/SSAV, 2016, p. 4).

L'examen de notre corpus de données montre que le soutien et l'accompagnement individuel de l'enfant-élève constituent la principale prestation socio-éducative déployée par le PEMS. Celle-ci est centrale dans tous les établissements et sur tous les sites. Le monitoring des situations suivies établi par le PEMS (datant de juin 2020) permet de connaître quelques caractéristiques des élèves bénéficiaires de la prestation de soutien et d'accompagnement offerte. En l'état, les informations statistiquement exploitables sont l'année scolaire et le sexe des élèves. Le Tableau 3 montre ainsi que la population accompagnée par le PEMS provient de tous les niveaux scolaires de la 1^{ère} à la 11^{ème} année¹⁴. Dans les entretiens réalisés, le corps enseignant et les directions ont souvent mis l'accent sur les très jeunes enfants et les premières années de scolarisation. Les besoins seraient particulièrement forts dans cette

¹⁴ Pour l'heure, aucune classe de raccordement ne semble concernée. Notons qu'il n'est pas possible (en l'état pour le PEMS) d'attribuer une année dans le cas des suivis qui concernent les enfants-élèves formant une fratrie.

classe d'âge. Si le degré primaire cumule en effet davantage de suivis que le secondaire (60% contre 40%, sans tenir compte des chiffres concernant les fratries), le Tableau 3 fait surtout apparaître une surreprésentation du nombre de suivis lors de la transition entre le premier et le deuxième cycle primaire (4^{ème}). Contrairement à ce que l'on aurait pu imaginer, il fait apparaître un nombre relativement faible d'élèves de 8^{ème} suivis lors de cette année qui constitue pourtant un moment charnière entre l'école primaire et l'entrée au secondaire I. Conformément à une observation particulièrement soulignée par l'équipe du PEMS lors des entretiens, le tableau montre enfin que les jeunes en fin de scolarité obligatoire nécessitent davantage de suivis. Même si elle ne constitue pas la raison première du suivi, la question de l'orientation future se pose à cet âge et l'équipe du PEMS y est particulièrement attentive à l'accompagnement offert.

Le Tableau 4 montre que les garçons sont davantage suivis que les filles. Ce décalage est souligné dans la littérature en indiquant qu'il n'est pas toujours en lien avec un moindre besoin effectif de suivi chez les filles. Mais les filles peuvent faire l'objet d'« oublis » parce que les problématiques sont souvent plus silencieuses – comportements de retrait scolaire par exemple plutôt que bagarreur – et nécessiter le développement de prestations spécifiques (*Mädchenarbeit*) (Spies & Pötter, 2011). Il conviendrait d'observer l'évolution de la répartition entre les sexes et réfléchir si elle peut être le produit de ce genre de mécanismes. Si le soutien et l'accompagnement concerne potentiellement l'ensemble des élèves scolarisé·e·s, on remarque donc une répartition inégale selon le sexe et l'année scolaire.

Tableau 3 : Nombre d'élèves suivis selon l'année scolaire (état au 30 juin 2020)

Année scolaire		Nombre d'élèves	%
1 ^{ère}	1 ^{er} cycle primaire	5	4.3
2 ^{ème}		4	3.4
3 ^{ème}		10	8.6
4 ^{ème}		14	12.1
5 ^{ème}	2 ^{ème} cycle primaire	11	9.5
6 ^{ème}		10	8.6
7 ^{ème}		5	4.3
8 ^{ème}		5	4.3
9 ^{ème}	Secondaire I	11	9.5
10 ^{ème}		16	13.8
11 ^{ème}		14	12.1
Fratrie		11	9.5
Total		116	100

Tableau 4 : Nombre d'élèves suivis selon le sexe (état au 30 juin 2020)

Sexe	Nombre d'élèves	%
Filles	43	37.1
Garçons	62	53.4
Fratrie	11	9.5
Total	116	100

Ce qui fonde l'intervention (son origine) varie en fonction des situations. Il arrive que, à la base de cette prestation, ce soit d'abord une problématique de type comportemental, perçue et signalée par un·e enseignant·e. Il s'agit par exemple d'un·e enfant-élève décrit·e et jugé·e comme un·e élève « perturbateur » (Giuliani, 2018) qui « *démonte la classe* ». Une situation pouvant devenir récurrente et pour laquelle les acteurs et actrices scolaires (enseignant·e, médiateur·trice) ont déjà tenté de mettre en place différentes adaptations pédagogiques (p.ex. isoler l'élève à une table), voire des remédiations spécifiques (faire appel à la médiation scolaire, envoyer l'élève chez le ou la doyen·ne) qui n'ont pas eu les effets escomptés. L'arrivée de l'éducatrice peut alors être perçue, par certain·e·s enseignant·e·s, comme une intervention de dernier recours. Le sentiment d'impuissance, et parfois de lassitude, des enseignant·e·s, est souvent l'expression d'une inquiétude de l'école à l'égard de l'enfant-élève.

L'équipe socio-éducative différencie les demandes d'aide émanant des enseignant·e·s en deux catégories. Elle distingue une demande d'intervention pour une problématique comportementale d'une inquiétude de l'école pour l'enfant-élève. Dans le premier cas, il s'agit souvent d'un·e enfant-élève dont le comportement (en classe) est perçu et jugé comme « inadéquat » (cris, crises, pleurs, etc.) pouvant perturber non seulement le groupe-classe, mais contrariant aussi le déroulement de l'activité enseignante. Dans le second cas, l'école formule des préoccupations à l'égard d'un·e enfant-élève (qui s'isole, se renferme, est

habillé·e de manière inadéquate, etc.). Il s'agit souvent d'un·e enfant-élève qui ne perturbe pas directement ses pairs ou l'enseignant·e. À l'instar d'autres recherches, c'est plus souvent la notion d'enfant « en souffrance » qui est ici convoquée dans un souci de non-stigmatisation (Giuliani, 2018)¹⁵. Enfin, il importe de préciser que cette deuxième catégorie de demande d'intervention a surpris l'équipe du PEMS, qui s'attendait à davantage d'ouverture de situations pour des problématiques de comportement.

L'examen des données à disposition montre en outre que dans la pratique ordinaire des éducatrices, le soutien et l'accompagnement de l'enfant-élève se déploient en différents types d'interventions auprès des jeunes élèves comme auprès des plus âgé·e·s. Le spectre des activités d'orientation, d'aide et de soutien développés est vaste, les interventions étant dépendantes de la spécificité des cas individuels, des ressources disponibles (temps, formation et compétences, offre existante) de l'inventivité du PEMS. Ces interventions varient par exemple selon « l'intensité » de la situation selon les termes d'une éducatrice, ou sa *complexité*, pouvant aller de la « simple » prise de contact avec un·e élève à une prise en charge plus importante, déployée sur une temporalité plus longue et impliquant une pluralité d'acteurs et actrices enseignant·e·s et non enseignant·e·s. Elles peuvent également être complétées en situation (AvenirSocial/SSAV, 2016).

Parmi les prestations socio-éducatives fournies, nous trouvons par exemple le soutien à l'usage des outils numériques mobilisés par l'école durant le semi-confinement (p.ex. aide concernant le logiciel TeamUp durant la période d'enseignement à distance), un travail d'accompagnement et d'orientation à l'insertion professionnelle auprès des jeunes en fin de scolarité obligatoire (par exemple : redirection vers les conseillers et conseillères en orientation, aide au remplissage de formulaires, identification des informations à transmettre aux parents et à faire signer) ou encore des activités de soutien au développement des *soft skills* ou compétences sociales et affectives (Dutrévis & Rastoldo, 2020) (par exemple aide à la gestion des émotions ou apprentissage de l'entrée en relation avec ses pairs par le biais de jeux collaboratifs).

Deux remarques peuvent être apportées sur le déroulement de cette prestation. Premièrement, nos analyses montrent que le travail de soutien et d'accompagnement socio-éducatif du PEMS auprès de jeunes enfants-élèves se réalise (très) souvent parallèlement avec un soutien auprès de la famille (ce qui est moins souvent le cas avec de jeunes adolescent·e·s), et parfois également auprès de l'enseignant·e. Cela donne à voir, d'une part, *la simultanéité* des prestations socio-éducatives déployées par le dispositif. Une prestation n'est en effet que rarement mise en place de manière isolée, elle se recoupe et se relaye souvent avec d'autres interventions socio-éducatives (directes ou indirectes). D'autre part, cela souligne *la multidimensionnalité* des situations éducatives, dans lesquelles

¹⁵ L'enquête de Giuliani (2018, p. 153) a montré que l'arrivée des éducateurs et éducatrices dans les écoles primaires du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) à Genève a conduit au déploiement d'une nouvelle sémantique: d'élèves jugés « perturbateurs » ou « inadéquats », c'est à présent la notion d'enfants « en souffrance » qui est convoquée. Si l'usage de cette notion vise à euphémiser l'attribution d'une identité sociale déviante à l'enfant – dans un souci de non stigmatisation – l'enquête met en évidence que la construction de la figure de l'« enfant souffrant » produit deux traitements différents qui s'articulent dans certains espaces scolaires. Le premier tend à produire de la stigmatisation (la souffrance est individualisée, autrement dit perçue comme une « défaillance strictement propre à l'enfant »), le second vise à permettre à l'enfant de développer des capacités relatives à des situations relationnelles. L'enquête relève que ce n'est pas tant l'ensemble des souffrances subjectivement ressenties par les enfants qui sont prises en compte « que la perturbation causée par des élèves dont la conduite contraire et empêche la réalisation d'un cours normal d'action » (p.168).

s'enchevêtrent les dimensions sociales, psychologiques, pédagogiques et institutionnelles. D'autres caractéristiques (non décrites ici) peuvent s'ajouter à la complexité des situations auxquelles sont confrontées au quotidien les éducatrices, telles que l'unicité, l'urgence et l'incertitude (Wacquez, 2013, p. 26-27)¹⁶. Deuxièmement, l'examen de notre corpus de données fait ressortir que le travail d'accompagnement socio-éducatif auprès des jeunes se déroule le plus souvent sous la forme d'une *intervention directe* avec ces derniers et dernières (avec une moindre implication des parents) tandis que chez les enfants l'implication des parents est plus systématique.

Rappelons enfin que ce qui réunit ces diverses interventions individualisées est le fait qu'elles cherchent à augmenter les capacités d'action, les compétences, l'accès aux ressources des destinataires devant les obstacles, petits et grands, rencontrés. En matière de conduite, un principe central de ces accompagnements mis en œuvre est de chercher – avec succès ou non – à défendre les intérêts de l'enfant-élève vis-à-vis de ses interlocuteurs·trices (Spies & Pötter, 2011 ; Baier, 2013 ; AvenirSocial/SSAV, 2016).

Deux exemples d'interventions emblématiques

Dans leur pratique ordinaire en milieu scolaire, les éducatrices sont confrontées à une diversité de situations éducatives, dont certaines peuvent s'avérer uniques et exceptionnelles (Wacquez, 2013). Les deux exemples d'interventions auprès d'élèves qui suivent visent à illustrer empiriquement cette dimension d'unicité que rencontre le dispositif PEMS au sein des établissements des Alpes vaudoises.

a) Exemple 1. « Ouvrir le champ des possibles »

Ce premier exemple concerne le soutien et l'accompagnement individualisé auprès d'une jeune enfant-élève en première année de scolarisation. La situation éducative telle qu'initialement analysée – une élève malmenée en classe par ses pairs – déclenche une première prise en charge par le psychologue, recourant à une technique d'intervention spécifique (relevant de son expertise professionnelle) impliquant la participation de la jeune enfant (avec le soutien de sa mère). L'intervention de l'éducatrice, dans un deuxième temps, permet un nouveau travail de compréhension et d'analyse de la situation éducative, aboutissant à la mise en place d'un espace de parole destiné à la jeune enfant. Cet exemple met en exergue l'élasticité du dispositif PEMS lui permettant d'« ouvrir le champ des possibles » en matière d'actions éducatives :

« Cela me fait penser à une situation que l'on m'a soumise récemment dans un établissement. Il s'agit d'un jeune garçon – ce sont des petits, en premiers degrés scolaires – qui est visiblement assez malmené et maltraité par ses camarades de classe. La première idée a été de faire la méthode de préoccupation partagée qui est portée par le psychologue. On m'a également sollicitée. Ma première réflexion était celle de me dire qu'il s'agissait davantage d'une situation de médiation, avec une réflexion travaillant sur le groupe. C'est ce qui a été ramené par le psychologue

¹⁶ Pour Wacquez (2013), « l'éducateur est confronté chaque jour à une abondance de situations problématiques, dont quelques-unes s'avèrent évidentes mais dont la plupart sont uniques et exceptionnelles » (p. 26). C'est ce qu'il nomme l'unicité. Par incertitude, l'auteur entend ici l'imprévisibilité de certaines situations éducatives qui rend leur anticipation plus complexe, contraignant l'éducateur ou l'éducatrice à « développer sa capacité de réagir opportunément » (p.27) face au caractère exceptionnel ou paradoxal d'une situation, par exemple.

également. C'est ce qui va se faire. J'ai ensuite ouvert la possibilité de dire qu'il y a peut-être également besoin d'un espace de parole pour ce garçon qui est maltraité et qui a peut-être besoin d'être entendu. La maman manifeste également beaucoup d'inquiétude par rapport à cette situation. J'ai mentionné qu'à un moment donné, il y aura un double travail à faire parce que cela ne peut pas être la même personne qui effectue ce même travail sur le groupe et qui entend les inquiétudes et difficultés de ce garçon et de sa mère. Il y a donc peut-être deux espaces. Nous allons voir comment cela se construit pour la suite. Mais, il y a peut-être une différenciation à faire. Et ce sera un travail conjoint – médiation-éducation – sur deux pôles différents, mais qui aura du sens à être travaillé ensemble, en fonction également de comment cette médiation peut porter ses fruits. Et puis pour ce garçon, voir la situation s'apaiser. Peut-être que cet espace de parole ne sera plus nécessaire, mais en tous les cas, il y a cette réflexion qui est en cours dans cette situation spécifique. »

b) Exemple 2. Une prestation socio-éducative « exceptionnelle » ?

Certaines prestations, initialement non prévues par le PEMS, ont cependant été mises en œuvre (parfois dans l'urgence) afin de répondre aux besoins spécifiques d'une partie de la population scolaire : les jeunes en fin de scolarité obligatoire. En effet, un travail d'accompagnement et d'orientation à l'insertion professionnelle auprès de quelques jeunes de dernière année (dans un établissement en particulier) a été mis en place au vu de la situation sanitaire inédite de l'année 2020. Ce second exemple souligne la manière dont le dispositif PEMS s'adapte et réagit rapidement aux besoins émanant du « terrain scolaire », à savoir des jeunes en fin de scolarité obligatoire, tributaires d'un contexte (social, sanitaire) imprévu et incertain. Il met également en évidence « la palette » des prestations socio-éducatives déployées par le dispositif, tel que le travail d'accompagnement et d'orientation à l'insertion professionnelle des jeunes traditionnellement réalisé par un ou une conseillère en orientation :

« Je pense que cette année a été très particulière et qu'elle n'est pas objective par rapport à ça, parce qu'avec le semi-confinement, il y a eu, vraiment, les situations qui étaient vraiment difficiles de longue date, enfin, les gamins limites au niveau des résultats, etc. Tout le travail qui, normalement, est fait en classe et avec l'orientatrice depuis décembre jusqu'à juillet, là, il y a eu un fossé pour ces gamins-là. Et puis, si c'était déjà des enfants qui étaient sur le fil en décembre, le semi-confinement ce n'est pas forcément ceux que ça a aidé par rapport au scolaire. Et, ils se sont retrouvés en mai et avec rien, aucun projet en cours, aucune démarche entamée. Et là, il y a eu tout à coup une sorte d'avalanche de situations de onzièmes qui n'avaient rien. Et puis, c'est des situations qui sont hyper particulières par rapport à cette année-là. Mais, l'orientatrice dans l'un de mes établissements – parce que j'ai eu beaucoup de ces situations dans celui-ci – en fait, les élèves refusaient d'aller la voir pour des raisons qui leur appartiennent, vraiment qui n'ont rien à voir avec mon intervention ou non. Donc, je les ai récupérés, ces élèves, parce qu'il n'y avait un peu rien. Et je les ai accompagnés dans le rendez-vous avec l'orientatrice pour pouvoir voir avec eux ce qu'ils pouvaient encore faire au mois de mai aux vues de leur cursus, du parcours, etc. Et puis, de pouvoir après les accompagner à faire les démarches nécessaires pour la suite. Mais clairement – parce qu'avec les 3-4 élèves que ça concernait, ils ne voulaient pas aller voir l'orientatrice – normalement, c'est quelque chose que nous, on ne ferait pas. »

Enfin, l'encadré qui suit vise à mettre en exergue de manière plus fine encore la multiplicité du travail de soutien et d'accompagnement socio-éducatif réalisé par une éducatrice auprès d'un jeune en fin de scolarité obligatoire. Cette illustration empirique issue d'un entretien avec une

éducatrice permet de retracer à la fois : 1) le soutien apporté au jeune dans le cadre scolaire, en particulier dans sa relation avec l'enseignante, 2) le travail d'accompagnement et d'orientation à l'insertion professionnelle (élaboration d'un projet professionnel, aide pour trouver une place de stage et pour entrer dans une formation initiale duale), et 3) le soutien au jeune en lien avec sa situation familiale (difficultés financières, conflits avec ses parents, violence/maltraitance, accompagnement et démarche d'auto-signallement en matière de protection auprès de la DGEJ).

Encadré 1 : Illustration de la multiplicité du travail de soutien et d'accompagnement socio-éducatif réalisé

C'est un élève de dixième. Et, quand on est venu me voir, c'était vraiment le sale gamin. Lorsqu'on est venu me signaler cet enfant, c'était pour me dire qu'il n'en fichait plus une en classe, qu'il était insolent avec les enseignants, qu'il ne faisait rien à la maison et qu'en plus il dérangeait le cours. Enfin, c'était le tableau catastrophe. On se trouvait à la limite de l'exclusion de l'élève de la classe, car ses enseignants ne le supportaient plus. Donc, on m'a demandé si je pouvais voir cet élève et essayer de faire en sorte que cela aille mieux et qu'il puisse reprendre une place d'élève.

Je ne savais pas très bien comment aborder la situation parce que je n'avais pas trop les moyens de le croiser par hasard. Alors, on s'est fixé un rendez-vous. Un des doyens avec qui il avait une bonne relation lui avait déjà parlé de moi. Donc, cet élève savait que j'allais lui tomber dessus à un moment ou à un autre. Et, j'ai vu ce jeune une première fois juste pour me présenter, faire connaissance, qu'il voit un peu à quelle sauce il allait être mangé. Donc, on a un premier rendez-vous sans enjeu. Et puis, je lui propose qu'on se revoie. Moi, je crois beaucoup à la base volontaire, parce qu'un gamin qui n'a pas envie de venir, ça ne sert à rien. Mais du moment que les enfants ont envie, c'est déjà un très grand pas en avant. Et il accepte de me revoir, à ma grande surprise. Donc, c'était parfait et j'ai continué de voir cet ado.

On est parti, évidemment, de ses comportements en classe. Et au bout de quelques rencontres, il me dit qu'à la maison c'est l'enfer avec son père et sa belle-mère. Qu'il est victime d'intimidations, d'insultes, de violences, qu'il doit protéger sa petite sœur, qu'il n'a pas à manger. Enfin, un tableau dramatique. Alors, évidemment j'ai demandé qui était au courant de cette situation. Et il me dit que je suis la première personne à qui il parle vraiment de ce qu'il se passe à la maison. À ce moment-là, j'avais reçu l'information de la part de l'école que c'était un sale gosse et voilà qu'il me dit : « C'est l'enfer à la maison ». J'ai donc dû faire comprendre aux enseignants et à la direction l'ampleur de la situation. Qu'il ne s'agissait pas juste d'un élève qui n'avait pas envie d'apprendre son voc d'allemand et qui mettait les pieds au mur. Mais qu'en fait, il ne pouvait vraiment pas apprendre son voc d'allemand à la maison. Et que, plutôt que d'admettre qu'il n'a pas pu le réviser, il préférerait se faire sortir de classe en faisant n'importe quoi, pour que les gens ne se rendent pas compte qu'il n'a pas révisé.

Je dis toujours aux jeunes que ce qu'on se dit reste entre nous, sauf s'il y a des choses très graves que je serais obligée de transmettre plus loin. Mais la base de notre discussion reste entre nous et je ne transmets des choses à qui de droit qu'avec son accord. Donc moi, j'ai prévenu les enseignants et la direction que cet élève était en grosse, grosse difficulté à la maison et puis qu'il fallait relâcher un peu la pression à l'école. Parce que c'était un cercle vicieux. Il faisait n'importe quoi en classe, donc il avait des punitions pour comportement. Il rentrait à la maison et ça se passait vraiment très, très mal pour lui parce qu'il avait eu une remarque pour comportement.

Donc, je me suis entretenue avec l'enseignante principale en disant : « Est-ce que je peux te demander de faire des choses sans que tu comprennes encore tout à fait pourquoi actuellement ? Ça viendra, mais est-ce que là, tu peux ne plus mettre de remarque dans l'agenda de cet élève ? » Là où j'ai eu une grande, grande chance, c'est qu'elle a accepté. On a enlevé les remarques de l'agenda pour être sûrs qu'il n'avait pas de risque physique en rentrant à la maison le soir. On a lâché la pression avec les devoirs non faits. Et, en même temps, moi je travaillais avec le jeune pour qu'il puisse, lui, venir parler de sa situation et qu'on puisse faire le nécessaire, c'est-à-dire un signalement au SPJ.

De mon côté, évidemment j'ai contacté le SPJ pour savoir s'il y avait déjà un dossier pour cet élève. On m'a dit qu'il y avait un dossier ouvert pour sa petite sœur, mais pas pour lui, donc qu'il fallait pouvoir réactiver le dossier pour lui aussi. Et, j'ai tenu informée évidemment la direction de ce qui était en train de se passer avec cet élève avec l'accord de l'enfant. Et c'est là que toute la collaboration se met en place et qu'on développe un nouveau regard sur une situation. Parce qu'une fois que l'enseignante a pu avoir des éléments d'information, elle s'est rendu compte que ce n'était pas juste qu'il voulait embêter en classe, mais qu'il y avait tout un contexte qui fait qu'il en est là actuellement. Suite à cela, ce n'était plus le sale même qui insulte la prof, c'était devenu un élève en difficulté.

L'enseignante a adopté une nouvelle posture et était beaucoup plus attentive. Et après, on a pu trouver un mode de fonctionnement entre l'élève, l'enseignante et le PEMS par rapport aux remarques, par rapport aux notes dans l'agenda, par rapport aux devoirs, parce que l'école garde son mandat. Elle doit avoir un élève qui fait ses devoirs, qui fait des tests, etc. Et en même temps, moi, en tant qu'éduc, je demandais à ce qu'il y ait moins de pression pour les devoirs, qu'il n'y ait plus de remarque dans l'agenda. Donc, on a trouvé tout un système qui répondait encore à l'obligation de l'école d'avoir du travail scolaire, d'avoir des remarques si nécessaire, et qui en même temps permettait un assouplissement pour qu'on ait le temps et que ce gamin tienne le coup jusqu'à ce qu'on fasse entrer le SPJ.

Le désir de cet enfant c'était de partir de l'école. Il était en dixième. Il avait bientôt 17 ans. Ça n'avait plus aucun sens pour lui d'être à l'école. Il piétinait. Non seulement, sa situation était difficile, mais en plus il piétinait en dixième et était en échec. Donc, je me suis dit qu'il fallait que l'on crée des soupapes, des moments d'aération qui lui ferait du bien et à l'école aussi. Donc j'ai demandé aux enseignants et à la direction si c'était ok que cet élève soit dehors de l'école un maximum pour donner des aérations à tout le monde. Ce qui a été tout à fait entendu et on est parti sur des stages.

Alors, il y a eu un bout d'insertion. Lui voulait sortir de l'école. Il en avait encore pour une année et demie alors qu'il avait déjà 17 ans. Ça n'avait plus aucun sens. Donc, il a fallu réfléchir avec lui et lui dire : « Ok, alors si ce n'est pas l'école, c'est quoi ? Et puis, quels sont les moyens que tu as ? Et, quel est le parcours que tu as ? Et qu'est-ce qu'on fait de ça ? Quelles sont les possibilités actuelles pour toi ? Un apprentissage ou finir l'école, ou s'inscrire dans une mesure ou je ne sais pas quoi comme autre possibilité ? » Donc là, il y a eu du socio-éducatif, de dire : « Ok. Maintenant regardons en avant et qu'est-ce que tu peux faire ? » Et, il a fait un stage en peinture dans un atelier à X. Il est revenu, il était tout content. Et, à la fin du stage, le patron lui a proposé une place d'apprentissage. Donc, c'était incroyable comme dénouement pour cet élève. Après, le fait qu'il trouve un stage, ça, je veux dire c'est assez commun. Il y en a plein qu'on aide à trouver des stages parce que ça a de l'intérêt dans leur situation. Mais le fait que ça finisse par une place d'apprentissage, ça, c'était la magie dans l'histoire de ce gamin.

Il y a eu tellement de choses que lui a dû mettre en place. Parce qu'évidemment dans une situation aussi difficile, ben évidemment il y a le SPJ, il y a le père, il y a la belle-mère, il y a la mère. Il y a tous ces acteurs qui ont dû rentrer dans la course, pas au même moment et pas par les mêmes biais, mais qu'on a dû impliquer forcément dans la situation. Donc, le fait de pouvoir amener, nous, un regard d'éduc, socio-éducatif, dans la situation, fait que tout a basculé par cet élève-là. Parce qu'il a passé de « l'élève qu'on ne veut plus dans une classe » à « c'est un enfant en difficulté et qu'est-ce qu'on va pouvoir mettre en place pour faire en sorte qu'il aille mieux ».

Et puis, c'est lui surtout qui n'aurait pas pu faire ce travail, parce que lui, il a fait un nombre de démarches complètement ahurissant, pour lui-même. Il a appelé lui-même le SPJ pour s'auto-signaliser. Je veux dire, c'est complètement démentiel. Il a pris contact avec son enseignante et il a pu expliquer sa situation sans entrer dans des détails parce que ça ne regardait pas l'école. Mais, il a pu dire : « Je vous jure. Je ne fais pas exprès de ne pas pouvoir bosser mon voc d'allemand. C'est juste que j'ai une situation difficile. Est-ce qu'on peut se dire que je ne fais plus que la moitié, mais je le fais par contre. » Il s'est rendu, lui-même, à ses rendez-vous avec l'assistante sociale du SPJ pour discuter de comment il allait se sortir de là. Il a trouvé un nouveau moyen d'hébergement dans sa famille sans en parler à son père. Enfin, mais tout ça il a pu le faire parce que j'ai pu aider à mettre des choses en place pour cet ado, à diminuer les pressions. Ça a permis de libérer de l'espace dans sa tête et dans son temps, pour que lui puisse faire toutes ces démarches, accompagné bien sûr.

Je pense que la situation de ce jeune a déclenché quelque chose aussi chez les professionnels. Parce que c'est une situation qui faisait beaucoup parler d'elle. C'est un petit collègue, donc tout le monde a su que ce gamin avait réussi à trouver une place d'apprentissage, que tout avait été merveilleux, qu'il s'en sortait super bien.

Les enjeux et les difficultés décelées

Les analyses ont fait ressortir différents enjeux relatifs au déploiement du soutien et de l'accompagnement de l'enfant-élève. Le premier concerne l'accessibilité de l'équipe socio-éducative PEMS à la population cible. En effet, les éducatrices peuvent rencontrer les enfants-élèves sans mandat institutionnel (délivré par leur hiérarchie ou par l'école) et sans nécessairement avoir un accord formel de la part des parents. Cette possibilité les distingue des intervenant·e·s PPLS, en particulier les psychologues, qui ont pour pratique de ne pas démarrer le suivi régulier d'une situation sans avoir au préalable obtenu une autorisation du ou de la représentant·e légal·e de l'enfant-élève¹⁷. Cette distinction semble placer l'action éducative du dispositif PEMS en quelque sorte en « première ligne » sur le terrain de la prise en charge de la difficulté scolaire (possibilité d'agir et de réagir dans une temporalité très rapide, là où pour d'autres groupes professionnels, l'attente se décline en plusieurs semaines). On peut supposer qu'une telle posture peut engendrer de potentielles tensions entre « spécialistes du soin » et « spécialistes socio-éducatifs en milieu scolaire » telles qu'observées par Morel (2014) pour le contexte français, mais les données recueillies ici ne permettent pas à ce stade de l'affirmer.

Un second enjeu décelé a trait à certaines caractéristiques du mode d'action du dispositif, telles que l'adaptabilité et l'ajustement constant aux besoins exprimés par la population cible. Si ces caractéristiques spécifiques constituent des ressources fondées, car elles permettent le déploiement d'une multitude d'interventions possibles, elles pourraient également avoir un « effet pervers », celui de positionner le PEMS dans le champ d'intervention socio-éducative avec une identité professionnelle de généralistes (à l'instar des enseignant·e·s, par exemple, qui parviennent mal à formaliser leur savoir large sur l'élève, cf. Payet et al., 2018) et non en tant qu'expert·e·s doté·e·s de ressources pratiques et théoriques spécifiques (Mauger, 2012).

Un troisième enjeu peut être celui de vouloir « trop en faire » (accepter toutes les demandes) et de ne pas assez déléguer. Le dispositif se trouverait dans l'impossibilité d'accompagner et de répondre à tous les besoins au regard des ressources disponibles. Si initialement, lors des premières étapes d'implantation, le PEMS se saisissait de toutes les demandes d'intervention, il pourrait arriver à devoir faire des « choix » et à développer l'aiguillage vers d'autres ressources d'aide. Il s'agirait, à terme, d'un nouveau « profilage » du métier d'éducateurs et éducatrices en milieu scolaire.

Un dernier et quatrième enjeu décelé : le « fantasme de la résolution des problèmes » par un accompagnement socio-éducatif exclusivement individualisé (cas particulier). En raison notamment d'une tendance, depuis deux décennies, à une individualisation de la prise en charge et du traitement de la difficulté scolaire « conduisant à mettre au premier plan les interprétations psychologiques (phobie scolaire, estime de soi en berne, etc.) et les troubles des apprentissages d'origine neurobiologique ou génétique ([les DYS]) » (Morel, 2014, p. 9), le risque est de sous-estimer les déterminants structurels contre lesquels l'aide individuelle ne peut pas tout (Rochex & Crinon, 2011 ; Bautier & Rayou, 2009 ; Felouzis, 2014). Elle peut contrebalancer, compenser au plan individuel, mais des interventions au plan structurel sont également nécessaires (par exemple, le « développement de l'école », améliorer les conditions apprentissages, etc.). La dérive serait que l'aide individuelle ne se mette à renforcer

¹⁷ La différence n'est pas absolue, une consultation sans autorisation est possible au début d'un suivi psychologique.

les sources structurelles (stigmatisation de catégories d'élèves, etc.) (Spies & Pötter, 2011 ; Baier & Deinet, 2011 ; Spies, 2013).

4.3.2 Travail de soutien, d'information et d'orientation à l'attention de la famille

Le *Concept 360°* prévoit une mesure socio-éducative visant à « soutenir les parents dans l'éducation et le quotidien en lien avec le processus de scolarisation » et plus précisément à « encourager la collaboration école-famille-élève » (DFJC, 2019, p. 23). Celle-ci se retrouve également dans les missions et principes du travail social en milieu scolaire décrits par AvenirSocial/SSAV (2016). Cette seconde prestation socio-éducative fait non seulement partie du cahier des charges officiel des éducatrices et éducateurs en milieu scolaire, elle est aussi très attendue de la part des établissements, qui comme le dit l'un de ses représentants ressentent un certain inconfort concernant l'étendue du soutien que l'école peut et doit apporter aux familles : « ce n'est pas à moi de faire de l'ingérence dans le cadre familial. Surtout pas. L'éducatrice le fait. Elle va faire le trait d'union entre nous pour que ça marche à l'école. Nous, notre souci, c'est que ça marche à l'école, que l'enfant puisse entrer dans ses apprentissages ».

L'examen des données montre que cette prestation peut être divisée en deux catégories d'intervention : le soutien à la collaboration école-famille, et le conseil et orientation à l'attention de la famille. Dans certaines situations éducatives, ces deux catégories coexistent (et sont traitées simultanément), alors que dans d'autres, seule la question du « lien école-famille » est « travaillée » par l'équipe socio-éducative du PEMS.

Soutien à la collaboration école-famille

Il importe de préciser que les relations entre l'école et les familles se structurent aujourd'hui autour d'un nouveau modèle relationnel et d'intervention socio-éducative à la fois exigeant et ambivalent, appelé « partenariat » dans plusieurs textes officiels des politiques éducatives en France comme en Suisse romande (Scalambrin, 2015). Celles-ci se déclinent à travers de nouvelles pratiques tant dans l'école qu'à ses marges (Glasman, 1992 ; Delay, 2011 ; Guigue, 2011). Par le biais du principe de partenariat, professionnel·le·s de l'éducation et familles sont enjoint·e·s à collaborer. Des recherches sociologiques de type ethnographique ont documenté, dans le canton de Genève, la mise en place d'un dispositif institutionnel visant à renforcer les liens école-famille, particulièrement lorsque les établissements scolaires sont situés dans des quartiers dits « populaires » (Delay, 2011 ; Scalambrin, 2015). Si un discours dominant des chercheur·e·s et repris par les politiques autour de la collaboration et de la participation parentale à l'école souligne les effets bénéfiques sur l'apprentissage scolaire des enfants, lorsque cette participation attendue fait défaut, la responsabilité des lacunes dans les apprentissages scolaires est souvent imputée aux parents (Farmer & Labrie, 2008). Ces recherches montrent que le partenariat ou la collaboration à construire avec les familles ne va pas de soi : elle est socialement interprétée et mise en œuvre par les différents acteurs (familles et école) selon des significations différentes (Scalambrin, 2015). En d'autres termes, cette « injonction à la participation » produit paradoxalement de nouvelles inégalités scolaires (Payet, 2017) malgré les bonnes intentions de départ.

Dans le canton de Vaud, l'injonction institutionnelle à collaborer avec les familles, considérées également comme « des partenaires » (DFJC, 2019, p. 1) se voit concrètement renforcée par l'implémentation du dispositif PEMS (ici dans les Alpes vaudoises).

L'ensemble des personnes interviewées (membres des directions, personnels enseignant, éducatif et du soin) s'accordent sur la nécessité de construire et de conserver un lien école-famille, répondant notamment à cet impératif institutionnel de collaboration. Dans certains textes officiels (notamment du canton de Genève), la collaboration avec les familles renvoie, d'une part, à des relations officialisées (à travers l'association des parents d'élèves, par exemple), et d'autre part, à des relations individualisées autour de l'enfant-élève (Payet et al., 2018). Cette seconde forme (qui nous intéresse ici, car le PEMS n'a pas (encore) déployé d'activités sur le plan des relations officialisées) peut prendre une dimension spécifique lorsque ce dernier se trouve en difficulté scolaire. Enseignant·e·s et familles sont dès lors tenu·e·s d'entretenir des relations suivies : les premier·ères ont l'obligation de contacter et de communiquer avec les familles lorsque des mesures d'accompagnement spécifiques sont envisagées ; les secondes doivent répondre à d'autres obligations telles que se rendre aux convocations. On le voit, « les relations enseignant·e·s/parents apparaissent donc comme centrales pour endiguer la difficulté scolaire, bien qu'aucune méthode ne soit précisée pour y parvenir » (Payet et al., 2018, p. 55).

Dans certaines situations éducatives décrites dans le cadre de notre terrain d'enquête, l'établissement d'une collaboration avec la famille peine à se mettre en place, particulièrement lorsque l'enfant-élève rencontre des difficultés dans son parcours scolaire. Les enseignant·e·s rencontré·e·s mettent en évidence que ce lien fait parfois défaut, malgré leurs tentatives et la volonté d'établir une relation de confiance avec les familles. Certaines d'entre elles (appartenant souvent aux classes populaires) peuvent être perçues comme étant « à distance » de l'école (Delay, 2011), car ne répondant pas aux attentes scolaires (parfois implicites), notamment celle de leur participation à l'école (p.ex. participer aux réunions de parents d'élèves, s'impliquer dans le suivi des devoirs de leurs enfants, accepter d'entrer dans une démarche d'aide par un·e spécialiste comme un·e logopédiste ou psychologue). Un constat par ailleurs mis en lumière par plusieurs enquêtes sociologiques, anciennes comme plus récentes (voir par exemple : Thin, 1998 ; Périer, 2005 ; Delay, 2011).

D'un point de vue socio-éducatif, « *travailler sur le lien école-famille* » comme l'explique une éducatrice, permet souvent de « *remettre un espace de dialogue* » autour de l'enfant-élève et de sa famille afin d'apaiser certaines tensions découlant de malentendus entre école et familles (Dubet, 1997), voire d'un différend (Périer, 2005). L'une des ressources ou caractéristiques du dispositif PEMS, fortement appréciée par l'école, est celle de pouvoir aller à la rencontre de ces familles dites « distantes » (par exemple en se rendant au sein de leur foyer) dont certaines ne parviennent plus à dialoguer avec les acteurs et actrices scolaires pour différentes raisons : contraintes matérielles et temporelles liées à des horaires de travail irréguliers, non-maîtrise totale ou partielle de la langue de scolarisation, problèmes de santé, par exemple. Il arrive également, comme le souligne une autre éducatrice, que des parents aient « *un passif avec l'école dans la relation* », ce qui les amènent à s'en éloigner peu à peu en raison de « *déceptions passées* » ou encore suite à une expérience négative de leur propre scolarité.

Concrètement, le soutien à la collaboration entre l'école et la famille implique pour les éducatrices de trouver des chemins pour aller rencontrer celle-ci. Il s'agit dans un premier temps de (re)nouer un lien de confiance, en particulier lorsque les parents manifestent de la méfiance à l'égard de l'école et des « nouveaux arrivants » (Demazière, 2008) comme les psychologues et éducateurs et éducatrices en milieu scolaire. Le récit de cette éducatrice souligne l'importance de créer un lien de confiance, qui demande parfois aussi du temps : « *il*

y a beaucoup de parents qui sont récalcitrants, qui n'ont pas du tout envie de tous ces éducateurs, ces psys et tout ça, mais nous [les éducatrices], on peut entrer délicatement dans les familles pour créer un lien de confiance ». Un lien de confiance qui, même ténu, servira d'appui à la collaboration (tant pour les parents que pour les professionnel·le·s), par exemple lors de réunions école-parents d'élèves ou d'une réunion dite « de réseau » (regroupant généralement l'enseignant·e, le ou la doyenne et aujourd'hui l'éducatrice, mais aussi selon le besoin les professionnel·le·s du champ médico-psychologique). La présence nouvelle du PEMS dans les réseaux à l'école place les éducatrices dans une position de « *tiers qui remet du liant* » ou encore de « *réparatrices de liens* » (Thin, 1998). Cette posture est également « *utilisée comme un outil de soutien aux parents, via le travail en réseau* », selon les propres termes d'une éducatrice.

L'illustration empirique qui suit souligne bien l'importance du lien de confiance à (re)construire entre l'école et la famille, et le rôle joué par l'éducatrice en milieu scolaire. Une posture également reconnue et soutenue par cette direction d'établissement :

« Entendre tous les deux jours que son enfant est un petit monstre et qu'on ne peut rien en faire, même s'il y a toutes les raisons du monde pour qu'il y ait du vrai là-dedans, on [l'école] ne peut pas fonctionner comme ça. L'éducatrice est donc intervenue pour remettre les parents en confiance envers l'école, pour réinstaurer un dialogue, pour objectiver un petit peu les difficultés de l'enfant. Proposer aussi des pistes qui fonctionnaient. Et puis ensuite, elle a aidé au passage à l'enseignante suivante pour dédramatiser les choses, parce que vous pensez bien que cet enfant, tout le monde à peu près le connaissait à la salle des maîtres « sous son meilleur jour ». Et maintenant, ça se passe bien. Ce n'est pas facile, mais ça se passe bien. La maîtresse actuelle est sereine, l'assistance à l'intégration dont bénéficiait cet enfant, il y en a moins, et tout le monde s'est calmé. »

Le travail avec les familles, en lien avec le soutien éducatif individuel pour l'enfant-élève, est une responsabilité qui apparaît dans le cahier des charges des éducatrices. Ce travail se colore différemment selon les situations, comme le relève l'équipe du PEMS. En lien direct avec la fonction parentale, il s'agit par exemple de soutenir les familles dans leurs compétences éducatives pour les aider à mieux comprendre la situation de leur enfant et les encourager à solliciter d'autres prestations socio-éducatives (la DGEJ, par exemple). À titre d'illustration, une éducatrice relate, lors d'un entretien à domicile avec une famille, l'aide proposée aux parents dans le suivi des devoirs avec leur petite fille, en les amenant à trouver des « *points d'ancrage* » pour rester calme et permettre à cette dernière de mieux se concentrer. Il ne s'agit pas ici à proprement parler de soutien scolaire, mais davantage d'un travail de soutien (ou de renforcement) à l'attention de la famille (parents et enfant), en lien avec des enjeux éducatifs et scolaires.

Dans une perspective qui tend à resituer la difficulté scolaire de l'élève dans un contexte social, l'éducatrice veille toujours à remettre en lien les différentes dimensions de sa situation. En matière de travail d'accompagnement avec les familles, elle va non seulement porter un regard sur les aspects scolaires et éducatifs, mais également s'intéresser à l'environnement familial afin de pouvoir présenter et proposer des possibilités d'aides (sociales, financières, par exemple) qui existent en dehors de l'école. Soulignons également que cette prestation se réalise souvent dans la durée : ce n'est en effet que progressivement que l'équipe socio-éducatrice du PEMS peut repérer l'ensemble des difficultés des familles suivies. Enfin, (re)nouer un lien de confiance avec la famille constitue non seulement le point de départ dans

la mise en place d'une action éducative auprès de cette dernière, mais permet aussi d'accéder à d'autres problématiques ou demandes.

Travail d'information, de conseil et d'orientation à l'attention de la famille

Si les difficultés que peuvent rencontrer les enfants-élèves, et qui sont à l'origine de l'intervention du dispositif, s'expriment dans le cadre scolaire (via un comportement enfantin ou juvénile déviant, comme nous l'avons vu), elles peuvent concerner également et directement leurs familles. Ces difficultés sont liées (et souvent cumulées) à une immigration récente, une situation économique et sociale précaire, des dépendances, par exemple.

Comme le relève la responsable d'unité, la mise en œuvre de cette prestation de Travail d'information, de conseil et d'orientation à l'attention de la famille implique un travail d'exploration pour pouvoir, *in fine*, « *fournir une prestation qui corresponde aux besoins* » et/ou ne pas faire doublon avec une prestation déjà existante.

Ce travail d'information et d'orientation n'est pas nécessairement directement en lien avec la question scolaire. Trouver un cours de français accessible financièrement, transmettre des informations quant au lieu où des vêtements de seconde main peuvent être achetés pour les enfants, sont autant d'exemples d'informations que les éducatrices peuvent transmettre aux familles, du fait de leur connaissance élargie des ressources sociales et financières existantes.

Ces exemples mettent en évidence, comme le souligne la responsable d'unité, que cette prestation n'est pas non plus automatiquement synonyme d'intervention à moyen ou long terme : « *parfois, il suffit juste d'une assistance ponctuelle, par exemple orienter vers un service pour une aide financière* ». Elle n'implique également pas toujours un travail en profondeur centré sur les difficultés et la recherche directe de solution.

Ce travail d'information et d'orientation auprès des familles consiste également, comme le relève une éducatrice, à « *préparer le terrain pour que les démarches se fassent [...], être dans la préparation pour accompagner les parents à tirer d'autres sonnettes, d'autres ressources* ». Un travail qui se réalise progressivement, notamment lorsque les familles n'ont pas de demande d'aide ou expriment une certaine méfiance vis-à-vis des professionnel·le·s du travail social. Une éducatrice souligne par exemple le travail minutieux et de longue haleine réalisé avec une famille pour préparer, en amont, la mise en place de la prestation socio-éducative (externe à l'école) Histoires de PARENTS d'élèves.

Les enjeux et les difficultés décelées

Nous l'avons vu, les éducatrices se trouvent entre école et familles, et plus précisément, entre l'école, l'élève et la famille. Jouer ce rôle d'intermédiaire n'est pas exempt de tensions tant dans le travail de soutien à la collaboration école-famille que dans celui du conseil et de l'orientation à l'attention des familles. Deux tensions peuvent être identifiées pour le PEMS :

1. Être amené, malgré lui, à se substituer aux autres prestations socio-éducatives à l'attention des parents dont le seuil d'accès peut être trop élevé pour que les parents puissent y accéder (méfiance, problématiques de langue, etc.). Ce risque apparaît plus fortement dans les situations où la reconstruction du lien de confiance avec l'école reste très liée à l'éducatrice. La personnalisation du lien de confiance peut en effet rendre la délégation difficile.

2. Résister dans la pratique quotidienne au conflit de rôle que peut engendrer le fait de jongler entre le rôle de soutien à la famille et de soutien à l'enseignant·e et l'école. On l'a vu, le PEMS

intervient en particulier quand les familles ne remplissent pas ou plus les attentes scolaires (p.ex. participer aux réunions de parents d'élèves, s'impliquer dans le suivi des devoirs de leurs enfants, accepter d'entrer dans une démarche d'aide par un·e spécialiste comme un·e logopédiste ou un·e psychologue). La littérature montre que cela est particulièrement fréquent dans le cas avec des familles populaires et qu'une des raisons pour cela est l'éloignement des de ces familles avec les codes de l'école, de sorte que les attentes scolaires restent pour elles implicites. La littérature critique dénonce que les prestations déployées à l'attention de la famille courent le risque d'une forme douce de normalisation des pratiques éducatives parentales à ce qui est attendu par l'institution scolaire. Autrement dit, elle entrevoit une possible instrumentation des professionnel·le·s qui deviendraient « un outil pour faire valoir les dires de l'école ». Si, sous la pression du travail quotidien, les éducatrices perdaient de vue que leur mandat précise clairement que leurs missions les situent du côté des enfants-élèves, et partant, de leur contexte familial, on pourrait imaginer qu'une telle instrumentalisation puisse se produire. Pour autant que nos observations peuvent en juger, cela ne semble pas être le cas.

Dans le même ordre d'idées, la littérature sur le travail social en milieu scolaire pointe de possibles conflits de rôle dans la pratique quotidienne entre soutien à la famille et soutien à l'enfant-élève (Garnier, 1997 ; Spies & Pötter, 2011). Soulignant que le principe de collaboration avec les familles « se double du souci de développer l'autonomie des jeunes et de les transformer en acteurs de leur scolarité », Garnier (1997, p. 6) pose les questions suivantes : « dans quelle mesure ces perspectives sont-elles complémentaires ou opposées » et « à quelles conditions est-il possible de prendre appui sur les familles et sur les élèves ? » (ibidem). Dans le cas d'enfants-élèves qui relèvent ou devraient relever d'une mesure de protection des mineurs, cette question est particulièrement pertinente. De par ses expériences professionnelles antérieures de travail en foyer et avec des jeunes en très grande difficulté, l'équipe du PEMS semble bien armée face à ce dilemme potentiel. Notre enquête a en particulier pu cerner qu'il dispose d'une conscience aiguë de sa responsabilité première à l'égard des enfants-élèves.

4.3.3 Interventions auprès de groupes-classes

Dans plusieurs établissements, les éducatrices interviennent auprès de groupes-classes présentant des dynamiques problématiques, par exemple dans le cas d'un groupe d'élèves qui, de par leur comportement déviant, altère le climat scolaire. Il peut également s'agir de situations où des problèmes relationnels existent entre plusieurs enfants-élèves et se répercutent sur la dynamique de classe. Cette prestation – classée parmi les prestations directes dans le mesure où l'enfant-élève est le destinataire direct et premier – n'est pas à confondre avec les observations ou interventions en classe que les enseignant·e·s semblent fréquemment solliciter¹⁸ lors de situations difficiles avec un ou une élève dans le but tantôt de prouver le problème, tantôt d'obtenir une intervention « correctrice ». Au contraire, le PEMS est très réticent à donner suite à cette sollicitation qui selon l'avis unanime de l'équipe « *ne changerait rien* ». Toutefois

À travers cette troisième prestation socio-éducative directe, les éducatrices poursuivent ici le but de proposer aux enseignant·e·s des outils socio-éducatifs, à partir d'un « *catalogue* » dont

¹⁸ Si elle n'est pas à confondre, cette prestation auprès de groupes-classes se déploie néanmoins souvent de manière articulée avec la prestation indirecte « Conseil et soutien aux enseignant·e·s (cf. 4.4.1).

l'élaboration est en cours. Ces approches et outils visent généralement la cohésion sociale du groupe, par la connaissance mutuelle des enfants-élèves. Pour le PEMS, il importe de proposer des outils qui soient « *concrets, simples, souples et accessibles* » dans leur mise en œuvre, afin de ne pas surcharger davantage des enseignant·e·s déjà fortement mobilisé·e·s dans leur pratique ordinaire.

Dans la mise en place de cette prestation, la construction d'une étroite collaboration avec les enseignant·e·s est essentielle aux yeux de l'équipe socio-éducative du PEMS, qui vise une perspective de complémentarité entre les approches socio-éducative et scolaire : l'enseignant·e détient une vision globale de la classe et un savoir large sur l'élève – il ou elle connaît les enfant-élèves en tant qu'individus, mais aussi dans la dynamique collective du groupe-classe ; l'éducatrice peut apporter des outils socio-éducatifs (p.ex. jeux coopératifs) et des ressources pratiques (privilégier la parole et l'écoute ; importance conférée au travail réflexif de l'enfant), ainsi qu'une posture extérieure et une expertise spécifique susceptibles d'apporter un autre regard sur les situations éducatives.

Cette prestation auprès des groupes-classes peut donner lieu à une intervention directe dans la classe, comme l'illustre le récit de cette éducatrice :

« Je me souviens d'une intervention que j'ai faite chez des tous petits d'une classe 1P-2P. Un enfant avait de la peine à rentrer dans le groupe et était beaucoup dans la difficulté de séparation, très solitaire, ne parvenant pas à rentrer dans le groupe et dans les activités proposées dans la classe. J'ai pu faire un travail avec cet enfant en particulier, mais en m'appuyant sur le groupe. J'ai commencé une activité avec cet enfant puis j'ai pris au hasard 2-3 camarades un peu au hasard. On a fait un jeu les 4 ou les 5. J'ai ici travaillé en petit groupe, sur la création du lien entre les enfants, mais avec l'objectif d'une meilleure intégration d'un enfant en particulier ». »

Comme mentionné, les interventions auprès des groupes-classes sont encore assez rares à ce stade du déploiement du PEMS. Prenant appui sur l'exemple d'une intervention pour améliorer la dynamique collective dans une classe qui avait réussi, l'équipe souligne que le mécanisme du bouche-à-oreille constitue un puissant vecteur de développement sur lequel le PEMS pourra s'appuyer. Suscitant de l'intérêt de la part des enseignant·e·s, une expérience réussie partagée entre enseignant·e·s amène l'émergence d'une demande pour le même type de prestation.

Cette prestation présente un véritable potentiel multiplicateur dans la mesure où elle permet d'agir sur différents niveaux. Elle peut en effet avoir un impact au niveau de la rencontre entre acteurs socio-éducatifs et scolaires, sur le renforcement des compétences professionnelles et sur les apprentissages des enfants-élèves. Plus précisément, cette prestation :

- favorise les opportunités de rencontre entre les acteurs scolaires et socio-éducatif et donc la mise en dialogue de ces deux logiques (par exemple cadres de référence, pratiques professionnelles) ;
- soutient le renforcement des compétences des enseignant·e·s en leur permettant d'expérimenter d'autres techniques et/ou savoir-faire ;
- favorise, par sa visée éducative, l'émergence d'une dynamique de classe et d'apprentissage plus favorable en soutenant directement (par exemple à travers le jeu) les compétences des enfants-élèves à s'écouter et à interagir.

Pour ces différentes raisons, la responsable d'unité estime clairement que ce type de prestation devrait se développer à l'avenir même si, au moment de cette évaluation, elle

demeure embryonnaire dans la plupart des établissements. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour expliquer ce développement encore peu significatif : tout d'abord, la mise en place de ce travail avec les groupes-classe nécessite que l'enseignant·e en difficulté dans la gestion de son groupe-classe ouvre la porte de sa classe au regard d'un·e professionnel·le dont le cadre de référence est différent du sien. À ce sujet, l'arrivée d'un·e spécialiste peut être également ressenti comme une « dépossession » de leur expertise professionnelle enseignante (Payet et al., 2018) ou comme une forme de jugement porté sur leur pratique. Par ailleurs, ce type d'intervention nécessite un important travail de préparation et une implication forte de l'enseignant·e en amont. Enfin, elle ou il doit également être ouvert·e à acquérir d'autres techniques et compétences en matière d'animation et/ou de gestion de dynamiques de groupes.

Les directions d'établissement ont probablement une position à faire valoir pour soutenir le développement de ce type de prestation, par exemple en valorisant davantage des formes d'apprentissage qui soutiennent les habiletés sociales des enfants-élèves en matière de « vivre ensemble ». En matière de facteurs de réussite, l'on peut également supposer, comme relevé ci-dessus, que des expériences positives de collaboration entre enseignant·e·s et éducatrices, autour d'un but commun, vont renforcer un climat de confiance qui pourrait servir d'appui à la co-construction de ce type de prestation.

4.4 Les prestations socio-éducatives indirectes

4.4.1 Conseil et soutien aux enseignant·e·s

Les récits des différents acteurs et actrices éducatifs et scolaires rencontré·e·s soulignent une volonté de « *co-construction* » entre le PEMS et les établissements scolaires. Au-delà d'une question de posture, il s'agit bien de pouvoir, à travers ce nouveau dispositif, faciliter le regard croisé entre professionnel·le·s afin de mieux repérer les situations d'élèves à risque et de mettre en place des outils socio-éducatifs qui empêchent une cristallisation des difficultés.

Si les éducatrices n'ont pas de « *baguette magique* », comme le relève un directeur, elles peuvent néanmoins proposer un autre regard, « *un travail de soutien et de guidance* » autour de situations d'enfants-élèves pour lesquelles les enseignant·e·s se trouvent parfois démuni·e·s. Un autre directeur d'établissement relate notamment les difficultés de comportement que peuvent poser de jeunes élèves lors des premières années d'école :

« Les « petits péteurs de plomb », c'est un vrai souci. Quand un enfant commence l'école et que ça part dans tous les sens. Jusqu'à maintenant, il n'y avait pas grand monde qui pouvait nous aider... Aujourd'hui, le seul fait d'avoir quelqu'un qui peut reconnaître la difficulté, qui a la connaissance d'autres structures, d'autres réseaux et qui nous dit : « Nous pourrions essayer ceci ou cela », cela nous aide. »

Depuis le démarrage de ce projet-pilote, le conseil-soutien aux enseignant·e·s par rapport aux situations d'élèves jugées problématiques, préoccupantes et/ou altérant le climat scolaire s'est concrétisé de différentes manières : écoute des difficultés et questions des enseignant·e·s, couplée cas échéant à une observation en classe et/ou un soutien direct à l'enseignant·e dans sa classe ; apport d'un regard socio-éducatif dans le cadre de réflexions et, si nécessaire, proposition d'outils opérants. Ce type de soutien comprend également une activité d'analyse avec les enseignant·e·s (voire avec d'autres acteurs scolaires), afin d'« objectiver » certaines de leurs attentes ou représentations par rapport au dispositif de protection de l'enfance ou au

travail social en général. Un travail d'information qui est également nécessaire pour rendre compte des différentes possibilités d'action existantes (mesure de soutien ambulatoire centrée sur le jeune, mesure de placement, mesure de soutien à la fonction parentale, par exemple), mais aussi de la portée et des limites de celles-ci.

Pour illustrer cette prestation, une enseignante-doyenne parle de la venue de l'éducatrice dans les classes et du regard socio-éducatif qu'elle peut, selon elle, apporter, sans que cela donne lieu nécessairement à une intervention directe du PEMS. Comme le souligne cette enseignante-doyenne, « *ce n'est pas leur mission première de venir en classe. Et elles ne sont pas présentes pour que l'élève se tienne tranquille. C'est plus pour voir ce qui peut se « tramer » comme jeu quelque part entre l'enseignante et lui, si elle peut percevoir quelque chose et puis reprendre ça ensuite avec l'enseignante* ».

Une éducatrice apporte un autre point de vue par rapport à cette prestation à travers l'exemple d'une situation par rapport à laquelle elle avait été interpellée par une enseignante d'un enfant-élève de 2P qui présentait d'importantes difficultés de comportement caractérisées notamment par de l'agitation en classe et une impossibilité à gérer ses émotions et frustrations. Selon l'enseignante, la situation devenait particulièrement ingérable lorsque l'enfant en question s'alliait à un ou deux camarades pour semer le chaos au sein de la classe. Dans le cadre d'une première discussion avec l'enseignante, puis d'une observation en classe, il est apparu que cet enfant ne supportait pas le contact rapproché et que dès lors une intervention individuelle auprès de cet enfant allait probablement être mise en échec. Comme l'explique l'éducatrice, il a donc fallu trouver une autre porte d'entrée, soit d'abord apporter un soutien à l'enseignante avant d'envisager une éventuelle intervention directe auprès de l'enfant-élève. C'est ainsi qu'un travail avec l'ensemble de la classe, c'est-à-dire « *sans cibler sur l'enfant qui dysfonctionne* » (précise l'éducatrice), s'est mis en place sur le thème des émotions. Concrètement, l'enseignante et l'éducatrice ont élaboré des outils adaptés pour pouvoir travailler sur la gestion des émotions avec des enfants de 5 ans, chacune des professionnelles apportant son expertise et son expérience à la construction de ce projet. Pendant plusieurs semaines, l'enseignante a utilisé cette thématique des émotions et les différents outils élaborés avec l'éducatrice comme fil conducteur lors du moment de l'accueil le matin et/ou lors de la reprise de l'école l'après-midi. Comme le souligne après-coup l'éducatrice (dont l'intervention est restée à distance), « *les activités organisées autour de ce thème ont été bénéfiques pour l'enfant qui posait problème, mais aussi pour ses camarades* » ainsi que pour la dynamique de la classe de manière générale.

Un troisième exemple permet d'illustrer une autre facette de cette prestation. Le PEMS a été sollicité par des enseignant·e·s qui croisaient régulièrement de jeunes filles en train de fumer sur le chemin de l'école. Ces enseignant·e·s, « *heurté·e·s dans leurs valeurs* » selon une éducatrice, ont alors demandé à l'éducatrice d'intervenir auprès de ces jeunes filles, la direction estimant que cette situation n'était pas du ressort de l'école puisque celles-ci ne fumaient pas dans le périmètre scolaire. L'éducatrice est finalement intervenue dans cette situation estimant qu'il ne fallait pas « *laisser tomber* » cette question soulevée par les enseignant·e·s. Comme elle le précise, il lui paraissait essentiel de « *se soucier, sans rêver, de l'impact que la posture que l'on a en tant qu'adulte sur des jeunes* ». L'éducatrice a ainsi ouvert un espace d'échange avec les enseignant·e·s concerné·e·s pour « *travailler* » avec elles et eux sur leur posture et leurs représentations et attentes par rapport à des conduites juvéniles jugées comme déviantes.

Le soutien aux enseignant·e·s, avec les différentes dimensions d'intervention qu'il comporte (soutien, conseil, information, orientation), constitue une prestation que le PEMS entend renforcer à l'avenir. Les éducatrices ne pouvant pas intervenir « sur le terrain » dans toutes les situations éducatives, la responsable d'unité pense aussi nécessaire de renforcer la dimension d'orientation de cette prestation. Dans une perspective visant à renforcer les compétences enseignantes, il paraît également essentiel, pour l'équipe socio-éducative du PEMS, de réussir à « *amener des outils concrets aux professionnels qui encadrent ces élèves pour travailler sur ces aspects-là même s'ils ne sont pas forcément très demandeurs au départ* ».

Enjeux et difficultés décelées

Le conseil et soutien au personnel enseignant peut constituer une prestation paradoxale à mettre en œuvre en ce qu'elle implique une tension entre collaboration et confrontation. Pour sa réussite, elle nécessite en effet la construction d'un travail de collaboration interprofessionnelle (voir le chapitre 5) entre l'équipe socio-éducative du PEMS et les acteurs scolaires, mais également une confrontation des visions entre deux mondes (le champ socio-éducatif et le champ scolaire) qui tendent à présenter des manières différentes de penser l'enfant-élève en difficulté et ses besoins.

4.4.2 Aide à la direction et aux doyen·ne·s pour l'évaluation de situations problématiques

Cette prestation a pour but d'aider les directions et doyen·ne·s dans l'évaluation de situations qui nécessitent un regard socio-éducatif et pour lesquelles des décisions et/ou orientations doivent être prises. Au regard des tracasseries que ces questions représentent dans le travail quotidien des directions d'établissement, cette prestation d'expertise socio-éducative est susceptible de constituer une ressource importante pour les directions dans l'exercice de leur fonction (Jud, Stauffer & Lätsch, 2018). Cette ressource, complémentaire au dispositif SESAME¹⁹, peut s'activer lors des conseils de direction, auxquels les éducatrices prennent part régulièrement pour rendre compte de leurs différentes interventions. Elle se déploie également en dehors de ces espaces institués, lorsqu'une situation d'enfant-élève nécessite un élargissement des points de vue.

Selon les directeurs·trices d'établissement que nous avons rencontré·e·s, l'arrivée des éducatrices constitue une ressource supplémentaire qui peut être facilement mobilisée de par le caractère souple et accessible du dispositif PEMS. Un directeur précise à ce propos :

« Si j'ai un doute ou une question par rapport à une situation, le fait de pouvoir l'évoquer tout de suite par téléphone, d'avoir un autre avis avant de devoir trancher ou d'initier un réseau, c'est très agréable de pouvoir le faire n'importe quel jour de la semaine. Je sais que dans la demi-journée, si j'envoie un mail, j'aurai une réponse, on va pouvoir discuter de la chose, je ne vais pas rester seul en tant que directeur [...] Pouvoir faire appel à une éducatrice, c'est vraiment une ressource supplémentaire. »

¹⁹ Le dispositif SESAME a été mis sur pied par l'Unité PSPS, sur mandat du Département de la Jeunesse et de la culture (DFJC) et du Département de la santé et de l'action sociale (DSAS). Ce dispositif, qui comprend plusieurs volets, a pour but d'harmoniser et faciliter la réponse des établissements scolaires et de formation par rapport aux situations de suspicions d'abus sexuels et de maltraitance d'élèves qui sont révélées en milieu scolaire.

En ce sens, le PEMS se différencie des autres dispositifs (qui sont en place au sein des établissements) dont l'accès est moins direct et parfois tributaire des horaires de travail des professionnel·le·s dans l'établissement en question.

La connaissance fine que les éducatrices ont du réseau extérieur à l'école (services placeurs, institutions socio-éducatives, etc.) constitue une autre plus-value reconnue par plusieurs directions. Comme le relève ce directeur, *« l'éducatrice qui intervient dans mon établissement connaît tous les aides et services autour de l'école, elle a beaucoup de propositions à faire, donc c'est vraiment un outil intéressant. »*

Certaines directions d'établissement relèvent également que la position « dedans/dehors » des éducatrices est intéressante à mobiliser lorsqu'il s'agit d'apprécier des situations problématiques. Comme le souligne un directeur, *« le PEMS, c'est une autre porte d'entrée, c'est dans l'école, mais ce n'est pas tout à fait l'école et ce n'est pas le SPJ »*. En effet, les éducatrices proposent et apportent un autre regard sur la difficulté scolaire et sur l'école. Un regard qui peut être parfois critique et distancié dans le sens qu'il peut venir pointer les difficultés et les défis qui se posent à l'école aujourd'hui.

Malgré les mesures mises en place au sein de l'école (y compris à un niveau socio-éducatif), il arrive que la question d'un signalement auprès de la DGEJ et de l'Autorité de protection se pose. Dans ce type de situations complexes, où il s'agit d'évaluer la situation du ou de la mineure, ainsi que la capacité des parents à pouvoir répondre à ses besoins, le PEMS apparaît comme une ressource pour apprécier celle-ci et le type de réponse qui peut être apporté. Le dispositif a en outre l'ambition de développer des compétences en matière d'évaluation de la mise en danger des mineur·e·s, via le suivi d'une formation. Comme le souligne la responsable d'unité, l'idée est de connaître davantage les critères d'appréciation de l'autorité de protection des mineurs pour pouvoir conseiller l'école et lui dire : *« C'est une bonne idée, vous avez les éléments pour signaler la situation »*. Ou *« il n'y a pas assez d'éléments pour un signalement. »*

Les enjeux et les difficultés décelées

Le développement de cette prestation implique une ouverture de la part des directions qui est double. D'une part, elles doivent rentrer dans une démarche de collaboration et d'autre part, cela nécessite qu'elles soient ouvertes à un point de vue socio-éducatif qui est différent de leur cadre de référence habituel. Les directions d'établissement rencontrées sont toutes demandeuses de ce type de prestation même si ce travail est actuellement en construction. Son degré d'avancement varie également d'un établissement à l'autre.

Nous pouvons supposer que la présence des éducatrices dans certains Conseils de direction constitue un facteur qui facilite le développement de cette prestation. Ces occasions de rencontre entre la direction et l'éducatrice permettent en effet la mise en place d'un dialogue et participent à la construction d'une collaboration régulière. Cette participation instituée de l'éducatrice à ces conseils de direction renforce également sa légitimité à pouvoir apporter son expertise socio-éducative.

4.5 Au-delà des prestations : une approche et une prise en charge spécifiques de la difficulté scolaire

Concernant la collaboration avec les acteurs scolaires, les termes de « co-construction » et de « partenariat » sont souvent utilisés par les professionnel·le·s du PEMS pour décrire une volonté de dialogue, d'écoute mutuelle et de reconnaissance de compétences spécifiques et complémentaires. Une éducatrice précise à ce sujet :

« Pour pouvoir avancer, j'ai besoin du regard de l'enseignant, de ses retours, de ses propos, de ses analyses, etc. Pour pouvoir savoir à quoi ressemble une journée avec cet enfant, ce qui va, ce qui ne va pas, etc. [...] On ne vient pas, nous, en disant : « Ah, mais c'est vous qui faites faux. Vous devriez faire ci ou vous devriez faire ça. » [...] Moi, je ne sais pas comment ça se passe dans une classe, je ne suis pas enseignante. Et ça, c'est un point qui est aussi important pour pouvoir collaborer avec les enseignants : pouvoir leur faire comprendre et leur prouver qu'on ne vient pas avec de grandes théories et qu'on ne vient pas juger leur travail, mais qu'on vient travailler avec eux parce qu'on a besoin d'eux pour aller plus loin. »

En termes d'approche spécifique de la difficulté scolaire, la notion de **globalité**, en référence au *Projet de lignes directrices dans le cadre du Concept 360°* et à une vision défendue par le travail social en général, revêt une importance particulière. L'intervention socio-éducative du PEMS tend à apporter aux enfants-élèves un soutien face aux difficultés qui peuvent se poser **dans** et **autour** du milieu scolaire. La prise en compte de la situation de l'enfant-élève dans sa globalité constitue ainsi une spécificité fondamentale de ce type d'intervention qui tend systématiquement à réinscrire la difficulté scolaire dans un contexte composé de plusieurs dimensions (sociale, familiale, économique, juridique, notamment). Dans la prise en compte de cette globalité, l'idée de **processus** est également essentielle, en « opposition » à une approche qui serait centrée sur la recherche immédiate de solutions. L'idée de **mise en lien** entre tous ces différents éléments est également centrale afin que, peu à peu, une certaine cohérence d'ensemble puisse se construire autour de l'enfant-élève et que d'autres ressources, extérieures à l'école, puissent éventuellement être mobilisées.

Nous avons choisi d'illustrer cette approche spécifique du PEMS en mettant la focale sur deux activités qui sont reliées aux prestations : l'observation directe et active des enjeux socio-éducatifs par une activité de « veille sociale » (4.5.1) et le soutien des liens et des collaborations avec le réseau extérieur (4.5.2).

Ci-après, nous décrivons chacune de ces approches spécifiques de la difficulté scolaire en mettant en évidence leur visée, mais aussi les différents enjeux qu'elles viennent pointer. À travers le développement de ces deux approches, nous soulignons également les « qualités socio-éducatives » des éducatrices du PEMS, en lien avec la difficulté scolaire.

4.5.1 Observation active des enjeux socio-éducatifs par une activité de « veille sociale »

Une activité que nous pourrions qualifier de « veille sociale » (De Robertis, 2007) est menée par les éducatrices à partir de l'« observation directe et active » des besoins socio-éducatifs au sein des différents établissements. Selon de Robertis (2007, p. 269), la veille sociale est « une étude menée à partir de l'observation et de l'expression des besoins perçus et constatés dans la pratique professionnelle ». Elle a pour but d'identifier des problématiques sociales émergentes, tout l'enjeu étant ensuite de parvenir à « transformer les constats de la pratique

en connaissances organisées et transmissibles » (p. 268). D'une certaine manière, nous pourrions dire que cette activité de veille sociale développée par le PEMS est autant un outil (pour apprécier et évaluer les besoins socio-éducatifs) qu'une posture bien spécifique qui tend à construire des conditions permettant de faire exister, y compris dans les interstices des établissements, un autre regard sur la difficulté scolaire.

Par sa position singulière (à la fois à l'intérieur et l'extérieur de l'école), l'éducateur ou éducatrice est un·e observateur ou observatrice privilégié·e pour considérer et identifier certains besoins socio-éducatifs émergeant à l'intérieur des établissements. Ces besoins peuvent émerger, souvent de manière implicite, en lien avec des situations d'élèves ou des enjeux plus collectifs (dynamiques entre groupes d'élèves, climat scolaire, par exemple). Dans le cas d'espèces, les éducatrices relèvent que leur position transversale (« *on est dans les classes, dans les salles des maîtres, dans les familles, dans les conseils de direction* », « [...] *on a accès à plein d'ambiances* », souligne une éducatrice) leur donne une possibilité de se glisser dans certains interstices (Scalambrin, 2015) et de développer ainsi une forme de « proximité familière » (Breviglieri, 2005) avec les enfants-élèves.

Cette activité de « veille sociale », qui prend place dans des lieux plus ou moins formels du quotidien (salle des maîtres, cours de récréation, réfectoire, couloirs) permet également de tisser des liens avec les différents acteurs scolaires (notamment enseignant·e·s) ou, au contraire, de « sentir » d'éventuelles résistances par rapport à l'implémentation du PEMS dans l'établissement. Autant d'observations qui sont essentielles pour pouvoir ensuite, comme le relève cette éducatrice, « *mettre de l'huile dans les rouages, faire remonter ou redescendre certains constats ou certaines informations, pour permettre une meilleure collaboration.* »

À sa manière, une autre éducatrice souligne l'importance, pour les ESS, d'avoir accès à des moments informels et/ou de transition pour « sentir » la vie des établissements ainsi que les dynamiques de groupes entre élèves :

« Être présente à la récréation [...] permet de prendre la température du collège. Et c'est impressionnant d'ailleurs, les dynamiques qu'on arrive à percevoir, les groupes. Lors des quelques passages à la récréation ou avant l'école, j'ai pu observer ces cours discrètement. J'avais alors repéré une jeune fille en disant : « Ah tiens ! » Un peu cet œil d'éducateur. « Ah oui, tiens. » Rien de plus. J'ai continué ma route. En l'occurrence, cette jeune fille, aujourd'hui, je l'accompagne, je lui téléphone toutes les semaines, je prends de ses nouvelles, je l'accompagne dans ses démarches postscolaires. »

Cette activité de « veille sociale » symbolise également la dimension « universelle » de ce dispositif qui se veut accessible, connu de tous (y compris des élèves) et ajusté aux différentes problématiques et situations d'élèves rencontrées. C'est en effet parfois à partir de cette observation directe et active que certains besoins particuliers vont pouvoir émerger, tant sur un plan individuel que collectif. À ce sujet, une éducatrice relate une situation où une dynamique de groupe entre jeunes s'était construite et cristallisée, hors du contexte de la classe, autour de jeux d'alliances et de désalliances qui pouvaient donner lieu à des bagarres dans ces moments intermédiaires du quotidien (après ou entre les cours, pendant les récréations). La réponse socio-éducative qui a finalement été apportée à cette problématique a relevé d'une intervention directe individuelle auprès de chacun·e de ces jeunes, une évaluation succincte de la situation ayant mis en évidence « *un mal-être plus général chez la plupart de ces jeunes* ».

Cet exemple met en évidence l'importance, pour le PEMS, de pouvoir faire un travail de décodage de ces observations recueillies dans le cadre de cette activité de « veille sociale », afin de pouvoir ensuite proposer une éventuelle réponse (individuelle et/ou collective) correspondant aux besoins des enfants-élèves concernés. Ce travail de décodage se fait notamment lors des colloques d'équipe hebdomadaires du PEMS dont une partie est consacrée au « climat des établissements scolaires ». Ce travail de reprise en équipe permet également une prise de distance par rapport à une activité de « veille sociale » essentielle, mais également difficile à « absorber », comme l'explique cette éducatrice : « *c'est une chance, mais aussi une difficulté d'être dans toutes les strates et d'entendre beaucoup de choses [...]. C'est donc important de beaucoup en discuter au sein de l'équipe et aussi avec la responsable d'unité pour savoir ce qu'on fait et pour pouvoir ensuite amener ces retours-là de manière constructive, sans délation.* »

Il importe également que les réponses apportées à ces observations en apparence diffuses et aux besoins socio-éducatifs émergeant dans le cadre de cette activité de « veille sociale » puissent ensuite être traitées au « *bon niveau.* » S'agit-il d'un enjeu / besoin socio-éducatif auquel les éducatrices peuvent répondre dans le cadre de leur travail quotidien au niveau des établissements ? L'enjeu mis en évidence via cette activité de « veille sociale » vient-il toucher d'autres enjeux, au niveau du dispositif lui-même (ou à son implémentation) ou au niveau du fonctionnement des établissements ? Ce travail de différenciation des niveaux est essentiel selon la responsable d'unité et relève en particulier de son propre rôle en tant que responsable du dispositif.

4.5.2 Soutien des liens et des collaborations entre l'école et le réseau extérieur

Le « besoin d'une coordination accrue des nombreux et nombreuses professionnel-le-s de l'école, du domaine social et du champ sanitaire » est mise en évidence tant dans les Lignes directrices que dans le cadre du Concept 360° (DFJC, 2019, 2020). Comme le souligne à ce sujet la responsable d'unité, il s'agit de pouvoir développer « *une vision en réseau* », c'est-à-dire globale et transversale, autour de l'élève en difficulté, y compris avec des professionnel-le-s qui interviennent en dehors de l'école. Le but est d'élargir la vision et la représentation de la difficulté scolaire, ainsi que les réponses qui pourront y être apportées, y compris à un niveau socio-éducatif.

Cette « *vision en réseau* » peine toutefois à devenir véritablement opérationnelle dans le champ scolaire, même si une volonté de développer des collaborations, tant à l'intérieur de l'école qu'avec l'extérieur, est souvent mise en avant par les différents acteurs scolaires que nous avons rencontrés. Ce caractère peu opérationnel du travail en réseau peut être lié à une certaine méconnaissance des ressources socio-éducatives et/ou médico-psychologiques existantes à l'extérieur de l'école, ainsi qu'à une dilution des responsabilités au niveau du pilotage de ces collaborations à l'intérieur de l'école²⁰. Le fait que les éducatrices possèdent cette connaissance du réseau externe à l'école leur permet de pouvoir plus facilement orienter les enfants-élèves ou leur famille vers les ressources et autres structures appropriées. Cette

²⁰ Nous précisons à ce sujet que la CRAV a mis en place une commission de coordination au niveau des instances de la région afin de travailler sur ces enjeux du travail en réseau et soutenir son développement au sein des établissements de l'enseignement obligatoire de la région Alpes Vaudoises. Cette commission est accompagnée par la HEPL (Mme Progin et M. Favez), dans le cadre de son accompagnement de la régionale autour du concept 360°. La directrice adjointe de la Maison des Jeunes et la responsable d'unité du PEMS participent, au sein de cette commission, à ce travail d'élaboration des pratiques de réseau qui est donc en cours actuellement.

connaissance du réseau est une compétence reconnue et appréciée par les directions d'établissement.

Au-delà de la connaissance du réseau social et éducatif externe à l'école (au sens large), les éducatrices disposent également d'une compréhension fine de la logique sociale et/ou éducative. Elles sont ainsi reconnues, par les acteurs scolaires, comme des interlocutrices pertinentes dans les collaborations et autres communications avec le réseau extérieur, par exemple avec la DGEJ, comme le souligne ce directeur d'établissement : *« elles ont accès au SPJ [aujourd'hui DGEJ] autant que nous, mais elles sont mieux écoutées. On a des situations qu'on avait signalées et où rien ne s'était passé. Si elle [l'éducatrice] reprend la situation parce qu'elle pense que cela en vaut la peine, elle est souvent mieux écoutée. »*

« Travail de lien », « plaque de transfert », « plateforme » figurent parmi les expressions utilisées par les acteurs scolaires et socio-éducatifs pour qualifier ce travail avec le réseau externe qui est largement soutenu, voire parfois mis en place par les éducatrices du PEMS dans certaines situations éducatives. Concrètement, et à titre d'exemple, il peut s'agir de *« faire le lien entre la DGEJ, l'école et une famille »* avec qui la collaboration est compliquée pour qu'un dialogue constructif autour de l'enfant puisse se remettre en place. Cela peut aussi consister à accompagner la mise en place d'une nouvelle prestation, du type Histoires de PARENTS d'élèves, dans une situation familiale qui nécessite un soutien éducatif plus soutenu. Un directeur d'établissement souligne également la difficulté, pour l'école, d'avoir un retour de la DGEJ par rapport à des situations suivies et construire une collaboration avec ce service. Dans ce type de situations, le recours à l'éducatrice peut s'avérer utile, du point de vue de certaines directions, pour *« savoir si une situation est bien prise en charge ou s'il y a toujours quelqu'un dessus lorsqu'on n'a pas vraiment d'assistant social ou qu'on n'a pas de contact. »*

Ce travail avec le réseau extérieur est un processus complexe, vu le nombre d'acteurs souvent impliqués autour d'un enfant-élève et la complexité de certaines situations. Ce travail de lien va donc au-delà d'un simple travail d'orientation « technique » vers des ressources existantes. À ce sujet, une éducatrice illustre, en prenant appui sur une situation, quel a été son rôle dans une collaboration régulière avec un MATAS qui avait pour but de soutenir le retour à l'école à temps plein d'un enfant-élève :

« Un élève a été suivi au MATAS assez longtemps parce qu'il y a eu le confinement. L'idée était, justement, qu'on puisse accompagner son retour définitif à l'école suite au MATAS. Donc, on a fait un point de situation pour voir quelles étaient les informations qu'on pouvait retirer, que le jeune voit aussi qu'il y a des informations qui ont été communiquées, que la maman puisse aussi nous identifier. Il s'agissait d'être dans la continuité de ce qui s'était fait au MATAS. »

Cet exemple met en évidence le sens de ce travail de liaison avec le réseau externe, soit assurer une certaine cohérence autour de l'enfant-élève et de la continuité entre les différentes prestations dont il bénéficie. La mobilisation de ressources existantes à l'extérieur de l'école permet également d'élargir les réponses qui peuvent être apportées à la difficulté scolaire, y compris dans le but d'*« accélérer l'orientation vers les spécialistes pour les situations qui le nécessitent »* (DFJC, 2019, p. 66). Cette ambition exige des efforts de coordination afin d'éviter les doublons entre prestations et de permettre à chacun, enfants-élèves et famille compris, de pouvoir situer et distinguer les buts et le sens des éventuelles réunions ainsi que les responsabilités et périmètres d'interventions des différent·e·s professionnel·le·s engagé·e·s.

Une clarté qui fait parfois défaut dans les nombreuses réunions organisées par l'école, comme l'observe le PEMS.

La question de l'éventuelle co-existence d'une intervention de la DGEJ, en matière de protection, avec une intervention du PEMS fait l'objet d'une attention particulière de la part de la responsable d'unité, soucieuse d'éviter les doublons entre prestations, de « faire un travail à la place de la DGEJ » et de bien positionner l'intervention socio-éducative en milieu scolaire dans le dispositif global (voir Figure 2). La position du PEMS par rapport au « risque de doublon » avec la DGEJ a toutefois évolué ces derniers mois, à la lumière des différentes expériences menées. Le PEMS constate notamment que, au vu des collaborations parfois compliquées entre la DGEJ et l'école, il y a souvent la nécessité de « *mettre de l'huile dans les rouages* », dans l'attente qu'un dialogue constructif puisse s'instaurer entre les directions de ces institutions. Une intervention simultanée de la DGEJ et du PEMS peut dès lors s'avérer nécessaire dans certaines situations, notamment celles où la collaboration entre la DGEJ, la famille et l'école manque de fluidité.

4.6 Synthèse

Le présent chapitre met en exergue l'étendue des domaines d'intervention et la multiplicité et la diversité des prestations directes et indirectes proposées par le PEMS. Il s'agit là d'une photographie de ces différentes prestations qui, à l'avenir vont être appelées à évoluer : suivant les établissements et les besoins socio-éducatifs constatés, certaines vont probablement se renforcer et/ou s'ajuster aux interventions des autres professionnel·le·s (cf point 5). Dans tous les cas, cette diversité des prestations développées par le PEMS souligne l'engagement des éducatrices dans l'exercice de leur pratique professionnelle, mais également la manière avec laquelle ce nouveau dispositif tend à s'ajuster aux différents besoins socio-éducatifs qui leur sont relayés par les acteurs scolaires directement et/ou indirectement via l'activité de « veille sociale ».

Plus précisément, il importe tout d'abord de souligner le fait que, si les enfants-élèves constituent la population cible de ce dispositif, le PEMS intervient et déploie des prestations diversifiées (directes et indirectes) auprès de différents acteurs : les enfants-élèves, la famille, le personnel enseignant et les directions.

Il apparaît ensuite que le PEMS n'agit pas uniquement dans le champ d'action de l'aide et de l'orientation individuelle, mais également dans le champ de l'éducation sociale et des compétences sociales et des conditions d'instruction et de formation. Ces trois champs d'action se déclinent en plusieurs domaines concrets d'intervention socio-éducative qui s'imbriquent dans la pratique quotidienne. Si certains domaines d'intervention comme le conseil et le suivi socio-éducatif sont clairement d'abord de la compétence professionnelle du PEMS, ce dernier agit aussi dans des domaines qui relèvent d'abord de la compétence et de la responsabilité de l'école, comme par exemple l'orientation professionnelle. D'autres domaines comme la gestion des conflits par exemple sont de la responsabilité de l'école, mais fortement investis par le PEMS en raison de son expertise professionnelle et ses méthodes d'intervention spécifiques. Pour que son intervention soit efficace, le PEMS est tributaire de la bonne collaboration avec les autres professionnel·le·s de l'école.

Au sein des établissements, les éducatrices ne sont en effet pas les seules professionnelles à rencontrer et travailler avec les enfants-élèves et les familles. Par contre, le type de

prestations qu'elles délivrent est fortement coloré par la posture particulière qu'elles adoptent, des « qualités socio-éducatives » spécifiques (mobilité, réactivité) ainsi que par une réinscription de la prise en charge scolaire dans une vision globale. Cette vision leur donne notamment accès à des espaces et autres interstices qui échappent souvent aux autres professionnel-le-s.

Par ailleurs, dans la mise en œuvre de ces différentes prestations directes et indirectes, la question de la posture est centrale, un des risques étant, pour les éducatrices, de se faire « happer dans l'urgence scolaire » et ne plus réussir *in fine* à répondre à leur mission. Plus d'une année après le démarrage de ce projet pilote, un des enjeux rencontrés par les éducatrices est en effet de réussir, à travers les prestations qu'elles délivrent, à « *maintenir une posture éducative avec une vision au long terme* », comme l'a précisé la responsable d'unité à plusieurs reprises. À travers cette posture, le PEMS tend à continuer à délivrer des prestations qui soient les plus ajustées possibles aux besoins socio-éducatifs constatés et /ou émergents dans les différents établissements scolaires. Afin de répondre à cette ambition, le maintien d'un dialogue continu avec l'ensemble des acteurs scolaires et le développement d'activités poursuivant un but commun apparaît comme une nécessité afin de « *garder les personnes investies* » (comme le souligne une éducatrice). Ce dialogue soutient également une articulation la plus fine possible entre la logique socio-éducative (vision globale de l'enfant, approche de la difficulté scolaire en terme de processus et non de résultat immédiat à atteindre) et scolaire (vision de l'enfant-élève en termes d'apprentissages scolaires).

Enfin, il ressort de notre analyse que, dans cette phase d'implémentation, le PEMS a largement déployé des prestations individuelles à l'attention des enfants-élèves. Ce dispositif n'a toutefois ni les ressources ni la volonté de ne répondre qu'à des problématiques individuelles. Aussi, à l'avenir, un enjeu pour le PEMS sera de développer des prestations ayant un large potentiel multiplicateur, telle l'intervention auprès des groupes-classes (cf point 4.3.3) qui permet la rencontre des acteurs socio-éducatifs et scolaires, tout en renforçant les compétences professionnelles des enseignant·e·s et les apprentissages des enfants-élèves.

5 COLLABORATION ENTRE LES GROUPES PROFESSIONNELS DU MONDE SCOLAIRE ET SOCIO-ÉDUCATIF

Comment se construit la collaboration interprofessionnelle depuis l'implantation du dispositif dans les Alpes vaudoises, au début de l'année 2020 ? Comment sont perçues les activités et les interventions socio-éducatives du PEMS à l'intérieur de l'école par les différents groupes professionnels du milieu scolaire (directions, personnels enseignant et thérapeutique) ? Quelles sont les logiques de collaboration à l'œuvre dans la mise en place de ces interventions ? De quelles manières le PEMS, en tant que dispositif innovant de la prise en charge de la difficulté scolaire dans sa globalité, questionne-t-il les pratiques de ces différents groupes professionnels ? Plus largement, comment le PEMS contribue-t-il à redéfinir le « champ d'intervention professionnelle » (Mauger, 2012) de groupes d'acteurs et actrices « établis » (Demazière, 2008) ? Ce sont quelques-unes des questions auxquelles nous apportons des éléments de réponse dans ce chapitre.

Une fois le dispositif implanté dans les six établissements scolaires de l'Est vaudois et le déploiement des différentes prestations socio-éducatives enclenché, la collaboration interprofessionnelle constitue un enjeu central du fonctionnement du dispositif au quotidien. Le présent chapitre vise d'abord à situer la collaboration avec les groupes professionnels du milieu scolaire en portant la focale sur trois types d'acteurs et actrices (5.1). Il met en lumière ensuite les formes d'implication et les types d'engagements des directions d'établissement dans le travail de collaboration avec l'équipe éducative PEMS, ainsi que les attentes institutionnelles (et certains malentendus) à l'égard du dispositif (5.2). Enfin, une brève synthèse vient clore ce chapitre (5.3).

5.1 Focale sur trois types d'acteurs et actrices scolaires

La collaboration impliquant différents groupes professionnels et types d'acteurs et actrices internes et externes aux établissements scolaires est aujourd'hui valorisée à tous les niveaux de l'institution scolaire (Payet et al., 2018). Imposée notamment par les politiques d'éducation prioritaire (Rochex, 2010) comme une « solution évidente » pour répondre à la difficulté scolaire, elle se décline depuis les années récentes non seulement comme mode de coopération dominant entre l'école et les familles, mais aussi sous la forme de « partenariat » entre ces dernières et les institutions spécialistes des troubles individuels et familiaux (Payet et al., 2018). La collaboration se mène également avec des professionnel·le·s du champ socio-éducatif à l'instar du dispositif PEMS, dont l'implantation impacte les relations, ainsi que les savoirs et le périmètre d'intervention des autres groupes professionnels « installés » du milieu scolaire.

Dans les analyses qui suivent, nous interrogeons les formes de collaboration interprofessionnelle naissantes avec le PEMS, en privilégiant trois types d'acteurs et actrices scolaires : le personnel enseignant et de la médiation (5.1.1), le personnel thérapeutique (ici un psychologue scolaire rattaché au service des PPLS – psychologues, psychomotricien·ne·s et logopédistes en milieu scolaire) (5.1.2), et la conseillère École-Famille (CEF) (5.1.3). Dans un premier temps, nous situons la collaboration avec le personnel enseignant et de la

médiation, au front de la difficulté scolaire et au cœur de la relation avec les familles et les enfants-élèves en difficulté. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à la manière dont se met en œuvre la collaboration entre le un référent d'établissement PPLS qui fait partie d'un groupe professionnel positionné et reconnu dans le champ scolaire et les éducatrices nouvellement arrivées dans ce champ. Dans un troisième temps, nous explorons comment se construit de manière singulière la collaboration avec la CEF, groupe professionnel du travail social pouvant se définir comme proche de celui des éducatrices, et en quête de reconnaissance.

5.1.1 Le personnel enseignant et de la médiation

La collaboration entre les éducatrices et le personnel enseignant et de la médiation²¹ se met en œuvre lorsqu'un·e enfant-élève, d'une manière ou d'une autre, trouble l'« ordre scolaire » (Garnier, 1997). La sollicitation du dispositif PEMS intervient en effet généralement lorsque les (tentatives de) réponses pédagogiques ou de médiation aux difficultés observées n'aboutissent pas aux effets escomptés. La construction d'une collaboration entre ces différent·e·s acteurs et actrices constitue un exercice délicat. Comme le relèvent les éducatrices, il s'agit de mettre en œuvre « *subtilement* » une collaboration avec les acteurs et actrices scolaires, en évitant que ces derniers et dernières ne se sentent écarté·e·s de la recherche de solutions pour l'enfant-élève en difficulté, voire n'éprouvent un sentiment d'incapacité dans leur professionnalité enseignante.

Mobiliser le personnel enseignant et de la médiation

Il s'agit pour les éducatrices de mobiliser le personnel enseignant et de la médiation pour leurs compétences spécifiques, mais aussi en partie pour ne pas se retrouver surchargées de situations, déléguées parfois dans l'urgence par les enseignant·e·s. L'enjeu consiste à évaluer finement des situations complexes et singulières pour distinguer celles qui nécessitent de « prendre la main » immédiatement et de celles qui peuvent faire l'objet d'une temporisation (décider de « laisser mûrir » certaines situations, par exemple). Il s'agit en effet parfois de « donner du temps au temps », un temps nécessaire à l'exercice d'une évaluation éducative sereine. Comme le souligne la sociologue Pascale Garnier (1997, p. 21), « qu'il soit à saisir ou à laisser agir, le temps est l'un des meilleurs alliés de [l'éducatrice en milieu scolaire], l'une de ses toutes premières ressources. » Laisser également du temps aux enseignant·e·s est une stratégie parfois mise en œuvre lors de l'initiation d'une collaboration avec ces derniers et dernières, qui ont besoin « *d'être prêt·e·s* » avant de pouvoir se lancer dans une intervention concertée avec le PEMS. Une observation relayée par cette enseignante :

« Je suis épatée par la manière avec laquelle les éducatrices ont abordé toutes les situations où il suffisait que je dise : « Je me pose la question, mais je ne suis pas encore prête ». Alors [l'éducatrice] disait : « Merci, je prends note. Redis-moi » et puis quelque temps après, j'ai pu lui dire : « C'est bon, j'ai pu régler ça avec les parents » ou « Les parents ont entrepris des démarches » ou encore « J'aimerais que tu

²¹ Les médiateurs et médiatrices sont des enseignant·e·s disposant d'une formation postgrade en médiation (généralement un CAS). Leur principal mandat est de gérer les relations entre pairs (enfants-élèves). Ils et elles disposent d'un·e délégué·e de l'unité de Promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS), qui sont également des enseignant·e·s (Schubert-Grundisch 2013). Pour plus de précisions, voir : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/fichiers_pdf/Texte_Mediation_en_milieu_scolaire_dans_le_canton_de_Vaud_300615.pdf

rencontres les parents, mais pas forcément l'enfant ». Et tout de suite [l'éducatrice entrain en action]. »

Il s'agit également pour les éducatrices de faire alliance avec le personnel enseignant et de la médiation qui observe les situations au quotidien et dispose de ce fait d'une connaissance fine de l'enfant-élève en classe. Comme le relate cette éducatrice à propos du personnel enseignant : *« les enseignants sentent, ils connaissent leurs élèves par cœur. Ils ont des antennes, ils sentent quand il y a quelque chose qui va, qui ne va pas. Ce sont des alliés précieux pour nous dans ce genre de situations. »*

Des entretiens menés avec les éducatrices ressortent l'importance et le souci unanime de « travailler ensemble » avec les enseignant·e·s. Pour les premières, ce travail de collaboration signifie écouter et considérer les « analyses » des second·e·s, en adoptant une posture de non-jugement à l'égard de leurs pratiques professionnelles. Il importe en effet de leur signifier que leurs compétences d'enseignant·e·s et de médiation ne sont pas remises en cause (en raison de l'intervention du PEMS), encore moins leurs personnes. Pour que la collaboration soit fructueuse, il est primordial que les enseignant·e·s comprennent qu'ils et elles représentent des acteurs et actrices-clé aux yeux des éducatrices qui, « pour avancer », ont « besoin » de leur « regard » et de leurs « retours ».

Malgré les bonnes intentions des éducatrices, une intervention du dispositif peut être parfois vécue par les enseignant·e·s comme une dévaluation de leur expertise pédagogique. Bien que les éducatrices cherchent toujours à instaurer une symétrie dans la relation avec le personnel enseignant et de la médiation (indispensable dans une visée idéale d'interprétation concertée de la difficulté), le travail de collaboration, pour ne pas échouer, implique souvent des ajustements « négociés » ou des « réglages » comme l'explique cette enseignante :

« Dans la première situation que j'ai vécue avec l'éducatrice, j'avais fait énormément pour ce jeune, et puis elle est arrivée et elle s'est positionnée en : « Je suis Dieu sur terre. C'est moi qui... ». En allant dans la famille, elle a pu régler très vite le problème. Et puis, j'avais l'impression que tout le travail que j'avais fait avant n'avait servi à rien. Je n'étais pas d'accord que face à l'élève ça soit comme ça, qu'on ait balayé tout ce que j'avais fait et j'ai pu lui dire. [...] Mais ce qui était génial, et qui est toujours génial avec elle, c'est que je suis arrivée un jour et je lui ai dit : « Il faut que je te dise un truc, parce que... » Elle avait super bien compris. Elle ne l'avait surtout pas fait dans ce sens-là. C'était évident. Mais c'était vraiment bien j'ai trouvé, de pouvoir justement faire ces réglages. Et puis, de pouvoir communiquer, juste ça. »

Nos analyses montrent que le personnel enseignant apprécie particulièrement d'être impliqué et « associé », et qu'il considère cette implication légitime en raison de sa proximité quotidienne avec les enfants-élèves. Pour certaine·e·s enseignant·e·s, se sentir « associé·e·s » peut également se comprendre comme le sentiment de se sentir écouté·e·s et compris·e·s par les éducatrices concernant les situations éducatives complexes auxquelles ils et elles sont confronté·e·s.

Le retour d'informations, une demande et un outil

Cette implication du personnel enseignant et de la médiation dans la collaboration avec le dispositif PEMS exige en retour une communication sur les situations d'enfants-élèves qui sont suivies par les éducatrices. Les enjeux de cette communication résident dans le contenu transmis au personnel enseignant et de la médiation (quel type d'informations tout en

respectant le secret professionnel) et dans l'apport de ce retour d'informations pour les éducatrices (en termes de légitimité et reconnaissance professionnelle).

Livrer des informations factuelles aux enseignant·e·s sur les difficultés sociales et familiales des enfants-élèves a en effet une dimension performative : « par le fait même d'en parler, [l'éducatrice] agit et se montre en action. [...] Elle] signifie immédiatement qu'elle est elle-même à la recherche d'une solution ou du moins qu'elle est partie prenante du problème » (Garnier 1997, p. 124). En d'autres termes, la transmission d'informations montre l'engagement professionnel des éducatrices. À l'inverse, ne rien dire peut être interprété par le personnel enseignant et de la médiation comme de l'inaction. Enfin, tenir informé·e·s les enseignant·e·s permet également de les impliquer et d'éviter qu'ils et elles ne se désengagent.

La nécessité de transmettre au personnel enseignant et de la médiation des informations sur la vie familiale et personnelle des élèves pose la question du secret professionnel. Quelles informations communiquer ? Dans quels espaces scolaires (institués ou non) ? Et avec quelle visée ? sont autant de questions auxquelles sont confrontées les éducatrices. Le secret professionnel auquel sont astreintes les éducatrices constitue parfois un objet de tension, voire de conflit, entre ces dernières et les acteurs et actrices scolaires. Dans ce travail de collaboration, ne rien révéler peut en effet être interprété par les enseignant·e·s comme le fait de ne pas se prêter au jeu d'un « partenariat éducatif » (Garnier, 1997, p. 176). Se sentant écarté·e·s d'une recherche commune de solutions pour l'enfant-élève en difficulté, les enseignant·e·s peuvent alors développer le sentiment d'être considéré·e·s comme des « pourvoyeurs d'informations » plutôt que des professionnel·le·s capables d'élaborer des adaptations pédagogiques aux difficultés qu'ils et elles observent en classe (Payet et al., 2018).

Mis avant tout au service de l'enfant-élève, le secret professionnel est également à géométrie variable : les informations livrées par les éducatrices sont souvent « traduites » (Garnier, 1997), voire euphémisées, selon les destinataires et les espaces où celles-ci s'échangent. Cela n'empêche pas pour autant les éducatrices de communiquer au personnel enseignant et de la médiation certaines informations (en ne conservant que les grandes lignes), car l'acte même de dire montre, à nouveau, leur action.

Cet usage du secret professionnel, entre obligation de confidentialité à l'égard de l'enfant-élève et de sa famille et évaluation des informations à partager aux enseignant·e·s, apparaît clairement dans le cas de cette éducatrice. Ses propos montrent que « son usage ne consiste pas à appliquer une règle mécaniquement, mais à en jouer selon la dynamique des situations » (Garnier, 1997, p. 176) :

« Au début de l'année scolaire, j'ai eu un entretien avec cette enseignante pour parler de la sphère familiale. Mais, je lui ai parlé avec les « gros titres » si je puis dire. Je lui ai expliqué qu'il y avait des choses qui allaient se mettre en place, que c'était un travail qui était en cours et que les fruits allaient se récolter plus tard, mais qu'à ce jour, voilà. La maman était preneuse, etc. Mais ensuite, je ne peux pas raconter ce que j'échange avec les parents. [...] Alors certains ou certaines enseignantes, oui, ils-elles aimeraient être au courant de tout. Par exemple aujourd'hui à midi, je me suis retrouvée « coincée » par une enseignante qui me posait des questions – tout à fait pertinentes par rapport à l'élève – mais, on était en salle des maîtres. De par la Covid, on était à deux tables séparées. La porte était grande ouverte. J'étais en train de manger. »

Clarifier la fonction et le rôle des éducatrices, construire une légitimité professionnelle

« Je remarque que la perception de notre rôle [d'éducatrices en milieu scolaire] commence à s'ouvrir un peu. Au début, il y avait un peu de méfiance [de la part de l'école]. Et puis, il fallait nous mettre dans un cadre, dans un mandat. Aujourd'hui encore, une enseignante me disait : « Ton mandat, c'est quoi ? ». Il faut du temps pour qu'on puisse expliquer ce qu'est notre métier. »

Le récit de cette éducatrice montre qu'il ne suffit pas d'être présentes et visibles sur le territoire scolaire pour être connues et reconnues par les groupes professionnels. La fonction et le rôle des éducatrices du PEMS restent par ailleurs peu clairs aux yeux de certain·e·s enseignant·e·s. À la fois polyvalentes et spécialisées, elles interviennent auprès de l'enfant-élève et de sa famille (à l'instar des PPLS et de la CEF, mais pas avec la même posture), auprès des jeunes en fin de scolarité obligatoire (mais ne se considèrent pas comme des conseillères en orientation), renforcent les compétences des enseignant·e·s, conseillent les directions d'établissement, collaborent avec les réseaux socio-éducatifs et médico-psychologiques externes à l'école.

Préciser sa fonction et son rôle permet alors de clarifier les niveaux de la relation collaborative (à construire) avec le personnel enseignant et de la médiation. Une clarification des rôles permet, enfin, de penser et de mettre en œuvre un travail de coordination et de régulation des interventions (pédagogiques, de médiation et socio-éducatif) auprès de « *la personne la plus compétente* » comme l'explique un enseignant-médiateur.

Les facteurs de réussite et enjeux

Différents facteurs permettant l'instauration d'une collaboration favorable entre le personnel enseignant et de médiation et le PEMS ressortent des récits des enseignant·e·s. Premièrement, la réactivité, la disponibilité et l'accessibilité, notamment, de l'équipe socio-éducative apparaissent comme des « qualités socio-éducatives » (Wicht, Peradotto & Maibillard, 2016, p. 71) centrales favorisant les relations à l'interne de l'établissement comme le travail de collaboration interprofessionnelle plus généralement. Des résultats qui font écho à l'enquête de Bornstein (2003) qui identifie la flexibilité comme une des 5 caractéristiques de la bonne « collaboration interdisciplinaire » entre travail social scolaire et enseignant·e·s.

Deuxièmement, il apparaît que le personnel enseignant et de la médiation se déclarant satisfait de la collaboration avec le PEMS évoquent fréquemment le fait de se sentir « *sur la même longueur d'onde* » ou « *de tirer à la même corde.* » Ces expressions traduisent une forme d'adhésion aux missions du dispositif PEMS. Comme le relève Bornstein (2003), le partage d'objectifs communs constitue précisément une dimension importante dans l'instauration d'une collaboration interdisciplinaire.

Troisièmement, de « bonnes pratiques » de collaboration peuvent parfois se construire de par des trajectoires singulières et des expériences professionnelles antérieures (Serre, 2010), ce que nomme par exemple un enseignant-médiateur comme « *une sensibilisation au travail de concertation* ». On peut également supposer, à l'instar d'une enseignante spécialisée rencontrée, que la socialisation professionnelle (Serre, 2010), telle qu'une formation (continue) au travail de collaboration au sein d'une Haute école pédagogique ou spécialisée, participe à la « réussite » de relations collaboratives entre les enseignant·e·s et les éducatrices.

Parmi les enjeux, soulignons d'abord l'importance de la clarification du mandat et du rôle des éducatrices, notamment aux yeux du personnel enseignant et de la médiation, dans

l'établissement d'une collaboration. En effet, le travail de présence et de visibilité des éducatrices sur les territoires scolaires ne suffit pas. Un travail d'explicitation plus intense effectué à différents niveaux (p.ex. par les éducatrices, la responsable d'unité et par les directions d'établissements) favoriserait la construction de lien de confiance avec les enseignant·e·s, et par là, le travail de collaboration.

Un autre enjeu de cette collaboration est, pour les éducatrices, de donner à comprendre au personnel enseignant et de la médiation les difficultés et la réalité sociale que vivent certain·e·s de ces élèves troublant l'ordre scolaire en l'amenant à opérer une décentration (ou porter un « autre regard » comme elles le disent souvent). L'enjeu d'une collaboration idéalement réussie avec l'enseignant·e passe alors par la capacité à lui faire comprendre la singularité d'une situation d'un·e enfant-élève et à déconstruire le point de vue particulier – situé et partiel – qu'il ou elle adopte à l'égard de cet enfant-élève en difficulté.

5.1.2 Un référent d'établissement PPLS

Comment s'instaure la collaboration entre un référent d'établissement PPLS et le PEMS, dont les interventions (éducatives et thérapeutiques) concernent essentiellement l'enfant-élève en difficulté repéré par les enseignant·e·s ?

Une collaboration à ses prémices

Au moment de l'enquête, la collaboration entre le référent d'établissement PPLS que nous avons rencontré²² et le PEMS est à ses débuts. Très concrètement, les différents partenaires n'ont alors eu que peu d'occasions de se rencontrer. L'une des raisons réside d'abord dans des tentatives de rencontres au plan institutionnel entre le PEMS et les directions des PPLS qui n'ont pas abouties – dans le contexte sanitaire inédit qui a conduit à la fermeture des écoles à la mi-mars 2020, soit peu de temps après l'arrivée du dispositif PEMS dans l'Est vaudois. Une seconde partie de l'explication peut être reliée à des stratégies de présence différentes dans les établissements scolaires entre le référent d'établissement PPLS et les éducatrices, ce qui ne facilite pas les rencontres informelles permettant de mieux se connaître et d'initier une relation collaborative. Le référent d'établissement PPLS et l'équipe éducative ont eu également peu d'occasions (à ce stade de l'évaluation) de se rencontrer formellement, dans des espaces institués soit à l'interne de l'école (p.ex. Conseils de direction) soit à l'externe de l'école (groupes de travail, réseaux liés au Concept 360°, p.ex.). C'est là une troisième raison pouvant expliquer cette collaboration interprofessionnelle à ses prémices.

Les premières rencontres entre l'équipe éducative et le personnel thérapeutique sont d'abord ponctuelles, à l'occasion d'une situation à suivre dans le cadre d'un groupe de travail PPLS par exemple, et pour laquelle les différent·e·s professionnel·le·s (référent d'établissement PPLS et éducatrice) estiment qu'il serait pertinent d'échanger. Cette première rencontre s'est concrétisée suite à l'initiative des PPLS :

« Et puis, je l'ai invitée à nouveau à venir au début de cette année. Parce qu'on se voit régulièrement, nous en équipe. On a des colloques d'équipe, on fait le point sur des situations, etc. Je lui ai dit : « Il y a cette situation et il y en a d'autres. Ce serait bien

²² Le référent d'établissement PPLS intervient dans deux établissements scolaires de la région. Son temps de travail est réparti en deux mi-temps.

qu'on puisse en parler et puis voir où est-ce qu'on en est, qu'est-ce qu'on fait. ». C'était, à chaque fois, aller la chercher pour faire un point de situation. »

La mise en œuvre de la collaboration entre le référent d'établissement PPLS et le PEMS se construit ensuite progressivement dans une visée de régularité du travail de concertation. Cette collaboration a débuté, par un « partage d'information », comme l'explique le professionnel :

« Ça commence à se mettre en place. L'éducatrice est venue ici [dans les locaux PPLS situés en dehors des établissements scolaires], on l'a invitée. On a partagé autour de situations qu'elle suit [aussi]. Et puis, il y a eu des échanges autour de ça. Et je pense qu'on installe quelque chose d'assez régulier, en tout cas de partage de l'information, et puis qui suit : qui connaît telle situation, etc. On est à ce stade-là. Au moins ça. »

Les propos d'une éducatrice soulignent la même intention du côté du PEMS : rencontrer régulièrement le référent d'établissement PPLS pour un échange pluridisciplinaire autour des situations communes et pour coordonner les interventions des uns et des autres :

« On se revoit la semaine prochaine pour discuter des situations qu'on a en commun et voir comment on poursuit nos diverses collaborations. C'est un petit peu ça l'idée, de pouvoir faire des points réguliers par rapport à ça et puis de voir qui fait quoi. »

Toutefois, si les relations collaboratives se construisent peu à peu, des « déficits de clarification » et de « mise en lien » ont été exprimés du côté des PPLS. Ils concernent par exemple le mandat du dispositif PEMS (son fonctionnement, ses missions, etc.) que le référent d'établissement PPLS ne semble pas connaître. Comme il le relève ci-après, préciser le mandat et le rôle des éducatrices en milieu scolaire permettrait alors de clarifier les niveaux de collaborations, et partant, leur position respective (en termes de compétences spécifiques et de domaines d'intervention, notamment) dans le champ d'intervention professionnelle en milieu scolaire :

« Il y a peut-être encore un déficit de clarification et de mise en lien, et puis de construction commune comme ça où chacun trouve sa place, où chacun peut comprendre ce que l'autre fait. »

À ce déficit de mise en lien décrit par le professionnel s'ajoute une « mauvaise » circulation de l'information entre le PEMS et les PPLS, qui ne favorise pas, selon ces derniers, l'instauration d'une relation collaborative visant à une (meilleure) coordination des interventions des un·e·s et des autres. Si le personnel thérapeutique partage parfois les bureaux avec le PEMS, leur présence différente « sur le terrain » des établissements scolaires ne permet pas une concertation optimale de leurs interventions :

« On partage des bureaux parce qu'on a des ressources limitées [...]. On se croise parfois. Moi, je croise parfois l'éducatrice avec un enfant, je ne savais même pas qu'elle le suivait. [...] Donc voilà, il y a un déficit, encore une fois, de partage, de savoir régulièrement où est-ce qu'on en est. »

Selon le professionnel, cette mauvaise circulation de l'information pourrait être améliorée en intégrant certains espaces de collaboration et de négociation institués dans les établissements scolaires, tels que les Conseils de direction, et auxquels participe le PEMS. Il s'étonne par ailleurs que le groupe PPLS ne soit pas invité à ces réunions.

« Il y a des rencontres entre le conseil de direction et les éducatrices, enfin l'éducatrice plus sa hiérarchie, mais voilà, on n'est pas inclus. On n'est pas associés à ces

rencontres-là. [...] Mais je veux dire, ça devrait être une évidence. On a des situations communes, on se croise. »

Une « proximité distante » dans les établissements scolaires

La logique de fonctionnement du PEMS, lui permettant une présence et une proximité spécifique dans les établissements scolaires, diffère de celle des PPLS. Cette distinction impacte, en partie, les formes de collaboration à construire entre ces deux groupes d'acteurs et actrices.

Si le dispositif PEMS implanté dans les établissements de l'Est vaudois se caractérise notamment par une présence au quotidien de l'équipe éducative, le fonctionnement du service PPLS de la région scolaire des Alpes vaudoises est tout autre. Six équipes sont réparties sur le territoire, chacune attribuée à un établissement scolaire. Si elles disposent de bureaux dans les écoles ou les partagent avec d'autres intervenant·e·s socio-éducatifs ou thérapeutiques, elles accueillent et accompagnent principalement les enfants (et parfois leurs parents) dans leurs propres locaux situés en dehors des établissements scolaires. Leurs présences dans les écoles sont définies (à raison d'un à deux jours hebdomadaires fixes, sur des jours et des plages horaires scolaires) et leurs déplacements sont planifiés selon les demandes et les urgences des situations. Comme le souligne une éducatrice, cette configuration organisationnelle et géographique semble entraver l'instauration d'une dynamique de collaboration concertée entre ces différent·e·s professionnel·el·s :

« Les psychologues scolaires, sur le papier, ce serait idéal qu'ils soient là [dans l'établissement] aussi, parce qu'ils voient énormément de situations que nous [l'éducatrice et la CEF] voyons. Il y a deux points bloquants : au niveau géographique, ils ne sont pas sur le même lieu. Cela donne alors des contraintes plus organisationnelles. Et puis, ils sont surchargés. »

Par contraste, cette présence réduite ou limitée du personnel thérapeutique dans les établissements se révèle ici de manière saillante : alors que le déploiement de l'activité professionnelle du personnel thérapeutique se déroule principalement dans l'espace du bureau, celui des éducatrices se donne à voir également dans d'autres espaces scolaires. La visibilité ou plutôt « l'effacement » (Garnier, 1997, p. 95) de ces dernières est en effet privilégié dans les interstices de l'établissement (Scalambrin, 2015) (p.ex. couloirs, salle des maîtres). Ces moments interstitiels peuvent favoriser la construction de relations informelles, et partant, la mise en place d'un travail de collaboration interprofessionnelle.

5.1.3 La conseillère École-Famille

Avant de décrire plus spécifiquement l'établissement de la collaboration entre le PEMS et la Conseillère École-Famille (CEF), il importe de préciser d'abord les caractéristiques de sa fonction et de son inscription institutionnelle pour mieux comprendre le contexte plus large dans lequel se construisent leurs collaborations.

Les conseillères École-Famille constituent, dans le canton de Vaud, une spécificité à l'intérieur du domaine du travail social scolaire. Différentes du groupe professionnel des travailleurs et travailleuses sociales, différentes aussi à l'intérieur du monde scolaire. Ainsi, comme l'explique la CEF rencontrée, les CEF du canton de Vaud – qu'elle estime à une vingtaine – « ont des couleurs différentes » dues à leur formation et à l'exercice de leurs activités. Certaines ont une coloration d'« assistantes sociales » et effectuent de l'accompagnement social auprès des

familles, alors que d'autres sont davantage orientées « éducation » et proposent un accompagnement auprès des élèves et un soutien à l'attention des familles. L'identité de ce groupe professionnel se nourrit également de sa relative histoire récente²³ : jusqu'au milieu des années 2000, les politiques éducatives vaudoises à l'œuvre s'opposaient à l'engagement de professionnel·e·s du travail social dans les murs de l'école, telles que les CEF²⁴.

Leur spécificité ne se réduit cependant pas à un groupe professionnel non enseignant doté de compétences professionnelles propres. Leur inscription institutionnelle les distingue également d'autres acteurs et actrices scolaires, tels que le personnel de la médiation (rattaché au groupe des PSPS) et thérapeutique (rattaché à celui des PPLS). Les éducatrices sont, quant à elles, rattachées à la MDJ. Concernant les CEF, certaines sont engagées par les communes, d'autres par des institutions socio-éducatives. Enfin, la fonction de CEF n'est pas inscrite dans la Loi scolaire vaudoise (Art. 32 RLEO, 2011)²⁵. Ainsi, il n'existe aucun lien de collaboration formel avec l'institution scolaire, *a contrario* des éducatrices et éducateurs en milieu scolaire qui figurent explicitement dans certains textes officiels issus des récentes réformes scolaires impulsées par le canton, tels que les Lignes directrices (DGFJ, 2020) et le Concept 360° (DGFJ, 2019). À la fois mises à disposition des professionnel·le·s et partenaires de l'école (membres des directions, personnel enseignant et de la médiation, personnel thérapeutique), dépendantes des communes et travaillant avec les enfants-élèves et leurs familles, les CEF apparaissent en position de fragilité pour défendre leur place dans l'école comme partenaire éducative à part entière avec l'arrivée de nouveaux dispositifs tels que le PEMS, et se construire une légitimité professionnelle.

Une configuration particulière et unique dans la région scolaire des Alpes vaudoises

La CEF de la région scolaire des Alpes vaudoises a la particularité d'être à la fois engagée par la direction d'une institution socio-éducative (d'une autre région scolaire) et rattachée à un établissement scolaire de l'Est vaudois. Ce double ancrage institutionnel (socio-éducatif et scolaire) reste à ce jour une configuration particulière et unique.

Il importe également de préciser que son entrée en fonction débute moins d'une année avant l'implantation du dispositif PEMS, soit en janvier 2019²⁶, faisant de cette professionnelle une figure de pionnière à l'égard de ses collègues du canton (constituées en groupe de Conseil École-famille). Selon les propos de la CEF, ses collègues appréhendent et s'interrogent au sujet de l'arrivée de nombreux et nombreuses éducateurs et éducatrices en milieu scolaire, ce

²³ Si tout donne à penser que les CEF font partie des « nouveaux » métiers du travail social en milieu scolaire, il y a un paradoxe à découvrir autour de ces professionnel·le·s (très majoritairement des femmes) dont l'implantation dans l'école témoigne souvent d'une longue histoire, à l'instar des travaux français de Garnier (1997) sur les assistantes sociales scolaires. Elle situe leur implantation dans les écoles au début des années 1910. Dénommées « assistantes » ou « auxiliaires » d'hygiène scolaire, elles sont chargées de seconder les médecins dans leur travail d'inspection des écoles pour lesquelles il « manquait des retombées (...) par rapport aux élèves, leur famille et les enseignants » (p. 14).

²⁴ Des expériences ont été néanmoins réalisées. Le premier assistant social scolaire fut, par exemple, engagé par la Direction des écoles de la Ville de Lausanne en 1985 pour pallier au phénomène social de l'absentéisme scolaire, jusque-là du ressort de l'infirmière scolaire et des communes (Lévy 2010).

²⁵ Voir le lien : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/RLEO.pdf

²⁶ Nous précisons que l'engagement de la CEF avec une orientation « éducative » est une volonté de la Direction de l'établissement concerné.

qui souligne ici des questionnements des CEF, déjà présentes dans les écoles, sur les nouvelles manières de collaborer avec ces derniers et dernières.

Personnalisation du lien de collaboration

Les récits des deux professionnelles montrent qu'elles ont procédé par l'établissement d'une personnalisation du lien de collaboration, et ce, dès l'arrivée du PEMS dans l'établissement où œuvrait la CEF. En d'autres termes, la collaboration s'est largement et avant tout construite dans un contexte de relation professionnelle interpersonnelle entre la CEF et l'éducatrice. Comme l'explique la CEF, dont l'arrivée du dispositif « *avait du sens [à ses yeux] à ce qu'il soit là* », il a fallu « *trouver la bonne manière de collaborer* ». Les professionnelles ont ainsi convenu ensemble de modalités d'organisation et de fonctionnement, telles que de l'installation et l'occupation d'un même espace de bureau, la définition de jours de présence pour favoriser le travail de collaboration, une stratégie de présentation commune à la conférence des maîtres et maîtresses en début d'année scolaire. Le récit de l'éducatrice souligne cette personnalisation du lien de collaboration, et la construction fortuite de cette relation harmonieuse : « *il y a une très forte collaboration avec [la CEF] qui est magnifique. Alors, bien sûr, on a dû faire connaissance, se dire comment [on collabore]. En plus, on s'entendait bien. Mais c'est le pur hasard et tant mieux pour nous. Donc vraiment, on s'entend bien au niveau personnel* ».

Pour définir la manière de collaborer ou de « *s'imbriquer* » selon les termes de la CEF, cette dernière s'est intéressée au cahier des charges de l'éducatrice (sans doute pour comprendre ce qui le distinguait du sien). Et force est de constater que leurs deux cahiers des charges se ressemblent fortement. Concernant les missions de la CEF engagée dans un établissement de l'Est vaudois, elles consistent notamment à :

- faciliter les relations et la collaboration entre les parents et le corps enseignant dans les situations à risque
- collaborer avec le corps enseignant, les groupes pluridisciplinaires médecins et infirmiers scolaires et tout organisme pouvant être impliqués dans une démarche éducative afin d'offrir un accompagnement de proximité aux familles
- proposer aux parents ou aux personnes responsables des mesures d'aide éducatives, psychologiques, médicales, sociales ou financières adéquates
- assurer un accompagnement dans le cadre scolaire et familial dans le but de favoriser l'insertion sociale, culturelle et scolaire de l'enfant et de sa famille ou restaurer les liens entre les partenaires concernés

Le mandat de la CEF va donc au-delà d'une activité de médiation entre l'école et la famille, tel que le spécifie la dénomination de sa fonction, et s'étend au soutien à l'enfant-élève et au travail de collaboration interprofessionnelle avec l'ensemble des acteurs et actrices du monde scolaire et socio-éducatifs concerné·e·s par la difficulté scolaire, à l'instar des éducatrices du PEMS. Déployant des prestations socio-éducatives similaires et partageant une vision commune de la prise en charge de la difficulté scolaire, les activités de la CEF et de l'éducatrice apparaissent ainsi fortement complémentaires, voire « *imbriquées* ». Ce qui distingue les deux professionnelles semble ainsi encore peu clair, notamment au regard de certain·e·s enseignant·e·s qui les différencient par leur dénomination fonctionnelle, comme l'explique la CEF :

« Et c'est vrai que c'est un petit peu les différences qu'il y a. Je ne sais pas si [l'éducatrice] l'a perçue ou qu'elle a eu des retours par rapport à ça, mais ça m'est arrivé deux fois avant l'été où des enseignants... Ce n'est pas la personne, c'est le type de fonction. Des enseignants m'ont dit : « Je me sens plus à l'aise de dire que c'est la conseillère qui va venir plutôt que l'éducatrice, parce que je sais que certains parents vont me dire « ils n'ont rien à me dire sur l'éducatif de mes enfants. Ce n'est pas vous qui allez me dire ce qu'il faut faire » ». Mais au même titre que certains enseignants. Ils se disent : « je gère bien ma classe, je n'ai pas de conseils à recevoir ». C'est peut-être ça. C'est au type de fonction qu'on se différencie, par l'appellation. »

S'allier avec le PEMS pour se coordonner

La manière de se répartir et de se coordonner dans les demandes et suivis de situations éducatives constitue un élément important de la collaboration entre la CEF et l'éducatrice. Ce besoin de coordination est initialement venu de la CEF qui était confrontée à un nombre important de demandes. Les professionnelles mobilisent différents critères pour se répartir les situations à suivre. Elles mentionnent notamment le degré *d'urgence* de l'intervention en lien avec leur charge de travail, la connaissance du dossier et l'ancienneté de leur prise en charge (une situation débutée par l'éducatrice se poursuivra par la même professionnelle) ou encore le degré d'intensité des liens d'interconnaissance et de confiance noués avec le personnel enseignant et de la médiation et des familles, par exemple. Pour favoriser un travail d'équipe optimal et répondre à la multiplication des tâches et au flux continu des demandes de suivis, les deux professionnelles effectuent un travail hebdomadaire visant à répertorier et identifier les demandes ou, comme l'explique l'éducatrice, faire « *un tour des demandes* ». Cette dernière raconte ainsi qu'au départ, l'une et l'autre s'engageaient d'abord dans les situations qu'elles « *entendaient* ». Toutefois, elles se sont rapidement rendu compte que cette manière de procéder ne correspondait pas nécessairement à leur charge de travail. Elles ont donc instauré ce tour des demandes qui leur permettait de répondre, par exemple, à ce cas de figure : « *on a trois demandes, laquelle de nous prend laquelle ?* »

La collaboration de la CEF avec le PEMS peut être qualifiée de vertueuse pour plusieurs raisons. D'abord, elle leur permet de s'informer de leurs démarches respectives à l'égard des mêmes familles et enfants-élèves, lorsqu'il s'agit par exemple de prendre en commun des décisions d'engager une intervention ou un signalement auprès de la DGEJ. Elle paraît également nécessaire pour se répartir les situations à suivre, ainsi que pour départager les rôles afin d'éviter les effets de « saturation » des familles confrontées à de nombreux intervenant·e·s sociaux. En d'autres termes, il s'agit ici pour la CEF de collaborer, de faire un travail de concertation avec le PEMS pour échanger autour de situations éducatives « *lourdes* » et pouvoir bénéficier d'une « *personne-ressource* » :

« Je l'ai accueillie comme elle est arrivée parce que je me suis dit que pour moi, c'est une grande ressource. Parce que je suis seule avec mon ordinateur. Je me pose des questions sur la pertinence d'une intervention s'il faut appeler le SPJ – parce que c'est une mesure lourde – ou pas. J'étais seule à porter cela. Et maintenant, j'ai une personne-ressource métier, un rattachement métier disons, avec laquelle je peux échanger. »

... et pour renforcer une position isolée

La collaboration de la CEF avec le dispositif PEMS s'avère également cruciale pour renforcer sa posture isolée. La place singulière et peu visible de la CEF dans l'univers scolaire peut constituer une motivation, voire un besoin, de s'allier avec d'autres intervenant·e·s du travail social en milieu scolaire pour exister. Cette importance de faire alliance (ici avec le PEMS)

peut en effet s'expliquer pour la raison suivante : numériquement minoritaires (« on est une vingtaine sur le canton de Vaud ») et clairsemées dans les établissements scolaires, les CEF apparaissent comme invisibles dans le champ d'intervention professionnel de la prise en charge de la difficulté scolaire. Leur rareté et leur singularité, dans le monde enseignant comme dans l'univers du travail social, les condamneraient-elles à être ignorées ?²⁷ Paradoxalement, « c'est parce qu'elles ne sont pas assez nombreuses que les assistantes sociales scolaires acquièrent une nouvelle visibilité dans l'école » (Garnier, 1997, p. 1). Peut-on penser, à l'instar de Garnier, que l'implantation du dispositif PEMS permet à la CEF d'acquérir une nouvelle visibilité dans l'établissement dans lequel elle œuvre ? Le récit de la professionnelle laisse supposer une telle hypothèse. En effet, après une année de fonction au sein de l'établissement (avant l'arrivée du PEMS), la CEF reste encore une actrice méconnue par le personnel enseignant :

« Juste avant l'été, un enseignant me demandait : « Mais en fait, est-ce que tu as assez de travail ? Parce que... ». Voilà, de vérifier. [Sous-entendu] c'est dommage, il y a cette ressource [la CEF], mais est-ce que c'est utilisé ? Finalement, c'était ça : « Est-ce que tu es assez utilisée pour qu'on puisse continuer à avoir cette ressource-là ». Même après une année, certains enseignants étaient assez loin d'avoir conscience qu'ils peuvent avoir accès à cette ressource, qu'elle peut être une aide pour eux, ou en tout cas, un éclairage par rapport à ce qu'ils vivent avec certains élèves. »

S'allier avec l'équipe du PEMS permet également à la CEF de mobiliser cette « ressource », composée en pôle régional, pour se faire reconnaître en tant que partenaire éducative de l'école à part entière. Cette posture isolée se donne à voir dans son récit présenté précédemment. À son arrivée dans l'établissement, « tout était à construire » : « j'ai reçu un téléphone, un ordinateur et un cahier des charges et on [l'établissement scolaire] m'a attribué un bureau et on m'a dit : « Allez-y ! ». Tout était à construire ». Si la professionnelle dispose d'une grande autonomie dans l'exercice de ses activités, le soutien hiérarchique pouvant renforcer une fonction nouvelle et fragile (en termes de légitimité, notamment) dans l'univers de l'école semble alors manquer : « j'ai très peu de contrôle, et puis en même temps, j'ai dû aller chercher du soutien auprès de ma hiérarchie. »

« Une légitimité à conquérir » comme enjeu

Avec l'arrivée du PEMS et des éducatrices exerçant la même pratique professionnelle que la CEF, le premier enjeu, vital pour cette dernière, est celui de la légitimité et l'utilité de sa place qu'elle doit défendre auprès des communes qui financent son poste de travail.

« L'enjeu, c'est qu'on [PEMS et CEF] fait la même chose, mais pas avec les mêmes ressources. Disons, moi je suis seule, au sens propre. [...] Du coup, j'ai quand même au niveau politique quelque chose à défendre [...] en disant : « mais voilà l'utilité » « il y a une pertinence à ce qu'il y ait une conseillère école-famille dédiée à l'établissement pour soutenir, etc. ». Donc, c'est vrai qu'il y a l'enjeu politique et du financement que ce soit de l'État ou des communes. »

Le second enjeu est commun à la CEF et à l'éducatrice. Le verbatim ci-dessous illustre bien ce qui apparaît réunir les éducatrices et la CEF : leur place à prendre (et à défendre) à part entière dans l'école. Plus généralement, l'insertion des éducatrices comme des CEF dans la

²⁷ Des données empiriques approfondies manquantes encore pour le contexte vaudois ou alors de type exploratoire (tel que des travaux de Bachelor, voir p.ex. Mauclet 2011 et Lévy 2010) permettraient de documenter finement le rôle et la place de ces professionnelles en tant que partenaires éducatives à part entière.

vie ordinaire des établissements et leur collaboration avec l'ensemble des dispositifs socio-éducatifs (protection de l'enfance, service d'aide sociale, structures d'aide spécialisée, etc.) « supposent aussi la définition d'un espace qui leur est propre, d'un lieu où construire leur légitimité professionnelle. Car c'est bien au fond de légitimité dont il s'agit pour tous ces personnels "non enseignants" » (Garnier, 1997, pp. 2-3). Une « légitimité à conquérir » qui ne saurait se réduire à celle d'un groupe professionnel spécifique. Cette légitimité touche, plus profondément, à la nature même de l'institution scolaire (elle-même en mutations) et de ses missions. Reconnaître une légitimité à ces groupes professionnels du travail social en milieu scolaire interroge en réalité les principes d'organisation et les limites du monde scolaire (Garnier, 1997).

« On [la CEF et l'éducatrice] a fait les conférences [des maîtres et maîtresses] de rentrée ensemble pour montrer aux enseignants à quel point on était unies, on collaborait ensemble. (Entretien éducatrice). »

5.2 Implications et engagements des Directions

Qu'elle soit interprofessionnelle ou avec les familles, la collaboration est devenue un mode d'action fortement mobilisée par l'institution scolaire. Comme le souligne Payet et al. (2018, p. 49), « agir collectivement est supposé gage d'efficacité, particulièrement lorsque les élèves sont de milieu défavorisé et rencontrent des difficultés ». Cet appel à la collaboration concerne également les personnels de direction²⁸ ou « chefs d'établissement » (Progin, 2017), considérés par certain·e·s chercheur·e·s comme « un métier en construction aux contours encore mal définis » (Matringe, 2012, p. 36). D'autres études s'intéressant à l'émergence du groupe professionnel des cadres, plus généralement, soulignent également « une activité et un collectif flous » (Groux, 1983) dont la construction historique apparaît comme « instable et même incertaine » (Dubar & Tripier, 2005, p. 175). L'émergence de la fonction de chefs d'établissements est récente, à l'instar du canton de Genève pour l'enseignement primaire. Selon Progin (2017, p. 15), « devenir chef d'établissement, c'est certainement apprendre un sinon plusieurs métiers [...]. C'est donc développer des compétences dans divers registres : gestionnaire, relationnel, juridique, pédagogique et politique » (Perrenoud 2004). Les attentes sont élevées. En Suisse comme au-delà, les cahiers des charges des cadres scolaires accordent une importance accrue à « l'articulation indispensable entre compétences de management et compétences de leadership » (Progin, 2017, p. 2). Le personnel de direction doit ainsi être à même :

« de négocier et de mettre en œuvre un projet collectif efficace et cohérent, permettant de satisfaire tant les exigences externes (introduction d'un nouveau plan d'études, inclusion et prise en compte des besoins de populations d'élèves hétérogènes, etc.) que les exigences internes (pédagogie différenciée, animation des équipes pédagogiques, mise à profit et développement des compétences professionnelles, etc.) (ibidem). »

Enjoint à collaborer avec l'ensemble des acteurs et actrices internes et externes aux établissements, le personnel de direction, dans sa nouvelle fonction, est dès lors amené à redéfinir son rôle, et par là, les modalités de son implication éducative. La redéfinition du rôle des cadres scolaires tend à recomposer la division du travail et les relations professionnelles

²⁸ Rappelons que dans le cadre de cette évaluation, le personnel de direction regroupe les directeurs et directrices, ainsi que les doyens et doyennes des degrés primaires et secondaires.

non seulement avec les enseignant·e·s, mais également avec les autres groupes professionnels non enseignants. Cette recomposition peut être source de tensions, mais également de nouvelles formes de collaboration (Baluteau, 2009).

Comment le personnel de direction construit son rôle et les relations avec l'équipe éducative du PEMS ? Quelles sont les pratiques collaboratives à l'œuvre (à ce stade de l'évaluation) entre ces deux groupes professionnels ? Comment s'engagent les directions dans l'accueil et l'insertion du dispositif dans les établissements scolaires ? Les sections qui suivent situent d'abord le statut des collaborations interprofessionnelles entre le personnel de direction et l'équipe éducative tel que formulé dans les textes cantonaux officiels (5.2.1) et décrivent ensuite les formes d'implication et types d'engagements observés des directions d'établissement dans l'implantation d'un nouveau dispositif socio-éducatif (5.2.2).

5.2.1 Statut des collaborations entre les directions et le PEMS

Les collaborations interprofessionnelles qui prennent place dans les établissements aujourd'hui en font des entités collectives centrales. Ils représentent des « pivots » (DFJC, 2020) autour desquels « *les différentes formes de collaborations s'organisent, notamment à partir de ses acteurs et actrices et de ses entités spécifiques [les projets, les conseils d'établissement, etc.]* » (Payet et al., 2018, p. 54). Parmi ses acteurs et actrices essentiel·le·s figurent en bonne place les personnels de direction.

Logique du travail collaboratif interprofessionnel : une institutionnalisation à construire

Dans le modèle de fonctionnement du PEMS, conçu comme un pôle régional autonome, l'équipe éducative est subordonnée à la MDJ, une institution socio-éducatif qui se distingue du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) auquel sont rattachés les personnels de directions des établissements de l'Est vaudois. Cette absence de rapport hiérarchique avec les directions permet une certaine autonomie professionnelle des éducatrices, et leur confère « *une marge de manœuvre pour déterminer leurs pratiques, en accord avec leur éthique et savoir-faire professionnels* » (Giuliani, 2017, p. 96).

Si les missions officiellement attribuées à l'équipe éducative, et donc son rôle, font l'objet d'indications précises, notamment dans leur cahier des charges, les documents cantonaux officiels (Lignes directrices et Concept 360°, par exemple) qui définissent les lignes-cadres de la mise en œuvre d'un nouveau dispositif socio-éducatif en milieu scolaire ne mentionnent que peu le rôle et la division du travail au sein des directions d'établissement (entre les doyen·ne·s et directeur·trices) qu'implique l'implantation d'un tel dispositif. Les formulations restent générales : « *les collaborations entre les professionnels et la coordination des prestations sont renforcées* » (Concept 360°, cité par DFCJ, 2020, p. 7). De la même manière, si l'accent est porté sur une nécessaire « *articulation de l'action socio-éducatif [qui] implique une coordination soignée entre les différents acteurs* » (DFJC, 2020, p. 13), ces différents documents ne spécifient pas de manière précise la manière avec laquelle doivent concrètement s'établir les collaborations entre le personnel de direction et le personnel socio-éducatif en milieu scolaire. Si l'absence de prescriptions formelles permet une latitude et une organisation propre à chaque direction d'établissement dans la mise en œuvre effective de ces collaborations interprofessionnelles (par exemple « *laisser une marge de manœuvre pour*

répondre aux besoins et à leur évolution » (DFJC, 2020, p. 13)²⁹, elle laisse également place à des interprétations et des attentes différentes du travail collaboratif.

« Ce que collaborer veut dire »

Que signifie collaborer pour le personnel de direction ? Quelles sont leurs interprétations du travail de concertation ? Quelles sont les formes d'appropriation, d'engagement et les modalités d'ajustement (notamment dans la division du travail éducatif) des directions dans la mise en œuvre effective du dispositif PEMS ? Les récits des personnels de direction rencontrés montrent que la collaboration à construire avec le PEMS revêt des significations, des interprétations et des appropriations parfois très différentes relatives aux contextes et à la culture des établissements, notamment.

Pour certaines directions, la collaboration interprofessionnelle avec l'équipe éducative s'est construite de manière « naturelle » : *« on n'a pas dû la créer, j'ai l'impression qu'elle s'est faite comme ça cette collaboration. Mais c'est vraiment une question de personnes là pour moi [flexibles, ouvertes, disponibles]. »* L'invocation de la personnalité des individus ou encore le hasard des rencontres sont souvent évoqués pour souligner l'instauration de « bonnes » relations de collaboration. Force est de constater l'importance accordée à la dimension individuelle, voire à la personnalisation des relations entre individus (comme dans le cas de la bonne entente entre la CEF et le PEMS, par exemple), comme si la mise en place du travail de collaboration interprofessionnelle reposait largement sur les individualités. Lorsque le travail collaboratif se déroule sans heurts, cette personnalisation des relations présente l'avantage de la vitesse et de l'accessibilité (raccourcir les délais, simplifier ou accélérer les chaînes de transmission d'informations, etc.) *« en s'adressant directement aux personnes plutôt qu'à leur fonction »* (Garnier, 1997, p. 59). Les personnels de direction ont ainsi souvent évoqué la flexibilité et la disponibilité de l'équipe éducative à cet égard. Mais, en cas de troubles, on peut légitimement penser que cette importance accordée aux individualités et à la personnalisation des relations montrent également leurs limites dans ces collaborations qui ne vont pas nécessairement de soi.

Quels rôles occupent les éducatrices du PEMS aux côtés des directions et quelle division du travail se dessine dans cette première phase d'implémentation du dispositif ? Les récits de certains membres de direction donnent à voir des collaborations interprofessionnelles (en train de se construire) basées sur une division du travail qui suit une logique de séparation et délégation des tâches, en fonction du domaine de spécialisation des interlocuteurs et interlocutrices impliqué·e·s. Ainsi, à chaque acteur et actrice son champ de compétences « réservé » (Baluteau, 2009, p. 4) : au PEMS, le domaine socio-éducatif ; au personnel de direction, celui de l'enseignement. Le récit suivant souligne bien cette (di)vision du travail et de spécialisation prônée, mais qui n'exclut toutefois pas des ajustements réciproques. Ce régime de séparation peut en outre s'expliquer, en partie, par des variables structurelles comme la taille de l'établissement, par exemple.

« En ce qui me concerne, si [l'éducatrice] a besoin, elle vient [me voir]. Il n'y a pas de problème [...], mais je ne peux pas me mêler de tout. Je fais confiance aux gens. Si elle a besoin, elle vient me voir et puis si elle n'a pas besoin, c'est que ça se règle... Pas facilement, mais ça se règle avec quelqu'un. Mais encore une fois, je suis assez pour

²⁹ Nous pouvons l'interpréter ici comme le fait de pouvoir considérer les situations individuelles (de chaque enfant-élève), collectives (des groupes-classes) ou contextuelles (le contexte de chaque établissement).

responsabiliser un maximum les gens. Donc, si je ne m'en mêle pas, ce n'est pas que ça ne m'intéresse pas, mais c'est que si c'est résolu, je ne vais pas m'en mêler. Je considère que, dans cette partie du travail de l'établissement pour lesquels on n'est pas qualifié nous [personnel de direction] – on est qualifié pour enseigner – [les éducatrices] sont plus compétentes que nous. J'aime autant qu'elles fassent leur cahier des charges et puis qu'elles identifient les besoins. Mais, ce n'est pas parce qu'on délègue qu'on ne s'en occupe pas. »

Pour d'autres directions encore, la collaboration « ne se décrète pas » et « implique de prendre le temps, notamment dans les premiers contacts ». Ces premiers instants, nécessaires pour ce cadre scolaire, permettent la connaissance mutuelle des partenaires, en commençant par la compréhension du rôle, de la posture et des domaines de compétences d'une éducatrice en milieu scolaire :

« Mais peut-être parce que nous avons pris le temps, on va dire, dans les premiers contacts. Il y a eu d'abord un contact avec [la RU] et [la directrice adjointe de la MDJ] et puis, après on a rencontré l'ensemble des éducatrices. Ça peut paraître banal, mais on a partagé le repas de midi ensemble et puis, pour moi, c'est quand même l'essentiel ce moment-là. Ce côté où, dans ces moments informels, on apprend à se connaître et puis après dans le travail, il y a la reconnaissance peut-être de prendre le temps de connaître l'autre ? Dans le sens, quelle est la posture de l'éducatrice ? Qu'est-ce que ça veut dire être éducatrice ? Parce qu'au SPJ, il y a également des éducatrices - maintenant, ce sont des assistantes sociales – enfin, ce n'est pas clair pour nous ce genre de [distinction]... Et peut-être prendre le temps d'explicitier la fonction [d'éducatrice] : qu'est-ce que ça implique ou pas ? Par quelle formation l'éducatrice passe ? Parce que de par la méconnaissance que l'on a de l'autre, du travail, de sa posture, on part vite sur des quiproquos et puis des représentations... Et donc de pouvoir expliciter au départ cela, je pense que ça pourrait être intéressant. De préparer le terrain, de prendre le temps avec les gens et pas vouloir aller plus vite que la musique. »

Si l'ouverture récente de l'institution scolaire à son environnement local et au travail de collaboration interprofessionnelle constitue un contexte inédit pour les dispositifs socio-éducatifs tels que le PEMS, cela ne suffit cependant pas à leur mise en œuvre effective et concrète. Pour ce cadre scolaire, l'implication des acteurs et actrices de l'école, dont les directions, est centrale. Cette implication des directions se traduit par une préparation du terrain, notamment les enseignant·e·s, à l'arrivée d'un nouveau dispositif socio-éducatif dans l'établissement. Cela signifie non seulement un travail d'information auprès de ces derniers·ères, mais plus encore une description du concept du projet pilote et une explicitation de l'activité des éducatrices en milieu scolaire, par exemple. Aussi, toujours selon ce directeur, « préparer le terrain » implique des efforts supplémentaires du personnel de direction, qui se doit de prendre un rôle de « capitaine » :

« Je pense que c'est important de bien pouvoir préparer le terrain. C'est ce que j'ai essayé de dire à mes collègues à la rentrée : « il faut mouiller sa chemise pour préparer le terrain ». Il ne faut pas minimiser cette phase de la « co-construction » et, de même, il ne faut pas absolument vouloir tout régler au millimètre avant. [...] Il faut se sentir à l'aise avec le fait de laisser aller les choses et puis de réguler au fur et à mesure. Mais il faut être dedans. Pour moi, il faut être aux manettes pour sentir, à un moment donné, si le bateau part plutôt à gauche ou à droite. Et puis dans ce cas-là, de corriger avec l'équipe du PEMS. »

Comment s'organisent, très concrètement dans la vie ordinaire des établissements, les formes de collaboration entre le personnel de direction et l'équipe éducative ? La participation du PEMS (invité) aux Conseils de direction (CODIR) constitue une forme de collaboration instituée décrite ici à titre d'exemple. Si le mode d'intégration du PEMS à ces échanges formalisés peut varier, toutes les directions rencontrées soulignent l'importance de la venue de l'équipe éducative afin de « *se voir régulièrement pour faire des points de situation* » et « *échanger certaines informations* ».

Les Conseils de direction sont des réunions de coordination régulières entre les doyen·ne·s des degrés primaires et secondaires et la direction. La venue des éducatrices leur permet d'établir un état des lieux des situations qu'elles suivent, et plus généralement, de rendre compte de leur activité professionnelle. Ces conseils de direction sont l'occasion d'échanger autour de situations éducatives, dans une visée manifeste d'associer le regard socio-éducatif à d'autres expertises (thérapeutique et médicale). Les Conseils de direction peuvent prendre parfois une autre configuration : une présentation des situations éducatives par le dispositif PEMS dont l'échange se fonde essentiellement sur une logique de division du travail, basée sur une séparation des tâches. Pour ce cadre scolaire, qui le regrette, c'est le fonctionnement même de ces conseils de direction, aujourd'hui instituées, qui devrait être remis en question :

« La direction intervient dans le sens où on fait une séance avec toute l'équipe du PEMS [responsable d'unité comprise]. On discute des situations, mais pour moi, je trouve qu'on manque de collaboration entre le Conseil de direction et le pôle PEMS. Je trouve qu'on est trop scindés. Même si elles viennent et qu'elles présentent, c'est quelque chose de factuel. Elles présentent et puis le Conseil de direction écoute. Il n'y a pas : « mais prenons le cas de l'enfant X : on s'occupe de celui-là, là par rapport au frère aîné qui ne va pas, le deuxième qui ne va pas, la petite sœur qui ne va pas... ». Un peu un regard de direction avec une volonté direction. [...] J'ai l'impression que ce serait jouable. Ce serait jouable si les gens étaient d'accord d'ouvrir un peu. Je pense que l'éducatrice et la responsable d'unité, pour elles, ça va de soi. Mais au niveau du Conseil de direction, je n'ai pas réussi à ouvrir cette porte... Alors oui, ils sont d'accord qu'elles viennent, mais ça prend trois quarts d'heure. Au bout d'un moment, on n'a pas besoin... Ce que je peux comprendre, parce que finalement quelqu'un qui nous présente des situations et qu'on écoute, on se demande à quoi ça sert. Mais parce que le fonctionnement, il faudrait qu'il soit changé et réfléchi autrement. »

5.2.2 Typologie des engagements

À partir des récits des personnels des directions (directeurs·trices d'établissement et doyen·ne·s), nous proposons ci-dessous une typologie descriptive (Demazière, 2013) des formes d'implication et d'engagement de ces dernières, pensée ici comme un continuum, ou sorte d'échelle de gradation non figée, allant de « l'engagement adhérent » à « l'engagement à éprouver ». Cette typologie vise à mieux rendre compte des logiques à l'œuvre dans le travail de collaboration ordinaire entre les directions d'établissement et le dispositif PEMS. Elle prend en compte les dimensions de ressources disponibles (individuelles et contextuelles) et la division du travail éducatif. Il est probable que les types distingués soient aussi l'expression d'un état d'avancement dans le processus de construction de la collaboration dans ce contexte particulier où les directions d'établissement n'ont pas formellement autorité sur le PEMS.

Nous avons construit 3 idéaux types d'engagements des personnels des directions, que nous définissons ci-après :

1. « L'engagement adhérent » : le principe d'une démarche collaborative avec le PEMS a remporté une adhésion totale des personnels de direction. Cet engagement se donne à voir par une redéfinition des rôles (en cours) des personnels de direction, et par là, à une redéfinition de la division du travail. Cela se traduit par exemple par une implication forte des personnels de direction dans la coordination des rôles entre le PEMS et les autres professionnel·le·s scolaires (infirmières, personnels de la médiation, p.ex.), voire leur repositionnement dans la prise en charge de la difficulté scolaire.
2. « L'engagement mesuré et distancié » : le principe d'une démarche collaborative avec le PEMS a remporté l'adhésion des personnels de direction, quand bien même tous et toutes ne la mette pas forcément en pratique, ou alors, sous forme d'« actions ponctuelles, spécifiques, efficaces et peu chronophages » (Thoury, 2017, p. 30). Cet engagement se traduit, par exemple, par une logique de division du travail entre les personnels des directions et l'équipe PEMS basée sur la séparation des activités et des domaines de compétences (dimension administrative pour les directions, dimension socio-éducative pour le PEMS). Il se traduit aussi par une implication « distanciée » dans la coordination des rôles entre les différent·e·s professionnel·le·s, reléguant la gestion des relations collaboratives interprofessionnelles aux personnes concernées (responsabiliser les individus).
3. « L'engagement à éprouver » : bien que le principe d'une démarche collaborative avec le PEMS soit favorable et souhaité, le modèle de fonctionnement du PEMS reste à éprouver ; il doit faire encore ses preuves. Cette forme d'engagement se donne à voir par une division du travail « réservée » (Baluteau, 2009, p. 4), conçue selon une logique de relation fonctionnelle (en lien avec la fonction). Cet engagement se traduit par exemple par une forme de centralisation des relations entre le PEMS et les autres professionnel·le·s scolaires.

Différents facteurs peuvent favoriser les formes d'implication et les engagements des personnels de direction dans l'implantation du dispositif PEMS. Ces formes d'implications peuvent s'expliquer selon les agents (variables individuelles) et les contextes (variables contextuelles et structurelles).

Concernant les variables individuelles, la socialisation professionnelle des membres de directions (p.ex. expériences professionnelles, formation continue à la collaboration interprofessionnelle, etc.) peut influencer la manière dont ces derniers·ères perçoivent et s'impliquent dans le travail de collaboration interprofessionnelle. De la même manière, l'interconnaissance et les liens de proximité (antérieurs) entre personnels de direction et équipe éducative (p.ex. implication professionnelle dans des réseaux socio-éducatifs externes à l'école, etc.) peuvent influencer leur conception et leur implication dans ce travail de collaboration interprofessionnelle.

S'agissant des variables contextuelles, la culture d'établissement scolaire – entendue ici comme un ensemble de valeurs et de pratiques partagées et imposées aux acteurs et actrices d'une même organisation – (p.ex. familiarité de l'établissement au travail de concertation, au développement d'une culture de coopération ou au contraire conception de la coopération comme une activité non prioritaire) peut impacter les manières de s'impliquer et de s'engager des directions d'établissement dans le travail de collaboration avec le PEMS.

Enfin, des variables structurelles influencent également les formes d'implications des personnels de directions observées à l'égard de l'arrivée d'un nouveau dispositif tel que le PEMS. La taille de l'établissement scolaire (petit établissement vs grand établissement), sa position géographique (montagne vs plaine), ainsi que sa configuration dans le réseau socio-éducatif existant (isolement vs importante offre de prestations) donnent à voir des variabilités : par exemple, un établissement de petite taille, isolé d'un réseau socio-éducatif existant, devant « gérer lui-même » les problématiques liées à la difficulté scolaire donne à voir des formes d'implications différentes.

5.3 Synthèse

Notons en premier lieu qu'il y a un fort consensus parmi les personnes interviewées sur le fait que l'arrivée du dispositif PEMS dans les établissements scolaires vaudois est considérée comme une ressource à la fois attendue et indispensable. L'ensemble des groupes professionnels enseignants et non enseignants rencontrés (à savoir ici, les personnels enseignants et de la médiation, thérapeutiques, éducatifs et de direction) s'est en effet exprimé (très) favorablement à l'insertion du dispositif. Les expressions « soulagement », « se sentir épaulé·e·s », « un apport » nécessaire à l'école dans le traitement de la difficulté scolaire, souvent entendues tout au long de cette étude, reflètent bien à la fois les attentes (parfois irréalistes) et la pertinence de l'implémentation d'un tel dispositif. Elles sont également révélatrices de l'état de « crise » (Dubet, 2002) que vit l'institution scolaire (ou les défis à relever), plus généralement. Si tous et toutes plaident pour un « travail en équipe », « en réseau », « en concertation » entre les différent·e·s acteurs et actrices concerné·e·s, dans les faits, cet appel à la collaboration ne va pas toujours de soi et peut être parfois source de tensions. Parmi celles-ci, un déficit de communication et de clarification des rôles, notamment, peuvent entraver la mise en œuvre d'un travail de concertation entre les différents groupes professionnels enseignant et non enseignant qui interviennent dans l'école.

Rappelons enfin que l'institution scolaire est devenue un champ d'intervention professionnelle désormais pluriel et hétérogène. L'arrivée de nouveaux dispositifs non scolaires, tels que le PEMS, participe à la redéfinition de son périmètre. Les formes de collaboration qui s'établissent et les rapports de force qui s'y jouent sont dès lors à comprendre en situant les différents groupes professionnels notamment selon leur positionnement, leur reconnaissance, leur éthos professionnel spécifique et la construction de leur identité des uns par rapport aux autres dans le champ scolaire. Ainsi par exemple, le personnel thérapeutique (dont les psychologues scolaires) apparaît aujourd'hui comme un groupe professionnel reconnu et positionné dans ce champ, à l'inverse de la CEF qui doit (encore) construire sa légitimité professionnelle pour exister en tant que partenaire de l'école à part entière. Le PEMS doit également « prendre sa place » dans ce champ d'intervention professionnelle.

6 REGULATION DU DISPOSITIF REGIONAL

Tant l'actuelle phase d'implémentation et de développement du PEMS que son déploiement futur ne peuvent s'accomplir sans une régulation du dispositif. Permettant « d'assurer le fonctionnement correct d'un dispositif complexe » (Le Robert), la régulation vise l'obtention de l'adéquation entre les ressources, les objectifs et les effets visés. Différents aspects du travail de régulation du dispositif ont déjà été montrés dans les chapitres précédents, par exemple lors de la description des phases d'implémentation ou de l'analyse des collaborations du PEMS avec les directions d'établissement.

Le présent chapitre fournit une vue d'ensemble synthétique du travail de régulation du PEMS qui ne se limite pas à des aspects de management et de gestion, mais englobe également des aspects stratégiques (développement de l'offre de prestations et promotion du regard socio-éducatif auprès du personnel enseignant, des directions d'établissement et la région scolaire, par exemple). Le chapitre vise également à répondre aux questions d'évaluation étroitement liées à la problématique de la régulation du dispositif : l'adéquation des ressources et la pertinence du modèle d'organisation en pôle de compétence régional.

Dans le cas de la région scolaire des Alpes vaudoises, l'institution socio-éducative qui a été chargée par le Canton de Vaud d'implanter les éducateurs sociaux scolaires dans la région scolaire a fait le choix d'instaurer une fonction de responsable d'unité pour prendre en charge le travail de régulation du dispositif. La mission de cette fonction est décrite ainsi par l'institution :

« Le responsable d'unité gère et organise la prestation d'éducateurs dans les écoles des Alpes vaudoises. Il participe au développement de la prestation et est garant de son bon fonctionnement, en accord et en collaboration avec les directeurs. Il coordonne les actions menées sur les terrains par l'équipe éducative et supervise les suivis socio-éducatifs. Il tient informés les directeurs de la bonne marche de la prestation et leur soumet les problèmes ou modifications significatives d'ordre financier, organisationnel ou pédagogique » (Cahier des charges, RU).

Ainsi, la fonction de responsable d'unité se situe clairement *dans* le dispositif PEMS et les établissements, en lien direct et quotidien avec l'équipe éducative auprès de laquelle elle assure une forme de coaching (et qu'elle peut aussi être amenée à remplacer, selon son cahier des charges). En même temps, elle occupe une position légèrement *dehors*, car elle n'est pas présente dans la vie quotidienne des établissements (sauf en cas de remplacement de ses collègues). Elle s'y rend régulièrement, lors de séances (avec la direction par exemple) et pour les colloques hebdomadaires de l'équipe éducative, mais n'a pas d'établissement de rattachement comme les éducatrices. Elle est au contraire rattachée au pôle régional.

Cette position méta dedans / dehors répond à une volonté affirmée de la MDJ que le PEMS puisse être fortement impliqué dans les établissements (via le travail quotidien des éducatrices) tout en conservant un certain recul, en lien avec le risque souvent explicité durant notre enquête de se retrouver « *happés dans l'urgence scolaire* » (éducatrice). La position dedans / dehors de la responsable d'unité soutient également structurellement la mobilité de ce dispositif et la possibilité de pouvoir intervenir à différents niveaux.

Les institutions socio-éducatives responsables des PEMS dans les autres régions scolaires ne feront pas nécessairement le choix d'instituer un rôle de responsable d'unité, notamment pour des questions d'arbitrage financier. La mission de régulation du dispositif se posant néanmoins dans les mêmes termes, il convient dans le cadre de la présente évaluation de montrer comment cette mission est mise en œuvre dans le cas du PEMS par la responsable d'unité.

Le présent chapitre est structuré en deux parties suivant deux grandes dimensions de la régulation du dispositif inhérentes à la fonction de responsable d'unité : le rôle de responsable de l'équipe socio-éducatif (6.1) et celui de responsable de pilotage du pôle éducatif régional (6.2). La partie 6.1 décrit d'abord les différentes facettes de la gestion de l'équipe, puis traite de la question de l'adéquation des ressources éducatives pour faire face au flux de situations prises en charge. La partie 6.2 décrit ensuite les facettes du pilotage du pôle. La synthèse du chapitre (6.3) approfondit la question de la pertinence du modèle d'organisation sous forme de pôle régional en discutant ses forces et limites en lien avec la régulation de ce dernier par une fonction de responsable d'unité.

6.1 Responsable d'unité et fonction de régulation de l'équipe socio-éducatif

Au sein de ce dispositif, la responsable d'unité occupe tout d'abord un rôle de supervision de l'équipe des éducatrices et des interventions menées au quotidien dans les établissements. Les différentes facettes de ce rôle de responsable d'équipe sont décrites ci-après en mettant également en évidence le sens qui y est attribué (6.1.1). Après une année de fonctionnement, on peut considérer que le PEMS est bien, voire très bien intégré dans les établissements et ne manque pas de travail. La question de la bonne gestion des ressources (représentant 0.4 ETP par établissement hors soutien de la RU) à disposition face à une demande importante des établissements se pose désormais clairement. Le point 6.1.2 exposera quelques données chiffrées issues du monitoring du PEMS avant de montrer les stratégies qui sont en cours de mises en place pour répondre à la problématique de la surcharge.

6.1.1 Facettes du rôle de responsable d'unité

Conformément au mandat reçu de la DGEJ, la responsable d'unité accorde une importance centrale à son rôle de responsable d'équipe qui doit permettre de superviser les interventions socio-éducatives développées dans les différents établissements. Concrètement, elle conçoit ce rôle comme un travail de **coaching rapproché de l'équipe**. Par ce coaching, il s'agit de permettre au PEMS d'être davantage qu'une somme d'éducatrices scolaires, mais bien une équipe composée de collègues qui s'épaulent mutuellement, partagent une vision commune de l'intervention socio-éducatif en milieu scolaire et un ensemble de pratiques professionnelles cohérentes et réfléchies.

Elle explique ainsi la conception de ce rôle qui a déjà été forgé avant son embauche : « *je ne suis pas directement avec les élèves, mais si besoin, je peux me déplacer et je vais le faire [...], mais l'idée c'est que je sois là pour soutenir mes collègues, les interpeller et réfléchir à la prestation. Du coup, je suis très présente avec elles* ». Concrètement, cette exigence la conduit d'ailleurs à préférer travailler dans les établissements et d'y assurer de cette manière une forte présence au lieu de s'installer dans son bureau à la MDJ.

Nous décrivons ci-dessous les différentes facettes qu'implique ce travail de coaching rapproché : contact et échange régulier, voire quotidien, avec les éducatrices, animation des colloques d'équipe, travail sur la posture à adopter, valorisation du partage d'expérience, fonction de décompression, incitation à l'intégration à la vie des établissements, conception et régulation de l'usage des outils de travail de l'équipe.

Le coaching de l'équipe se concrétise tout d'abord à travers le **contact et l'échange régulier**. La responsable d'unité a des contacts téléphoniques rapprochés, souvent quotidiens avec les éducatrices, en lien avec des situations dans lesquelles elles interviennent. Le plus souvent ce sont les éducatrices elles-mêmes qui les sollicitent, la responsable d'unité se rendant toujours disponible pour écouter, aider et conseiller son équipe. Les échanges ont aussi lieu lors des colloques d'équipe hebdomadaires qui se tiennent à tour de rôle dans l'un des six établissements de la région scolaire. Cette implication dans le travail quotidien de son équipe permet en retour à la responsable d'unité d'être au courant de tous les enfants-élèves ou jeunes suivis par le PEMS (elle s'efforce de connaître tous les noms) et des enjeux saillants rencontrés par les éducatrices dans les différents établissements.

Le **colloque d'équipe** hebdomadaire joue un rôle prépondérant pour mener à bien ce travail de gestion de l'équipe. C'est la responsable d'unité qui anime ce moment dont elle a conçu le déroulement. Ainsi, elle fait débiter les colloques par la « météo du jour » à travers laquelle elle « prend la température » tant du côté des éducatrices (ressenti dans la fonction, difficultés rencontrées, par exemple pour être intégrée) et des établissements (climat, événements marquants). Par ce biais, elle permet à chacune d'exprimer ses préoccupations et s'assure aussi que les informations importantes lui remontent, lui permettant le cas échéant d'intervenir, par exemple en thématissant un problème lors du prochain conseil de direction. La discussion des situations suivies occupe ensuite la majeure partie du temps des colloques. Il ne s'agit pas de passer en revue toutes les situations, mais de pouvoir discuter des éventuels problèmes rencontrés et de pouvoir disposer de l'expertise des autres professionnel-le-s pour comprendre les enjeux, définir des orientations à prendre, etc. Pour la responsable d'unité, ce partage des expériences entre les éducatrices est central. Outre le partage d'informations, elle souhaite par cette pratique favoriser l'apprentissage mutuel, l'équipe devenant ainsi une ressource pour chacun de ses membres, à l'instar des méthodes d'intervision. De plus, elle cherche par ce biais à encourager « ses collègues » – c'est ainsi qu'elle les nomme – à la réflexion sur leur pratique professionnelle personnelle, mais aussi commune à l'équipe, à l'instar des méthodes de supervision. Enfin, la responsable d'unité prend toujours le temps de restituer à l'équipe le travail qu'elle a réalisé (notamment avec les directions) et de lui expliquer le sens de ce travail et les enjeux qu'elle perçoit.

Par le biais des colloques, mais aussi dans l'échange personnalisé, le **travail sur la posture professionnelle à adopter** occupe également une place centrale dans ce travail de coaching, comme le souligne la responsable d'unité :

« Il y a des zones d'attention à ne pas perdre de vue. Pour ne pas être embarquées dans le « faire », il faut toujours pouvoir prendre du recul et ne pas penser que, nous, on va faire la même chose que les autres professionnels. C'est donc important de toujours réfléchir à ce qu'on vit dans la situation, d'avoir beaucoup d'observations de soi-même, de connaissance de soi et puis de ne pas se faire instrumentaliser dans les situations (...). La connaissance de soi et le fait de pouvoir garder un certain recul, ce sont deux aspects forts. »

La responsable d'unité, par son activité de supervision, permet et crée des conditions permettant à l'équipe de prendre de la distance avec les situations de travail éprouvantes vécues au quotidien. Car comme elle le souligne :

C'est extrêmement frustrant. Je peux vous en parler des heures. Parce que dans leur travail elles peuvent s'énerver 36 fois par jour pour différentes raisons : parce qu'on n'est pas considérées, parce qu'ils ne font pas attention, parce qu'ils disent n'importe quoi, n'importe comment. C'est énervant en permanence. Donc, on travaille beaucoup là-dessus. C'est à moi de leur permettre de prendre de recul. Car, il faut à un moment donné qu'elles puissent dire qu'elles en ont marre et que un tel fait n'importe quoi. Qu'il lui a mal parlé. Parce qu'il faut se rendre compte que c'est une éducatrice dans un établissement où il y a 100 enseignants et 1000 et quelques élèves, avec des façons de faire rocambolesques quand même des fois (rire).

Ainsi, la fonction de décompression devant un quotidien qui engendre beaucoup de frustrations et confronte avec des situations humaines difficiles est également centrale. Lors de l'engagement des éducatrices, l'ouverture des candidat·e·s à ce type de management a été un facteur important pour guider le choix.

Dans son travail de coaching, la responsable d'unité s'assure également que, au-delà des situations suivies, les éducatrices soient **intégrées dans la vie des établissements**. Elle est attentive à ce que les éducatrices se donnent les moyens d'avoir accès à la vie institutionnelle des établissements dans le but d'« *être dans certains endroits pour, peut-être, proposer notre regard, notre vision* », par exemple lors des moments et/ou événements spéciaux qui sont en lien avec la scolarité (semaines spéciales, périodes d'examen, semaines de stages, réunions de parents de rentrée, par exemple). Afin de se tenir au courant de l'actualité et du rythme de vies de chacun des établissements, elle a développé avec ses collègues dans chacun des établissements le calendrier annuel des activités qui s'y déroulent quand ce dernier n'était pas déjà disponible. Le but est qu'en étant bien intégrée dans les établissements, l'équipe soit en mesure d'être une ressource pour ces derniers dans l'ensemble des activités qu'ils déploient. La participation aux projets d'établissement naît de cette façon.

Enfin, ce travail de coaching de l'équipe implique un travail de conception, de mise en place et de régulation de l'usage des outils de travail de l'équipe. Cela concerne en particulier le journal de bord dans lequel le suivi des situations, mais également la participation aux divers groupes de travail, sont consignés par l'équipe. L'outil en tant que tel est fourni par la MDJ, permettant ainsi des économies d'échelle pour le PEMS. Bien qu'il s'agisse d'un outil de travail individuel, toute l'équipe y a accès. Actuellement la responsable d'unité est suffisamment au fait des situations, mais à terme, il est possible qu'elle s'informe davantage via la lecture du journal de bord, à l'instar des directions de foyers ou d'autres structures socio-éducatives. Si elle n'impose pas de manière spécifique d'utiliser le journal de bord, considérant que chacun·e doit se l'approprier au mieux (en faisant état ou non de ses propres réactions « à chaud » et jugements subjectifs), elle a néanmoins fini par dire à l'équipe de ne pas consacrer trop de temps à consigner les suivis pour gagner du temps. La seule chose qu'elle exige à ce propos est que les « choses graves » y soient consignées, qui peuvent par exemple amener à un signalement. Le remplissage de la « fiche » qui permet concrètement d'ouvrir une « situation » dans le journal de bord (d'un élève dans la majeure partie des cas, mais il peut s'agir également d'une fratrie) fait quelque peu exception à cette règle. Les éducatrices doivent impérativement renseigner toutes les rubriques à l'issue de la rencontre d'activation de l'intervention du PEMS décrite au chapitre 4.2., car ces informations fondent le monitoring de

l'intervention socio-éducative du PEMS que la responsable d'unité produit ponctuellement à l'intention des directions d'établissement, de la CRAV et de la DGEJ.

Le rôle de responsable d'équipe tel que conçu par la MDJ et le coaching rapproché mis en œuvre par la responsable d'unité font écho au mouvement général de « retour » des pratiques de supervision (et d'intervision) constaté dans le champ du travail social (Rouzel, 2010, 2017). Le succès de ce modèle dans le cas de la région scolaire des Alpes vaudoises repose outre sur les qualités professionnelles et personnelles des individus, sur l'adhésion de l'équipe à ce dernier dont les bases ont été posées lors du recrutement. Il provient plus largement du fait qu'il consiste à doter l'équipe d'une ressource davantage que d'une contrainte visant à contrôler le travail accompli. Des éducateurs et éducatrices qui auraient une conception parfaitement autonome de leur fonction risqueraient d'entrer en conflit avec ce type de management.

6.1.2 Nombre d'interventions et adéquation des ressources

Dans cette partie, il s'agit de fournir une vue d'ensemble de la charge de travail absorbée par l'équipe socio-éducative, d'exposer les stratégies mises en œuvre pour y faire face et de discuter la question de l'adéquation des ressources dont dispose le PEMS pour y parvenir.

Le monitoring des interventions socio-éducatives établi par la responsable d'unité est encore en voie de construction, le travail se heurtant à la difficulté de produire des chiffres à partir de l'outil de travail courant (le journal de bord), car ce dernier n'est pas pensé à cette fin. Il n'est de ce fait pas (encore) possible de produire une statistique détaillée. Le Tableau 5 fournit néanmoins un aperçu du nombre d'interventions socio-éducatives en cours et passées. Il distingue les situations d'élèves suivies (donnant lieu à des prestations directes comme indirectes), c'est-à-dire les interventions conduites au niveau individuel, des interventions conduites au niveau collectif et institutionnel (travail avec un groupe-classe, participation à un projet d'établissement ainsi qu'à un groupe de travail permanent). Ne sont relevées dans cette statistique que les activités quantifiables à partir du journal de bord du PEMS. Les éventuels conseils donnés concernant un élève ne donnant pas lieu à l'ouverture d'une « situation » suivie échappent par définition à ce relevé. De même, l'essentiel du travail de la responsable d'unité, hormis la participation aux groupes de travail permanents, est invisibilisé par cette statistique apparaissant tantôt noyé dans le support au suivi des situations, tantôt restant hors cadre de l'observation.

Tableau 5 : Nombre d'interventions socio-éducatives en cours et passées (état au 31 janvier 2021)

Interventions socio-éducatives	En cours	Passées	Total
<i>Suivis socio-éducatifs au niveau individuel</i>			
Situations individuelles	113	70	183
Situations impliquant une fratrie	17	4	21
<i>Interventions au niveau collectif ou institutionnel</i>			
Groupe classe	1	1	2
Projets d'établissement	6	2	8
Groupes de travail permanents	12		12

Le Tableau 5 montre que le PEMS suit 113 situations d'élèves à fin janvier 2021 dont 17 concernent des fratries. Il s'occupe ainsi d'au moins 130 enfants-élèves au total sur les 5 645 que compte la région scolaire, soit environ 2% de la population en école obligatoire dans les Alpes vaudoises. À cela s'ajoute le travail avec 1 groupe classe, la participation à 6 projets d'établissement et 12 groupes de travail permanents dont 5 concernent la mise en place du Concept 360³⁰.

Le suivi des enfants-élèves représente un flux de situations à prendre en charge qui s'étale sur un temps plus ou moins long, pouvant même excéder l'année scolaire. La situation en janvier 2021 ne permet donc pas de voir le nombre total d'élèves ayant été suivi par le PEMS depuis sa mise en place. Pour cela il convient de considérer en sus le nombre de situations passées : 70 situations individuelles qui impliquent 4 fratries, soit donc au moins 74 enfants-élèves. Jusqu'ici le PEMS a donc suivi 183 situations impliquant au moins 204 enfants-élèves. Cela représente environ 3.6% de la population totale.

Par comparaison, à la fin de l'année scolaire 2019/2020 (état juin 2020), le PEMS suivait 116 situations dont 11 fratries. Des statistiques mensuelles ne sont pas disponibles, pour connaître les fluctuations, mais d'après la responsable d'unité il y en a peu. Il semble donc qu'après une forte croissance au début de la mise en place, le niveau se soit progressivement stabilisé autour de 120 situations suivies, fratries y compris.

La responsable d'unité considère qu'avec 120 situations suivies en continu, soit 40 par éducatrice, « *un seuil est atteint* ». D'après elle, l'équipe – qui doit également être disponible pour les interventions conduites au plan collectif et institutionnel ainsi qu'au plan interne au PEMS (colloque hebdomadaire, par exemple.) – ne peut guère suivre davantage de cas individuels sans être conduite au surmenage chronique. La responsable d'unité et sa hiérarchie estiment que ce niveau est déjà très élevé et qu'il existe clairement un risque de surcharge pour les éducatrices. Ce constat est valable pour la responsable d'unité, même si elle ne le formule pas elle-même.

Avec 0.4 ETP éducatrices par établissement – 0.53 avec les ETP RU –, les ressources du PEMS sont loin des recommandations formulées par AvenirSocial et le Schulsozialarbeitsverband SSAV pour la Suisse. Les *Rahmenempfehlungen* (AvenirSocial/SSAV, 2010) et les *Qualitätsrichtlinien* (AvenirSocial/SSAV, 2010) recommandent un seuil de 0.8 ETP pour 300 élèves ou de 1 ETP pour 400 élèves. Avec 3.2 ETP pour 5 645 élèves, le PEMS prend en charge 1 764 élèves par ETP et 2 352 en considérant uniquement les 2.4 ETP d'éducatrices³¹. La plateforme d'information schulsozialarbeit.ch « Wissenschaft und Praxis von und für Schulsozialarbeit in der Schweiz » animée par des membres de l'Institut Kinder- und Jugendhilfe de la Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, estime toutefois que dans la pratique, cette recommandation n'est pas suivie. Elle articule pour la Suisse alémanique un ratio de 1 ETP pour 1000 élèves.

³⁰ S'ajoutent, un groupe « commission prévention jeunesse » dans l'une des villes, un groupe de « coordination régionale », un groupe « travailleurs sociaux » d'une ville, un groupe de travail « CRAV » et plusieurs groupes de travail dans des établissements (« dynamique de groupe », « Intersession-Supervision », « Projet Conseillère école famille »).

³¹ Le nombre s'élève à 1660 élèves en considérant en sus également le supplément d'ETP destiné à la direction et l'administration de la MDJ.

Consciente de cette situation, la responsable d'unité craint que cette situation ne conduise le PEMS à introduire des critères d'accès remettant en question l'intégrité du PEMS pensé comme dispositif accessible aux besoins de son public. Plusieurs **stratégies sont mises en œuvre ou entrevues pour pallier ce problème** qui peut aussi engendrer des déceptions du côté des établissements :

- **Imposer la tenue de la première réunion** qui donne mandat au PEMS d'intervenir afin de réguler les flux à l'entrée et clarifier, de bonne entente avec les acteurs scolaires, la demande qui est adressée au PEMS. Cette manière de faire produit un « effet d'entonnoir » comme l'explique la responsable d'unité qui constate que « *sinon, on aurait 250 situations... Et puis on ne pourrait rien faire en même temps, parce qu'on serait toujours en train de prendre des situations* ». Cette pratique qui vise à éviter de recevoir des mandats « entre deux portes » et à établir un contrat entre les deux parties est désormais bien établie, mais a nécessité comme elle le dit de « *se bagarrer avec ses collègues, parce que ce n'est pas facile à tenir pour les éducatrices au quotidien* ».
- **Encourager la fonction « relais » et d'orientation des éducatrices** permettant de réduire l'intervention propre de l'éducatrice dans l'accompagnement des élèves et des acteurs scolaires. Mais cela nécessite, comme le constate la responsable d'unité, « *que nous connaissions très bien le réseau qui existe pour faire ce travail d'orientation* ». Elle explique aussi que la mise en œuvre de cette stratégie n'est toutefois pas aisée, car il est difficile pour les éducatrices de résister à la pression exercée par les établissements et que cela change aussi la nature du travail à réaliser :

« C'est que mes collègues, elles vont devoir apprendre maintenant à orienter et ne pas faire le travail d'éducateur sur le terrain pour toutes les situations, parce que ce n'est pas possible et on n'est pas vraiment là pour ça non plus. On n'est pas là que pour ça. Et dans la mesure où elles sont des éducatrices de terrain, elles doivent apprendre. Quand on leur présente la situation, elles sont dedans et elles ont envie de faire. Mais, parfois, elles vont devoir faire ce que moi, je fais avec elles. Elles vont devoir dire : mais là, je pense que c'est plus approprié cette prestation-là, est-ce que tu as pensé à faire ça ou là, tu as imaginé ça ? »

À l'objection que certaines lui opposent en disant que cela reviendrait à faire un travail d'assistant social, elle répond :

« Pour moi pas, parce que quand on connaît les aides externes existantes et quand on prend une position dans une discussion de réseau (interdisciplinaire dans l'établissement) en disant : moi je pense que cette prestation-là peut être adaptée parce qu'on la connaît. Alors souvent, c'est suivi. Parce que souvent, dans les réseaux, les gens présents vont dire : nous, on n'en peut plus, on en a marre ou nous on ne sait pas, ou nous on ne veut pas, mais il n'y a pas tellement la suite. Donc, plus on connaît, mieux on peut orienter et plus ça fait sens en fait. Voilà, c'est vraiment une autre façon d'aborder le travail. »

- **Miser sur les vertus « multiplicatrices » du dispositif** auprès du personnel enseignant **en développant des outils** « prêts à l'emploi ». Car comme l'explique la responsable d'unité par rapport à l'accompagnement des enseignants : « *là aussi, avec 170 enseignants, par exemple, on peut être débordé. Et puis en plus on va travailler qu'avec ceux qui veulent et pas forcément avec ceux qui ont besoin. Là j'ai par exemple demandé à mes collègues de développer une réflexion sur la dynamique de groupe et de monter, je ne sais pas, comme si elles avaient une formation autour de la dynamique de groupe*

et pour pouvoir donner des outils aux enseignants. » L'idée étant d'avoir ensuite les éléments importants de cette formation en tête pour pouvoir, dans la situation, en faire part aux enseignant·e·s. Plus largement, l'élimination des freins liés au fonctionnement des établissements évoqués plus haut fait également partie de cette stratégie multiplicatrice.

- **Réduire les attentes irréalistes.** Une autre stratégie consiste à tenter de réduire les attentes irréalistes envers le PEMS, en « *prêchant* » auprès des acteurs scolaires (enseignant·e·s, directions, etc.) qu'« *il ne faut pas se faire d'illusions sur notre capacité à régler les problèmes* ». Car la capacité du PEMS dans la compréhension qu'en a la responsable consiste à fournir un « accompagnement » des problèmes plus qu'une solution de ces derniers. Bien souvent les problématiques sont trop complexes et multifactorielles pour être résolues. Cela ne veut pas dire que rien n'est possible, mais qu'il convient selon elle de ne pas surestimer ses propres capacités et de les mettre à profit au mieux dans l'accompagnement des situations évolutives. La réduction des attentes disproportionnées, passe également par le fait d'expliquer régulièrement aux directions, individuellement et réunies au plan régional, le travail accompli à l'aide notamment du monitoring des interventions socio-éducatives. Ce support permet de montrer l'ampleur du travail réalisé et d'en discuter de manière « pédagogique ».

6.2 Responsable d'unité et fonction de régulation du pôle régional

Au sein du dispositif, la responsable occupe une position particulière et privilégiée qui l'aide à remplir sa fonction de régulation du PEMS comme pôle régional. Elle est la seule dont la fonction est centrée sur la région scolaire dans son ensemble et à pouvoir de ce fait embrasser du regard l'ensemble des problématiques et demandes adressées par les six établissements de la région scolaire des Alpes vaudoises et des réponses que les éducatrices y apportent³². À partir du moment où le processus d'implantation du dispositif, d'intégration des éducatrices et de construction des collaborations dans les établissements est bien engagé, la possession de cette vision régionale confère une **expertise des problématiques socio-éducatives régionales** au PEMS qui contraste avec celle des directions d'établissements qui, de par leur fonction, reste ancrée dans la réalité locale de leur établissement, même si l'échange entre les directions au plan régional est institué (CRAV) et semble, en occurrence, plutôt bien fonctionner.

Cette expertise participe, avec les efforts constants de collaboration décrits, à la construction progressive de la **légitimité du PEMS** face aux directions d'établissement (et à la CRAV). Dans une situation où l'absence de rapport hiérarchique avec les directions est certes propice à la marge de manœuvre pour le PEMS, mais crée aussi pour ce dernier la contrainte de devoir « conquérir » les établissements, de la direction aux collaborateurs qui lui sont rattachés. D'évidence, le statut de responsable d'unité aide dans la conquête de légitimité vis-à-vis des directeur·trices, car ces derniers et dernières peuvent traiter d'égal à égal avec la responsable d'unité (ou la directrice adjointe de la MDJ) contrairement aux éducatrices.

³² Les éducatrices, ont tendanciellement ce regard, du fait de la collaboration étroite au sein de l'équipe et par le fait de « desservir » chacune deux établissements.

Consciente des différents types d'engagements vis-à-vis de la collaboration (chapitre 5.2.2), la responsable d'unité (mais aussi ses collègues) met en œuvre une stratégie consistant à **convaincre les directions que le PEMS est une ressource** à utiliser pour mener à bien certains « dossiers » de leur travail, par exemple celui des « relations avec les usagers » (Gather Thurler, Kolly Ottiger, Losego & Maulini, 2016). Cette stratégie semble porter ses fruits dans un contexte où le métier de directeur·trice d'établissement est rendu particulièrement complexe par le fait que le travail est de nature « autoprescrit »³³, qu'ils et elles sont confronté·e·s à la problématique du « travail en miettes » ainsi qu'à de nombreuses épreuves (« urgences raletissantes », « partenariats défiants », « communication stratégique », « autonomie contraignante », par exemple) (Gather Thurler, Kolly Ottiger, Losego & Maulini, 2016).

Expertise régionale, conquête progressive de légitimité et capacité à convaincre que le PEMS est une ressource dans l'accomplissement du travail des directeur·trices permettent en échange à la responsable d'unité (et partant aux éducatrices) de poursuivre ses propres buts, en particulier dans le domaine du « développement de l'école » et de l'instauration du « regard socio-éducatif » à la tête des établissements.

Ce travail de la responsable d'unité nécessite d'être décrit davantage pour montrer comment il contribue concrètement à la régulation du pôle régional.

6.2.1 Le travail de régulation du pôle régional

En concertation étroite avec la direction de la MDJ, la RU a précisé un certain nombre de tâches et missions incombant à sa fonction dans le but d'assurer la régulation du pôle régional (cf ci-dessous). Bien qu'essentiels en arrière-fond, les tâches prescrites comme la gestion financière et le travail de collaboration avec sa propre hiérarchie ne sont pas approfondis.

Sept tâches et missions peuvent donc être distinguées en lien avec cette fonction de RU : 1) être une ressource socio-éducative mobile supplémentaire à l'échelle de la région, 2) être la garante de la bonne intégration des éducatrices dans les établissements, 3) proposer activement son soutien aux directions, 4) impulser le développement des prestations et outils socio-éducatifs de l'équipe, 5) fédérer les directions au plan régional autour d'enjeux socio-éducatifs, 6) être l'agent pivot de l'intégration du PEMS sur le plan de la région scolaire, 7) produire les outils de communication et 8) développer le monitoring des interventions.

Être une ressource socio-éducative mobile supplémentaire à l'échelle de la région

Outre le fait d'être toujours atteignable par téléphone pour le personnel des établissements pour répondre durant les absences des éducatrices (rappelons que les éducatrices partagent leur temps de travail entre deux établissements), la responsable d'unité se rend fréquemment dans les établissements pour les remplacer, mais aussi pour les aider et dédoubler les forces. Cela a été beaucoup le cas quand l'intégration d'une l'éducatrice peinait à avancer dans un établissement et qu'elle avait le sentiment de stagner dans ses collaborations. Par exemple lorsqu'elle n'arrivait pas à atteindre les enseignant·e·s car les demandes avaient tendance à être centralisées au niveau de la direction. C'est donc concrètement pour aider à « convaincre » les directions de « laisser du champ » à l'éducatrice que cette présence a pu

³³ Par opposition au travail fortement « prescrit » des catégories de travailleurs subalternes.

être utile, voire indispensable. Cette tâche est, pour l'heure, ainsi étroitement liée à la mission d'être « garante de l'intégration de l'éducatrice dans son/ses établissement(s) ».

Être la garante de l'intégration de l'éducatrice dans l'établissement

La responsable d'unité se mobilise plus généralement dès qu'une éducatrice rencontre une difficulté de collaboration majeure dans son établissement. Elle constate : « *s'il y a un blocage relationnel, c'est souvent moi qui vais aller rencontrer les doyens, la direction* » et explique cette façon de faire ainsi : « *On essaie vraiment de respecter les strates et de nommer ce qui ne va pas. Parce que souvent, c'est parce que l'on n'a pas réussi à dire ce qui ne va pas que ça ne marche pas* ». Pour garantir la bonne intégration de ses collègues dans les établissements, la responsable d'unité veille donc de manière constante à instaurer et maintenir le dialogue avec les directions comme montré dans le chapitre concernant l'implantation du dispositif. Elle apporte un soin particulier à l'adoption d'une communication ouverte et constructive avec les directions, en nommant les difficultés sans accuser ou désigner de responsables. Pour atteindre cet objectif, elle accorde toujours un soin particulier à la préparation des entrevues.

Proposer activement du soutien aux directions

Une autre mission de la RU qui a été développée au fil du temps – et qui concrétise la stratégie pour convaincre les directions de la capacité du PEMS à constituer une ressource pour ces dernières – est de veiller à proposer activement du soutien aux directions d'établissement au sens d'aides concrètes en termes de réflexion ou de propositions de solutions. La RU le fait en particulier en remontant lors des Conseils de direction (CODIR) certains enjeux observés sur le terrain et relayés par les éducatrices. Dans la mesure du possible, elle s'emploie, après en avoir discuté avec ses collègues, à ne pas seulement désigner des problèmes, mais à anticiper déjà des pistes de réponses pour poser les bases à un dialogue constructif. Par exemple, réfléchir ensemble à une façon de transmettre d'une année scolaire à une autre des informations concernant des élèves suivis par le PEMS lorsque l'équipe (ou d'autres acteurs scolaires) perçoivent un risque de rupture avec l'école pour ce dernier, de sorte à renforcer les capacités de détection précoces de l'établissement. De manière complémentaire à ce que prévoit le dispositif SESAME, l'aide en matière de signalement à l'autorité de protection des mineurs, qu'il s'agisse de décrypter si les critères pour opérer un signalement sont indiqués ou de comprendre le fonctionnement de l'autorité, fait partie du type d'aide particulièrement apprécié par les directions et qu'elles ont par ailleurs identifié comme nécessaire dès le départ. Outre le fait de permettre aux directions d'avoir une meilleure compréhension dans ce domaine, le PEMS veille aussi à fournir des aides très concrètes concernant les signalements en cours, en allant aux nouvelles auprès de l'Office régional de protection des mineurs (ORPM) de l'Est afin de pouvoir répondre aux directions qui se demandent fréquemment « où cela en est ».

Un autre exemple est l'aide fournie à une direction pour faire des démarches auprès de la commune pour demander l'obtention de ressources pour engager en sus du PEMS une Conseillère école famille. Par le cumul de ces petites et grandes aides, l'idée de la responsable d'unité « d'amener les établissements à développer ses propres solutions » trouve ici son accroche. Un domaine dans lequel les professionnel·le·s du PEMS voient une importante nécessité d'améliorer le fonctionnement des établissements concerne les réseaux interdisciplinaires. Étant des professionnel·le·s du travail en réseau, leur expertise paraît

d'autant plus crédible et légitime. Car même s'il y a des exceptions qui font la règle, le constat général est sévère : le fonctionnement de ces réseaux connaît un grand potentiel d'amélioration, en termes de communication avec les parents notamment, mais aussi pour que ce travail soit moins épuisant pour les professionnel·le·s :

« Oui, les séances de réseau autour d'une situation d'élève, ils en font tellement dans les établissements que les gens ne veulent plus en faire. Ils appellent d'ailleurs tout « réseau ». Et puis, comment c'est managé, à quoi ça sert, la finalité, c'est pfou. Et donc, quand j'ai proposé [d'y travailler], ils m'ont dit : „Mais si tu dis ça, c'est que tu as observé que ça posait problème“. J'ai dit : „Oui.“ Et puis, ils ont été d'accord, parce que la confiance est en train de s'installer. [...] Aussi, ce sont des gens qui n'ont pas non plus cette culture du travail en réseau... Mais ils en font beaucoup. Sans dire clairement qui doit animer. Ce n'est donc pas clair qui c'est qui porte. Et ils peuvent dire des choses heurtantes aux gens, d'une façon impressionnante. Enfin, ce n'est pas clair pourquoi on se réunit, qu'est-ce qu'on cherche à faire et qu'est-ce qu'on va faire quand on s'est réuni. ? À la fin, on se réunit parce qu'il faut se réunir des fois. C'est affreux. On balance des choses aux parents. Et moi, je pense qu'on doit dire les choses. Je suis la première à le dire, mais c'est le ton qui fait la musique. »

Impulser le développement des prestations et outils socio-éducatifs de l'équipe

Une tâche également très importante de la responsable d'unité est d'impulser le développement des prestations socio-éducatives par le développement d'outils spécifiques et de compétences nouvelles. La responsable recense ainsi des pistes et des thématiques pertinentes dans ce domaine en associant activement l'équipe à cette réflexion stratégique. Chacune ayant pour charge de « débroussailler » par exemple une thématique particulière. La production des outils utiles aussi aux établissements, comme par exemple la cartographie des ressources à disposition (que le PEMS s'est engagé à actualiser régulièrement et à présenter sous forme d'un répertoire diffusé en début d'année scolaire) fait également partie de cette tâche. Ainsi, l'idée est par exemple de se former sur les thématiques de la détection des abus sexuels et des mineur·e·s proches aidant·e·s, ainsi que de réfléchir à la manière d'assurer que les suivis du PEMS ne fassent pas « doublon » avec l'intervention de la DGEJ, mais la complètent utilement pour l'enfant-élève. Comme développé plus haut, ce travail de création d'outils est considéré comme d'autant plus important qu'il fait partie des réponses entrevues par la responsable d'unité à la problématique de la surcharge et de gestion des flux. Le développement des outils et des compétences permettant concrètement de pouvoir miser sur les vertus « multiplicatrices » du dispositif et d'encourager la fonction « relais » et d'orientation des éducatrices.

Fédérer les directeurs·trices au plan régional sur des thématiques d'intérêt

Une autre tâche stratégique de la responsable d'unité, développée en concertation avec la direction de la MDJ, consiste à fédérer les directeurs·trices sur des thématiques que l'expertise régionale du PEMS permet désormais de formuler légitimement en rencontrant un écho favorable car la relation de confiance est construite. Il faut dire que cette stratégie serait vouée à l'échec si les relations entre les directions rassemblées au sein de la CRAV étaient conflictuelles. C'est le sens de la proposition faite par la responsable d'unité d'organiser un atelier de travail thématique sur un temps plus long qu'une séance régulière de la CRAV, ce qui a été accepté par les directions. Si le thème est choisi d'un commun accord, le PEMS prend en charge l'organisation et la conception de l'atelier afin que ce dernier soit un service

du PEMS pour la CRAV dont la direction n'a ainsi pas à réaliser ce travail conceptuel et organisationnel fastidieux. Si la première expérience est concluante (l'atelier n'a pas encore eu lieu), le PEMS espère pouvoir la renouveler sur d'autres thématiques et instituer par ce biais un dialogue permanent sur les enjeux socio-éducatifs au plan régional.

Être l'agent de l'intégration au plan régional

Plus concrètement, il s'agit pour la responsable d'unité d'être l'agent qui fonctionne comme pivot central à l'intégration du PEMS au plan régional. C'est pourquoi c'est elle qui, accompagnée selon les cas d'une collègue, participe en personne aux nombreux groupes de travail permanents décrits ci-dessus au sein desquels se réunissent aussi des acteurs externes aux établissements, socio-éducatifs ou communaux notamment. Par ce biais se tisse progressivement un réseau relationnel au plan régional avec, mais aussi autour du PEMS dont la responsable d'unité est le pivot. Bien que ces groupes ne se réunissent pas nécessairement à un rythme fréquent, la multiplication des groupes engendre un volume de travail important pour la responsable d'unité.

Produire les outils de communication et développer le monitoring des interventions

Enfin, une dernière tâche cruciale pour la régulation du pôle régional consiste dans la production des outils de communication du PEMS d'une part et le développement du monitoring des interventions d'autre part. Les outils de communication comprennent en particulier les supports de présentation du PEMS élaborés en tout début de l'implantation déjà et peaufinés au fur et à mesure. Ils sont utilisés comme dans le travail de construction des différentes collaborations en particulier lors des conseils des maîtres ou lors des premières rencontres (CRAV, directions). Car, comme déjà souligné à maintes reprises, le besoin d'explicitation des domaines d'interventions, des prestations socio-éducatives fournies comme des possibilités et limites du dispositif sont grandes dans ce contexte particulier de l'émergence récente du travail social en milieu scolaire dans le canton de Vaud.

L'élaboration de l'outil de monitoring et des statistiques est également pensé par la responsable d'unité dans cette optique de support à la communication, en direction en particulier des directions d'établissement et de la CRAV. Le rapport d'activité qui sera à produire à l'intention de la DGEJ fera également partie de cet arsenal. L'enjeu pour la responsable est de disposer si ce n'est de preuves pour montrer le travail accompli, du moins des supports pour en parler concrètement. Ainsi elle explique à propos du développement du monitoring des interventions :

Pour moi, l'idée quand on monte un projet pilote, on sait qu'on va devoir un peu rendre compte de ce que l'on fait. C'est donc vraiment important de réfléchir à ça maintenant, parce que c'est ce qu'on fait. On est toujours en train de discuter, combien de suivis et dans quels établissements, et quels types de demandes. Donc si on n'avait pas fait ça, on serait déjà perdus en fait, parce qu'il y a déjà beaucoup de situations... Car, à mon avis, c'est tout un enjeu. Moi, je reste très présente et très au courant, parce que j'ai l'impression qu'il faut tenir cette prestation ensemble. [...] Mais, du coup, ça me prend beaucoup de temps. Mais je vois les effets indéniables quand on arrive dans une séance on peut dire : on a suivi tant d'élèves, tant de filles, tant de garçon, sa durée, c'était plus en lien avec des questions de comportement, c'était plus soutien à la famille.

L'investissement en temps dans l'élaboration du monitoring, y compris en ce qui concerne l'évolution de la solution logicielle sur laquelle il se base, est ainsi considérable, mais jugé

nécessaire. Elle rappelle toute l'importance particulière que prend le fait de rendre compte des activités du PEMS face à la difficulté pour les personnes extérieures, y compris les directions d'établissements, de cerner le travail d'un·e éducateur·trice.

Elle prend donc particulièrement soin de bien sélectionner les informations à monitorer (plusieurs adaptations de la fiche élève ont déjà été apportées) pour ensuite les compiler et construire un discours explicatif, notamment par rapport aux données chiffrées. Pour la séance de présentation en fin d'année scolaire elle a ainsi présenté les choses ainsi :

« J'ai fait un bref topo sur les statistiques, celles-ci [elle montre un document], parce qu'ils les avaient déjà vues. J'ai juste rappelé le nombre de suivis. Et puis, après, je leur ai expliqué toutes les personnes que l'on avait rencontrées dans le réseau hors école et dans l'école. Donc eux, ils étaient un peu hallucinés. Le travail pour l'établissement, les projets d'établissement, par exemple on a mis un peu en lumière la semaine spéciale parce qu'on en parle beaucoup [...]. J'ai aussi sciemment parlé à tous les directeurs qu'on allait travailler ensemble avec un de leur collègues pour obtenir des ressources pour une CEF, comme ça, les autres ont entendu. Sinon, ils ne se disent pas forcément les choses. J'ai fait ressortir les éléments qui ne sont peut-être pas visibles, par exemple que les éducatrices sont prises à tous les niveaux et que c'est très compliqué à gérer. Ça, ils ne se rendent pas compte. Qu'elles travaillent avec l'élève, la famille, avec l'enseignant et qu'elles vont au CODIR, et qu'en fait, nous, on sait tout ce qu'il se dit. Par exemple, quand il y a des projets entre la direction ou quand les enseignants se plaignent et tout ça et qu'on doit faire avec ça. »

Ainsi le monitoring devient un support pour faire le travail pédagogique déjà évoqué. Car il est l'occasion de parler plus généralement des défis à relever pour le PEMS afin que les directions les comprennent et puissent en tenir compte comme l'explique la responsable d'unité :

« Oui les informer des challenges pour le PEMS, pour qu'ils sachent, apprendre à orienter, apprendre à coacher les enseignants, apprendre à apporter des solutions sans faire les suivis. Parce que sinon ils ne le savent pas. Et, c'est normal. Mais ils ne peuvent pas se douter qu'on est là-dedans, et qu'on ne veut pas, nous, se retrouver avec des listes d'attente et refuser des demandes. Mais du coup, on dit travailler différemment pour rester fluides. Et puis apporter une meilleure compréhension des difficultés de comportement aux enseignants, par exemple j'ai dit ça pour les challenges. Et puis, j'ai parlé des challenges que moi, je voyais pour l'école. Après, on peut être d'accord ou pas. »

6.3 Forces et limites du fonctionnement en pôle socio-éducatif

Le travail de régulation du dispositif déployé par la responsable d'unité au niveau de l'équipe et au niveau du pôle régional ainsi décrits, cette partie propose de discuter des forces et limites du fonctionnement de l'intervention socio-éducatif dans les établissements scolaires au sein d'un pôle régional.

La description du travail de régulation ci-dessous montre d'abord l'importance que les deux faces de cette régulation pour assurer le fonctionnement du dispositif. Sans réaliser le travail de coaching aux facettes multiples, il y a fort à parier que l'équipe n'existerait pas comme un collectif organique PEMS. Car même avec une bonne volonté, les éducatrices risqueraient ni de pouvoir dégager de leur propre chef les ressources en temps nécessaires ni d'avoir les capacités à prioriser le travail collectif sur les urgences du quotidien. La cohérence de la pratique socio-éducatif au sein de la région scolaire serait moindre et les synergies

manqueraient pour développer les prestations. Si la MDJ ne disposait pas d'une responsable spécifiquement dédiée, seules des activités minimales de régulation au plan régional pourraient être assurées. La production d'outils de communication et d'un monitoring sommaire des interventions et l'appui au niveau de la direction adjointe pour favoriser l'intégration des éducatrices dans les établissements semblent en effet des tâches de nature suffisamment délimités et ponctuelle pour être réalisées sans forces spécifiques dédiées. Les autres tâches en revanche risqueraient de ne pas pouvoir être développées et assurées. Être une ressource socio-éducative mobile supplémentaire à l'échelle de la région nécessite du temps qui doit pouvoir être dégagé pour ainsi dire au pied levé. Impulser le développement des prestations et outils socio-éducatifs de l'équipe nécessite d'avoir une connaissance fine du travail réalisé au quotidien par les éducatrices et des problématiques et difficultés auxquelles elles se heurtent. Il ne semble guère possible d'acquérir cette vision fine sans être de par sa fonction aux prises quotidiennes avec elle. Proposer activement son soutien aux directions, fédérer les directions au plan régional autour d'enjeux socio-éducatifs et être l'agent pivot de l'intégration du PEMS sur le plan de la région scolaire ne peut, comme expliqué, pas se faire sans avoir construit une relation de confiance avec les directions d'établissement et disposer de l'expertise socio-éducative qui découle d'une fonction qui se situe justement au plan régional. Finalement, les deux facettes de la fonction de régulation du dispositif se nourrissent et la fonction de régulation au plan régional est à bien des égards conditionnée par la fonction de coaching de l'équipe.

Tel que mis en œuvre par la MDJ dans la région scolaire des Alpes vaudoises, le modèle du PEMS permet d'exploiter toutes les potentialités offertes par le rattachement des éducatrices et éducateurs sur le plan de la région scolaire. Il tend en effet de dépasser les limites souvent identifiées dans la littérature (Vögeli-Mantovani, 2005) à propos des modèles « additionnés » de TSS, c'est-à-dire avec rattachement institutionnel indépendant et extérieur à l'école (par opposition aux modèles intégrés). Les modèles additionnés sont identifiés pour rendre la coopération plus difficile en raison de la distance avec l'école, de risquer de ne pas avoir d'effet durable en raison de la nature non contraignante du modèle de coopération et de manquer finalement d'impact sur l'école même si on leur attribue par ailleurs des qualités dont le maintien d'une autonomie et une position de neutralité (Vögeli-Mantovani, 2005, Wulfers, 1996). Aussi dans un modèle additionné, Spies et Pötter soulignent l'importance de disposer d'espaces institutionnalisés où des désaccords peuvent s'exprimer et être réglés. La forte attention portée sur la nécessaire coordination et définition d'objectifs communs avec l'école et ses acteurs permet au PEMS de résoudre au quotidien bon nombre de difficultés et défis posés par le modèle d'organisation additionnel. Selon la typologie de travail social en milieu scolaire définie par AvenirSocial et SchulsozialarbeiterInnen-Verband, le PEMS appartient ainsi au type additionné au plan organisationnel et intégré au plan interactionnel³⁴.

Si le personnel du PEMS est confiant par rapport à la pertinence du modèle développé (y compris par rapport à la position centrale de la responsable d'unité au niveau de la régulation du dispositif), il entrevoit néanmoins au moins un problème du fonctionnement en pôle : la

³⁴ Selon cette typologie, ce type combine les deux caractéristiques suivantes : au plan organisationnel il « opère comme division indépendante et ne fait pas partie de l'organisation interne de l'école tandis qu'au plan interactionnel « les tâches du TSMS et de l'école sont coordonnées par des objectifs communs. Au mieux, elles se déduisent d'une conception commune et d'un cadre théorique identique. » (AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband, 2016).

question de la répartition équitable des ressources (c'est-à-dire des éducatrices) entre les établissements. Cette question s'est avérée être extrêmement sensible, au moins au début de l'implantation du dispositif, dans la relation avec les directions d'établissement. Ainsi l'idée initiale de ne pas attribuer formellement les personnes aux établissements afin de garder de la souplesse et de la mobilité n'a pas pu être tenue. Une fois la répartition arrêtée avec la CRAV, la responsable d'unité explique qu'elle a dû investir beaucoup d'efforts de persuasion et de temps de présence sur les sites pour compenser les inégalités pour apaiser les tensions à cet égard. Il convient de dire que les ressources limitées à disposition ne constituent pas un facteur facilitateur. Dans ces conditions accepter pour un établissement de disposer d'une moindre dotation d'éducatrice en raison d'un plus faible effectif d'élèves peut paraître parfaitement injustifiable. D'autres critères comme l'éloignement géographique de l'établissement d'autres dispositifs, socio-éducatifs notamment, peuvent être évoqués à juste titre pour critiquer une allocation purement arithmétique en fonction du nombre d'élèves. D'un point de vue externe, la composition de la population scolaire (taux d'élèves de milieux socio-économique défavorisé, taux d'élèves allophones, le taux d'élèves décrocheurs, taux d'élèves qui ont redoublé, notamment) ainsi que le nombre de sites par établissement apparaissent également comme des critères pertinents d'allocation des ressources. Toutefois, descendre en dessous d'un certain seuil en termes d'équivalent ETP par établissement n'apparaît pas viable. Ainsi, dans une région où les établissements seraient très inégaux en termes en nombre d'élèves, il conviendrait de veiller à garantir un temps minimum de présence pour qu'un travail socio-éducatif digne de ce nom puisse être réalisé.

Nous pouvons enfin souligner le fait que le principe formulé dans les lignes directrices (DFJC, 2020) de favoriser la bonne collaboration avec les Modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS) et les accueils socio-éducatifs de jour (ASEJ) par le rattachement du PEMS la même institution socio-éducative référente, n'a pas été particulièrement relevé comme un avantage par l'équipe du PEMS lors des entretiens. Tout au plus est-il ressorti que l'existence des liens personnels tissés au préalable au sein de la Maison des jeunes a pu agir comme un effet facilitateur lors de l'arrivée dans les établissements scolaires. Un avantage qui relève peut-être de l'ordre de l'évidence pour le personnel du PEMS, raison pour laquelle cet aspect n'a pas été particulièrement relevé.

7 CONCLUSION : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Cette conclusion générale est l'occasion d'une part de rappeler les principaux objectifs de l'évaluation de ce projet pilote de Pôle Éducatif en Milieu Scolaire et de mettre en évidence, de manière synthétique, les principaux résultats de celle-ci. Elle se clôt d'autre part en soulignant quatre enjeux majeurs, en préambule desquels il importe de rappeler le caractère situé des résultats obtenus. Liés au modèle et à l'implémentation particuliers du PEMS des Alpes vaudoises, ces derniers ont vocation à fournir une source d'inspiration pour les projets dans les autres régions scolaires – insérés comme le PEMS dans le cadre général du Concept 360° – mais ne doivent pas être considérés comme des prescriptions.

Cette évaluation poursuivait un triple objectif : premièrement, établir et décrire le concept du projet pilote du dispositif PEMS dans les six établissements scolaires de la région scolaire des Alpes vaudoises ; deuxièmement, décrire et évaluer son processus d'implantation et sa mise en œuvre concrète, et enfin, troisièmement, décrire les prestations socio-éducatives fournies par le PEMS.

Un consensus est partagé par l'ensemble des personnes rencontrées : jusqu'ici, au terme de cette évaluation du moins, le dispositif PEMS constitue « *un pari réussi* » qui répond à un besoin de l'école. Cette réussite s'explique d'abord, et en partie, par le *statut d'expérimentation* du projet. Plusieurs acteurs et actrices scolaires ont en effet souligné que ce statut représentait à leurs yeux un avantage (être les premiers·ères et expérimenter) et permettait une phase d'implémentation du dispositif en douceur, laissant du temps aux différent·e·s acteurs·trices pour se connaître, « s'approprier » et effectuer de premiers ajustements du dispositif.

Le pari semble également réussi du point de vue de *la pertinence* d'un tel dispositif socio-éducatif en milieu scolaire qui met en œuvre de manière très concrète la philosophie du Concept 360° (inclusion, approche globale, renforcement des collaborations, accompagnement individuel) – et aurait pu exister en dehors du Concept 360° alors que ce dernier semble difficilement imaginable sans ce nouveau dispositif de prise en charge de la difficulté scolaire. Le modèle de fonctionnement privilégié du PEMS, souple, mobile et attribuant des ressources propres à la régulation de l'ensemble, est à préserver. De par son fonctionnement et sa composition (équipe de 3 ESS et une RU), son organisation (autonome en pôle régional), son approche (vision globale de l'enfant en difficulté), sa posture (dedans-dehors de l'école, possibilité d'accéder à tous les espaces de l'école et au-delà, là où les acteurs·trices scolaires ne peuvent se rendre) et la palette de prestations socio-éducatives offerte (par des professionnel·le·s du domaine expert·e·s en travail en réseau et conseil socio-éducatif, notamment), le dispositif PEMS semble répondre aujourd'hui aux besoins de l'école. Comme le formule une large majorité des personnes interviewées, il constitue une « *ressource* » nécessaire pour appréhender la prise en charge et le traitement de la difficulté scolaire dans sa globalité.

Enfin, l'implémentation d'un tel dispositif redéfinit nécessairement le périmètre « du champ d'intervention professionnelle » (Mauger, 2012) en milieu scolaire. Cela conduit à une redéfinition des rôles des différent·e·s acteurs et actrices établi·e·s (ici les personnels enseignant et de la médiation, thérapeutique et des directions) et nouvellement arrivé·e·s (les éducatrices et la CEF) qui interviennent dans l'école, et par là, à une recomposition de la division du travail éducatif des un·e·s et des autres. L'arrivée du dispositif PEMS redéfinit et

interroge également les formes de collaborations interprofessionnelles, le travail de concertation et de coordination des différentes interventions en milieu scolaire. Si elle peut être parfois source de tensions, cette redéfinition du territoire scolaire peut également donner lieu à de nouvelles formes de collaboration entre les différents groupes professionnels précités.

Les enjeux apparaissant à l'aune des résultats de l'évaluation du dispositif pilote PEMS concernent plusieurs niveaux : le niveau du dispositif en tant que tel, les répercussions sur des mesures proches déjà existantes, l'échange (et l'harmonisation à terme) des pratiques entre PEMS des régions scolaires et la visée générale qui est poursuivie avec cette politique innovante.

La **collaboration interprofessionnelle** à mettre en œuvre constitue sans doute un **premier enjeu** majeur dans l'implémentation réussie d'un dispositif tel que le PEMS. Du fait de son rattachement institutionnel indépendant et extérieur à l'école, il s'agit pour l'équipe du PEMS de trouver des manières efficaces de s'intégrer dans les six établissements scolaires de l'Est vaudois en s'adaptant aux contextes institutionnels spécifiques de chacun d'entre eux. Il lui faut, plus généralement, comprendre les logiques de fonctionnement scolaires, ou comme le résumait une éducatrice, « *apprendre à parler prof* » pour pénétrer dans le monde scolaire et démarrer un travail de collaboration interprofessionnelle. Construire des relations collaboratives avec les différent·e·s partenaires de l'école exige donc du temps et une adaptation constante.

Il s'agit également, pour le PEMS, de **trouver des modalités de régulation performantes entre l'équipe éducative et le dispositif dans son ensemble**, dont les ressources (humaines et financières) sont déjà limitées. En effet, le dispositif arrive actuellement à ses limites de capacités en termes des « suivis » éducatifs. Dans un établissement de l'Est vaudois, une conseillère École-Famille, travaillant en étroite collaboration avec le PEMS, permet notamment une régulation de ces suivis. Cette situation (amenée à être rencontrée dans d'autres régions scolaires vaudoises) représente un **second enjeu** important. Cette configuration unique – deux professionnelles du travail social scolaire aux cahiers des charges très proches – peut en effet amener les décideurs politiques au niveau communal à questionner l'efficacité de l'allocation des ressources. L'examen des conditions objectives montre cependant qu'il s'agit d'un établissement scolaire de grande taille, aux besoins socio-éducatifs importants qui a besoin de davantage de ressources que la dotation prévue actuellement si l'objectif poursuivi est de garantir une intervention socio-éducative de qualité. L'enjeu est à présent de maintenir/défendre cette configuration, par une communication adéquate à tous les acteurs concernés notamment. Il est en effet important que les nouvelles ressources financées au plan cantonal ne conduisent pas à un retrait de ressources au plan communal, quand celles-ci existent. Bien au contraire, l'évaluation du dispositif pilote montre qu'il conviendrait de viser le développement des ressources à disposition des établissements.

Un **troisième enjeu** se situe à un niveau cantonal. Pour une implémentation réussie des dispositifs PEMS dans les 7 autres régions scolaires, il importe de **prévoir et d'organiser des espaces institués d'échanges de « bonnes » pratiques entre les différent·e·s professionnel·le·s des PEMS**, et ce, dans une visée d'harmonisation des pratiques notamment. Cela sans oublier les autres professionnel·le·s (Conseiller·ières École-Famille, Assistant·e·s sociaux scolaires), comme cela se fait déjà dans la région scolaire des Alpes vaudoises. Cette collectivisation des pratiques existe en Suisse alémanique depuis plusieurs

années où les associations professionnelles regroupant les différents professionnel·le·s du travail social scolaire (AvenirSocial – Fachgruppen Schulsozialarbeit, Schulsozialarbeitsverband) et les Hautes écoles animent activement le dialogue (www.schulsozialarbeit.ch).

Enfin, un **quatrième enjeu** concerne plus largement le contexte des politiques éducatives en vigueur. L'introduction dans les établissements d'un dispositif socio-éducatif innovant, tel que le PEMS, visant à répondre à la problématique de la difficulté scolaire, s'il est favorisé, ne peut cependant pas s'appréhender uniquement comme un « outil de prévention » ou une « ressource » (certes nécessaire) supplémentaire pour l'école. Les missions et la conception du dispositif PEMS dans le cadre du Concept 360° visent à aller au-delà en opérant un **changement de paradigme**. Dans ce sens, la littérature critique germanophone en travail social scolaire souligne l'importance d'un nouveau paradigme éducatif comme horizon de la pratique. Au contraire d'une pratique focalisée sur la prévention de dangers ou de situations non souhaitées, ce paradigme favorise la formation et l'éducation des enfants à l'école en considérant cette instance aussi comme un espace de vie (développement de capacités propres, épanouissement, etc.) et de participation de ces derniers·ères en tant que partenaires à part entière de l'école (Hornstein, 2001 ; Bauer, 2005 ; Lindner & Freund, 2001 ; Baier, 2013).

8 BIBLIOGRAPHIE

- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris: PUF.
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband (SSAV). (2016). *Lignes directrices. Qualité dans le travail social en milieu scolaire*. Berne.
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband (SSAV). (2016). *Lignes directrices du travail social en milieu scolaire*. Berne.
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband (SSAV). (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Bern.
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband (SSAV). (2010). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Bern.
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband (SSAV). (2013). *Empfehlungen zu Falldokumentation und Statistik in der Schulsozialarbeit*. Bern.
- Bachmann Hunziker, K. & Steputat, F. (2019). *Prestations socio-éducatives en milieu scolaire : Analyse des dispositifs implémentés dans six établissements pilotes vaudois*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Bachmann Hunziker, K., Pulzer-Graf, P. & Suchaut, B. (2014). *Conditions et qualité de l'intégration des élèves aux besoins particuliers*. Renens: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Bachmann Hunziker, K. & Pulzer-Graf, P. (2012). *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans des classes vaudoises*. Lausanne: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Baier, F. Neue Orientierungen für die Praxis: Von der Präventions- zur Bildungsarbeit. En Special von www.schulsozialarbeit.ch, 01/2013.
- Baier, F. & Deinet, U. (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. (2. erweiterte Auflage) Opladen, Berlin, Toronto : Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. & Schnurr, St. (2008). *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*, Bern: Haupt.
- Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. *Socio-logos* [Online], récupéré le 23.02.2021. URL: <http://journals.openedition.org/socio-logos/2308>
- Bauer, U. (2005): *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*. Wiesbaden : Springer VS.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF, coll. « Education et société ».

- Breviglieri, M. (2005). Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social. Dans J. Ion (Dir.), *Le travail social en débat(s)*, (pp. 219-234). Paris : La Découverte (coll. « Alternatives Sociales »).
- Chiapparini E., Stohler R., & Busmann E. (2018). *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- CASW-ACTS (Association canadienne des travailleurs sociaux). *Le travailleur social en milieu scolaire*. Ottawa : Association canadienne des travailleurs sociaux. <http://www.casw-acts.ca/fr/le-travailleur-social-en-milieu-scolaire> (consulté le 1er février 2017).
- Couronné, J. (2017). Des éducateurs de rue à l'épreuve du collège. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 50(4), 45-66.
- Dargère, C. (2012). *L'observation incognito en sociologie. Notions théoriques, démarche réflexive, approche pratique et exemples concrets*. Paris : L'Harmattan.
- Datnow, A. & Park, V. Conceptualizing Policy Implementation (2009). In: G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank & T. G. Ford (ed.). *Handbook of Education Policy Research* (pp. 348-361). Abingdon: Routledge.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : PUR.
- Demazière, D. (2008). L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? *Formation emploi*, 101, 41-54.
- Demazière, D. (2013). Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues, *Sociologie*, 3(4), 333-347.
- De Robertis, C. (2007). *Méthodologie de l'intervention en travail social. L'aide à la personne*. Paris : Bayard.
- DFJC. (2019). *Concept 360. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*, version octobre.
- DFJC. (2020). *Dispositif cantonal socio-éducatif en milieu scolaire. Projet de lignes directrices dans le cadre du Concept 360*, version janvier.
- DFJC. (2017). *Politique cantonale de l'enfance et de la jeunesse. Lignes directrices*.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4.ed.). Bern: Haupt.
- Dubar, C. & Tripièr, P. (2005). *Sociologie des professions* (2^e édition). Paris : Armand Colin.
- Dubé, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubé, F. (1997). *École, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Dupuis, G. & Oldacre, N. (2013). *Etre travailleur social à l'école. La construction du rôle de conseiller social et ses enjeux dans un cycle d'orientation*. Travail de Bachelor. Genève : HETS.

- Elias, N. & Scotson, J. L. (1997/[1965]). *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. Paris : Fayard.
- Farmer, D. & Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? *Revue des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*, 34(2), 377-398.
- Fässler, S. & Studer, S. (2018). *Évaluation des effets des interventions. Guide pour des projets dans les domaines de l'activité physique, de l'alimentation et de la santé psychique*. Document de travail 46. Berne et Lausanne : Promotion Santé Suisse.
- Faure, S. (1999). Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur. *Éducation et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4(2), 75-90.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris: PUF.
- Garnier, P. (1997). *Les assistantes sociales à l'école*. Paris: PUF.
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, Ph. & Maulini, O. (Ed.) (2016). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne : Peter Lang.
- Giuliani, F., Fouquet-Chauprade, B. & Sanchez-Mazas, M. (2018). Les recompositions actuelles de l'action éducative : une introduction. *Raisons éducatives*, 22(1), 5-17.
- Giuliani, F. & Pelhate, J. (2015). L'apport des éducateurs sociaux aux relations entre l'école et les familles dans le canton de Genève. *Formation et profession*, 23(2), 80-82.
- Giuliani, F. (2017). La construction située des collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50(4), 89-109.
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée. Le partenariat au sein des ZEP*. Paris : L'Harmattan.
- Groux, G. (1983). *Les cadres*. Paris: La Découverte.
- Hornstein, W. (2001). Was soll Jugendarbeit? Zwischen Prävention und Emanzipation. Ein Beitrag zur Aufgabenbestimmung der Jugendarbeit im Zeitalter der "radikalisierten Moderne". In T. Freund, W. Lindner (Hrsg.), *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit* (pp. 15-50). Opladen.
- Ion, J. & Ravon, B. (2002). *Les travailleurs sociaux*. Paris : La Découverte (coll. « Repères »).
- Jud, A., Stauffer, M., & Lätsch, D. (2018). Fachliches Handeln an der Schnittstelle von Schule und Kinderschutz: Empirische Erkenntnisse zum Einsatz von Gefährdungsmeldungen in der Schweiz. In E. Chiapparini, R. Stohler, & E. Bussmann (Eds.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (pp. 61-72). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kherroubi, M. & Lebon, F. (2017). Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation ». Introduction au dossier. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 50(4), 7-24.

- Lessard, C., Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : La mise en œuvre*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Lévy, T. (2010). *Travail social en milieu scolaire*. Travail de Bachelor. Fribourg : Haute école de travail social (HETS-FR).
- Lindner, W. & T. Freund (2001): Der Prävention vorbeugen? Zur Reflexion und kritischen Bewertung von Präventionsaktivitäten in der Sozialpädagogik. In T. Freund, W. Lindner (Hrsg.), *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit* (pp. 69-96). Opladen : Leske und Budrich
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
- Loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (LEO-VD) ; RSV 400.02*. Récupéré de <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/>, le 15.05.2020.
- Mabillard, J. (2014). *Au-delà des injonctions, un autre paradigme de l'insertion. Focus sur les pratiques alternatives d'une mesure pour les jeunes*. Travail de Bachelor. Genève : Haute école de travail social.
- Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. Constats, enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 35-44.
- Mauclet, J. (2011). *Relation école-famille. Où s'arrête le rôle de l'enseignant, et où commence celui de l'assistante sociale scolaire ?* Travail de Bachelor. Lausanne : Haute école pédagogique Vaud (HEP-VD).
- Mauger, G. (2012). Postface. In J-F. Gaspar. *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux* (pp. 279-286). Paris : La Découverte.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Paul, M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Payet, J.-P., Deshayes, F., Rufin, D. & Pelhate, J. (2018). L'enseignant·e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire. *Raisons éducatives*, 22(1), 49-73.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaire. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.
- Porteous, N. (2009). La construction du modèle logique d'un programme. In V. Ridde & C. Degenais (dirs.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (pp.87-105). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Progin, L. (2017). *Devenir chefs d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Berne : Peter Lang.
- Pulzer-Graf, P. (2014). *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration ? Analyse d'un nouveau dispositif destiné à soutenir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement régulier*. Renens: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

- Règlement du 2 juillet 2012 d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire (RLEO-VD) ; RSV 400.02.1; Récupéré de <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/>, le 15.05.2020.*
- Rochex, J-Y. (2010). Les trois âges des politiques d'éducation prioritaire: une convergence européenne? In C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris: A. Colin.
- Rochex, J-Y. & Crinon J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rouzel, J. (2010). La supervision d'équipe en travail social : le retour! *Le Journal des psychologues*, 1(1), 63-65.
- Rouzel, J. (2017). *La posture du superviseur : Supervision, analyse des pratiques, régulation d'équipes....* Toulouse, France: Érès.
- Serre, D. (2009). *Les coulisses de l'état social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger.* Paris : Raison d'agir.
- Scalambrin, L. (2015). *L'entrée à l'école à l'heure du partenariat. Une perspective sociologique des relations entre les familles et l'école en quartier populaire.* Thèse de doctorat. Fribourg : Université de Fribourg.
- Scalambrin, L. (2018). *Des éducateurs sociaux et des éducatrices sociales dans l'école. Une ethnographie multi-située du travail de collaboration interprofessionnelle en contexte d'éducation prioritaire.* Projet de bourse de relève du domaine Travail social·HES-SO (étude en cours). Delémont/Lausanne : Haute école spécialisée de Suisse occidentale/Haute école de travail social et de la santé.
- Scalambrin, L. (2019). *Des éducateurs sociaux et des éducatrices sociales dans les écoles du Réseau d'enseignement prioritaire (REP). Quel travail de collaboration avec le monde scolaire ?* Congrès suisse de sociologie. Workshop session : Débats et approches en sociologie des professions : perspectives théoriques en sociologie des professions, 10-12 septembre, Université de Neuchâtel (Suisse).
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit.* Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spies, A. (2013). *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials.* Wiesbaden : Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tardif, M. & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine.* Paris : PUF.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles.* Lyon : PUL.
- Verhoeven, M. (2012). Les « nouveaux intermédiaires » de la régulation de l'ordre scolaire : un bilan critique. In B. Galland, C. Carra & M. Verhoeven (Eds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 57-74). Paris : PUF.
- Vögeli-Mantovani, U. (2005). *Die Schulsozialarbeit kommt an!* Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau: Albdruk.
- Von Aarburg, H-P., Kottelat, J. (2018). Positionierungen der Schulsozialarbeit in der französischsprachigen Schweiz. In E. Chiapparini, R. Stohler, & E. Bussmann (Eds.).

Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz (pp. 75-83). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Wacquez, J., (2013). Les fondamentaux : le noyau dur du métier d'éducateur, *Les carnets de l'éducateur*, 21-34.

Wicht, L., Peradotto, J. & Mabillard, J. (2016). *Un changement de paradigme dans la prise en charge des jeunes à l'aide sociale. Évaluation du dispositif Point Jeunes de l'Hospice Général* (Extraits du rapport final (chapitres 8-9)). Genève : Haute école de travail social.

Wulfers, W. (1996). *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule*, Hamburg: AOL.

9 RECOMMANDATIONS

Sur la base des analyses précédentes, 10 recommandations peuvent être formulées pour le développement du dispositif et la construction de la collaboration interprofessionnelle.

9.1 Recommandations visant la réussite de l'implantation du dispositif

1. Constituer une équipe éducative collaborant et partageant une vision commune

But : se doter d'une culture d'équipe et de modalités de collaboration permettant de se présenter en tant que partenaires légitimes de l'école. Soutenir la rencontre et la confrontation des visions entre deux mondes (le champ socio-éducatif et le champ scolaire) ne partageant pas les mêmes références.

2. Intégrer des instances clé (conseils de direction) et tous les autres espaces de l'école

But : instituer la collaboration, être visible et accessible, tisser les liens avec les autres professionnel·le·s, participer à la vie quotidienne des établissements et être identifié par les enfants-élèves et leurs familles.

3. Communiquer en continu sur le rôle des éducateurs·trices et sur le fonctionnement du dispositif

But : anticiper – voire lever – les incompréhensions relatives au rôle de ces nouveaux acteurs·trices, construire une complémentarité des fonctions et des rôles dans la réalisation d'objectifs communs.

9.2 Recommandations visant la réussite de la régulation du dispositif

4. Définir des exigences minimales concernant le traitement des demandes

But : faciliter l'accès au dispositif, réguler les demandes et garantir l'implication des acteurs et actrices scolaires dans la définition de stratégies d'intervention ajustées aux besoins des enfants-élèves et cohérentes par rapport à l'offre globale existante.

5. Associer les directions d'établissement au projet comme partenaires

But : garantir l'implication des directions et construire une relation de confiance, conditions indispensables au développement de prestations socio-éducatives qui répondent aux besoins identifiés ou émergents. Fédérer les directions d'établissement au plan régional autour d'enjeux socio-éducatifs communs.

6. Disposer d'une fonction équivalente à la responsable d'unité

But : coacher l'équipe et en harmoniser les pratiques, assurer un fonctionnement intégré et cohérent au plan régional, relayer les problèmes aux partenaires. Répondre au risque de saturation en ajustant l'offre à la demande.

9.3 Recommandations visant le développement des prestations socio-éducatives et la réussite de leur mise en œuvre

7. Élaborer progressivement la palette de prestations socio-éducatives en les expérimentant

But : garantir des prestations ajustées aux besoins de la population cible et complémentaires à l'offre existante. Identifier les prestations ayant un fort potentiel multiplicateur.

8. Veiller à la complémentarité des prestations proposées par le dispositif avec d'autres offres existantes

But : soutenir l'inscription cohérente du pôle socio-éducatif dans le dispositif global de prise en charge, soutenir la création de liens fonctionnels entre l'école et le réseau extérieur.

9. Résister aux conflits de rôle entre service au public cible et collaboration avec les multiplicateurs·trices

But : éviter le risque de confondre dans la pratique quotidienne public cible (enfants-élèves, familles) et multiplicateurs·trices (enseignant·e·s et autres professionnel·le·s scolaires) du dispositif. Prévenir une redéfinition des objectifs du dispositif (voire son instrumentalisation) qui l'empêcheraient de répondre à sa mission.

10. Identifier d'éventuelles problématiques silencieuses

But : rendre les prestations accessibles au public cible et garantir la dimension universelle du dispositif.