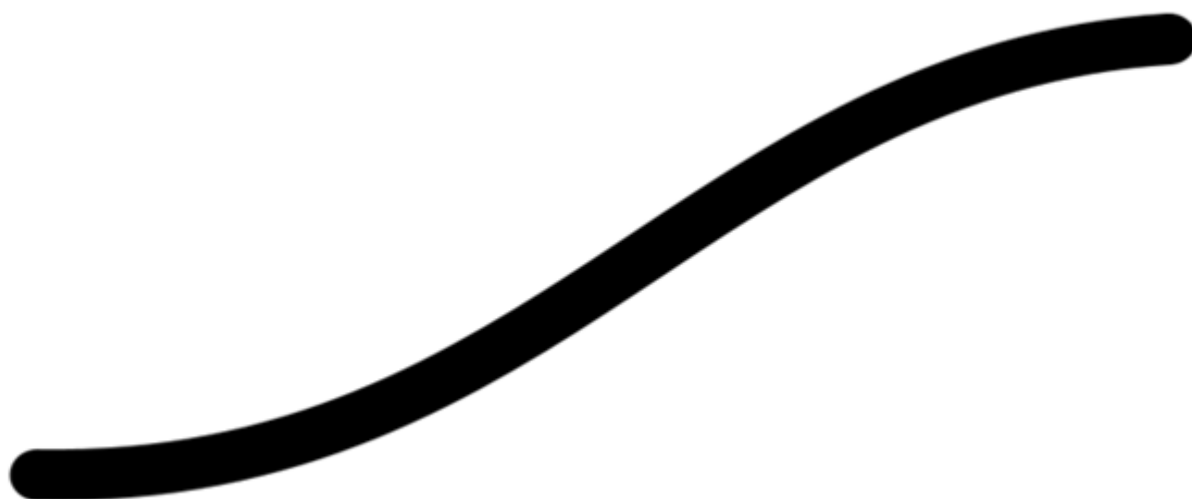




PRESTATIONS SOCIO-ÉDUCATIVES EN MILIEU SCOLAIRE : ANALYSE DES DISPOSITIFS IMPLÉMENTÉS DANS SIX ÉTABLISSEMENTS PILOTES VAUDOIS

Karin Bachmann Hunziker & Frédéric Steputat
Avec la collaboration de Silvia Buompreda

176 / Avril 2019



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



Remerciements

Nos remerciements chaleureux vont tout d'abord aux professionnels (directeurs, doyens, enseignants et éducateurs) des six établissements scolaires pilotes, ainsi qu'aux directeurs d'institution éducative, qui nous ont accueillis et ont partagé leurs expériences et réflexions à propos de leur projet socio-éducatif.

Nous remercions également toutes les personnes qui, par leur aide ou leurs observations, ont contribué au développement de ce travail.

Dans le cadre des missions de l'URSP, ses travaux sont publiés sous l'égide du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Les publications expriment l'avis de leurs auteurs et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	3
1.1	CONTEXTE	3
1.2	CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	3
1.3	OBJECTIFS DE L'ÉTUDE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	4
1.3.1	<i>Phase 1 : description et analyse des projets socio-éducatifs</i>	5
1.3.2	<i>Phase 2 : analyse de l'utilisation du moyen supplémentaire octroyé par le Département (0.5 ETP)</i>	5
1.3.3	<i>Phase 3 : analyse des perceptions des professionnels du terrain par rapport au dispositif socio-éducatif lié aux 0.5 ETP</i>	5
1.4	ÉTAT DE LA RECHERCHE ET SITUATION EN SUISSE	5
1.4.1	<i>Contenus et conditions d'efficacité des programmes socio-éducatifs en milieu scolaire</i>	5
1.4.2	<i>La prise en charge socio-éducative dans le canton de Berne</i>	6
1.4.3	<i>La situation dans le canton de Vaud</i>	8
1.5	STRUCTURE DU RAPPORT	8
2	PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE	9
2.1	ÉTABLISSEMENTS CONCERNÉS	9
2.2	DÉMARCHE ET MÉTHODE	9
2.2.1	<i>Instruments de recueil de données</i>	10
2.2.2	<i>Méthode d'analyse</i>	11
3	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	13
3.1	LE PROJET « UNE ÉDUCATRICE ACTIVE AU PRIMAIRE » (ÉTABLISSEMENT 1)	13
3.1.1	<i>Caractéristiques de l'établissement</i>	13
3.1.2	<i>Description du projet socio-éducatif</i>	14
3.1.3	<i>Activités mises en œuvre dans le cadre du projet</i>	16
3.1.4	<i>Bilan et évaluation</i>	18
3.1.5	<i>Apports du projet</i>	19
3.2	LE PROJET « UN ÉDUCATEUR EN RENFORT DANS LES CLASSES » (ÉTABLISSEMENT 2)	21
3.2.1	<i>Caractéristiques de l'établissement</i>	21
3.2.2	<i>Description du projet socio-éducatif</i>	22
3.2.3	<i>Activités mises en œuvre dans le cadre du projet</i>	23
3.2.4	<i>Bilan et évaluation</i>	26
3.2.5	<i>Apports du projet</i>	26
3.3	LE PROJET « 2A1C : ACCUEILLIR, ACCOMPAGNER ET REDONNER CONFIANCE » (ÉTABLISSEMENT 3)	27
3.3.1	<i>Caractéristiques de l'établissement</i>	27
3.3.2	<i>Description du projet socio-éducatif</i>	29
3.3.3	<i>Activités mises en œuvre dans le cadre du projet</i>	30
3.3.4	<i>Bilan et évaluation</i>	32
3.3.5	<i>Apports du projet</i>	33
3.4	LE PROJET « COORDONNER LES NOMBREUSES PRESTATIONS SOCIO-ÉDUCATIVES EXISTANTES » (ÉTABLISSEMENT 4)	34
3.4.1	<i>Caractéristiques de l'établissement</i>	34
3.4.2	<i>Description du projet socio-éducatif</i>	35
3.4.3	<i>Activités mises en œuvre dans le cadre du projet</i>	36
3.4.4	<i>Bilan et évaluation</i>	36
3.5	LE PROJET « DE L'OXYGÈNE POUR LES ÉLÈVES, LES ENSEIGNANTS ET L'ÉCOLE » (ÉTABLISSEMENT 5)	37
3.5.1	<i>Caractéristiques de l'établissement</i>	37
3.5.2	<i>Description du projet socio-éducatif</i>	38
3.5.3	<i>Activités mises en œuvre dans le cadre du projet</i>	39
3.5.4	<i>Bilan et évaluation</i>	42
3.5.5	<i>Apports du projet</i>	43
3.6	LE PROJET D'« UNE ÉDUCATRICE À L'ÉCOLE » (ÉTABLISSEMENT 6)	44
3.6.1	<i>Caractéristiques de l'établissement</i>	44
3.6.2	<i>Description du projet socio-éducatif</i>	46

3.6.3	<i>Activités mises en œuvre dans le cadre du projet</i>	47
3.6.4	<i>Bilan et évaluation</i>	50
3.6.5	<i>Apports du projet</i>	51
4	DISCUSSION ET CONCLUSION	53
4.1	LA PRISE EN CHARGE SOCIO-ÉDUCATIVE DE L'ENFANT-ÉLÈVE	53
4.2	EN LIGNE DE MIRE : LA QUESTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	54
4.3	UN TRIPTYQUE DE LA PRISE EN CHARGE : ARTICULER, COORDONNER, COMMUNIQUER	55
4.4	UN NÉCESSAIRE DÉFI : LA COLLABORATION	56
4.5	QUEL(S) PROFESSIONNEL(S) POUR LES MESURES SOCIO-ÉDUCATIVES EN MILIEU SCOLAIRE ?	57
5	BIBLIOGRAPHIE	59

1 INTRODUCTION

1.1 CONTEXTE

Depuis plusieurs années, les établissements scolaires du canton de Vaud ont mis sur pied des dispositifs de natures diverses destinés à soutenir la scolarité des élèves confrontés à, ou présentant, des difficultés. C'est ainsi que se sont développées différentes formes de soutien pédagogique dispensées dans le cadre de l'école par des professionnels tels que les enseignants spécialisés, les maîtres de renfort pédagogique ou d'autres intervenants dispensant de l'aide à l'enseignant (Bachmann Hunziker et Pulzer-Graf, 2012 ; Pulzer-Graf et Ferrer, 2014 ; Bachmann Hunziker, Pulzer-Graf et Suchaut, 2014). Il reste pourtant un nombre non négligeable de comportements – tels que la violence, le non-respect des règles, l'absentéisme – ou de processus comme le décrochage scolaire qui sont décrits comme particulièrement préoccupants dans la mesure où la réponse en termes pédagogiques est insuffisante ou peu adéquate. Se pose dès lors la question de la pertinence d'un recours à des prestations de nature socio-éducative en plus des mesures de nature pédagogique habituellement déployées au sein des établissements.

Face à cette réalité du terrain, un groupe interservices SESAF-SPJ-DGEO¹ a été mandaté pour définir un concept de mise en service de prestations socio-éducatives dans les établissements scolaires. Sur la base des travaux préparatoires menés dans ce cadre (enquête auprès des établissements et présentation d'un rapport en mars 2017), un projet pilote de développement de prestations socio-éducatives nouvelles ou d'extension de prestations existantes a été validé. Les établissements sont soutenus dans cette démarche par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) par l'obtention de moyens supplémentaires sous la forme de 0.5 ETP², avec la possibilité de recourir à un accompagnement de formateurs de la Haute école pédagogique (HEP) Six établissements sont concernés par la première phase de ce projet pilote d'une durée de deux ans.

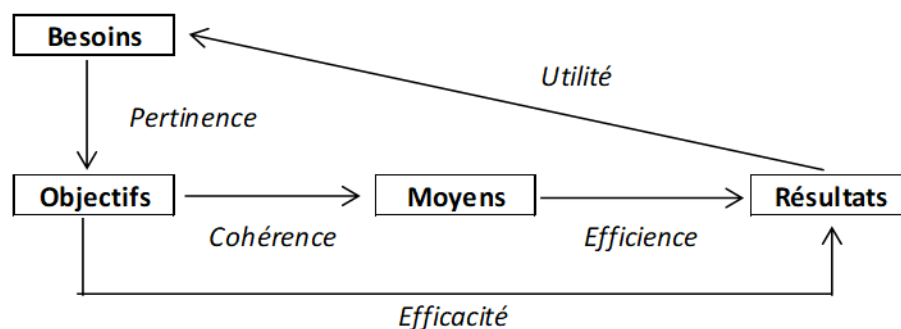
C'est dans ce contexte qu'intervient l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), chargée de réaliser une première évaluation des développements des projets socio-éducatifs des six établissements retenus. Le but de cette étude consiste principalement à proposer des éléments de réflexion pertinents permettant au final de contribuer à l'élaboration, par les décideurs scolaires, d'un concept de projet socio-éducatif. De manière complémentaire mais distincte, la HEP rendra compte de son côté des modalités de son accompagnement auprès des établissements et de son bilan.

1.2 CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE

Le cadre conceptuel mobilisé lors de l'évaluation du projet pilote peut être schématisé comme suit :

¹ Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF), Service de protection de la jeunesse (SPJ) et Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO).

² Équivalent temps plein.



Le point de départ se réfère au besoin d'apporter des réponses appropriées exprimé par les professionnels de l'école confrontés à des situations d'élèves présentant des comportements difficiles. À ce besoin répond l'objectif du Département d'encourager les établissements scolaires dans le développement de projets intégrant une dimension socio-éducative ou d'étendre ceux qui en contiennent déjà une. Plusieurs moyens sont mis au service de cet objectif. Outre les moyens ordinaires dévolus aux projets mis en œuvre dans les établissements, le Département octroie un demi-poste (0.5 EPT) aux établissements concernés. Les résultats se rapportent aux effets des prestations sur les bénéficiaires au regard de l'objectif ou des objectifs préalablement défini(s).

Concernant les résultats et leur mesure ou appréciation, idéalement, l'évaluation devrait apporter un regard externe sur les effets des prestations socio-éducatives sur les bénéficiaires (élèves, enseignants, etc.). Une telle démarche n'est toutefois pas envisageable en raison du contexte particulier de la demande. D'une part, l'évaluation n'intervient pas à un moment zéro puisque des projets intégrant une dimension socio-éducative existent, avec des déclinaisons et des durées variables selon les établissements. D'autre part, il n'est pas possible de comparer des établissements aux contextes proches (par exemple, avec un public d'élèves comparables) dans lesquels certaines mesures seraient mises en place alors que ce ne serait pas le cas dans les autres (établissements « témoins »). Par conséquent, une évaluation objective de l'efficacité et de l'efficience des projets n'est pas envisageable. En revanche, la perception de l'efficacité et de l'efficience des projets de la part des professionnels de l'école est concevable.

Il est aussi possible de procéder à l'évaluation de la pertinence et de la cohérence des projets. La pertinence permet d'apprécier la relation entre les objectifs des mesures et les besoins du public identifié (élèves, enseignants, etc.) ; la cohérence rend compte de la relation entre les moyens mobilisés et les objectifs assignés à ces projets.

Précisons que le schéma précédent peut aussi se décliner à un niveau plus méso ou micro, soit à celui des établissements et des mesures proposées dans le cadre des projets qui y sont conduits. Ainsi, si au final c'est bien l'évaluation du concept global de projet socio-éducatif qu'il s'agit de faire, cela transite, de fait, par l'évaluation de tel ou tel projet ou mesure mis en place dans les différents établissements.

1.3 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

En relation avec le cadre conceptuel présenté précédemment, l'évaluation proposée par l'URSP comprend trois objectifs, correspondant à trois phases de la recherche.

1.3.1 PHASE 1 : DESCRIPTION ET ANALYSE DES PROJETS SOCIO-ÉDUCATIFS

Ce double objectif est tout d'abord destiné à décrire précisément les dispositifs prévus et à mettre en évidence leur dimension socio-éducative : objectifs, prestations offertes, organisation, procédure d'attribution de la prestation, professionnels impliqués, public visé, pratiques souhaitées, résultats attendus, articulation avec les dispositifs existants, etc. Le second aspect concerne l'analyse du degré de conformité des projets à des critères habituellement décrits comme favorables ou défavorables en termes d'efficacité et/ou d'efficience par les résultats de la recherche sur cette thématique. Dans un cas comme dans l'autre, les outils d'analyse seront élaborés sur la base des apports des travaux scientifiques sur la question.

La question sous-jacente est de savoir dans quelle mesure le développement de ces nouveaux dispositifs, ou l'extension de dispositifs existants, contribue à l'amélioration de la pertinence, de l'efficacité et de l'efficience de l'ensemble des prestations de l'établissement.

1.3.2 PHASE 2 : ANALYSE DE L'UTILISATION DU MOYEN SUPPLÉMENTAIRE OCTROYÉ PAR LE DÉPARTEMENT (0.5 ETP)

L'objectif est ici une description fine des pratiques effectives déployées sur plusieurs mois, dans chaque établissement, dans le cadre des 0.5 ETP : les interventions réalisées, les bénéficiaires, la durée de l'intervention et son résultat, les autres acteurs impliqués, etc.

La question sous-jacente est de savoir dans quelle mesure les pratiques réelles correspondent aux objectifs du dispositif projeté.

1.3.3 PHASE 3 : ANALYSE DES PERCEPTIONS DES PROFESSIONNELS DU TERRAIN PAR RAPPORT AU DISPOSITIF SOCIO-ÉDUCATIF LIÉ AUX 0.5 ETP

Il s'agit de mettre en évidence le ressenti des professionnels de l'école par rapport aux projets socio-éducatifs : la satisfaction éprouvée, les améliorations constatées au niveau du fonctionnement et de la vie de l'établissement, les limites (effets non attendus, effets pervers, etc.), l'efficacité et l'efficience perçues.

1.4 ÉTAT DE LA RECHERCHE ET SITUATION EN SUISSE

1.4.1 CONTENUS ET CONDITIONS D'EFFICACITE DES PROGRAMMES SOCIO-ÉDUCATIFS EN MILIEU SCOLAIRE

Les problématiques socio-éducatives ont été largement abordées dans le cadre d'ouvrages, articles ou encore rapports de synthèse. Cette section synthétise les principaux éléments d'un rapport relatif aux prestations socio-éducatives en milieu scolaire publié par la Direction pédagogique (Alvir *et al.*, 2017) du DFJC et se référant essentiellement à des recherches récentes dans le domaine socio-éducatif au niveau international (Boutin et Forget, 2010 ; Breton et Gaudet, 2009 ; Debarbieux, 2016 ; Deslandes, 2004 ; Feyfant, 2014 ; Ministère Education Nationale, 2012).

Par rapport aux contenus des programmes socio-éducatifs en milieu scolaire, ces derniers s'inscrivent généralement diversement dans des objectifs de prévention universelle, sélective et ciblée³. Ces programmes peuvent prendre place à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, ou évoluer dans une combinaison des deux. Ces dispositifs sont centrés sur les élèves et nourris par l'intervention de différents professionnels interagissant en réseau (éducateur, assistant social, professionnels de l'école : direction scolaire, infirmier scolaire, enseignant spécialisé, etc.). Relativement aux élèves, les mesures prennent généralement les orientations suivantes : sortie de la classe d'élèves en situation de crise et accueil dans un lieu temporaire à court terme ; espace d'écoute et accompagnement dans la durée d'élèves dans le besoin afin qu'ils puissent développer leurs compétences individuelles et sociales (gestion des émotions, de conflits, estime de soi, etc.) ; d'une manière plus générale, l'organisation d'espaces de discussion, la proposition de médiations ainsi que la mise sur pied de tutorats entre élèves viennent compléter « le tableau » de l'offre socio-éducative.

Concernant les professionnels de l'école, une bonne connaissance du climat scolaire (violence, décrochages) est nécessaire afin de pouvoir détecter en amont les situations à risque et gérer au mieux les situations de crise⁴. Dans cette optique, la dotation des professionnels de l'école en outils et compétences nouvelles et spécifiques dans le domaine socio-éducatif apparaît comme fondamentale.

À ce titre, et ce dans une approche systémique, tout dispositif socio-éducatif se doit également d'associer les parents. Le développement d'un partenariat entre l'école et les familles est important, que ce soit dans le soutien et suivi des situations d'élèves ou encore dans la transmission de compétences éducatives et parentales en lien avec les cas traités.

En synthèse, par rapport aux conditions d'efficacité des programmes socio-éducatifs en milieu scolaire, les actions suivantes peuvent être mises en avant : intervenir de manière précoce dans des situations sensibles et d'une manière systémique ; centrer ces interventions sur les besoins de l'élève et être en adéquation avec le contexte ainsi que la « culture » de l'établissement ; mettre à disposition des ressources suffisantes dans le temps (en matière de professionnels et/ou d'intervenants formés) en assurant une implication durable du corps enseignant ; désigner un responsable qui coordonne toutes les actions socio-éducatives de l'établissement en lien avec les différents professionnels ; évaluer régulièrement ces programmes socio-éducatifs sur la base d'indicateurs pertinents.

Ces programmes doivent s'inscrire, en outre, dans un projet éducatif global d'établissement qui favorise le vivre-ensemble et la réussite scolaire, par exemple dans le cadre de projets de prévention universelle.

1.4.2 LA PRISE EN CHARGE SOCIO-ÉDUCATIVE DANS LE CANTON DE BERNE

Pour la situation en Suisse, le choix du canton de Berne est motivé par le fait que la conceptualisation et les lignes directrices d'une mise en œuvre des prestations socio-éducatives sont bien abouties dans ce canton (Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation, 2013). Plus précisément, les prestations socio-éducatives visent avant tout le développement personnel de l'élève afin d'assurer son

³ Selon les types de prévention de Gordon (1982), ils s'adressent, respectivement, à toute la population, aux personnes à risque du fait de facteurs familiaux ou environnementaux, ou encore aux personnes présentant des facteurs de risque individuels ou manifestant des premiers « symptômes ».

⁴ Le climat scolaire peut être par exemple appréhendé sur la base d'un questionnaire diffusé à large échelle dans un établissement donné. À ce titre, l'unité PSPS (Promotion de la santé et prévention en milieu scolaire) du canton de Vaud encourage les établissements primaires et secondaires à évaluer leurs besoins en matière socio-éducative sur la base d'un questionnaire sur l'environnement socio-éducatif de l'école (QES), adapté et validé pour la Suisse à partir du questionnaire d'évaluation du climat socio-éducatif développé par Michel Janosz de l'Université de Montréal (Janosz, 2007a, 2007b).

intégration et sa réussite scolaire mais également le maintien d'un climat d'école propice aux études pour les élèves et pour les enseignants.

Si le bon déroulement des apprentissages est perturbé durablement par des difficultés socio-éducatives (incivilités, troubles du comportement, violence verbale, absentéisme), les enseignants peuvent faire appel, en fonction de ces difficultés, à différents professionnels permettant un travail social et éducatif en réseau (direction de l'école, enseignants spécialisés et/ou travailleurs sociaux par exemple). Un objectif du canton de Berne est de standardiser ces procédures de soutien dans toute l'école obligatoire, également à l'aide de formulaires disponibles en ligne - procédures qui doivent s'adapter à la multiplicité des situations d'élèves qui se présentent.

Parmi les mesures implémentées dans le canton de Berne, et ce en fonction de la situation, voici, listées, les plus importantes : intervention en classe d'enseignants spécialisés pour gérer les troubles d'apprentissage dus à des problèmes socio-éducatifs, transfert provisoire de l'élève dans une classe de soutien scolaire (classe spéciale) ou intervention d'un travailleur social. Le travail social en milieu scolaire occupe une place importante dans ces mesures ; il conjugue travail social et aide éducative en collaboration avec les professionnels concernés (parents, école, institutions extérieures, etc.). Ainsi, le travailleur social conseille et soutient les élèves, les enseignants, la direction d'école et les parents. À côté de l'intervention, la prévention et la détection précoce occupent une place importante.

La Direction de l'instruction du canton de Berne recommande que le travail social soit piloté par un responsable d'un service du domaine social (très souvent la direction des services sociaux de la commune et/ou région) en coordination avec les directions d'école. Les directions d'école, quant à elles, veillent au développement de conditions de travail favorables et définissent leurs priorités en matière de besoins scolaires. Le travail social en milieu scolaire est un dispositif que les communes peuvent ainsi mettre à disposition des écoles après une analyse des besoins, dispositif financé par lesdites communes (et complété par des subsides cantonaux depuis 2013).

Le travailleur social doit être un éducateur spécialisé diplômé et/ou un assistant social diplômé d'une haute école. Il est recommandé, concernant le calcul des pourcentages de poste, un engagement minimum de 50% pour chaque établissement de grande taille et, selon le degré d'enseignement, le type d'école et la situation générale, un poste à 100% pour 600 à 900 élèves⁵.

Certains préparatifs doivent être, en outre, lancés en amont de la mise en place du travail social en milieu scolaire : information aux parents concernant l'introduction de ce type de travail, planification d'une évaluation ultérieure et de la formation continue du corps enseignant et des directions d'école (clarification des mandats et des attentes, information sur le travail en milieu scolaire). Il est important, afin de faciliter le succès du travail social en milieu scolaire, que les enseignants collaborent pleinement à l'accomplissement des tâches sociales et éducatives – ces tâches faisant pleinement partie de leur cahier des charges.

En conclusion, la conceptualisation et la mise en œuvre du travail social en milieu scolaire dans le canton de Berne répond de changements récents intervenus dans la société. La réussite de ce travail présuppose une collaboration étroite entre le monde du travail social et celui de l'école – mondes qui recouvrent en partie des compétences et des objectifs distincts, ce qui présuppose une définition claire des compétences, processus et tâches de tous les professionnels.

⁵ Par rapport à « l'infrastructure », un travailleur social doit pouvoir profiter d'un bureau individuel implanté dans l'école mais accessible aisément et discrètement par le public cible, d'un PC, d'un raccordement téléphonique et d'un téléphone mobile.

Dans la grande majorité des cantons suisses, un travailleur social est présent dans les établissements scolaires et dispose d'un bureau dans le bâtiment au même titre que les infirmiers et/ou les psychologues scolaires (Alvir *et al.*, 2017).

1.4.3 LA SITUATION DANS LE CANTON DE VAUD

Dans le canton de Vaud, il n'y a pas de présence généralisée de travailleurs sociaux en milieu scolaire. Ces derniers interviennent parfois dans le cadre d'initiatives locales ou d'établissements, ou par exemple par le biais des MATAS, ces modules d'activités temporaires alternatives à la scolarité, qui prennent en charge, dans un cadre extra-scolaire, des élèves présentant des troubles socio-éducatifs.

Bien souvent dans le canton de Vaud, la prise en charge socio-éducative dans les établissements est assurée, en partie et au quotidien, par des enseignants spécialement formés (enseignants spécialisés, médiateurs) ou encore l'infirmier scolaire. Ceux-ci collaborent également avec des professionnels extérieurs, comme par exemple les psychologues scolaires. Parfois, des dispositifs particuliers sont mis en place dans certaines écoles, financés par l'enveloppe pédagogique ou encore différents services de la DGEO.

La situation vaudoise présente néanmoins des spécificités par rapport aux autres cantons romands. Certes, les professionnels mentionnés ci-dessus connaissent bien le domaine de l'école et leur établissement, mais, n'étant pas dans le domaine du travail social, ne peuvent pas offrir des prestations qui « dépassent l'école et sortent du regard de l'école » – en un mot des prestations qui prennent en charge, de manière plus neutre et systémique, non seulement l'élève, mais également l'enfant dans son quotidien et ses besoins particuliers (Alvir *et al.*, 2017).

1.5 STRUCTURE DU RAPPORT

Ce rapport revient préliminairement sur la démarche et la méthode de recherche appliquées au suivi des établissements inclus dans le projet pilote. Dans un second temps, les résultats de la recherche se présenteront sous la forme d'études de cas – une analyse comparative des projets de chaque établissement n'étant, comme déjà cité plus haut, scientifiquement pas pertinente. Plus précisément, le chapitre « Présentation des résultats » par établissement débutera par une brève caractérisation statistique des élèves, accompagnée d'éléments contextuels. Ensuite, une description du projet socio-éducatif sera effectuée ; l'analyse des activités mises en œuvre dans le cadre dudit projet suivra. Cette analyse s'articulera *in fine* avec une partie « Bilan et évaluation » qui reviendra, quant à elle, sur les points forts et faibles du projet pilote, son évolution possible ainsi que la satisfaction éprouvée – tels qu'ils sont perçus par les professionnels engagés dans le projet. En conclusion de chaque étude de cas seront listés les apports de chaque projet socio-éducatif pour les élèves, les familles, les enseignants, les directions et l'établissement considéré dans sa totalité.

Un chapitre « Discussion et conclusion » reprendra les principaux enseignements tirés des six expériences pilotes dans une perspective transversale et thématique.

2 PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

2.1 ÉTABLISSEMENTS CONCERNÉS

Six établissements, du canton de Vaud, ont été sélectionnés par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture pour participer à un projet pilote d'implémentation de mesures socio-éducatives en milieu scolaire. Il s'agissait d'un établissement primaire, de trois établissements secondaires et de deux établissements primaires et secondaires.

Durant l'automne 2017, les six établissements ont été intégrés au projet pilote cantonal avec la mission d'élaborer un projet socio-éducatif et de le mettre en œuvre à l'aide d'une ressource supplémentaire financée par le département (0.5 EPT). Parallèlement était organisé un groupe de travail réunissant les directeurs des six établissements, des représentants des directions générales et des services (DGEO, SESAF, SPJ) ou des directions (DP, DOP⁶) concernés, la HEP, l'URSP ainsi que des responsables d'institutions éducatives. Les réunions de ce groupe de travail ont permis de faire un point régulier de l'état d'avancement des projets socio-éducatifs des établissements, des difficultés ou problèmes auxquels ceux-ci étaient éventuellement confrontés, des enjeux inhérents aux dispositifs imaginés, etc. Ces réunions ont également permis à l'URSP et la HEP de rendre compte du travail en cours sur le plan de l'évaluation et de l'accompagnement.

2.2 DÉMARCHE ET MÉTHODE

Le suivi de l'URSP s'est déroulé en trois phases.

- Une première phase de *rencontre avec les responsables des projets socio-éducatifs* dans les établissements afin de prendre connaissance du projet (janvier à mars 2018). Ce premier entretien a eu lieu une fois le projet défini dans les grandes lignes, juste avant sa mise en œuvre.
- Une deuxième phase de *documentation des activités* mise en œuvre par les professionnels engagés dans le cadre du 0.5 EPT. Celle-ci a commencé un mois après la prise de fonction du professionnel et s'est poursuivie sur six semaines (entre mars et mai 2018 pour quatre établissements, et septembre et octobre 2018 pour un établissement). Des enveloppes étaient fournies afin que le professionnel puisse envoyer toutes les deux semaines les journaux de bord complétés. Un bref entretien, destiné à prendre contact avec le professionnel (ou les professionnels) et expliquer l'utilisation du journal de bord, avait été programmé préalablement.
- Une troisième phase de *bilan* avec l'ensemble des professionnels impliqués dans le projet : directeurs, responsables du projet dans les établissements, professionnels engagés dans le cadre du 0.5 EPT (éducateurs, enseignants, enseignants spécialisés), directeurs d'institution éducative partenaire. Cette phase s'est déroulée entre juin et début juillet 2018 pour tous les établissements (plus un deuxième bilan en novembre 2018 pour un établissement). Avec les directeurs d'institution éducative, le bilan a eu lieu en janvier 2019.

⁶ Direction pédagogique (DP) et Direction organisation et planification (DOP).

2.2.1 INSTRUMENTS DE RECUEIL DE DONNÉES

Premier entretien avec les responsables du projet dans les établissements

Les informations permettant de *décrire le projet* ont été collectées au moyen d'un entretien approfondi. Les thématiques abordées concernaient :

- La *situation initiale* : les constats à l'origine du projet socio-éducatif.
- Le *projet socio-éducatif* : les professionnels impliqués dans l'élaboration du projet, sa description (nom, buts et objectifs, profil du professionnel, nombre de situations pressenties), les modalités de fonctionnement et les pratiques professionnelles attendues, l'articulation avec d'autres prestations, les bénéfices attendus, la communication autour du projet, les autres professionnels impliqués, le suivi du projet.
- L'*environnement scolaire* : la formation continue sur des thématiques socio-éducatives, le climat d'établissement, la culture de collaboration entre professionnels de l'établissement, le degré d'engagement des enseignants dans les projets d'établissement, le degré de formation des enseignants, l'intérêt de la commune pour les problématiques socio-éducatives.
- Une dernière partie était consacrée au recueil des informations nécessaires à la préparation de la phase de documentation des activités (nom et prénom du professionnel, téléphone et date d'entrée en fonction).

Journaux de bord

Les activités déployées dans le cadre du 0.5 EPT ont été documentées au moyen d'un *journal de bord* élaboré pour les besoins de ce travail. L'objectif de cet instrument était de collecter, pour chaque situation traitée, des informations relatives aux activités menées dans le cadre du poste.

Tableau 1 : Exemple présenté en première page du journal de bord

Identification de la situation : 10 VG2	
Activité	
<i>Intervention en classe dans le but d'améliorer les relations entre les élèves, sur demande du maître de classe.</i>	
Actions	Durée approx.
<i>Entretien préalable avec le maître de classe</i>	<i>30'</i>
<i>Planification de l'intervention en classe</i>	<i>60'</i>
<i>Première intervention en classe - discussion avec les élèves</i>	<i>45'</i>
<i>Débriefing avec le maître de classe</i>	<i>20'</i>
<i>Rédaction notes de suivi + synthèse débriefing</i>	<i>20'</i>
Commentaires	
<i>Elèves participatifs, à l'écoute. Ils ont conscience des difficultés et ont envie d'améliorer l'ambiance dans la classe. Deux élèves (Laure et Luc) cités dans toutes les situations problématiques, communication difficile avec eux. Prochaine intervention en classe prévue dans 15 jours.</i>	

Le journal de bord a pris la forme d'un cahier hebdomadaire de 4 à 6 pages. Sur la page de couverture se trouvaient l'identification du cahier (nom de l'établissement, date, numérotation du journal), les consignes ainsi qu'un exemple de tableau rempli (tableau 1), permettant la saisie des situations. Les pages suivantes contenaient deux tableaux par page, identiques à celui présenté en exemple.

Chaque professionnel a reçu un cahier par semaine et des enveloppes permettant d'envoyer régulièrement les cahiers documentés à l'URSP.

Premier entretien avec les professionnels

L'*entretien préalable* avec le professionnel abordait trois thèmes : le parcours professionnel de la personne interrogée, son rôle et ses activités dans le cadre du projet, les consignes relatives à l'utilisation du journal de bord.

Entretiens de bilan

Les *entretiens de bilan* menés avec les directeurs d'établissement, les responsables de projet et les professionnels engagés abordaient les thèmes suivants :

- Les activités documentées par les journaux de bord. Une série de questions formulées sur la base des premiers entretiens ainsi que quelques graphiques présentant les premiers résultats des analyses menées sur les journaux de bord servaient de point de départ à la discussion. Cette partie de l'entretien était propre à chaque établissement.
- L'évaluation du projet : ses points forts et faibles, les éléments à faire évoluer et la satisfaction éprouvée.

Les entretiens avec les directeurs d'institution éducative étaient focalisés sur les deux thèmes suivants :

- Rôle et place des éducateurs en milieu scolaire ? Perception de cette question, difficultés, apports, limites, enjeux, etc.
- La question de la « double autorité » en lien avec le projet de l'établissement concerné. Perception de cette question, difficultés, apports, limites, enjeux, etc.

Le tableau 2 récapitule le corpus de données recueilli. Ces données ont été complétées par des informations issues des statistiques scolaires (recensement de l'automne 2017) concernant les établissements et les élèves des six établissements.

2.2.2 MÉTHODE D'ANALYSE

Une méthode d'analyse a été élaborée pour l'ensemble du corpus de données mais les analyses ont été menées séparément pour chaque établissement.

Informations statistiques

Pour chaque établissement, nous avons comptabilisé le nombre de bâtiments, de classes, d'élèves et le nombre moyen d'élèves par classe. Les caractéristiques des élèves (sexe, nationalité, langue maternelle) ont été croisées en fonction du degré et de la filière scolaire (pourcentage).

Premiers entretiens

Les premiers entretiens, enregistrés, ont tout d'abord fait l'objet d'une transcription verbatim. Les analyses ont ensuite consisté à répertorier les éléments principaux émis à propos des thèmes suivants : le climat et la culture d'établissement, les relations aux problématiques socio-éducatives, les ressources existantes et les objectifs du nouveau projet de prestation socio-éducative en milieu scolaire, les caractéristiques de celui-ci.

Journaux de bord

Les données collectées au moyen des journaux de bord ont fait l'objet d'une saisie informatique. Les activités ont été simplement répertoriées. Les actions ont tout d'abord été codées, puis regroupées en fonction des thèmes suivants : les élèves, les parents, le travail de réflexion, les contacts avec les professionnels, le travail administratif et la documentation des situations, la présentation du projet et, enfin, les actions de type autre. Le temps consacré à chacune de ces catégories d'actions a été estimé.

Entretiens de bilan

Les entretiens de bilan, également enregistrés, ont fait l'objet d'une transcription verbatim. L'analyse de la première partie de l'entretien, celle discutant les activités déployées dans le cadre du 0.5 EPT, a consisté à relever les propos expliquant, explicitant, approfondissant ou encore questionnant les activités du professionnel, cela sur la base de graphiques présentant les premiers résultats des analyses des journaux de bord et de questions élaborées à partir des premiers entretiens. Cette partie était propre à chaque établissement.

En ce qui concerne la deuxième partie de l'entretien, à dimension évaluative, ont été relevés les avis et idées exprimés sur les points forts et faibles, les évolutions souhaitées et la satisfaction ressentie.

Tableau 2 : Récapitulatif du corpus de données recueilli

	Phase 1 Entretien avec le ou les responsables du projet	Phase 2 Entretien préalable Journaux de bord	Phase 3 Entretiens de bilan
Établissement 1	Directeur plus deux doyennes	Éducatrice 6 semaines	Directeur Éducatrice Directeur institution éducative
Établissement 2	Directeur plus doyenne	Éducateur 6 semaines	Directeur Doyenne responsable du projet Éducateur
Établissement 3	Directeur plus doyen	Enseignant spécialisé 6 semaines	Directeur Doyen enseignant spécialisé
Établissement 4	Doyenne	-	Directeur
Établissement 5	Enseignante Directeur	Enseignantes 6 semaines	Directeur Enseignante responsable du projet Enseignantes
Établissement 6	Deux doyennes	Éducatrice 4 semaines	Directeur Doyenne responsable du projet Éducatrice Directeur institution éducative

3 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

3.1 LE PROJET « UNE ÉDUCATRICE ACTIVE AU PRIMAIRE » (ÉTABLISSEMENT 1)

3.1.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT

Les informations utilisées pour caractériser les établissements proviennent de deux sources. D'une part, il s'agit des données statistiques collectées chaque année lors du recensement scolaire (description de l'établissement et des élèves) ; d'autre part, il s'agit de réponses aux questions posées sur l'environnement de l'établissement lors des entretiens avec les professionnels de l'école.

Les élèves

L'établissement 1 possède huit bâtiments répartis dans différents villages de la région. Ce collège, fort de 1041 élèves, assure un enseignement primaire et secondaire, dans des classes allant de la 1P à la 11VG/VP Harmos. 73% des élèves suivent un enseignement primaire. Cet établissement ne dispose pas de classes d'enseignement spécialisé. Le nombre moyen d'élèves par classe est de 19.3 mais varie en fonction du degré scolaire et de la filière (tableau 3).

Tableau 3 : Nombre de classes, total et nombre moyen d'élèves par classe, pourcentage de garçons, de nationalité suisse et de langue maternelle française par classe

Degré scolaire	Nombre de classes	Total d'élèves	Nombre moyen d'élèves par classe	Garçons en %	Nationalité suisse en %	Langue maternelle française en %
1P-2P	10	174	17.4	50.6	68.4	68.4
2-3P	1	20	20.0	60.0	65.0	85.0
3P	3	64	21.3	54.7	64.1	59.4
4P	5	99	19.8	40.4	70.7	71.7
5-6P	1	19	19.0	42.1	84.2	94.7
5P	5	92	18.4	54.3	72.8	72.8
6P	4	86	21.5	57.0	57.0	61.6
7P	5	103	20.6	50.5	68.9	74.8
8P	5	101	20.2	53.5	73.3	73.3
9VG	2	36	18.0	50.0	75.0	72.2
9VP	3	55	18.3	45.5	69.1	70.9
10VG	2	34	17.0	32.3	67.6	58.8
10VP	3	62	20.7	59.7	74.2	72.6
11VG	2	40	20.0	47.5	77.5	75.0
11VP	3	56	18.7	50.0	71.4	69.6
	54	1041	19.3	50.5	69.6 ⁷	70.4 ⁸

Dans cet établissement, 69.6% des élèves sont de nationalité suisse. La majorité des autres apprenants vient d'Europe occidentale (27%) – une infime partie étant originaire d'Europe de l'Est et d'autres continents (Amérique et Afrique – données non présentées).

⁷ Au niveau cantonal et pour tous les élèves de l'école obligatoire, ce pourcentage est de 67.0%.

⁸ Au niveau cantonal et pour tous les élèves de l'école obligatoire, ce pourcentage est de 65.5%.

Le nombre de langues maternelles des élèves est à l'image de la pluralité des origines nationales de ces derniers. Toutes les zones géographiques du Vieux Continent sont représentées ; s'y ajoutent des langues venant d'Afrique, du monde arabe et d'Asie (données non présentées). Le français est logiquement la langue maternelle la plus parlée, à hauteur de 70%, suivie par l'anglais (13%), puis par l'allemand et le portugais (chacune 3%).

Éléments contextuels

Une série de questions étaient posées afin de collecter, en lien avec la problématique socio-éducative, des informations sur le contexte de l'établissement. Ces données sont présentées dans le tableau 4.

Tableau 4 : Climat et culture d'établissement, relations aux problématiques socio-éducatives

Formations en lien avec la problématique socio-éducative	• Sensibilité à la question de la supervision • Cafés pédagogiques animés par l'équipe PSPS sur le climat d'établissement et les difficultés rencontrées • Travail sur le thème du harcèlement • Formation sur la gestion et la prévention de l'indiscipline (formateur externe) • Formation à l'entretien avec les parents (formateur externe)
Climat d'établissement	• Décrit comme excellent • Les retours des parents sont bons • Peu de burn-out, d'absentéisme, de turn-over chez les enseignants • Problèmes liés aux réseaux sociaux (via les smartphones autorisés)
Culture de collaboration et engagement dans les projets	• Il y a toujours un doyen disponible pour accueillir les enseignants • La collaboration entre les enseignants n'est pas si facile, surtout entre les branches et/ou entre les degrés • L'engagement des enseignants dans les projets est bon, il n'y a pas de problème de recrutement, surtout au primaire
Implication des autorités dans les problématiques socio-éducatives	• Soutien, support financier et disponibilité de la part des communes • Plus difficile d'obtenir un financement pour des projets considérés comme étant du ressort des familles

L'établissement 1 s'investit dans les questions socio-éducatives. Différents thèmes actuels sont abordés par le biais de formations externes ou encore par la mise en place de projets chapeautés par l'équipe PSPS (la question des réseaux sociaux et du harcèlement sont, à ce titre, dans son *pipeline*). La commune, quant à elle, est bien disposée à soutenir des actions socio-éducatives pour autant qu'elles soient en lien avec la vie scolaire. Le climat d'établissement est bon, stable, avec des enseignants bien présents et une direction disponible – professeurs souvent enclins à participer à des projets d'intérêt général, au primaire du moins. La collaboration entre enseignants reste néanmoins cloisonnée par branches et degrés.

3.1.2 DESCRIPTION DU PROJET SOCIO-ÉDUCATIF

Plusieurs besoins sont à l'origine des réflexions menées dans l'établissement : sortir du cadre scolaire pour aller vers les parents et travailler avec eux en cas de situations difficiles, travailler en amont avec les élèves les plus jeunes afin de diminuer le nombre de situations complexes plus tard, former des équipes solides autour des élèves avec des professionnels qui collaborent. La description du projet, présentée dans les tableaux 5 et 6, repose sur les réponses apportées par les différents professionnels (directeur, doyens et éducatrice) lors du premier entretien.

Tableau 5 : Ressources existantes et objectifs assignés au nouveau projet

Ressources déjà disponibles	• Deux enseignants spécialisés intervenant dans le cadre du lieu ressource (7^e à 11^e année) pour prendre en charge des difficultés d'ordre pédagogique • Une conseillère école-familles (20%)
Objectifs du nouveau projet	• Pouvoir intervenir dans certaines situations difficiles qui nécessitent de sortir du cadre scolaire pour aller à la rencontre des familles. La conseillère école-famille ne peut pas répondre à toutes les demandes • Offrir une prestation compensant l'absence de lieu ressource pour les élèves du primaire • Importance d'intervenir lorsque les élèves sont jeunes (en primaire) afin qu'il y ait moins de situations complexes ensuite • Renforcer le sentiment de maîtrise des enseignants par des conseils ou du coaching

Tableau 6 : Caractéristiques du projet d'éducatrice en milieu scolaire

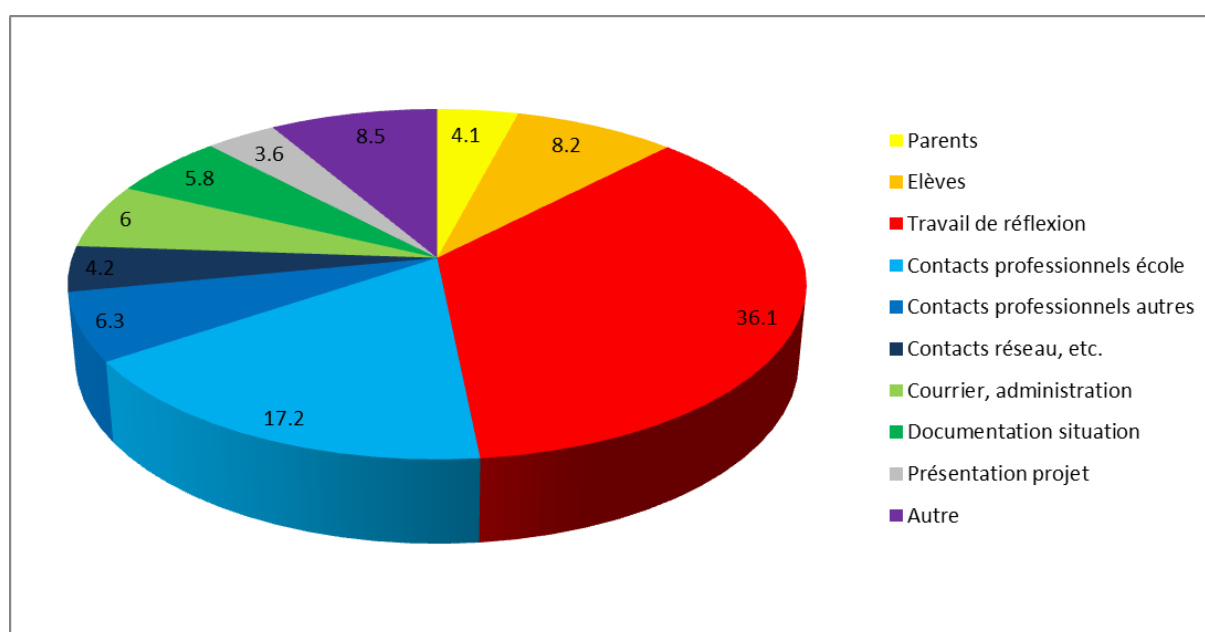
Profil du professionnel	• Travail social avec une spécialisation dans l'éducation
Position dans l'établissement	• Rattachée au lieu ressource et à l'équipe PSPS • Éventuelle intégration au groupe de supervision de pédagogie compensatoire • Collaboration avec la conseillère école-familles et les autres institutions de la région • Participation au conseil de direction et aux séances pluridisciplinaires • Rattachée administrativement à une institution éducative (avec supervision de la dimension éducative du travail)
Public ciblé	• Élèves de 1^{re} à 6^e année primaire (dans quatre villages des alentours)
Procédure de signalement et d'attribution de la mesure	• Signalement par l'enseignant au doyen responsable • Réflexion et décision d'attribuer de l'aide directe ou indirecte • Pas de gestion de situation de crise
Pratiques professionnelles attendues	• Un cahier des charges a été rédigé • Aide indirecte aux élèves par le biais de la participation aux séances pluridisciplinaires, la participation aux séances de supervision, l'apport d'un regard d'éducateur auprès des enseignants et de la direction, l'observation de l'élève en contexte et le soutien des enseignants par la proposition de pistes d'intervention possibles • Aide directe aux élèves, notamment en cas de violence et en cas de nécessité de contact avec la famille • Documentation des suivis d'élèves, rapport de fin d'année • Aiguillage des situations sur la base des connaissances des prestations à l'interne et à l'externe • Contribuer au développement du projet PSE

Un des objectifs principaux du projet est de pouvoir intervenir au niveau du primaire afin de mettre en place des dynamiques de prévention à long terme. Un autre but important est de développer des liens durables avec les familles (la conseillère école-famille ne pouvant pas répondre à toutes les demandes) et de fournir un soutien aux enseignants traitant de situations difficiles. Pour ce faire, une éducatrice a été embauchée - mais rattachée administrativement à une institution extérieure - pour intervenir auprès des élèves de l'école primaire (de la 1^{re} à la 6^e) en collaboration avec les autres acteurs et groupes de travail de l'établissement 1. Plus précisément, le cahier des charges de l'éducatrice précise les pratiques attendues, dont l'aide directe aux élèves présentant des troubles de comportement (aide en concertation avec les familles), mais également indirecte par un soutien aux enseignants et aux autres acteurs de l'école.

3.1.3 ACTIVITÉS MISES EN ŒUVRE DANS LE CADRE DU PROJET

Les activités exercées par l'éducatrice concernent la collaboration, la prise en charge d'élèves, le soutien aux enseignants, l'élaboration de projets, la gestion du travail administratif, la réflexion sur les pratiques, la gestion des demandes et la communication autour du projet PSE. Ces activités, pour être menées à bien, ont nécessité la réalisation de plusieurs tâches. Par exemple, la prise en charge de l'élève X comprend un entretien avec l'élève de 50 minutes, la transmission d'informations au réseau (10 minutes), l'inscription des informations sur la plate-forme informatique (5 minutes) et la lecture du dossier de l'élève (10 minutes). Ces tâches ont été catégorisées selon qu'elles s'adressent directement aux élèves, aux parents ou aux professionnels, ou selon qu'elles se situent sur le plan du travail de réflexion, du travail administratif, de la documentation des situations ou de la présentation du projet. Le graphique 1 présente la proportion de temps accordée à ces tâches.

Graphique 1 : Type de travail en fonction du temps qui lui est accordé (en %)



Lorsque l'éducatrice débute dans ses fonctions, le projet est encore en phase de construction ; c'est pourquoi la place accordée au travail de réflexion occupe un tiers du temps. Les contacts avec les différents professionnels de l'école ou en dehors de celle-ci, y compris dans le cadre des réseaux, prennent un peu plus du quart du temps. Entre six et huit pourcent du temps de travail est consacré aux élèves directement, à des trajets (autre), à des tâches administratives et à la documentation des situations. Le travail auprès des parents ou la présentation du projet sont plus rares. Les informations recueillies lors des entretiens de bilan permettent de préciser chacun de ces points.

Les parents

Les contacts avec les parents ont commencé assez tardivement.

Les élèves

L'aide directe aux élèves a démarré relativement tardivement car, dans un premier temps, il avait été décidé que le type d'aide déployée serait indirect. Cette question a évolué lorsqu'une demande a été faite dans le cadre d'une situation d'élève très difficile qui a été reprise par l'éducatrice (présence en classe aux côtés de l'élève pendant huit périodes par semaine). Ce

type d'intervention offre l'avantage de fournir des observations de « première main » en cas d'entretien avec les parents.

Dans cette catégorie se trouvent aussi quelques observations d'élèves faites en classe, lesquelles constituent souvent une première étape lorsqu'une demande parvient à l'éducatrice, avant de s'entretenir avec l'enseignant.

Le travail de réflexion

Le travail de réflexion occupe un large espace, ce qui correspond à la demande faite à l'éducatrice de prendre du temps pour la conceptualisation du poste et la définition de son périmètre de compétences. Le graphique 3 indique qu'un quart du temps consacré au travail de réflexion a porté sur la conceptualisation du poste alors que près de deux tiers concernaient la mise en œuvre de collaborations entre professionnels ; le temps pris pour la supervision et la documentation des journaux de bord est plus limité.

Même si l'éducatrice a été globalement accueillie avec bienveillance, il lui a fallu s'employer avec énergie pour « trouver sa place » dans l'établissement. Ce poste est décrit comme se situant dans les « interstices », en collaboration étroite avec tous les intervenants du milieu scolaire ou de la périphérie. Il est aussi vu comme un poste transversal, en lien aussi bien avec les élèves et les parents qu'avec les professionnels. Recevant des informations de ces trois niveaux, l'éducatrice peut intervenir, avec une vision globale, à tous ces niveaux.

La collaboration entre les professionnels est ainsi l'enjeu principal du poste. Un travail nécessaire, et qui demande beaucoup de finesse, est la délimitation du champ de compétences de l'éducatrice, qui peut parfois empiéter sur celui d'autres professionnels ; de ce fait, cette démarche aboutit parfois aussi à redéfinir le rôle de chacun. Il y a d'ailleurs eu une situation difficile, directement liée à cette problématique, avec un intervenant travaillant dans la périphérie de l'école. Au moment du bilan, les frontières entre les différentes fonctions n'étaient pas encore entièrement bien définies.

Ce travail de réflexion doit aussi déboucher sur l'élaboration d'un cahier des charges. Une séance réunissant l'éducatrice, le directeur de l'établissement et le directeur administratif (et référent métier) est prévue pour travailler sur la proposition élaborée par la professionnelle. Il est à relever que ces personnes se sont réunies plusieurs fois pour travailler ensemble à l'élaboration et à l'évolution du projet.

Les contacts avec les professionnels

Les contacts avec les différents professionnels ont été très nombreux au début car la première mission de l'éducatrice consistait à aller au contact des enseignants (et des autres professionnels), par exemple en fréquentant les salles des maîtres, pour prendre « la température du terrain », être à l'écoute des besoins et mettre en place des collaborations. Le graphique 2, qui décrit le large éventail de professionnels avec lesquels l'éducatrice a été en relation, montre en particulier que la plus grande partie du temps a en effet été consacrée aux enseignants.

Dans l'optique d'une priorisation de l'aide indirecte, le travail avec les professionnels devrait rester important. Il est attendu de l'éducatrice qu'elle apporte un autre regard sur les situations et qu'elle dispense des conseils ou de l'aide. Il est souligné que son analyse et son regard extérieurs ont déjà permis de mieux utiliser les ressources internes de l'établissement, en améliorant notamment l'aiguillage des situations. Par ailleurs, l'éducatrice collabore avec les professionnels lors des réunions (séances pluridisciplinaires, séances avec les MCDI, réunion avec le directeur, l'infirmière et le médiateur, etc.) auxquelles elle participe. Une réflexion est actuellement en cours pour transformer cet ensemble de réunions en une seule séance pluridisciplinaire ; il resterait notamment à déterminer son mode de fonctionnement

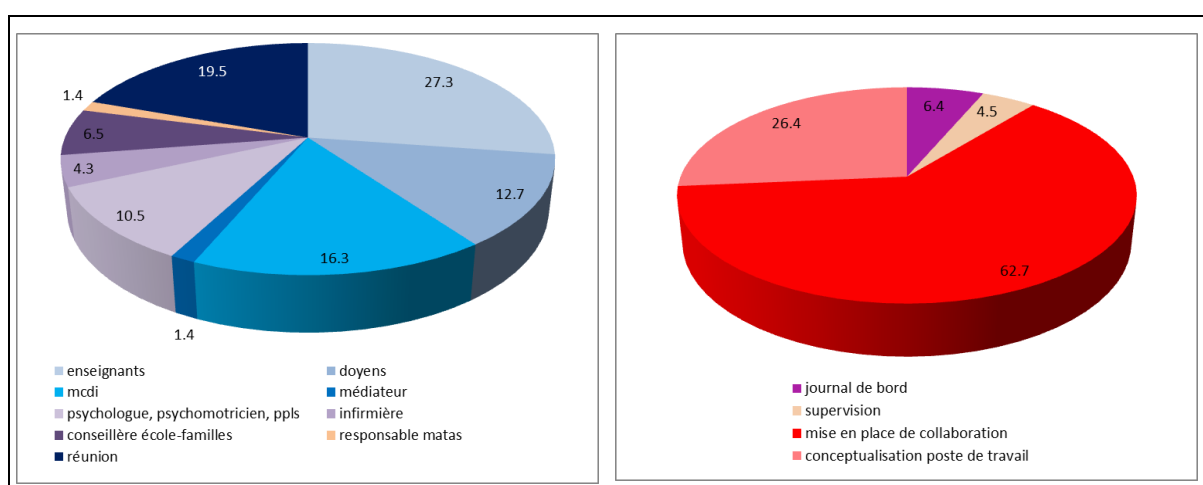
(par exemple quels seraient les acteurs permanents, lesquels auraient un rôle ponctuel ?) et comment les situations lui seraient adressées.

Le travail administratif, la gestion du courrier et la documentation des situations

Il y a du travail administratif à faire, mais l'éducatrice peine à trouver un moment durant la journée pour l'effectuer car son horaire est très rempli. Cette tâche est donc souvent accomplie le soir.

La collaboration entre professionnels pose la question des outils informatiques. D'une part, il y a l'organisation du travail des uns et des autres autour de situations ou de projets ; dans ce but, l'outil MeisterTask va être testé prochainement. D'autre part, il serait important de documenter les interventions des différents professionnels auprès des élèves (dossier de l'élève) ; au minimum, il s'agirait de pouvoir conserver une trace des démarches entreprises.

Graphiques 2 et 3 : Types de professionnels et de travail de réflexion en fonction du temps (en %)



3.1.4 BILAN ET ÉVALUATION

L'évaluation s'est faite en répondant à trois questions portant sur les points forts du projet (ce qui marche, bons aspects, effets positifs, etc.), ses points faibles (ce qui marche moins bien, ce qui pose question ou a des effets négatifs, etc.) et, partant de là, ce qu'il faudrait modifier ou nuancer. Une dernière question concernait la satisfaction éprouvée. Les éléments principaux ressortant des réponses sont présentés dans le tableau 7.

L'arrivée de l'éducatrice dans cet établissement a eu, selon les intervenants, un effet positif quant à la mise en place de mesures socio-éducatives pertinentes et efficaces, ce qui a eu également pour conséquence une bonne réception du dispositif par les parents d'élèves. La création d'un groupe pluridisciplinaire possédant « un rayon d'action plus large » devrait être la continuité logique du projet pour les personnes interrogées, avec une intervention plus ancrée au niveau du primaire - ce qui permettrait à terme des actions de promotion de la santé et de prévention de type universel. Le bon fonctionnement d'un tel groupe devrait passer par une définition claire des compétences des différents intervenants, par la mise en place de procédures de signalement des élèves connues des acteurs de l'institution, ainsi que par l'instauration de moyens administratifs pour répondre le mieux possible au nombre et à la complexification des situations traitées.

Tableau 7 : Points forts et points faibles du projet, évolution, satisfaction selon les personnes interrogées

Points forts du projet	• Regard décentré et expert de l'éducatrice • Capacité de réseautage de l'éducatrice • Actions de l'éducatrice légitimées aux yeux des parents • Disponibilité de l'éducatrice • Rôle préventif de l'éducatrice • Pilotage de l'éducatrice par la direction • Entente naturelle et confiance entre les intervenants du projet
Points faibles du projet	• Périmètre des compétences de l'éducatrice pas clairement défini, ce qui crée des tensions et des malentendus • Problèmes de coordination entre les intervenants
Évolution	• Définir un cahier des charges précis de l'éducatrice • Projet reconduit en 2018-2019 • Faire durablement intervenir l'éducatrice au primaire • Mise en place d'une équipe pluridisciplinaire • Définir les procédures de signalement au sein de cette équipe • Avoir les ressources nécessaires pour faire face à l'augmentation des situations traitées • Éviter la surcharge administrative • Importance de la communication entre différents acteurs • Mise en place d'une supervision entre éducateurs du canton • S'intéresser à ce que font les autres cantons
Satisfaction	• Élevée car l'éducatrice est compétente • Élevée car le projet se construit dans la confiance et la transparence • Élevée car le projet s'adapte aux besoins des différents intervenants

3.1.5 APPORTS DU PROJET

Sur la base de l'ensemble des éléments présentés précédemment (contexte, projet, activités et bilan), cette partie se propose de faire émerger un certain nombre d'apports que le projet « une éducatrice active au primaire », tel qu'il a été réfléchi et mis en œuvre, amène aux élèves, aux familles, aux enseignants, à la direction et à l'établissement.

Apports pour les élèves

Offre d'un soutien direct aux élèves présentant des difficultés d'ordre socio-éducatif. Cette prestation, qui s'est développée peu à peu en fonction des demandes, offre aussi l'avantage à l'éducatrice de pouvoir recueillir des informations de « première main », ce qu'elle fait pour d'autres situations sur le mode de l'observation en classe.

Par des compétences éducatives spécifiques, apport d'un élargissement du regard qui est porté non seulement sur l'élève (temps court de l'école), mais également sur l'enfant (temps long du développement).

Apports pour les familles

Mise à disposition des familles, dans l'école, d'une interlocutrice possédant des compétences éducatives spécifiques permettant d'échanger à propos de l'enfant et pas seulement de l'élève.

Apports pour les enseignants

Offre d'un espace permettant l'expression des besoins sur le plan socio-éducatif. Surtout présent au début de l'activité de l'éducatrice, cet élément a pu contribuer à orienter le

développement du projet dans le sens de son meilleur ajustement possible aux besoins du terrain, compte tenu de ses possibilités ou contraintes.

Possibilité de solliciter une professionnelle disposant de compétences éducatives spécifiques pour échanger sur des situations d'élèves ou de classes présentant des problèmes de nature socio-éducative, demander des conseils ou de l'aide.

Apports pour la direction

Possibilité de repérage plus précoce des élèves présentant des difficultés sur le plan socio-éducatif permettant d'engager des mesures avant l'évolution vers une situation complexe.

Opportunité de bénéficier non seulement d'une personne avec des compétences éducatives spécifiques permettant la mise en œuvre d'actions éducatives, mais également de sa connaissance des institutions éducatives de la région, de son réseau et de sa capacité à engager le dialogue avec les professionnels du monde éducatif.

Opportunité de bénéficier d'une « supervision bienveillante » (discussions informelles autour de situations d'élèves, conseils, soutien, etc.) de la part d'une institution éducative lors de contacts directs entre directeurs.

Apports pour l'établissement

Présence d'un professionnel supplémentaire disposant de compétences éducatives spécifiques permettant d'apporter un autre point de vue sur les situations, complémentaire à celui des professionnels œuvrant déjà dans le cadre de l'école (enseignants, enseignants spécialisés, infirmières, médiateurs, doyens, directeur) et autour de l'école (PPLS, conseillère école-famille, etc.) et de mettre en place des actions socio-éducatives.

Développement (ou poursuite) d'une réflexion sur l'articulation des différentes mesures pouvant être attribuées aux élèves en difficulté et, par extension, sur la collaboration entre professionnels dans l'école et autour de l'école. À l'interne, le renforcement du groupe pluridisciplinaire existant va dans ce sens.

De manière complémentaire au point précédent, amorce ou poursuite d'une réflexion plus globale, à l'échelle de l'établissement, sur la communication entre les professionnels. La multiplicité des intervenants, qui induit un élargissement de la circulation de l'information, amène un questionnement sur, par exemple, le socle minimal d'informations accessibles à propos d'une situation, la pertinence des informations échangées en rapport avec les besoins, la conservation de l'information (outil de documentation), etc.

Déclenchement d'une clarification ou d'une (re) définition des champs de compétences et des rôles à l'interne (par exemple avec les doyens, l'infirmière ou les médiateurs) ou à l'externe (par exemple avec la conseillère école-famille). Les problèmes de nature socio-éducative étant présents de longue date, l'école a nécessairement dû mettre en place des mesures endossées par des professionnels déjà actifs dans l'établissement. L'arrivée d'une éducatrice disposant de compétences éducatives spécifiques a nécessairement entraîné un déplacement des frontières entre les champs d'actions des uns et des autres.

3.2 LE PROJET « UN ÉDUCATEUR EN RENFORT DANS LES CLASSES » (ÉTABLISSEMENT 2)

3.2.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT

Les informations présentes dans ce sous-chapitre proviennent ici encore des données statistiques du recensement scolaire de l'année 2017-2018 ainsi que des entretiens menés avec les professionnels de l'établissement 2.

Les élèves

Il s'agit d'un établissement primaire situé en milieu urbain, avec huit bâtiments répartis dans différents quartiers de la ville. L'enseignement est dispensé dans des classes de 1P à 6P, avec des classes mélangeant les différents degrés scolaires. Cette école possède également une classe d'accueil, composée de sept élèves pour l'année scolaire 2017-2018. Près de 30% des élèves se trouvent dans des classes de 1P et 2P (tableau 8).

Tableau 8 : Nombre de classes, total et nombre moyen d'élèves par classe, pourcentage de garçons, de nationalité suisse et de langue maternelle française par classe

Degré scolaire	Nombre de classes	Total d'élèves	Nombre moyen d'élèves par classe	Garçons en %	Nationalité suisse en %	Langue maternelle française en %
1P-2P	19	342	18.0	49.7	63.7	71.9
3P-4P	5	88	17.6	48.9	64.8	58.0
3P	9	167	18.6	49.1	59.3	68.9
4P	8	162	20.3	53.7	65.4	75.9
5P-6P	1	18	18.0	44.4	72.2	77.8
5P	9	182	20.2	44.0	59.9	66.5
6P	11	215	19.5	49.3	67.9	74.9
ACC	1	7	7.0	28.6	14.3	14.3
	63	1181	18.8	48.9	63.4	70.4

63.4% des élèves sont de nationalité suisse ; suivent des nationalités émanant de pays d'Europe occidentale, centrale et orientale (30%). Des nationalités venant de tous les autres continents (Afrique, Amérique, Asie et Pacifique) complètent « le tableau » (données non présentées).

À ce titre, le nombre de langues maternelles parlées des élèves est conséquent – langues provenant également de tous les continents. 70.4% des élèves sont de langue maternelle française, suivent les langues portugaise (6%) et espagnole (5%).

Dans cet établissement, 97% des élèves profitent d'un enseignement régulier. Les 3% restants sont soutenus par des mesures de pédagogie spécialisée ordinaires et/ou renforcées mises en place pour tous les élèves de la classe d'accueil, ainsi que pour des écoliers des premier et deuxième cycles primaires.

Éléments contextuels

Une série de questions étaient posées afin de rassembler des informations sur le contexte de l'établissement en lien avec la problématique socio-éducative. Ces informations sont présentées dans le tableau 9.

Dans cet établissement du primaire, la collaboration entre professionnels est élevée, nourrie par des professeurs engagés. Il y existe de nombreux dispositifs pédagogiques et socio-éducatifs venant en aide aux élèves, dispositifs où l'implication de la ville est conséquente.

Tableau 9 : Climat et culture d'établissement, relations aux problématiques socio-éducatives

Formations en lien avec la problématique socio-éducative	• Les enseignants sont incités à participer aux journées pédagogiques de la HEP • Les enseignants sont encouragés à s'entraider et partager leurs compétences
Climat d'établissement	• Bonne ambiance de travail • Bonne ambiance entre les élèves • Les relations avec les familles sont généralement bonnes, mais difficiles pour une petite part • La direction est à l'écoute des enseignants • Développement d'un dispositif contre le harcèlement
Culture de collaboration et engagement dans les projets	• Beaucoup de duos d'enseignants • Présence régulière en classe d'intervenants autres (CIF, EduCo, appui, etc.) • Il y a un noyau d'enseignants très engagés dans les projets d'établissement
Implication des autorités dans les problématiques socio-éducatives	• La ville est active et partie prenante : beaucoup d'animations (eau, déchetterie, etc.) et d'offres sportives • Une campagne sur le respect va démarrer • Financement d'assistantes sociales • Mise à disposition de bâtiments pour l'accueil des élèves allophones (via le CREAL)

3.2.2 DESCRIPTION DU PROJET SOCIO-ÉDUCATIF

Suite à la fermeture des « classes vertes⁹ » de la région, le besoin d'une structure pour accueillir dans les meilleures conditions les élèves de ces classes s'est fait sentir. En outre, le nombre et la complexification des situations gérées par les enseignants et la structure EduCo au quotidien, surtout dans les classes enfantines, ont posé le problème du manque de ressources et mis en exergue la nécessité d'avoir une personne qui pose un autre regard sur les situations vécues par les élèves. Les tableaux ci-dessous (10 et 11) synthétisent les propos des professionnels de l'établissement 2 lors des premières rencontres effectuées en lien avec le projet.

Tableau 10 : Ressources existantes et objectifs assignés au nouveau projet

Ressources déjà disponibles	• La structure EduCo qui permet une intervention en cas de situation urgente dans une classe (EduCo Urgence) ou qui propose un renfort régulier et organisé dans les classes (EduCo Renfort) (inscrit à l'horaire) • Animation Arc-en-ciel qui vise l'amélioration du climat de classe, le vivre-ensemble
Objectifs du nouveau projet	• Renforcer l'équipe EduCo Renfort et Urgence • Faire évoluer le fonctionnement d'EduCo en développant l'axe Urgence pour augmenter la rapidité d'intervention (création d'une permanence) • Développement de la relation avec les parents

L'objectif principal du projet concerne avant tout l'évolution de la structure EduCo, que ce soit par la mise en place d'une permanence autour du dispositif « Urgence » ou encore par le

⁹ Il s'agit d'une école de plein air destinée à des élèves présentant des difficultés socio-éducatives (Vaucher, 2014).

renforcement de son équipe au travers de l'engagement d'un éducateur avec, idéalement, un profil d'enseignant spécialisé. Le développement des relations avec les parents est également envisagé.

Tableau 11 : Caractéristiques du projet d'éducateur en milieu scolaire

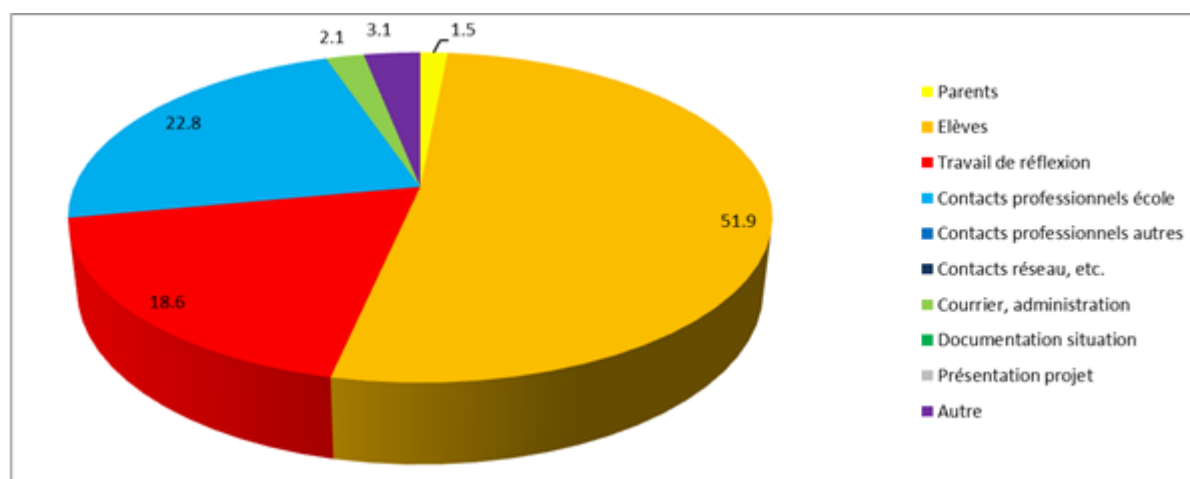
Profil du professionnel	Un éducateur, idéalement avec la formation d'enseignant spécialisé
Position dans l'établissement	- Intégré à la structure EduCo comportant déjà un enseignant et deux enseignants spécialisés (dont un avec formation d'éducateur) - Peut intervenir dans les neuf bâtiments que compte l'établissement
Public ciblé	Élèves de 1^{re} à 6^e primaire
Procédure de signalement et d'attribution de la mesure	- L'intervention en urgence se fait sur la demande des enseignants. Elle peut, complétée par des discussions entre professionnels et avec les parents, donner lieu à la mise en place d'un renfort EduCo - La mesure EduCo Renfort se fait sur demande des enseignants
Pratiques professionnelles attendues	Pas de cahier des charges spécifique pour un éducateur - Participer à la permanence d'EduCo Urgence et intervenir en cas de demande - Intervenir auprès d'élèves, de classes ou d'enseignant dans le cadre des mesures EduCo Renfort - Collaborer dans le cadre de l'équipe EduCo - Collaborer avec les professionnels de l'école (enseignants, doyens, infirmiers, médiateurs, PPLS, etc.) et hors école (APEMS, avec l'accord des parents) - Participer aux réunions de réseau

3.2.3 ACTIVITÉS MISES EN ŒUVRE DANS LE CADRE DU PROJET

Les activités exercées par l'éducateur dans le cadre du dispositif EduCo concernent le renfort en classe, les réunions de travail dans le cadre du groupe EduCo, la prise en charge individuelle d'élèves, les échanges avec les enseignants et la direction, les réflexions sur les pratiques et les situations et la documentation de celles-ci. Ces activités, pour être menées à bien, ont nécessité la réalisation de plusieurs tâches. Par exemple, un renfort mis en place dans la classe de Mme X. a commencé par une discussion avec l'enseignant (10 minutes) qui s'est poursuivie par une intervention en classe (90 minutes) suivie d'un débriefing avec l'enseignant de 15 minutes. Ces tâches ont été catégorisées selon qu'elles s'adressent directement aux élèves, aux parents ou aux professionnels, ou selon qu'elles se situent sur le plan du travail de réflexion, du travail administratif, de la documentation des situations ou de la présentation du projet. Le graphique 4 présente la proportion de temps accordée à ces tâches.

Un peu plus de la moitié du temps est consacré aux élèves (51.9%) alors qu'autour d'un cinquième concerne le travail de réflexion (18.6%) ou un autre cinquième les contacts avec les professionnels de l'école (22.8%). Les tâches liées à la gestion du courrier prennent relativement peu de temps (2.1%), tout comme le temps accordé aux parents (1.5%) et les trajets (autre = 3.1%). Les informations recueillies lors des entretiens de bilan permettent de préciser chacun de ces points.

Graphique 4 : Type de travail en fonction du temps qui lui est accordé (en %)



Les élèves

Les interventions auprès des élèves se font par le biais de deux mesures proposées par le dispositif EduCo : le renfort et l'intervention en urgence. Ce sont les interventions de type renfort qui prennent le plus de temps (cf. graphique 6, 87%) alors que la part des urgences atteint à peine 2% du temps. Quelques contacts directs avec les élèves apparaissent en dehors des mesures renfort et urgence, par exemple lors des récréations. La mesure Urgence est perçue comme un élément crucial du dispositif – c'était même la mission centrale à son origine – même si les interventions de ce type sont proportionnellement moins nombreuses.

Le renfort comprend différentes tâches mais, avec les élèves, l'option prise par l'éducateur consiste plutôt à travailler sur les émotions et le ressenti (jeu du « j'aime-j'aime pas »), cela pour identifier les difficultés et les ressources sur lesquelles asseoir la prise en charge.

Les besoins sont particulièrement importants dans les classes de 1-2P (observations en classe, repérage des situations problématiques, mise en route de démarches de bilan, etc.), ainsi que dans celles de 3-4P. Chez les élèves plus âgés, les interventions concernent davantage des difficultés relationnelles entre pairs.

Le travail de réflexion

Le travail de réflexion (bilan, lecture, recherche de ressources) est une part importante et indispensable du travail. Le travail préparatoire est très différent selon qu'il s'agit de gestion de classe, de collaboration entre enseignants, de suivi d'élèves. L'appréhension et la compréhension de la diversité des situations, ainsi que du fonctionnement, des besoins et des attentes des enseignants a sans doute demandé de gros efforts à l'éducateur au départ.

Le temps consacré à la réflexion est resté identique au fil du temps, mais l'augmentation de la charge de travail dans le cadre du renfort et des urgences a engendré une diminution du temps disponible pour les lectures.

Les contacts avec les professionnels

L'arrivée d'un éducateur est une richesse pour l'équipe EduCo. Sa priorité a tout d'abord été de s'intégrer dans l'équipe et de prendre connaissance de toutes les situations (ou demandes) afin d'amener son regard, très différent de celui d'un enseignant spécialisé, et de faire des propositions. L'équipe EduCo et la doyenne se rencontrent toutes les cinq semaines environ. Lors de ces réunions sont présentées, discutées ou débriefées les situations des uns et des autres. Ce sont aussi des occasions d'échanger et d'exprimer ses propres besoins. En principe,

en tant que membre de l'équipe EduCo, l'éducateur participe aux réunions de réseau ; mais cela n'a pas été documenté durant cette période.

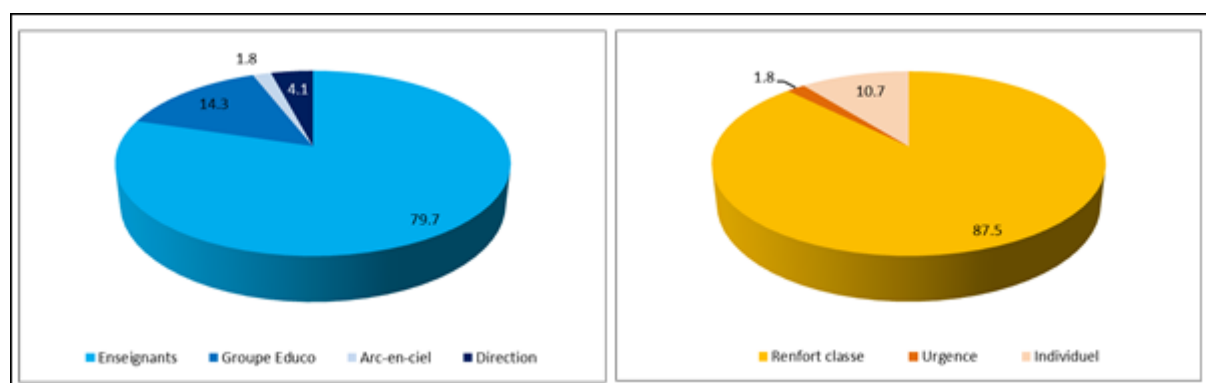
La grosse part des contacts se font avec les enseignants (cf. graphique 5), cela particulièrement dans le cadre du renfort. Pour l'éducateur, il est important de se positionner en tant que satellite de l'enseignant qui reste le leader dans la classe. Dans certaines situations, l'intervention est dirigée vers les élèves, ce qui nécessite de la concertation avec l'enseignant. Il peut aussi arriver que l'intervention concerne l'enseignant à qui sont, par exemple, adressés des conseils sur la gestion de la classe (en particulier lorsqu'il y a deux niveaux) ou sur la disposition des élèves dans la classe, des pistes pour la compréhension des problèmes de l'élève (offrir un autre regard), etc. Des demandes ont également été faites dans des situations de difficultés de collaboration entre enseignants (duos pédagogiques).

Le travail au sein de l'équipe EduCo est très polyvalent (« couteau suisse ») ce qui offre beaucoup de possibilités mais rend parfois un peu difficile la perception de la spécificité de leur activité pour d'autres professionnels apportant du soutien (« manque de clarté par rapport au rôle d'EduCo »). Il est arrivé à l'éducateur d'avoir l'impression de « faire doublon » avec d'autres mesures. Pour l'éducateur, ce qu'il fait est un mélange d'éducateur et d'enseignant spécialisé. Dans la mesure Urgence, il trouve que son identité professionnelle d'éducateur prend vraiment du sens. Dans le Renfort, il faut « rentrer dans le schéma de l'enseignant titulaire », même s'il a contribué à faire évoluer la dynamique et, au bout de deux mois, les élèves se sont si bien habitués à lui qu'il se retrouve à déjouer les pièges du nouveau système qu'il a contribué à mettre en place. Il se pose dès lors beaucoup de questions sur son rôle dans la mesure Renfort.

Le travail administratif, la gestion du courrier et la documentation des situations

Il y a peu de tâches administratives ou en rapport avec la gestion du courrier, ce qui est vu comme une bonne chose dans la mesure où le nombre de documents à remplir est relativement conséquent.

Graphiques 5 et 6 : Types de professionnels et de travail auprès de l'élève en fonction du temps (en%)



Présentation du projet

Le peu de temps consacré aux aspects de présentation est considéré comme reflétant une bonne connaissance du rôle de l'équipe EduCo chez les enseignants.

Autre

L'équipe EduCo gère elle-même le travail par secteur, mais souplement, de sorte à regrouper les interventions de renfort pour limiter les déplacements.

3.2.4 BILAN ET ÉVALUATION

Le bilan s'est fait en répondant à trois questions portant sur les points forts du projet (ce qui marche, bons aspects, effets positifs, etc.), ses points faibles (ce qui marche moins bien, ce qui pose problème ou a des effets négatifs, etc.) et, partant de là, ce qu'il faudrait faire évoluer. Une dernière question concernait la satisfaction éprouvée. Les éléments principaux ressortant des réponses sont présentés dans le tableau 12.

Tableau 12 : Points forts et points faibles du projet, évolution, satisfaction selon les personnes interrogées

Points forts du projet	• L'éducateur augmente la palette des compétences disponibles • L'éducateur est un homme (équilibre dans l'équipe EduCo) • Disponibilité, fiabilité et réactivité de l'équipe EduCo • Désamorçage de situations problématiques grâce à EduCo
Points faibles du projet	• L'éducateur se sent peu à l'aise dans les classes de 1-2P • Tâches des intervenants de l'équipe EduCo pas toujours claires • Effet « mille-feuilles » entre les actions de tous les intervenants • Dispositif du projet connaît des limites (augmentation et complexification des situations) • Suivi des élèves à clarifier (qui fait quoi, pour combien de temps ?)
Évolution	• Développer des actions de prévention universelle, surtout en 1P-2P • Intégration de l'éducateur à l'animation « Arc-en-ciel » • Améliorer le fonctionnement de l'équipe EduCo • Meilleure articulation du travail entre l'équipe EduCo et l'équipe ressource (pluridisciplinaire) • Mieux expliquer le fonctionnement de l'équipe EduCo aux enseignants et aux parents • Réaménager le temps de travail administratif de l'éducateur, avec plus de flexibilité • Augmenter les rencontres de l'équipe EduCo • L'éducateur devrait pouvoir aller dans les familles • CDI de l'éducateur pas assuré
Satisfaction	• Élevée car le projet est dans la cible • Élevée car bonne entente au sein de l'équipe EduCo

L'équipe EduCo, de par ses mesures socio-éducatives, satisfait le corps enseignant. L'intégration d'un éducateur à cette équipe a augmenté les compétences disponibles pour traiter au mieux les situations d'élèves ; selon les personnes interrogées, le fait que l'éducateur soit un homme apporte, de plus, une plus grande flexibilité dans la prise en charge de certaines situations. En conséquence, la satisfaction quant au projet est élevée car il s'inscrit dans la cible des besoins de l'établissement – besoins mûris par plusieurs années de réflexion – et parce que l'entente au sein de l'équipe EduCo est bonne. Fort de ce succès, les participants au projet ont la volonté d'étendre le champ d'action d'EduCo à des objectifs de prévention par exemple, ce qui passerait par une réorganisation des tâches de l'éducateur mais également par une meilleure définition des tâches des intervenants de l'équipe EduCo. Le fonctionnement de ladite équipe, la relation avec les parents, le suivi des élèves devront être, à ce titre, repensés et optimisés, surtout en lien avec ce que fait l'équipe-ressource en parallèle. La dispersion des bâtiments reste néanmoins un problème pour une bonne communication.

3.2.5 APPORTS DU PROJET

Sur la base de l'ensemble des éléments présentés précédemment (contexte, projet, activités et bilan), cette partie se propose de faire émerger un certain nombre d'apports que le projet

« un éducateur en renfort dans les classes », tel qu'il a été réfléchi et mis en œuvre, amène aux élèves, aux familles, aux enseignants, à la direction et à l'établissement.

Apports pour les élèves

Opportunité de bénéficier du soutien d'un professionnel capable d'apporter sur les difficultés un regard autre que scolaire et de mettre en œuvre des outils éducatifs.

Apports pour les familles

Pas de bénéfices avérés pour les familles mis en évidence lors de la période d'observation.

Apports pour les enseignants

Augmentation du sentiment de sécurité du fait de l'existence d'une permanence pour répondre aux situations problématiques urgentes. La prestation EduCo Urgence existait déjà mais le renforcement de l'équipe a permis d'étendre la couverture sur la semaine.

Possibilité de solliciter une personne possédant des compétences autres et pouvant porter un regard différent sur des problématiques de collaboration entre professionnels (par exemple dans des duos pédagogiques).

Apports pour la direction

Avec une personne supplémentaire dans le dispositif EduCo, augmentation de la marge de manœuvre de la direction pour répondre aux besoins couverts par l'équipe EduCo.

Apports pour l'établissement

Augmentation de la capacité de l'équipe EduCo à intervenir en cas d'urgence et à couvrir les besoins de renfort dans les classes.

Renforcement du « regard éducatif » dans le groupe EduCo. De par la double formation enseignante spécialisée et éducatrice de l'une des membres, ce point de vue existait déjà dans le groupe.

3.3 LE PROJET « 2A1C : ACCUEILLIR, ACCOMPAGNER ET REDONNER CONFIANCE » (ÉTABLISSEMENT 3)

3.3.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT

Les caractéristiques présentées ci-après proviennent des données statistiques du recensement scolaire de l'année 2017-2018 ainsi que des informations récoltées lors des entretiens avec les professionnels de l'établissement 3.

Les élèves

Cet établissement, situé en zone urbaine, dispense un enseignement primaire et secondaire allant de la 1P à des classes de raccordement (RAC). Cette école possède également des classes d'accueil (ACC) ainsi que des classes de développement au primaire (DEP) et au secondaire (DES). Le nombre moyen d'élèves par classe est de 18.8 – mais en moyenne 19.7 élèves sans les classes à effectifs réduits (ACC, DEP et DES ; tableau 13).

Un peu moins de la majorité des élèves sont de nationalité suisse (49%), les autres nationalités venant avant tout de pays d'Europe continentale. Tous les autres continents sont également représentés, mais ceux-ci concernent moins de 10% des élèves (données non présentées).

La diversité des langues maternelles est le reflet des différents continents « présents » dans cette école ; le français y est majoritaire, tout en caractérisant moins de la moitié des élèves, suivi du portugais, de l'albanais, du serbo-croate et de l'arabe (données non présentées).

92.5% des élèves suivent un programme d'enseignement régulier et 7.5% profitent de mesures de pédagogie spécialisée ordinaires avec des objectifs individuels dans trois branches ou plus – ces élèves se trouvant dans les classes d'accueil ou celles de développement.

Tableau 13 : Nombre de classes, total et nombre moyen d'élèves par classe, pourcentage de garçons, de nationalité suisse et de langue maternelle française par classe

Degré scolaire	Nombre de classes	Total d'élèves	Nombre moyen d'élèves par classe	Garçons en %	Nationalité suisse en %	Langue maternelle française en %
1P-2P	10	188	18.8	44.7	50.0	41.5
3P	4	86	21.5	47.7	44.2	51.2
4P	5	105	21.0	49.5	39.0	45.7
5P	6	120	20.0	44.2	48.3	50.8
6P	5	100	20.0	49.0	50.0	51.0
7P	5	94	18.8	51.1	45.7	39.4
8P	4	86	21.5	50.0	50.0	54.7
9VG	3	51	17.0	62.7	49.0	47.1
9VP	1	24	24.0	50.0	75.0	75.0
ACC	3	28	9.3	78.6	0.0	0.0
DEP	2	19	9.5	47.4	10.5	21.1
DES	3	35	11.7	42.9	57.1	51.4
10VG	3	54	18.0	50.0	50.0	46.3
10VP	1	28	28.0	39.3	75.0	67.9
11VG	3	58	19.3	63.8	58.6	42.1
11VP	1	30	30.0	50.0	70.0	60.0
RAC	2	43	21.5	41.9	65.1	53.5
	61	1148	18.8	49.5	49.0	47.0

Éléments contextuels

Le tableau 14 comporte une série d'informations sur le contexte de l'établissement lié au climat et à la culture de ce lieu de formation en lien avec la problématique socio-éducative.

La direction de l'établissement redouble d'efforts afin d'améliorer le climat de l'établissement, que ce soit par des activités organisées par les élèves eux-mêmes ou encore par un soutien actif aux enseignants dans le besoin. La collaboration entre professeurs reste très variable. Les questions socio-éducatives sont prises au sérieux par la direction du collège et par la commune, par le biais de différentes formations proposées aux enseignants, des interventions de professionnels extérieurs à l'école ainsi que des activités «extra-muros » à l'intention des élèves.

Tableau 14 : Climat et culture d'établissement, relations aux problématiques socio-éducatives

Formations en lien avec la problématique socio-éducative	• Différentes formations sur les troubles du comportement, les troubles « dys », les HPI • Souhait d'organiser une nouvelle formation sur les troubles du comportement afin que les enseignants puissent adapter leur enseignement à ces élèves
Climat d'établissement	• C'est l'objectif principal de la direction • Gros efforts pour changer l'image de l'établissement : lutte contre le harcèlement, présence du directeur dans la cour de récréation et les couloirs pour faire le lien avec et entre les élèves, panneau affichant les anniversaires des élèves, sorties culturelles, etc. • Soutien des enseignants de la part de la direction, collaborations et expression de gratitude • Travail sur des valeurs d'établissement (actuellement : « le goût de l'effort ») • Mise en place d'un conseil des élèves qui organise des activités pour l'établissement
Culture de collaboration et engagement dans les projets	• Certains enseignants collaborent beaucoup alors que d'autres travaillent de manière individuelle • Le degré d'engagement est très variable avec un noyau dur d'enseignants qui s'investissent et d'autres qui quittent l'établissement après les cours et qui s'impliquent peu dans les projets
Implication des autorités dans les problématiques socio-éducatives	• Bon soutien de la commune et de ses autorités qui s'activent sur différents plans : création de centres d'animation jeunesse, existence d'APEMS, financement d'un travailleur social hors murs et de conseillères école-familles, mise à disposition d'un budget pour différentes activités destinées aux jeunes (sorties, camps, devoirs surveillés)

3.3.2 DESCRIPTION DU PROJET SOCIO-ÉDUCATIF

Les besoins et l'importance accordés à une réponse socio-éducative ciblée à l'établissement 3 viennent avant tout d'un nombre croissant d'enseignants qui se sentent démunis face à des situations d'élèves de plus en plus difficiles à gérer. Au primaire, ce sont des difficultés de socialisation et de manque de repères qui existent alors qu'au secondaire, des problèmes de semi-délinquances et d'affrontement à l'autorité prennent le dessus. Les tableaux suivants (14 et 16) mettent en avant les informations obtenues lors des premiers entretiens menés auprès des professionnels de l'établissement..

Tableau 15 : Ressources existantes et objectifs assignés au nouveau projet

Ressources déjà disponibles	• Conseillère école-familles • Dispositif SOS dans lequel deux ou trois enseignants accueillent des élèves en difficulté entre 16 et 17 heures • Devoirs surveillés par des enseignants (12h30 à 13h45) • Groupe Sésame intervenant en urgence en cas de suspicion de maltraitance
Objectifs du nouveau projet	• Gérer des situations de crise (d'urgence) en apportant une réponse rapide (= sas de décompression pour l'élève ayant dysfonctionné) • Accompagner des élèves manifestant des problèmes de comportement, faire en sorte qu'ils puissent rester dans leur classe et terminer l'année scolaire • Maintenir la priorité sur le travail scolaire (suivre le programme scolaire, dispenser de l'appui, aide à la préparation des tests) • Revaloriser l'élève afin d'améliorer l'image qu'il a de lui (et qu'il donne de lui aux autres) • Lutter contre l'impunité en amenant une réponse immédiate

L'objectif du projet « 2A1C » est ainsi de pouvoir, à court terme et par la mise à disposition d'une salle de classe, prendre en charge des élèves qui perturbent le bon déroulement des cours. À long terme et selon les situations, le projet vise également l'accompagnement et le développement des compétences individuelles (notamment sociales) des élèves pris en charge, afin qu'ils puissent réintégrer leur classe ordinaire et ainsi terminer au mieux leur cursus scolaire. Ces suivis devraient également permettre, par effet vertueux dans un temps plus long, l'apparition d'un meilleur vivre-ensemble au sein de l'établissement. Le professionnel attendu pour atteindre ces différents objectifs est un enseignant spécialisé ayant également des fonctions décanales.

Tableau 16 : Caractéristiques du projet

Profil du professionnel	Un enseignant spécialisé
Position dans l'établissement	- L'accueil se fait dans une salle de classe dédiée au dispositif et disposant de tables de travail, de matériel pour différentes activités (travaux manuels, tapis de relaxation, punchingball, bibliothèque, etc.). Ce lieu se situe dans le bâtiment du collège secondaire - Un lieu est prévu dans le collège primaire - L'enseignant spécialisé est aussi doyen de l'établissement
Public ciblé	Élèves de la 1^{re} à la 11^e année
Procédure de signalement et d'attribution de la mesure	- Signalement d'une situation, urgente ou non, par les enseignants directement à l'enseignant spécialisé - La suite à donner à une intervention urgente est à négocier de cas en cas avec l'enseignant et l'élève - Un élève peut faire la demande, en accord avec son enseignant
Pratiques professionnelles attendues	Un cahier des charges a été défini - Accueillir les élèves signalés en urgence, gérer la crise - Accompagner des élèves en difficulté, les aider à se refocaliser sur le travail scolaire, à améliorer l'image qu'ils ont d'eux et à se préparer à réintégrer leur classe (avec la définition éventuelle d'un « contrat » entre l'école et ces élèves) - Poursuivre le travail scolaire (lors des accompagnements) - Collaborer avec les différents professionnels de l'école (logopédistes, conseillère école-familles, psychologues, etc.) - Participer aux réunions de réseau - Documenter les situations d'élèves concernés

3.3.3 ACTIVITÉS MISES EN ŒUVRE DANS LE CADRE DU PROJET

Les activités répertoriées dans le journal de bord tournent autour de l'accueil ou de la prise en charge d'élèves et d'interventions en classe. Ces activités, pour être menées à bien, ont nécessité la réalisation de plusieurs tâches. Par exemple, la prise en charge de l'élève X durant la semaine 1 implique un entretien de 15 minutes avec son enseignant, un accompagnement dans son travail scolaire (135 minutes), un accompagnement pour de l'activité physique (boxe, 30 minutes) et une discussion de 15 minutes avec l'élève. Ces tâches ont été catégorisées selon qu'elles s'adressent directement aux élèves, aux parents ou aux professionnels, ou selon qu'elles se situent sur le plan du travail de réflexion, du travail administratif, de la documentation des situations ou de la présentation du projet.

La plus grande part du temps est consacrée à l'aide directe aux élèves¹⁰. Le temps restant concerne les contacts avec les professionnels dans le cadre de l'école ou des réseaux, le

¹⁰ Les résultats ne peuvent pas être présentés sous la forme de graphiques car le temps accordé aux différentes catégories de tâches ne peut pas être calculé précisément.

travail administratif et le travail de réflexion. Les informations recueillies lors des entretiens de bilan permettent de préciser chacun de ces points.

Les parents

Les parents sont peu présents dans le dispositif actuel et il serait intéressant de réfléchir à un format de rencontre de type « réseau » les incluant, ainsi que le maître de classe, surtout pour les élèves fréquentant régulièrement la structure 2A1C.

Les élèves

La structure est fréquentée par beaucoup d'élèves, les portes de la salle étant toujours ouvertes. Actuellement, ceux-ci viennent essentiellement du secondaire, mais la structure devrait davantage s'ouvrir aux élèves du primaire car il y a des situations très compliquées. Globalement, les élèves sont dans des situations différentes. Il y a les accueils d'urgence d'élèves qui ont ponctuellement « dysfonctionné » en classe ; il y a les élèves qui viennent de manière plus régulière pour des problèmes de comportement ou des phobies scolaires. Enfin, il y a des élèves qui se présentent de manière volontaire, qui veulent passer un moment avec lui, ou se défouler (boîte, etc.).

La dimension socio-éducative concerne surtout les élèves qui présentent des problèmes de comportement ou des phobies scolaires. Il s'agit de travailler sur l'image que les élèves peuvent donner aux enseignants avec lesquels cela ne se passe pas bien. C'est un travail à long terme pour favoriser le retour en classe. C'est le plus compliqué, notamment pour certains élèves qui doivent comprendre que venir à l'école ne consiste pas uniquement à fréquenter cette structure...

Le travail scolaire est très présent ; il est à la fois considéré comme normal dans la mesure où l'on se trouve à l'école et à la fois il correspond à la mission principale du projet pour éviter le décrochage scolaire. Même les élèves qui demandent à venir se défouler sont acceptés pour autant qu'ils consacrent un moment au travail scolaire. La dimension appui scolaire, qui n'était pas prévue au départ, s'est progressivement développée avec des accueils ponctuels d'élèves qui viennent rattraper un test ou travailler un sujet spécifique.

Les contacts avec les professionnels

Les contacts avec les enseignants sont quotidiens dans les couloirs ou dans la salle des maîtres. En cas de prise en charge, il y a toujours un retour à l'enseignant qui se fait. Par rapport au travail sur l'image des élèves, cela reste compliqué de faire changer la perception qu'un enseignant a d'un élève une fois qu'une étiquette a été posée. Le constat est qu'il faudrait travailler ce point avec les enseignants, notamment au travers d'une journée de formation sur les troubles du comportement.

Le professionnel de la structure travaille régulièrement avec certains enseignants (part estimée à 30%) et au total, la moitié d'entre eux a déjà fait appel à lui. Certains en revanche ne le sollicitent jamais. Au primaire, la communication pourrait être améliorée afin que les enseignants fassent appel à lui. Il faudrait idéalement davantage fréquenter leur salle des maîtres afin de se faire connaître avant de pouvoir intervenir.

Pour les élèves qui fréquentent régulièrement la structure 2A1C, il est prévu d'organiser une réunion du réseau. À cette occasion, un bilan de l'accompagnement dans la structure sera fait.

À moyen terme, le projet serait de faire travailler les enseignants en équipe, dans un « pool de compétences » réunies en un lieu unique.

Le travail administratif, la gestion du courrier et la documentation des situations

Actuellement, le travail prend davantage que les 14 périodes allouées au projet (16-17) car les élèves doivent pouvoir être accueillis. Le fait que le professionnel engagé soit également doyen est considéré comme une force, cela signifie en effet qu'il est toujours atteignable. Les deux fonctions sont en partie enchevêtrées de sorte qu'il s'est parfois avéré difficile de distinguer ce qui appartenait au travail du doyen et à celui du professionnel, notamment au moment de la mise en place du projet.

Un bilan de l'accompagnement sera fait pour les élèves ayant fréquenté la structure sur la base d'un contrat, mais pas pour les accueils ponctuels qui sont trop nombreux.

La présentation du projet

Le projet a été présenté en conférence des maîtres, donc les enseignants sont bien informés. La procédure de signalement a en particulier bien été décrite, à savoir : l'accueil en urgence lorsque l'élève doit quitter la classe car l'enseignant ne peut plus enseigner ; des suivis (contrats) à moyen ou long terme, incluant selon les cas des appuis scolaires. Une urgence peut se transformer en contrat s'il y a répétition. Les accueils sont précédés d'une discussion.

Le projet n'a pas encore été présenté aux élèves, ce qui sera fait l'année scolaire suivante lors d'une conférence des élèves.

3.3.4 BILAN ET ÉVALUATION

Ici encore, l'évaluation s'est faite en posant des questions portant sur les points forts du projet, ses points faibles, et ce qu'il faudrait modifier ou nuancer. Une dernière question concernait la satisfaction éprouvée. Les éléments principaux ressortant des réponses sont présentés dans le tableau 17.

Tableau 17 : Points forts et points faibles du projet, évolution, satisfaction selon les personnes interrogées

Points forts du projet	• Projet bien perçu par les élèves • Rapidité d'intervention de l'enseignant spécialisé, désamorçage de situations problématiques • Mesures socio-éducatives adaptées aux situations • Projet évolutif et flexible • Enseignants travaillent mieux en classe lorsque les élèves difficiles sont mis ponctuellement en structure spéciale
Points faibles du projet	• Résistances de la part du corps enseignant • Peu de liens tissés avec les parents • Peu d'interventions au primaire, alors que la demande initiale venait de ce niveau
Évolution	• Étendre l'intervention au primaire • Mise en place d'un tutorat entre les élèves • Mieux faire adhérer le corps enseignant au projet • Un engagement de l'enseignant spécialisé à 100% serait pertinent • Le projet prendra certainement en charge d'autres problématiques (identité sexuelle, harcèlement, etc.)
Satisfaction	• Élevée car besoin d'un tel projet exprimé depuis longtemps • Élevée car l'accompagnement des élèves semble efficace

Le projet permet une aide directe et pertinente à des élèves nécessitant des mesures socio-éducatives à court terme grâce à la structure 2A1C – ce qui facilite également et à court terme le travail des enseignants restés avec un groupe-classe. De plus, le projet est flexible et

évolutif, ce qui lui permet, selon les personnes interrogées, de s'adapter à la multiplicité des situations qui se présentent au quotidien. En outre, la nouvelle approche plus « éducative » concernant les mesures mises en place, où la sanction n'est pas systématique, semble avoir de bons résultats auprès des jeunes concernés. Au vu du succès rencontré par le projet, ce dernier devrait évoluer vers la prise en charge de problématiques autres – évolution qui devrait dans tous les cas passer par une meilleure intégration des parents et du niveau primaire.

3.3.5 APPORTS DU PROJET

Sur la base de l'ensemble des éléments présentés précédemment (contexte, projet, activités et bilan), cette partie se propose de faire émerger un certain nombre d'apports que le projet « 2A1C : accueillir, accompagner et redonner confiance », tel qu'il a été réfléchi et mis en œuvre, amène aux élèves, aux familles, aux enseignants, à la direction et à l'établissement.

Apports pour les élèves

C'est l'occasion de fréquenter un lieu où les élèves sont accueillis avec bienveillance, écoutés, compris et cadrés sur le plan du comportement, tout en restant connectés aux objectifs scolaires. La salle de classe attribuée au projet se trouve au milieu des autres et, la porte restant ouverte, les élèves peuvent s'y rendre de leur propre initiative.

Opportunité de travailler de manière suivie sur le comportement, l'attitude, la confiance et la perception de soi.

Apports pour les familles

Pas de bénéfices avérés pour les familles mis en évidence lors de la période d'observation.

Apports pour les enseignants

Possibilité de maintenir la priorité sur l'enseignement en faisant appel en urgence au professionnel 2A1C pour prendre en charge un élève au comportement problématique. Ce faisant, le reste de la classe peut rester concentrée sur le travail scolaire.

Mise à disposition d'un interlocuteur pour discuter des difficultés de nature socio-éducative présentées par des élèves ou survenant dans des classes. La possibilité d'échanger avec ce professionnel existait déjà, mais il s'agissait alors d'une adresse au doyen ; le projet 2A1C instaure la possibilité d'un échange entre collègues, possiblement plus aisé car moins formel.

Apports pour la direction

Dans la mesure où le professionnel 2A1C est également doyen, il y a potentiellement amélioration du repérage des élèves pouvant évoluer vers des situations complexes et la possibilité, en étant en prise directe avec les élèves et des enseignants, de faire remonter plus rapidement les informations utiles à la gestion de ces situations.

Apports pour l'établissement

Mise à disposition des compétences du professionnel 2A1C à l'ensemble de l'établissement, surtout si le projet s'étend au primaire comme il le prévoyait à l'origine.

Plus grande sérénité dans la vie quotidienne de l'établissement.

3.4 LE PROJET « COORDONNER LES NOMBREUSES PRESTATIONS SOCIO-ÉDUCATIVES EXISTANTES » (ÉTABLISSEMENT 4)

3.4.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT

Les informations suivantes émanent des données statistiques du recensement scolaire vaudois et des entretiens menés avec les professionnels de l'établissement en lien avec leur projet socio-éducatif.

Les élèves

Il s'agit d'un établissement secondaire comportant 670 élèves répartis dans des classes de la 9^e à la 11^e Harmos ; le nombre d'apprenants par classe est relativement élevé (22.3 ; tableau 18).

Tableau 18 : Nombre de classes, total et nombre moyen d'élèves par classe, pourcentage de garçons, de nationalité suisse et de langue maternelle française par classe

Degré scolaire	Nombre de classes	Total d'élèves	Nombre moyen d'élèves par classe	Garçons en %	Nationalité suisse en %	Langue maternelle française en %
9VG	5	102	20.2	55.9	61.8	59.8
9VP	6	124	20.7	50.0	83.1	81.5
10VG	6	105	17.5	57.1	73.3	48.6
10VP	4	100	25.0	47.0	83.0	86.0
11VG	6	97	16.2	46.4	67.0	54.6
11VP	6	94	23.5	55.3	85.1	87.2
DES	3	48	16.0	66.7	47.9	45.8
	36	670	22.3	53.0	73.7	68.1

La grande majorité des élèves est de nationalité suisse (73.7%), suivi par des apprenants venant principalement d'Europe, y compris les pays d'Europe centrale et orientale (données non présentées). Les nationaux suisses et la langue maternelle française prédominent nettement en VP, alors que ce n'est pas le cas en VG.

À ce titre, les principales langues maternelles parlées dans cet établissement sont le français, le portugais, l'albanais, l'italien, l'anglais et l'espagnol (données non présentées).

La majorité des élèves suit un enseignement régulier. 7% profitent d'un enseignement spécialisé dans des classes de développement. Le 1% en voie générale est encadré par des mesures de pédagogie spécialisée renforcées tout en suivant un programme d'enseignement régulier.

Éléments contextuels

Le tableau ci-dessous condense des informations en lien avec le contexte socio-éducatif de l'établissement secondaire 4, celles-ci ayant été récoltées lors des entretiens menés avec les professionnels dudit établissement.

Le climat d'établissement, que ce soit entre élèves ou entre élèves et professeurs, mériterait d'être amélioré par une réflexion collective sur le sujet, par exemple sur la base d'un sondage mené dans l'école. Une collaboration entre enseignants n'est pas généralisée dans cet établissement ; les autorités communales ne s'impliquent pour ainsi dire pas dans les questions socio-éducatives tournant autour de la vie scolaire.

Tableau 19 : Climat et culture d'établissement, relations aux problématiques socio-éducatives

Formations en lien avec la problématique socio-éducative	• Plusieurs formations sont en cours ou sont prévues : journée pédagogique sur le harcèlement, formation continue sur l'entretien motivationnel, formation sur la gestion de conflit
Climat d'établissement	• Le climat d'établissement est assez positif • Mais les relations entre élèves pourraient être améliorées car présence de moqueries et de harcèlement (notamment en lien avec les réseaux sociaux) • Les relations entre les élèves et les adultes pourraient également être améliorées • Un sondage sur la question du climat est prévu auprès des enseignants
Culture de collaboration et engagement dans les projets	• Peu de co-enseignement et quelques collaborations. Dans l'ensemble, l'esprit de travail est plutôt individualiste • Bonne participation aux événements festifs mais l'engagement dans les projets d'établissement est plus difficile
Implication des autorités dans les problématiques socio-éducatives	• Il n'y a pas vraiment de soutien de la part des autorités communales

3.4.2 DESCRIPTION DU PROJET SOCIO-ÉDUCATIF

De nombreux besoins sont à l'origine du projet en devenir dans l'établissement. Premièrement, il existe une volonté de renforcer la maîtrise de classe en VG (afin de mieux pouvoir gérer les problématiques du groupe-classe et le suivi des élèves). Deuxièmement, la construction de liens durables entre l'école et les familles manque cruellement, d'autant plus que c'est un aspect important du renforcement des mesures socio-éducatives mais qui sort du cadre de l'école et du cahier des charges des enseignants. Finalement, le besoin de coordonner les nombreuses prestations socio-éducatives existant déjà dans cet établissement se fait sentir au plus haut point, cette dynamique s'inscrivant dans la logique du futur concept Vision 360° en gestation au département. Les tableaux 20 et 21 présentent le projet de l'établissement.

Tableau 20 : Ressources existantes et objectifs assignés au nouveau projet

Ressources déjà disponibles	• Différentes prestations pédagogiques (appuis et cours facultatifs) • Collaborations avec des intervenants externes, par exemple via la fondation et école Pestalozzi et une éducatrice dans le cadre des MATAS • Structure Mosaïque (accueil d'élèves perturbateurs) • Coaching enseignants¹¹ • Coaching d'élèves (intégration au secondaire, « sac d'école » et élèves en grande difficulté) • Ateliers « l'autre et moi » organisés par la PSPS • Cirque Coquino (préparation d'un spectacle) • Projet LIFT (transition vie professionnelle) • Le Conseil éducatif de l'établissement (CEB) qui inclut un éducateur
Objectifs du nouveau projet	• Renforcer la maîtrise de classe • Coordonner les nombreuses prestations socio-éducatives par un « Doyen 360° » • Élaborer un concept d'établissement dans la logique de la Vision 360° • Intégrer le corps enseignant dans le concept d'établissement et aux prestations socio-éducatives (responsabilisation) • Développer le lien école-famille

¹¹ Actuellement, cette mesure est appelée accompagnement adulte.

Tableau 21 : Caractéristiques du projet

Profil du professionnel	• Un doyen, une personne qui a une connaissance du terrain et des différentes prestations socio-éducatives existantes
Position dans l'établissement	• Doyenne du secteur éducatif pressentie pour cette fonction de doyen 360°
Public ciblé	• Les élèves, y compris ceux des classes DES • Les enseignants • Les parents
Procédure de signalement et d'attribution de la mesure	• À définir encore (modification du cahier des charges et clarification des fonctions du conseil de direction) • Via la doyen 360° ? • Soutien par le biais d'une autre doyen/personne
Pratiques professionnelles attendues	• Savoir gérer des situations plus complexes (car plus d'intervenants) • Avoir une vision proactive et globale afin de répondre au mieux aux besoins des élèves (quels moyens pour quels objectifs dans quelles situations ?)

Il existe dans l'établissement 4 de nombreuses prestations pédagogiques et socio-éducatives, avec de nombreux intervenants, qui se sont accumulées et enchevêtrées ces dernières années. L'objectif du projet est ainsi de pouvoir avant tout coordonner toutes ces prestations via un professionnel connaissant bien l'établissement (une doyen est, à ce titre, pressentie) et ce, afin de répondre au mieux aux besoins des élèves et de préparer « le terrain » dans le cadre d'un futur concept global d'établissement s'inscrivant dans la Vision 360°. D'autres buts du projet sont également de renforcer la maîtrise de classe en VG (mise à mal par la LEO) et de développer des liens durables avec les parents.

3.4.3 ACTIVITÉS MISES EN ŒUVRE DANS LE CADRE DU PROJET

Le projet a connu une réorientation, puis a pris une nouvelle tournure durant le second semestre de l'année scolaire 2017-2018, ce qui fait que la documentation des activités au moyen de journaux de bord n'a pas pu être effectuée comme dans les projets décrits précédemment.

3.4.4 BILAN ET ÉVALUATION

Un entretien de bilan a été mené avec le directeur de l'établissement 4 avec pour objectif de dresser un état des lieux de la suite des réflexions menées dans le cadre du projet pilote. De ce fait, il n'a pas été question des points forts du projet, de ses points faibles, et de ce qu'il fallait modifier ou nuancer, ni de la satisfaction éprouvée.

Concrètement, il a été décidé que le 0.5 ETP serait attribué à l'enseignant responsable du coaching à la rentrée scolaire 2018-2019, ce qui permet, à terme, de « rééquilibrer » les comptes. En effet, l'enveloppe pédagogique ayant servi à financer durablement des prestations socio-éducatives, les 14 périodes à disposition dans le cadre du 0.5 ETP pourront être réallouées au pédagogique.

Concernant l'évolution du projet, un concept global est à bout touchant, basé sur un certain nombre de prestations socio-éducatives et pédagogiques qui doivent être encore précisément reliées à des fonctions et à des professionnels. Ceci sera fait durant l'année scolaire 2018-2019, selon le directeur. Une plus grande implication des enseignants à ce concept d'établissement restera également une priorité.

La responsable du projet a la responsabilité du secteur éducatif – elle garde un œil sur tout ce qui concerne les prestations socio-éducatives dans l'établissement. Cette dynamique s'inscrit dans la mise en place du concept global d'établissement et la future Vision 360°.

Il existe encore une réflexion de la direction autour de la question de l'empathie pour sortir de situations de harcèlement, et ceci en collaboration avec l'unité PSPS.

3.5 LE PROJET « DE L'OXYGENE POUR LES ÉLÈVES, LES ENSEIGNANTS ET L'ÉCOLE » (ÉTABLISSEMENT 5)

3.5.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT

Les informations suivantes proviennent des données statistiques du recensement scolaire vaudois de l'année 2017-2018 pour les parties « élèves » et « enseignants » ainsi que, pour la partie contextuelle, des réponses reçues lors d'entretiens menés avec les professionnels de l'établissement en lien avec leur projet socio-éducatif.

Les élèves

L'établissement secondaire 5 est composé de 645 élèves fréquentant des classes de la 9^e à la 11^e Harmos (tableau 22). Cette école dispense également des cours dans des classes de raccordement (RAC), d'accueil (ACC) et d'enseignement spécialisé (DES). La majorité des élèves se trouvent en voie générale (VG) ; le nombre moyen des apprenants par classe est de 18.4. Les filles sont majoritaires en voie VP et RAC.

Tableau 22 : Nombre de classes, total et nombre moyen d'élèves par classe, pourcentage de garçons, de nationalité suisse et de langue maternelle française par classe

Degré scolaire	Nombre de classes	Total d'élèves	Nombre moyen d'élèves par classe	Garçons en %	Nationalité suisse en %	Langue maternelle française en %
9VG	8	138	17.3	55.1	59.4	58.7
9VP	3	71	23.7	42.3	80.3	70.4
10VG	6	113	18.8	61.1	59.3	53.1
10VP	3	67	22.3	41.8	74.6	74.6
11VG	6	116	19.3	53.4	57.8	56.9
11VP	4	74	18.5	44.6	91.9	87.8
RAC	2	33	16.5	39.4	57.6	46.5
ACC	1	9	9.0	66.7	11.1	0.0
DES	2	24	12.0	62.5	37.5	33.3
	35	645	18.4	51.5	65.1	61.2

Les élèves ont principalement la nationalité suisse, nettement plus présente en VP. Les autres nationalités émanent de pays d'Europe de l'Ouest et de pays d'Europe centrale et orientale (92%). Les langues maternelles les plus parlées sont le français, le portugais et l'albanais. Le français est la langue maternelle la plus fréquente en VP.

L'enseignement régulier y est prédominant, pour 585 élèves (91%). 33 élèves profitent d'un ensemble de mesures de pédagogie spécialisée ordinaires, avec objectifs individuels dans certaines branches – ces apprenants se trouvant en classe d'accueil et d'enseignement

spécialisé. 22 apprenants ont des objectifs individuels particuliers dans une ou deux branches, mais suivent néanmoins les cours dans les classes régulières.

Éléments contextuels

Des questions ont été posées afin de synthétiser, en lien avec la problématique socio-éducative, des informations sur le contexte de l'établissement. Ces données sont présentées dans le tableau 23.

Tableau 23 : Climat et culture d'établissement, relations aux problématiques socio-éducatives

Formations en lien avec la problématique socio-éducative	• Conférence sur les dépendances • Journée pédagogique sur l'autorité et les sanctions • Journée pédagogique prévue sur le thème du harcèlement
Climat d'établissement	• Bonne ambiance entre les enseignants, et entre eux et la direction • Beaucoup d'autonomie laissée aux enseignants pour la création de projets • Beaucoup de mixité sociale (familles défavorisées en nombre) et géographique (ville-campagne) ; la direction attache de l'importance à la création de liens école-familles
Culture de collaboration et engagement dans les projets	• Les collaborations sont demandées (voire exigées) et le co-enseignement est possible. Il y a de grandes variations entre les enseignants, les plus jeunes étant plus ouverts à la collaboration, au dialogue et à l'échange • L'engagement dans les projets est variable, certains enseignants s'engageant sans limites alors que d'autres font le minimum
Implication des autorités dans les problématiques socio-éducatives	• La commune a mis sur pied des devoirs surveillés parce que c'était prévu par la loi. Elle finance un éducateur de rue qui organise des activités pour les jeunes

Cet établissement secondaire profite d'une grande mixité sociale, générée par des différences socio-économiques importantes de la population d'élèves et un clivage ville-campagne prononcé. L'entente entre les enseignants est bonne, mais la collaboration entre professeurs (pourtant demandée par la direction) est surtout le fait de la jeune génération. Des journées pédagogiques, en lien avec des thèmes socio-éducatifs, ont été régulièrement organisées. La commune s'implique également dans les problématiques socio-éducatives, que ce soit par la mise sur pied de devoirs surveillés ou encore d'activités à l'endroit des jeunes sur le temps extra-scolaire.

3.5.2 DESCRIPTION DU PROJET SOCIO-ÉDUCATIF

Suite à la diminution de différents suivis qui étaient, entre autres, mis en place au bénéfice des élèves fréquentant le dispositif Repère et en proie au décrochage scolaire (en conséquence de la « fonte » des subsides cantonaux), une part grandissante du corps enseignant met en avant la nécessité d'un renouveau d'une prise en charge socio-éducative de certains élèves, dans le but de leur permettre de terminer leurs études dans les meilleures conditions et de les préparer au mieux au postobligatoire. Le projet est décrit dans les tableaux 24 et 25.

Tableau 24 : Ressources existantes et objectifs assignés au nouveau projet

Ressources déjà disponibles	• Le dispositif Repère qui accueille des élèves en cas de situation de crise • Suivi d'élèves en difficulté par les doyens • Coaching scolaire en classe • Accompagnement éducatif en cuisine • Projet LIFT
Objectifs du nouveau projet	• Prendre en charge des élèves à risque du point de vue du décrochage scolaire • Préparer la transition pour les élèves sans projet de formation postobligatoire

Le but principal du projet est la mise sur pied d'un groupe de six enseignants volontaires (nommé « Oxygène ») dont le but est d'offrir des prestations socio-éducatives à des élèves présentant avant tout un risque de décrochage scolaire (sur la base d'un projet et d'outils définis avec les élèves concernés et la définition d'un « contrat »). Le signalement des élèves est prévu via un formulaire à disposition du corps enseignant (tout élève ayant passé trois fois au dispositif Repère sera signalé). Une fois un signalement effectué, les modalités d'un éventuel suivi seront définies au sein du groupe Oxygène qui sera également en contact avec la direction via un retour régulier d'une coordinatrice agissant au sein dudit groupe.

Tableau 25 : Caractéristiques du projet

Profil du professionnel	• Des enseignants
Position dans l'établissement	• Six enseignants constituant le groupe Oxygène • La coordinatrice du groupe participe au conseil de direction pour un moment d'échange d'informations • Les prises en charge se déroulent dans l'établissement, mais des sorties ou des visites à domicile peuvent être organisées ; elles ont lieu sur le temps scolaire ou en dehors
Public ciblé	• Élèves de la 9^e à la 11^e année
Procédure de signalement et d'attribution de la mesure	• Signalement par les enseignants au moyen d'un formulaire ad hoc à la coordinatrice d'Oxygène, suivie d'une discussion pour éclaircir les différentes facettes de la situation • Est signalé un élève après trois passages au dispositif Repère • Attribution de la situation à l'un des enseignants du groupe Oxygène ou orientation vers une autre mesure
Pratiques professionnelles attendues	• Grande collaboration au sein du groupe Oxygène, notamment pour des échanges sur les pratiques • Accueillir et gérer les signalements • Construire un projet pour et avec les élèves pris en charge (avec un petit contrat et des objectifs) • Travailler essentiellement sur les aspects comportementaux, la motivation, la confiance en soi • Décider des modalités de l'accompagnement et élaborer des outils

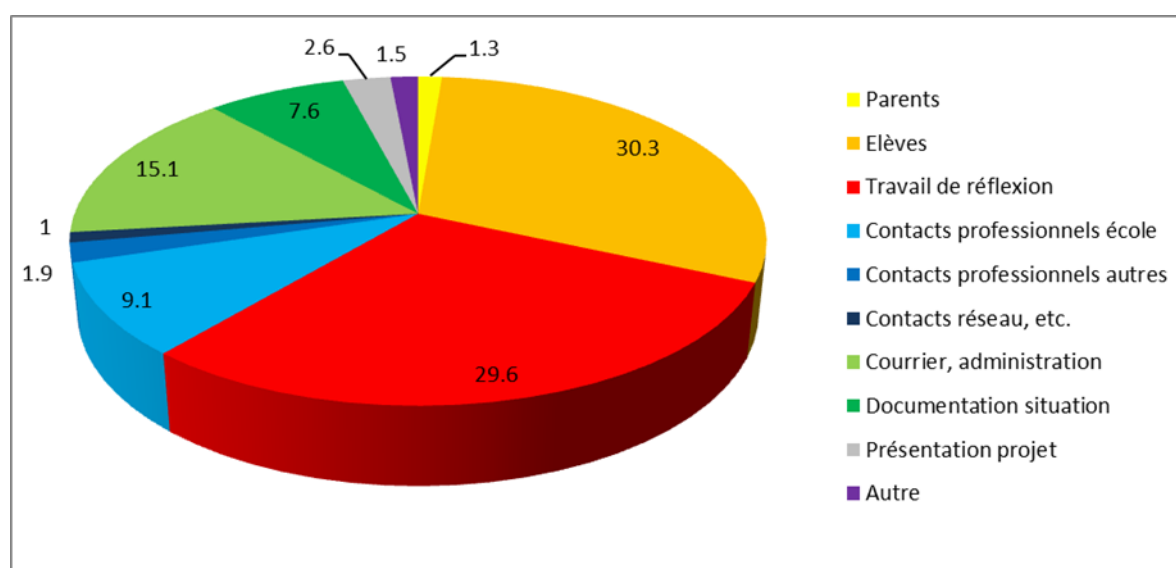
3.5.3 ACTIVITÉS MISES EN ŒUVRE DANS LE CADRE DU PROJET

Les activités répertoriées dans le journal de bord concernent la prise en charge d'élèves, la gestion du projet et du groupe Oxygène, la gestion des signalements et la mise en place d'un nouvel accompagnement, le partage des pratiques, les réunions entre professionnels, ainsi que la participation à des séances de travail. Ces activités, pour être menées à bien, ont nécessité la réalisation de plusieurs tâches. Par exemple, lors de la deuxième semaine, la gestion du groupe Oxygène a consisté en travail préparatoire (15 minutes) et une réunion du groupe (90 minutes). Un autre exemple documenté durant la semaine 3, montre que la prise

en charge de l'élève X a impliqué un entretien de 50 minutes avec l'élève et un entretien téléphonique de 30 minutes avec ses parents. Ces tâches ont été catégorisées selon qu'elles s'adressent directement aux élèves, aux parents ou aux professionnels, ou selon qu'elles se situent sur le plan du travail de réflexion, du travail administratif, de la documentation des situations ou de la présentation du projet. Le graphique 7 présente la proportion de temps accordée à ces tâches.

Les deux catégories de tâches les plus fréquentes en temps sont l'aide directe à l'élève (30.2%) et le travail de réflexion (29.6%). Les tâches administratives représentent pas loin d'un septième du temps alors que les contacts avec les différents professionnels occupent 12% du temps (9.1 + 1.9 + 1) et la documentation des situations 7.6%. Le travail lié aux parents, à la présentation du projet, ou à d'autres tâches, est nettement moins fréquent. Les informations recueillies lors des entretiens de bilan permettent de préciser chacun de ces points.

Graphique 7 : Type de travail en fonction du temps qui lui est accordé (en %)



Les parents

Le temps consacré aux relations avec les parents est réduit, mais les parents qui devaient être vus l'ont été. Le travail avec les parents pourrait être développé mais, dans certaines situations, il n'est pas nécessaire.

Même si les contacts avec eux ont été plutôt bons, il reste la question de savoir comment les membres du groupe Oxygène sont perçus par les parents, sachant qu'elles sont libres dans l'élaboration d'une prise en charge pour leur enfant.

Les élèves

De la déception ou du soulagement sont exprimés par rapport à la proportion de temps consacré aux élèves car l'impression est que la préparation, la réflexion et l'administration a pris beaucoup de temps, surtout au début de la mise en œuvre du projet.

Tous les élèves qui ont été signalés ont été pris en charge sauf un qui bénéficiait déjà d'un suivi. Les prises en charge non achevées seront reprises en début d'année scolaire suivante.

Le travail se focalise sur les élèves, mais en intéressant les enseignants. Dans la plupart des cas les élèves sont vus de manière individuelle dans le cadre de l'école, parfois en dehors, mais il peut aussi être instructif de procéder à une observation en classe (graphique 8).

Les élèves se confient très vite et des informations sur la sphère familiale peuvent être obtenues relativement facilement, ce qui peut poser des questions sur la légitimité à être à ce point dans la confiance.

Un élément devant encore être clarifié concerne l'obligation de deux séances. Pour certaines professionnelles, cette obligation n'est pas nécessaire car les élèves viennent volontiers (hormis quelques oublis). Pour d'autres professionnelles, il faudrait au contraire étendre cette obligation afin de favoriser l'adhésion des élèves au projet. Mais que faire lorsqu'un élève « oublie » ses rendez-vous ? Sanctionner serait paradoxal dans la mesure où la prise en charge leur est présentée comme ne relevant pas de la sanction. C'est un enjeu que de travailler sur le cadre et les règles (en l'occurrence celles de l'école) tout en veillant au maintien de la relation (confiance, écoute, compréhension).

Le travail de réflexion

Le temps consacré à la réflexion est important ; il est principalement destiné au travail préparatoire (cf. graphique 9) et, dans une moindre mesure aux réunions du groupe Oxygène, les lectures ou des discussions avec une collègue du groupe étant nettement moins présentes.

L'importance du temps consacré à la préparation a été discutée au sein du groupe ; le temps de préparation devrait diminuer avec l'expérience et la mise en commun d'outils ou de documents. Toutefois, la part de réflexion devrait se maintenir puisque chaque situation est différente.

Les contacts avec les professionnels

Une rencontre entre le directeur et le groupe Oxygène est prévue à la rentrée scolaire 2018-2019. Les échanges entre le groupe et la direction, par le biais de la coordinatrice du groupe, permettent de faire circuler les informations dans les deux sens. Cela se fait d'une part toutes les deux semaines dans le cadre du conseil de direction et, d'autre part, avec les doyens, au cas par cas. Ceux-ci sont décrits comme « preneurs » par rapport au projet ; ce sont d'ailleurs eux qui signalent une partie des élèves (ceux qui fréquentent régulièrement le dispositif Repère). L'autre partie des signalements vient des enseignants et concerne des élèves qui se font peu remarquer.

Il y a eu quelques réunions du groupe Oxygène (environ une fois par mois) et des échanges plus informels. Ces réunions sont considérées comme stimulantes. Il faudrait développer les échanges sur les pratiques et de l'intervision, ce qui sera plus facile dès la prochaine année scolaire car une heure sera inscrite à l'horaire pour faciliter les réunions du groupe.

Les membres du groupe Oxygène sont maintenant bien identifiés et les enseignants s'adressent facilement aux différentes professionnelles du groupe, surtout en salle des maîtres ou dans les couloirs. Les enseignants paraissent plutôt contents que leurs élèves soient pris en charge ; par conséquent, ils sont prêts à collaborer et leurs retours sont globalement positifs.

Les liens entre le groupe Oxygène et les enseignants pourraient être améliorés et développés. Par exemple, en les intégrant mieux dans l'élaboration du projet concernant leur élève. Il s'agirait aussi, mais c'est plus délicat, de faire évoluer certaines pratiques enseignantes. La procédure de signalement, avec l'entretien préalable entre l'enseignant et la coordinatrice du groupe, est déjà une occasion de faire réfléchir l'enseignant sur son élève et faire évoluer le regard qu'il porte sur lui.

La collaboration avec les enseignants et la direction a amené le groupe Oxygène à réfléchir sur la question de la confidentialité. Aux enseignants, les informations sont données dans les grandes lignes, accompagnées si nécessaire de pistes d'action compte tenu du problème. Avec la direction, il n'y a pas de confidentialité, c'est un partenariat.

Dans le but de cartographier les mesures proposées par l'établissement et les bénéficiaires et de renforcer les liens avec les autres professionnels de l'école, la coordinatrice d'Oxygène va à l'avenir faire partie du groupe multidisciplinaire qui inclut les médiateurs, les PPLS et l'infirmière scolaire. En cas de signalement d'un élève, la discussion sur la meilleure mesure pourra ainsi se faire plus largement.

Le travail administratif, la gestion du courrier et la documentation des situations

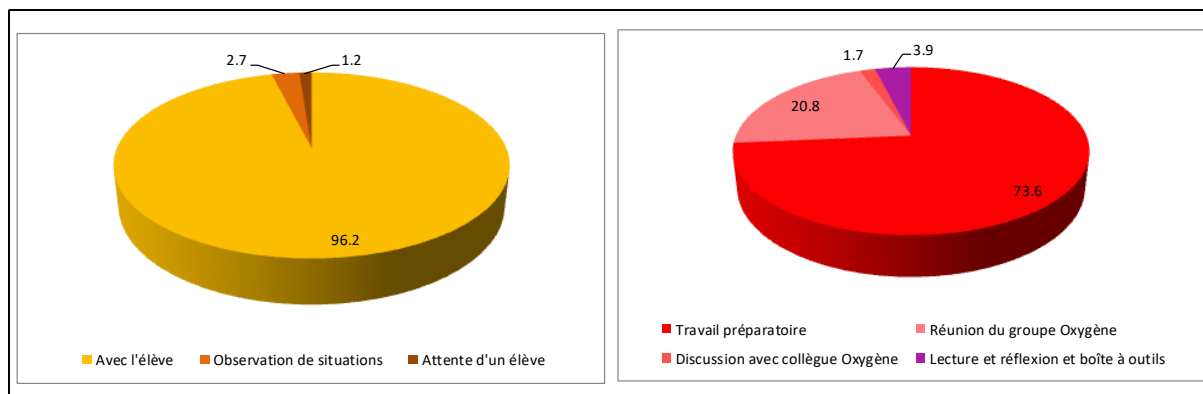
Pour cette première phase de mise en place du projet, l'entier du demi-poste n'est pas utilisé. Dès la prochaine rentrée scolaire, deux périodes administratives (105 minutes) seront attribuées à chaque membre du groupe Oxygène, soit au total 12 périodes.

Le groupe s'est mis d'accord sur les questions administratives pour unifier les pratiques. Un souhait est émis de parvenir à diminuer la part administrative à l'avenir en étant plus efficace.

Le temps consacré à la documentation des situations est nécessaire afin de ne pas oublier des éléments et pouvoir partager avec les autres professionnels (le groupe Oxygène, la direction, les enseignants, etc.). Selon l'interlocuteur, une certaine confidentialité par rapport à l'élève est conservée. Chaque fin de suivi donne lieu à une transmission d'informations plus ou moins détaillées selon le destinataire et, à la fin de l'année scolaire en cours, il a été décidé qu'un retour serait fait aux parents, aux enseignants et à la direction même si l'accompagnement se poursuit l'année suivante.

La documentation du travail fait aussi partie du travail préparatoire et constitue un fil rouge pour la prise en charge. Par ailleurs, comme le projet est nouveau, il est nécessaire de rendre compte du travail effectué, même si les résultats ne sont pas là.

Graphiques 8 et 9 : Types de présence avec les élèves et de travail de réflexion (en %)



3.5.4 BILAN ET ÉVALUATION

L'évaluation s'est faite en posant, lors des entretiens de bilan, des questions en lien avec les points forts du projet, ses points faibles, et ce qu'il faudrait faire évoluer. Une dernière question concernait la satisfaction éprouvée. Les éléments principaux ressortant des réponses sont présentés dans le tableau 26.

Le fait que le groupe Oxygène soit constitué d'enseignantes de l'établissement sur une base volontaire participe à la réussite du projet, dans la mesure où le groupe fonctionne bien à l'interne et qu'il est arrivé à gagner rapidement la confiance des différents acteurs de l'établissement. La liberté d'action du groupe Oxygène, sans intervention directe de la

direction, a, pour ses participantes, permis la mise en place de mesures socio-éducatives d'une grande richesse et diversité. Le groupe Oxygène est néanmoins quelque peu « victime de son succès », dans le sens où le nombre de situations complexes signalées ne cesse d'augmenter : cette donne présuppose de nouveaux objectifs à atteindre selon les personnes interrogées, comme celui d'un éventuel encadrement professionnel des personnes du groupe, de l'intégration de figures masculines dans ledit groupe, et d'une refonte des procédures de signalement des élèves vers les différents services de l'établissement – ainsi que de leurs suivis (contraintes, limites, etc.).

Tableau 26 : Points forts et points faibles du projet, évolution, satisfaction selon les personnes interrogées

Points forts du projet	• Le groupe Oxygène apporte un nouveau regard et une nouvelle dynamique • Proximité du groupe Oxygène avec la vie de l'établissement • Liberté d'action du groupe Oxygène • Confiance témoignée par les acteurs de l'institution à l'endroit du groupe Oxygène • Bon fonctionnement interne du groupe Oxygène • Présence d'une coordinatrice au sein du groupe Oxygène
Points faibles du projet	• Risque que les enseignants se déchargent sur le groupe Oxygène • Limites du dispositif par rapport aux enseignants qui posent problème • Manque de collaboration de certains enseignants • Aiguillage des élèves vers le bon dispositif souvent chronophage • Suivi des élèves à clarifier (qui fait quoi, pour combien de temps?) • Deux périodes administratives insuffisantes pour les enseignantes actives au sein du groupe Oxygène • Peu de flexibilité et de disponibilité pour les intervenantes du groupe Oxygène lors d'un CDI/CDD à temps plein
Évolution	• Coaching des enseignants, mais sur une base volontaire • Faire un bilan des besoins du groupe Oxygène • Encadrement professionnel du groupe Oxygène • Encadrement du groupe Oxygène par la HEP • Engagement d'un éducateur • Présence future d'un homme dans le groupe Oxygène • Rencontres avec des collègues d'autres établissements • Tenir une statistique des situations suivies • Améliorer l'aiguillage des élèves vers le bon dispositif • Tutorat et/ou parrainage entre élèves
Satisfaction	• Élevée car sentiment que le projet est utile aux élèves • Élevée car le groupe Oxygène gagne en légitimité auprès des acteurs • Élevée car le groupe Oxygène fonctionne bien • Élevée car le projet évolue dans la bonne direction

3.5.5 APPORTS DU PROJET

Sur la base de l'ensemble des éléments présentés précédemment (contexte, projet, activités et bilan), cette partie se propose de faire émerger un certain nombre d'apports que le projet « de l'Oxygène pour les élèves, les enseignants et l'école », tel qu'il a été réfléchi et mis en œuvre, amène aux élèves, aux familles, aux enseignants, à la direction et à l'établissement.

Apports pour les élèves

Possibilité d'être accompagné par des professionnelles qui, tout en gardant en ligne de mire la réussite scolaire et la transition aux formations du secondaire II (elles sont en effet

enseignantes...), proposent des approches autres que pédagogiques, avec un travail plus directement ciblé sur le comportement, l'attitude et la motivation.

Apports pour les familles

Mise à disposition des familles des interlocutrices qui sont à même de porter un regard autre que scolaire sur l'élève.

Possibilité de création d'un partenariat en mobilisant ou en impliquant les parents si nécessaire.

Apports pour les enseignants

Apport d'une solution alternative à la sanction pour des élèves aux comportements problématiques qui deviennent difficilement gérables dans le cadre de la classe.

Opportunité de bénéficier d'un lieu d'échanges sur les élèves en difficulté sur le plan comportemental, soit de manière formelle via un processus de signalement à la coordinatrice du groupe Oxygène, soit plus informellement avec l'une des membres du groupe.

Apports pour la direction

Augmentation de la marge de manœuvre pour des élèves présentant des comportements problématiques qui sont signalés à la direction (notamment via le dispositif Repère) qui peut ainsi disposer d'une alternative à la sanction.

Introduction d'un canal d'information et de coordination supplémentaire par la participation régulière de la coordinatrice du groupe Oxygène aux séances de direction et par le renforcement de ses interactions avec les doyens.

Apports pour l'établissement

Mise à disposition d'une mesure à destination d'élèves aux comportements problématiques pour lesquels aucune solution n'était disponible.

Implication des enseignants dans la problématique socio-éducative, d'abord dans le cadre d'un groupe d'enseignants s'étant réunis pour réfléchir aux solutions pouvant être proposées dans le cadre de l'école, puis dans le cadre du groupe Oxygène.

Développement d'une réflexion en termes de communication et de coordination. Cette question a été d'emblée au cœur du projet puisqu'une des enseignantes du groupe Oxygène occupe la fonction de coordinatrice. C'est ainsi qu'ont été engagées des démarches de formalisation des échanges (procédure de signalement, circulation de l'information, etc.), ce qui n'empêche pas les nombreux contacts informels.

3.6 LE PROJET D'« UNE ÉDUCATRICE À L'ÉCOLE » (ÉTABLISSEMENT 6)

3.6.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT

Le contenu de ce sous-chapitre provient ici encore des données statistiques du recensement scolaire 2017-2018 (rubriques « élèves » et « enseignants ») ainsi que des entretiens effectués avec les professionnels de l'établissement en lien avec leur projet socio-éducatif.

Les élèves

Il s'agit d'un établissement secondaire « riche » de 718 élèves, ceux-ci étant principalement orientés en voie générale dans des classes s'étendant de la 9^e à la 11^e Harmos (59.9%, tableau 27). Cet établissement est légèrement plus féminin (53.2%) et possède également des classes d'enseignement spécialisé et de raccordement. Le nombre moyen d'élèves par classe est de 18.

Les élèves sont majoritairement de nationalité suisse (53.2%) ; les autres nationalités viennent avant tout de pays d'Europe de l'Ouest et de l'Est (données non présentées). Les principales langues maternelles sont le français, le portugais et l'albanais (données non présentées). Les pourcentages de nationalité suisse et de langue maternelle française sont nettement plus bas dans les classes de VG que dans celles de VP.

Tableau 27 : Nombre de classes, total et nombre moyen d'élèves par classe, pourcentage de garçons, de nationalité suisse et de langue maternelle française par classe

Degré scolaire	Nombre de classes	Total d'élèves	Nombre moyen d'élèves par classe	Garçons en %	Nationalité suisse en %	Langue maternelle française en %
DES	4	37	9.3	54.1	21.6	40.5
9VG	8	160	20.0	46.9	50.6	48.8
9VP	4	84	21.0	38.1	63.1	54.8
10VG	8	150	16.7	50.7	44.0	48.7
10VP	4	77	19.3	37.7	70.1	61.0
11VG	7	120	17.1	53.3	48.3	50.0
11VP	3	69	23.0	44.9	68.1	59.4
RAC	1	21	21.0	42.9	71.4	47.6
	39	718	18.0	46.8	53.2	51.5

L'enseignement est majoritairement régulier dans cette école ; 37 élèves (5%) suivent un enseignement spécialisé ordinaire avec des objectifs individuels définis dans trois branches ou plus – enseignement dispensé dans des classes d'enseignement spécialisé de la 9^e à la 11^e Harmos. Une minorité d'élèves profite d'objectifs individuels dans certaines branches mais reste néanmoins intégrée dans des classes régulières.

Éléments contextuels

Le contexte de l'établissement secondaire 6, dans lequel le projet socio-éducatif évolue, est présenté dans le tableau 28.

Le climat d'établissement est souvent marqué par des relations difficiles entre les élèves (relations conflictuelles « nourries » par les médias sociaux) et avec les familles, pour qui l'école peut être source de difficultés et de menaces. L'absentéisme est bien présent, surtout en voie générale. Malgré cela, le climat d'enseignement reste favorable, ainsi que les relations entre enseignants. À ce titre, la collaboration entre professeurs existe, mais elle dépend souvent du facteur « temps » : ainsi une collaboration « par petits groupes » se fait naturellement, au détriment d'une collaboration plus généralisée. La commune est bien impliquée dans le financement de projets en lien avec la problématique socio-éducatif, comme par exemple via un soutien pécuniaire dans l'organisation de camps.

Tableau 28 : Climat et culture d'établissement, relations aux problématiques socio-éducatives

Formations en lien avec la problématique socio-éducative	• Travail sur l'homophobie • Organisation d'une journée sur le harcèlement scolaire pour la prochaine année scolaire
Climat d'établissement	• Bon climat entre les enseignants • Globalement bon respect des règles chez les élèves et climat d'enseignement et d'apprentissage plutôt positif • Mais présence de relations difficiles entre élèves (menaces, injures) notamment liées aux réseaux sociaux. En cas de fortes tensions, et sur appel de l'école, présence de policiers en civil à midi ou après l'école • L'absentéisme scolaire est présent, surtout en VG • Les relations avec les familles sont variables, mais il y a des difficultés récurrentes : absence totale de lien, conflits, évitement des réunions ou entretiens, manque de confiance
Culture de collaboration et engagement dans les projets	• Existence de co-enseignement sur quelques périodes dans certaines classes, avec une bonne collaboration entre les enseignants • La collaboration est devenue compliquée par manque de temps, il est difficile de travailler tous ensemble ; généralement, les enseignants travaillent en petits groupes par affinité • Instauration d'un système de parrainage des nouveaux enseignants par les anciens • Grande variabilité sur le plan de l'engagement avec un noyau d'enseignants qui s'investit beaucoup dans les projets d'établissement et d'autres qui ne le font pas
Implication des autorités dans les problématiques socio-éducatives	• Collaboration régulière avec la commune qui soutient financièrement des projets et des camps • Les autorités communales participent à la vie de l'école

3.6.2 DESCRIPTION DU PROJET SOCIO-ÉDUCATIF

Au vu de la grande et riche mixité socio-culturelle qui existe au sein de l'établissement, quatre besoins ont été mis en avant par cette école : la diminution des d'inégalités socio-culturelles, l'amélioration du vivre-ensemble et du lien école-famille ainsi que la lutte contre le décrochage scolaire. Parmi ces besoins, le développement d'un partenariat durable avec les familles émerge comme étant l'axe à privilégier, ce qui pourrait être fait par le biais d'une personne ressource extérieure à l'école mais travaillant étroitement avec le conseil de direction de l'établissement. Le projet est présenté dans les tableaux 29 et 30.

Tableau 29 : Ressources existantes et objectifs assignés au nouveau projet

Ressources déjà disponibles	• Le dispositif Rebond, géré par les doyens, accueille pour une durée limitée des élèves qui dysfonctionnent pendant un cours • Procédure d'une surveillance stricte des retards et de l'absentéisme, avec repérage, appel téléphonique à la maison et convocation chez le préfet si nécessaire. • Périodes Équité pour la mise en œuvre de projets culturels
Objectifs du nouveau projet	• Faire le lien avec les familles en proposant un autre regard que celui de l'école. Améliorer le partenariat et être une ressource pour elles • Intervenir dans un large éventail de situations complexes, notamment celles qui nécessitent une collaboration avec les familles • Décharger les doyens, être une personne ressource et leur offrir un autre regard

Tableau 30 : Caractéristiques du projet

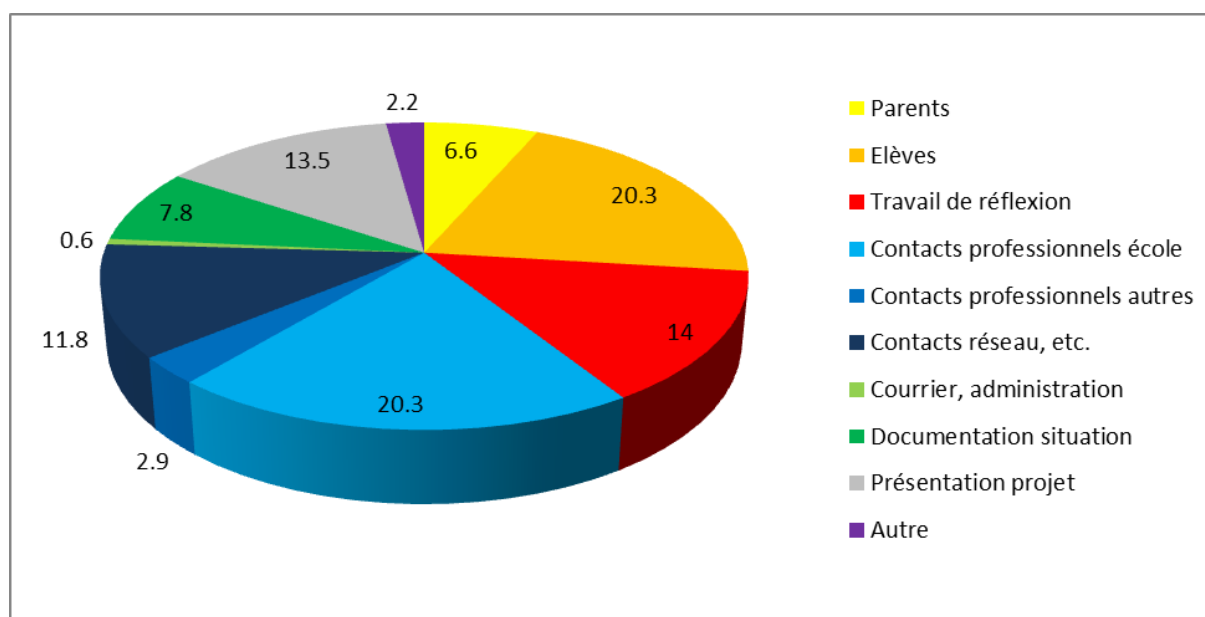
Profil du professionnel	• Éducateur ou assistant social
Position dans l'établissement	• Rattachée au groupe ressource (un projet en cours d'élaboration) • Collaboration à l'interne avec la direction, les enseignants, l'infirmière scolaire et les médiateurs • Participation aux réseaux • Peut intervenir auprès des familles • Rattachée administrativement à une institution éducative (avec supervision de la dimension éducative du travail)
Public ciblé	• Élèves de la 9^e à la 11^e année
Procédure de signalement et d'attribution de la mesure	• Les demandes peuvent émaner des enseignants, de la direction, des parents et des élèves • Pas de procédure de signalement clairement définie à ce jour
Pratiques professionnelles attendues	• Élaboration d'un cahier des charges qui est à reprendre avec la personne engagée • Assurer une permanence dans l'établissement pour répondre aux demandes • Participer aux différents groupes réunissant des professionnels (réseau, etc.) • Intervenir dans le milieu familial en cas de nécessité • Établir des relations avec les institutions • Prendre part aux différentes activités de l'établissement (formations, sorties culturelles, etc.) • Contribuer au développement du projet PSE

L'objectif principal du projet est l'engagement d'un éducateur ou assistant social qui puisse aller avant tout dans les familles et créer « un lien » sans que ce dernier n'ait le regard potentiellement jugeant de l'école : un partenariat durable école-familles, au bénéfice des élèves mais également des parents, est ainsi visé. Un autre but est de décharger les doyens de certaines tâches socio-éducatives, afin qu'ils puissent se recentrer sur le cœur de leur métier. La professionnelle engagée – vraisemblablement via une institution spécialisée – devra être capable de développer des réseaux et collaborer tant au sein de l'établissement de Renens lui-même qu'avec des acteurs extérieurs à l'école.

3.6.3 ACTIVITÉS MISES EN ŒUVRE DANS LE CADRE DU PROJET

Les activités exercées par l'éducatrice dans le cadre de son travail concernent des prises en charge d'élèves (suivis, interventions brèves, etc.), du soutien à des enseignants, de la supervision professionnelle et de la communication autour du travail d'éducateur. Ces activités, pour être menées à bien, ont nécessité la réalisation de plusieurs tâches. Par exemple, la prise en charge d'une élève a débuté par une discussion avec celle-ci (50 minutes), suivie de l'envoi d'un courriel au réseau (10 minutes) et de la documentation de la situation (5 minutes) ainsi que, pour terminer, la lecture du dossier de l'élève (10 minutes). Ces tâches ont été catégorisées selon qu'elles s'adressent directement aux élèves, aux parents ou aux professionnels, ou selon qu'elles se situent sur le plan du travail de réflexion, du travail administratif, de la documentation des situations ou de la présentation du projet. Le graphique 10 présente la proportion de temps accordée à ces tâches.

Graphique 10 : Type de travail en fonction du temps qui lui est accordé (en %)



Un peu plus du tiers du temps est consacré aux contacts avec les professionnels de l'école ou entourant celle-ci (en bleu dans le graphique : $20.3 + 2.9 + 11.8 = 35\%$) et un cinquième des actions sont directement dirigées vers les élèves. Environ un septième du temps est consacré au travail de réflexion (14%) ou à la présentation du projet (13.5%). Moins d'un dixième du temps est destiné à la documentation des situations et au travail administratif (respectivement 7.8 et 0.6%) ou aux relations avec les parents (6.6%). Les informations recueillies lors des entretiens de bilan permettent de préciser chacun de ces points.

Les parents

L'éducatrice a eu plusieurs contacts avec des parents d'élèves, sur leur demande ou pour les besoins de l'école. Il y a des situations où le contact avec les parents est difficile et où il pourrait être utile que l'éducatrice se déplace dans les familles. Mais lorsque les parents ne sont pas demandeurs ou qu'ils refusent le contact, la légitimité de l'intervention dans les familles sans mandat d'une autorité se pose.

Les élèves

Les situations d'élèves suivis par l'éducatrice sont principalement envoyées par les doyens, mais quelques élèves ont fait directement appel à elle. Le temps passé directement avec les élèves fluctue d'une semaine à l'autre car il peut survenir des événements nécessitant l'intervention urgente de l'éducatrice. Les élèves se montrent généralement ouverts à l'intervention de l'éducatrice et au partage des informations les concernant avec les doyens.

Le travail à plus long terme avec les élèves nécessiterait de développer des actions éducatives en dehors de l'école.

Le travail de réflexion

La plus grande part du temps consacré au travail de réflexion s'effectue dans le cadre de supervisions et d'intervisions (respectivement 53.7 et 25.2%, cf. graphique 12). La part restante concerne le travail préparatoire (21.1%). La supervision est importante pour l'éducatrice car cela lui permet d'avoir un avis extérieur sur les situations rencontrées et les solutions possibles. Ont également été instaurées des réunions régulières entre le conseil de

direction, le directeur de la Maison des Jeunes et l'éducatrice afin d'échanger autour du travail de celle-ci et par exemple évoquer des besoins non couverts encore.

Actuellement, la réflexion concerne la mise en route du groupe ressources.

Les contacts avec les professionnels

L'éducatrice a été globalement bien accueillie et la collaboration avec les doyens et l'infirmière est bonne. Avec les enseignants, certains sont preneurs et n'hésitent pas à s'adresser à elle alors que ce n'est pour l'instant pas le cas des autres. Certains enseignants ne sont pas encore au clair avec le processus de signalement à l'éducatrice. Les doyens se sentent déjà déchargés d'une partie du travail qui leur incombait avant et qui est maintenant pris en charge par l'éducatrice.

L'éducatrice a des contacts avec une grande variété de professionnels avec lesquels elle communique de personne à personne ou dans le cadre de réunions (graphique 11). L'éducatrice rend régulièrement compte de son travail aux doyens et transmet les informations utiles ou pertinentes aux différents professionnels (une tâche rendue difficile par l'absence de plateforme informatique commune). L'éducatrice sollicite l'accord des jeunes pour transmettre les informations les concernant à ses collègues ; la question se poserait si un jeune refuse qu'elle le fasse, alors qu'il y a par ailleurs des attentes de la part des doyens sur ce plan.

La délimitation des sphères de compétences n'a pas posé de problème, même s'il subsiste un flou avec celle des médiateurs. Lors des passages dans les classes, l'éducatrice a régulièrement été interpellée sur les différences entre son travail et celui des médiateurs. Ce flou n'est pas considéré comme gênant dans la mesure où ce qui importe est que les élèves qui vivent une difficulté trouvent un interlocuteur, quitte à ce qu'ils soient dirigés vers une autre personne (autre ressource) en fonction de la nature des difficultés.

L'éducatrice est d'ores et déjà intégrée au groupe ressource qui est en train de se mettre en place. Actuellement, quelques réunions ont eu lieu dans le but de réfléchir aux modalités de son fonctionnement.

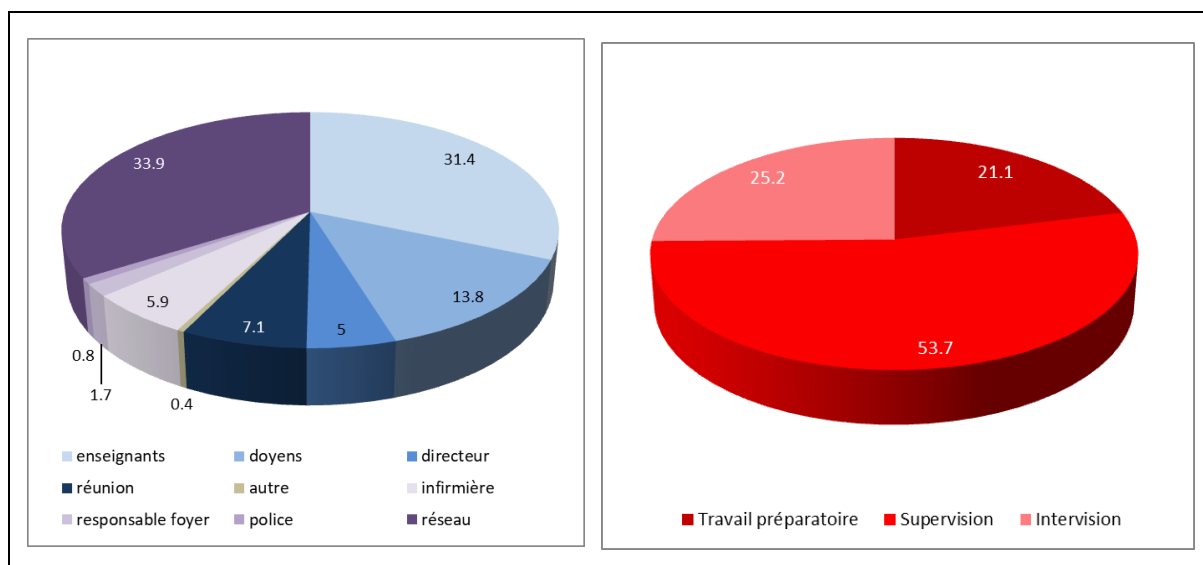
Le travail administratif, la gestion du courrier et la documentation des situations

Même si la part de travail administratif et de documentation paraît réduite, elle est perçue comme une charge, surtout en raison de l'absence d'un système de partage des informations. L'outil informatique utilisé par l'éducatrice pour documenter les situations, fourni par la Maison des Jeunes, n'est pas accessible aux professionnels avec lesquels elle travaille au quotidien. Cela signifie que les informations documentées dans cet outil doivent être copiées et collées dans des courriels pour être partagées avec les collègues qui en ont besoin, ce qui engendre une réelle perte de temps.

La présentation du projet

Le projet a été présenté aux parents durant les soirées de parents et aux enseignants lors de la conférence des maîtres. L'éducatrice est également passée dans les classes pour présenter son travail et clarifier son rattachement institutionnel (l'éducatrice de la Maison des Jeunes à l'école).

Graphiques 11 et 12 : Types de professionnels et de travail de réflexion en fonction du temps (en %)



3.6.4 BILAN ET ÉVALUATION

Le bilan provient d'informations collectées lors des entretiens de bilan puis synthétisées dans le tableau 31.

L'engagement de l'éducatrice est source de grande satisfaction selon la doyenne interrogée, car cette professionnelle allie compétence, professionnalisme et indépendance dans le collège, tout en déchargeant les doyens et l'infirmière. Elle a trouvé sa place dans l'établissement (également dans les relations avec le corps enseignant) et semble avoir gagné la confiance des élèves. Ceux-ci sont principalement soutenus par de l'aide directe, mais souvent pris en charge lorsqu'il y a « urgence ». L'évolution du projet devrait donc davantage favoriser des interventions en amont ; il s'agirait aussi de développer des interventions « hors école » (prise en charge des élèves en dehors du milieu scolaire, renforcement du lien avec les parents, organisation de camps spéciaux, réseautage avec des professionnels extérieurs), dynamique rendue potentiellement possible par la présence de l'éducatrice qui peut agir légitimement « dedans » et « en dehors » du système scolaire. Mais une activité hors école présuppose de repenser le temps de travail de l'éducatrice, surtout en lien avec sa vie privée.

Une future intégration de l'éducatrice dans le groupe ressource et la Vision 360° est dans le *pipeline* de l'établissement, tout comme celle des enseignants. Malheureusement, le poste d'éducatrice n'est pas assuré pour l'année scolaire 2019-2020, la phase pilote du projet arrivant à son terme. La disparition de ce poste mettrait un terme à une belle dynamique engrangée au bénéfice de toutes et tous à l'établissement secondaire selon les professionnelles interrogées.

Tableau 31 : Points forts et points faibles du projet, évolution, satisfaction selon les personnes interrogées

Points forts du projet	• Engagement d'une éducatrice professionnelle qui répond aux besoins de manière indépendante et compétente • Doyens et infirmière déchargés • Présence du bureau de l'éducatrice dans l'établissement, mais séparé physiquement du secrétariat et des bureaux du directeur et des doyens • Les élèves « s'ouvrent » plus facilement à l'éducatrice qu'aux doyens, identifient l'éducatrice comme personne-ressource • L'éducatrice peut également faire du travail social, et ce en lien avec les familles
Points faibles du projet	• Transmission des informations chronophage (point faible du système) • Collaboration avec le corps enseignant pas toujours évidente • Pas assez de prise en charge des élèves hors école • Tous les élèves ne comprennent pas le rôle exact de l'éducatrice • Re conduite du projet en 2019-2020 pas assurée
Évolution	• Développer le partenariat avec les parents, être une ressource pour les familles • Organiser via l'éducatrice des semaines spéciales hors école pour les élèves aux troubles de comportement • Prise en charge des élèves en individuel par l'éducatrice sur du temps hors école, mais collision avec le taux de travail et la vie privée • Signaler à l'éducatrice plus rapidement les élèves « à risques » • Intervenir au primaire afin d'avoir moins de situations au secondaire (prévention) • Créer un dossier de l'élève pour améliorer la communication, la coordination et la bonne gestion des informations • Structure du groupe ressource à clarifier, tout comme la place de l'éducatrice dans ce dernier, ainsi que celle des PPLS • Intégrer le groupe ressource dans la future Vision 360° et y repenser l'implication des enseignants • Renforcer les collaborations professionnelles hors école • Re conduire l'activité de l'éducatrice à 50% en 2019-2020
Satisfaction	• Satisfaction totale des doyens, enseignants et du directeur car bon choix quant à la création d'un poste d'éducateur et bon choix quant à la personne engagée • Satisfaction complète de l'éducatrice car travail varié et bon accueil réservé par l'établissement

3.6.5 APPORTS DU PROJET

Sur la base de l'ensemble des éléments présentés précédemment (contexte, projet, activités et bilan), cette partie se propose de faire émerger un certain nombre d'apports du projet « une éducatrice à l'école ». Il ne s'agit pas de discuter de résultats mesurables et, partant, d'aboutir à une évaluation en termes d'efficacité et d'efficience. Le but est plutôt d'examiner ce que le projet socio-éducatif, tel qu'il a été réfléchi et mis en œuvre, amène aux élèves, aux familles, aux enseignants, à la direction et à l'établissement.

Apports pour les élèves

Possibilité de bénéficier d'un espace d'accueil et de paroles auprès d'un professionnel disposant de compétences socio-éducatives spécifiques et, si nécessaire, profiter d'un accompagnement sur ce plan.

Apports pour les familles

Mise à disposition des familles d'un professionnel œuvrant dans le cadre de l'école mais ayant la capacité de porter un regard sur l'enfant, au-delà de l'élève, et étant en mesure d'intervenir sur le plan éducatif ou social.

Apports pour les enseignants

Possibilité de se référer ou d'échanger avec une professionnelle disposant de compétences éducatives spécifiques à propos de situations d'élèves ou de classes présentant des problèmes de nature socio-éducative.

Apports pour la direction

Mise à disposition de la direction d'une ressource sur le plan des compétences éducatives spécifiques, de la connaissance des institutions éducatives de la région et de la capacité à entrer en dialogue avec les professionnels du monde éducatif.

Possibilité de déléguer à une professionnelles aux compétences éducatives spécifiques les situations d'élèves présentant des difficultés sur ce plan.

Établissement d'un lien entre la direction de l'établissement et un directeur d'institution éducative offrant une opportunité d'interactions directes à propos de problématiques socio-éducatives, au-delà des échanges sur le travail de l'éducatrice.

Apports pour l'établissement

Grâce au local de l'éducatrice situé dans un endroit discret de l'établissement, offre d'un espace accessible dans l'école mais ouvert à des problématiques dépassant le cadre scolaire.

Avec les compétences éducatives spécifiques, apport d'un autre regard dans le groupe ressources, complémentaire à ceux apportés par l'enseignante spécialisée, l'infirmière et les médiateurs.

Développement d'une réflexion sur la communication entre les différents professionnels (quelle information ? pour qui ? quelles modalités ? etc.), la coordination des mesures (y compris les processus d'attribution des mesures) et les interventions de l'ensemble des professionnels impliqués.

4 DISCUSSION ET CONCLUSION

Le but général de cette étude était de parvenir à proposer des éléments de réflexion pertinents dans le cadre de l'élaboration d'un concept cantonal de prestation socio-éducative en milieu scolaire. Pour y parvenir, les projets développés et mis en œuvre dans six établissements scolaires pilotes du canton de Vaud ont été étudiés. Ce rapport a présenté, sous la forme d'études de cas, le contexte et les caractéristiques des établissements, le projet socio-éducatif, les activités menées dans le cadre de ce projet et le bilan réalisé par les professionnels impliqués après quelques mois de mise en œuvre. Une analyse en termes d'apports a conclu chaque étude de cas.

Dans cette conclusion, nous proposons de reprendre les principaux enseignements mis en évidence au travers des études de cas et de les mettre en perspective de manière transversale, afin de faire ressortir au mieux les questionnements et les enjeux sous-jacents à l'implémentation de mesures socio-éducatives en milieu scolaire. Cette mise en perspective sera ainsi structurée autour d'un certain nombre de thèmes : la prise en charge des élèves, l'identité professionnelle, l'articulation, la coordination et la communication du travail entre professionnels ainsi que leur collaboration ; la conclusion questionnera, *in fine*, quels professionnels sont en mesure d'apporter les réponses les plus pertinentes aux problématiques socio-éducatives en milieu scolaire.

4.1 LA PRISE EN CHARGE SOCIO-ÉDUCATIVE DE L'ENFANT-ÉLÈVE

Au travers des différents projets pilotes, il a été vu que la prise en charge des élèves peut se concrétiser en une aide directe ou indirecte, que ça soit par l'intervention d'un éducateur, d'un enseignant ou encore d'un enseignant spécialisé. L'aide directe se concrétise en un soutien de l'élève sans intermédiaires ; l'aide indirecte se traduit par une écoute, une aide, des conseils, voire un encadrement des professionnels en lien avec les élèves « sur le terrain », par exemple les enseignants. La plupart des projets pilotes mettent l'accent sur l'importance de développer l'aide indirecte, afin qu'il y ait une « montée en compétences socio-éducatives » des professionnels en contact avec les élèves, ce qui leur permet de conserver le leadership de la classe et un engagement auprès de tous les élèves.

Les différents projets pilotes mettent bien en avant la pluralité des dispositifs de prise en charge socio-éducative. Au-delà des aides directe ou indirecte (qui se traduisent pour les éducateurs par la possession d'un bureau éloigné du secrétariat et de ceux de la direction, ce qui garantit accessibilité et discrétion) qui peuvent exister dans le cadre de l'école, les interventions des professionnels, surtout celles des éducateurs, se déroulent également « hors les murs », par le biais de contacts avec des professionnels extérieurs à l'école mais également les parents. Dans ce contexte, les prestations socio-éducatives ne ciblent plus uniquement l'élève et le bon déroulement de sa vie d'apprenant mais visent de plus un développement des compétences individuelles et sociales de l'enfant dans une perspective systémique, c'est-à-dire qui prend en compte son environnement de vie – approche dont ne peut que profiter l'école. Les parents jouent, à ce titre, un rôle important dans le suivi d'une prise en charge socio-éducative globale. Le développement d'un partenariat durable avec eux – dynamique qui peut être mise en place par le biais de séances d'information lors de soirées des parents par exemple – est ainsi une priorité. Celle-ci est d'autant plus marquée dans les établissements accueillant un public socio-économiquement plus défavorisé, où les parents ont davantage tendance à maintenir une distance face à l'école, voire à la considérer comme un milieu hostile.

La capacité à intervenir hors école est facilitée par les compétences et connaissances spécifiques d'un environnement scolaire élargi par les éducateurs, ce que les enseignants et

enseignants spécialisés possèdent potentiellement moins. Néanmoins, l'établissement de contacts avec les familles semble poser des défis même aux éducateurs, qui s'interrogent sur leur légitimité à ouvrir « la boîte noire » familiale. Un rapprochement en toute confiance et transparence avec les parents est donc fondamental – rapprochement qui devrait être modelé par des objectifs précis, discutés et temporalisés, et qui peut également se traduire, le cas échéant, par un soutien aux parents dans leur rôle socio-éducatif et leurs obligations administratives.

Par ailleurs, concernant les enfants-élèves suivis « hors les murs », une telle prise en charge ne devrait pas « surcharger » leur quotidien et les écarter de leur cursus scolaire. De plus, lorsqu'une prise en charge d'ordre socio-éducatif durable d'un enfant-élève est mise en place et que cette dernière impacte visiblement son quotidien d'apprenant, par exemple par des absences répétées de certains cours, une stigmatisation, un étiquetage ou des formes de marginalisation peuvent apparaître. À l'inverse, certaines mesures socio-éducatives peuvent également apparaître « attirantes » aux yeux de certains apprenants susceptibles de poser des problèmes d'ordre socio-éducatif, et ainsi les pousser à adopter un comportement inadapté (prêter attention aux bénéfices secondaires) ; toutes ces conséquences ne peuvent avoir que des effets négatifs, que ce soit au niveau individuel ou encore sur un groupe-classe à long terme.

4.2 EN LIGNE DE MIRE : LA QUESTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

L'engagement de nouveaux professionnels dans le cadre des projets pilotes a donné lieu à un foisonnement de réflexions autour de leur rôle, de leur sphère de compétence, de leur positionnement institutionnel, des pratiques attendues d'eux, etc. Ceci a, par ricochet, provoqué des refontes des champs de compétences, tâches et territoires d'action des différents professionnels ayant été actifs dans ce domaine avant la mise en place des projets pilotes.

Plus précisément, l'arrivée de nouveaux intervenants dans certaines pratiques socio-éducatives bien établies a provoqué une redéfinition des tâches des différents acteurs « historiques », ce qui a souvent entraîné des remises en question des rôles de chacun, une lutte de territoires et de nécessaires négociations. Dans certains cas, et au vu de l'aspect évolutif des projets, ces redéfinitions des tâches ne sont pas encore finalisées (le cahier des charges d'un éducateur étant encore en gestation) mais restent une priorité pour le bon fonctionnement des dispositifs.

La question de l'identité professionnelle apparaît ici clairement. D'un côté, il est important pour les éducateurs de « pouvoir vivre » pleinement leur rôle – tel qu'ils se l'imaginent, entre autres déontologiquement – afin que tous leurs savoirs et compétences puissent se déployer et que leurs actions apparaissent « légitimes » aux yeux de la collectivité. Par exemple, l'intervention ponctuelle dans le cadre d'urgences ne saurait satisfaire un éducateur averti, une prise en charge précoce et potentiellement durable d'un élève, dans et hors l'école, ayant pour lui davantage de sens. Un éducateur ne devrait pas non plus endosser différentes fonctions qui s'éloignent grandement de ses savoirs et compétences, de telles fonctions pouvant être à terme mal vécues et entamer sa « productivité ».

Pour les enseignants agissant dans des dispositifs de soutiens socio-éducatifs et qui ne sont pas directement des « connaisseurs aguerris » d'un tel monde, les questions de l'identité professionnelle et de la légitimité se posent également. Comment être sûr qu'une action auprès d'un élève soit durablement efficace, qu'un rendez-vous avec un tel parent se justifie, que l'intervention durant un cours dans une classe ne vienne non seulement perturber l'élève dans le besoin mais également le groupe-classe avec son enseignant ? De tels doutes peuvent

agir comme des freins à un certain « dynamisme » de la prise en charge et, en cas d'échec, décrédibiliser, voire contribuer à faire disparaître subrepticement des dispositifs mis en place.

L'apparition de doutes et de questionnements autour de la légitimité et de l'identité professionnelle sont ainsi des manifestations à ne pas prendre à la légère et qui méritent une attention particulière de la part des directions d'école, ceci remettant en cause l'efficacité globale de la prise en charge socio-éducative. La définition de cahiers des charges précis mais évolutifs devrait être ainsi discutée, afin de clarifier les rôles et encadrer l'offre socio-éducative en amont, et permettre à tous les professionnels actifs dans ce domaine de pouvoir, de manière « sécurisée », déployer durablement leurs compétences et connaissances¹².

Néanmoins, le nombre et la complexité des situations d'élèves suivies ne se résument souvent pas aux indications d'un cahier des charges. À ce titre, l'encadrement des professionnels par des formations adéquates sont plus que nécessaires au perfectionnement, tout comme de régulières supervisions par des supérieurs hiérarchiques. Concernant les éducateurs, il existe potentiellement une « double autorité » hiérarchique, ces derniers travaillant dans un établissement scolaire mais étant souvent embauchés par des institutions spécialisées. Cette double autorité peut poser problème dans la mesure où le suivi quotidien de l'éducateur peut être plus difficile à cerner et piloter par l'autorité d'embauche et l'établissement « hôte ». Dans une telle configuration, une coopération régulière entre les différentes institutions semble nécessaire afin d'optimiser l'action des éducateurs, mais est loin d'être assurée.

Finalement, des interventions entre pairs actifs dans le domaine socio-éducatif sont également pertinentes, afin de pouvoir échanger sur des situations complexes, développer des compétences et connaissances. De telles échanges se sont mis en place dans deux projets pilotes et sont considérés comme « un plus » pour les deux établissements concernés. Ces interventions pourraient être judicieusement institutionnalisées dans le domaine socio-éducatif, comme c'est le cas dans le domaine de la médiation scolaire depuis de nombreuses années.

4.3 UN TRIPTYQUE DE LA PRISE EN CHARGE : ARTICULER, COORDONNER, COMMUNIQUER

La prise en charge d'un élève ayant potentiellement besoin de prestations socio-éducatives suit des procédures de signalement variées en fonction de la situation et des dispositifs existant. On peut noter que la mise en œuvre du projet socio-éducatif s'est souvent accompagnée d'une réflexion à propos des procédures de signalement, ayant parfois même abouti à une redéfinition de celles-ci.

Dans les projets pilotes étudiés, les signalements peuvent émerger de différents professionnels évoluant dans le cadre scolaire et en contact avec les élèves (enseignants, direction de l'école, infirmier scolaire, etc.) ; à ce titre, les enseignants jouent un rôle fondamental dans la détection précoce de situations problématiques, étant au quotidien « proches » des élèves¹³ ; ils peuvent s'adresser directement aux professionnels en charge des prestations socio-éducatives, que ce soit pour de l'aide directe ou indirecte, et ce « horizontalement » – c'est-à-dire sans forcément passer à l'origine par la hiérarchie, ce qui est moins formel. Cette accessibilité des professionnels crée une dynamique positive pour

¹² Un déploiement efficace du rôle des professionnels du socio-éducatif, de par leur actions dans et hors l'école, devrait passer par un réaménagement administratif du décompte de leur temps de travail, par exemple en annualisant ce dernier (au détriment d'un décompte « en périodes »).

¹³ Les enseignants devraient être ainsi sensibilisés, par exemple par le biais d'une journée pédagogique, à la problématique de la détection des élèves à risques.

l'établissement et pour la prise en charge des élèves dans le besoin. Mais une telle dynamique peut également générer des triangulations informelles potentiellement contradictoires, si les procédures de suivi des signalements ne sont pas clairement définies.

Une fois un signalement effectué, la prise en charge d'un élève présuppose l'intervention potentielle de différents professionnels qui travailleront en réseau afin de répondre au mieux à la situation donnée. Ces professionnels peuvent être les enseignants, les directions d'école, les médiateurs, les infirmiers scolaires, des responsables d'institutions spécialisées, etc. À ce stade, les ressources et les actions des professionnels disponibles doivent s'articuler au mieux les uns aux autres et s'inscrire dans une temporalité clairement définie. Ici, la présence d'un « responsable d'un travail en réseau », agissant comme facilitateur et comme coordinateur, est des plus importantes, afin d'éviter de potentiels effets « mille-feuilles » et d'enlèvement, sources de gaspillage et d'inefficacité. Pour autant, l'existence de collaborations en réseaux, leurs déroulements et leurs fréquences, doivent être avant tout au service des élèves, mais également des professionnels les faisant vivre, et ainsi s'insérer au mieux dans leurs quotidiens et leurs emplois du temps, souvent déjà très chargés.

Il apparaît clairement dans certains projets pilotes qu'un moyen qui serait à même de simplifier grandement le quotidien des professionnels – et donc de permettre un gain en efficacité dans la prise en charge – est l'existence d'un dossier informatisé de l'élève. Un tel outil permettrait de transcrire, par exemple et chronologiquement, quelles actions et décisions ont été menées par quels professionnels et à quel moment. La traçabilité, la communication et la coordination du travail en seraient ainsi grandement améliorées. Néanmoins, l'existence d'un tel dossier pose le problème de la confidentialité des informations traitées, les intervenants d'un réseau pouvant être en effet touchés par le secret professionnel ou de fonction. Le développement d'un dossier informatisé devrait obligatoirement prendre en compte cette donnée, en clarifiant les droits d'accès aux informations échangées par les différents intervenants d'une collaboration en réseau.

En synthèse, un travail de collaborations en réseau induit une définition précise des procédures de signalement, ainsi qu'une articulation, coordination et communication claires des actions des différents intervenants. Dans tous les projets pilotes, au vu de la multiplicité et de la complexification des situations d'élèves traitées, l'évolution va naturellement vers l'implémentation de groupes pluridisciplinaires « permanents » dotés de professionnels traitant de cas dépassant une prise en charge strictement socio-éducative. Dans cette évolution systémique, les différents enjeux soulevés dans cette partie restent au premier plan, mais doivent également s'inscrire en filigrane dans les futurs concepts de la « Vision 360° » des établissements scolaires.

4.4 UN NÉCESSAIRE DÉFI : LA COLLABORATION

Dans le sillage de la section précédent, la question d'une collaboration efficace entre les différents professionnels intervenant autour d'une situation d'élève émerge entre autres comme le résultat de procédures et pratiques bien définies *en amont*, que la collaboration se passe dans l'école ou hors l'école.

Dans l'école, comme mentionné plus haut, des réponses « horizontales » entre professionnels à certaines situations d'élèves sont apparues, ce qui a permis le développement de potentialités et leur renforcement en matière de collaboration. De plus, les projets pilotes témoignent également d'un développement vertueux et le renforcement de collaborations au niveau « vertical », c'est-à-dire entre les professionnels et les directions d'établissement, ce qui a comme effet une amélioration globale de la prise en charge des élèves, et donc potentiellement du climat d'établissement. Néanmoins, une implication pertinente du corps

enseignant apparaît ici comme fondamentale, horizontalement et verticalement, afin de créer durablement un lien efficace entre les prestations socio-éducatives et les objectifs pédagogiques.

Hors école, les éducateurs sont mieux à même que les enseignants et enseignants spécialisés de pouvoir mettre en place des collaborations élargies avec certains acteurs de la place affiliés au milieu éducatif (éducateurs et assistants sociaux, institutions spécialisées, SPJ), et ainsi de pouvoir proposer une prise en charge plus large au niveau systémique, ce qui est un bénéfice pour l'élève, mais également pour l'enfant et l'école. Les éducateurs profitent également des liens éventuellement tissés dans le cadre des MATAS. Hors école, un point important à mentionner est celui de la définition d'un partenariat durable avec les parents, que ce soit dans la définition ou l'accompagnement de mesures pour un enfant ou encore plus largement dans le domaine social, comme déjà évoqué plus haut.

Dans le cadre des projets pilotes, les professionnels ont mené une réflexion autour de leur intervention en milieu scolaire, et ainsi « pensé » le développement de collaborations dans l'école et autour de l'école. Ces réflexions ne concernent pas uniquement l'aide directe ou indirecte aux élèves, mais également le domaine de la prévention et de la promotion de la santé, que ce soit au niveau universel ou sélectif, par des interventions au niveau de l'école primaire par exemple.

Une dernière « externalité » positive autour des collaborations mises en place concerne « les supervisions bienveillantes » qui sont apparues entre certains directeurs d'établissement et d'institution spécialisée, c'est-à-dire des discussions informelles autour de situations d'élèves, le fait de prodiguer conseils et autres soutiens aux directeurs d'établissement. Dans la longue durée, les institutions ne peuvent que profiter d'un tel « know-how ». Néanmoins, ces « supervisions » ont pu naître de par la bonne entente et la confiance naturelles qui se sont développées entre les directeurs d'institution et ne sont donc pas promptes à se généraliser.

4.5 QUEL(S) PROFESSIONNEL(S) POUR LES MESURES SOCIO-ÉDUCATIVES EN MILIEU SCOLAIRE ?

Au regard des six projets pilotes, les éducateurs sont en mesure de proposer un regard professionnel et des compétences et connaissances socio-éducatives spécifiques de par leur formation et expérience, que ce soit en aide directe et indirecte ; ils peuvent, à ce titre, non seulement faire progresser l'élève dans le cadre scolaire à court terme, mais également agir sur l'enfant à plus long terme et de manière systémique, afin que ce dernier puisse s'intégrer au mieux dans la société. Les enseignants spécialisés et les enseignants peuvent aussi proposer des solutions nouvelles au niveau socio-éducatif à court et moyen termes, dans un cadre bienveillant et ouvert, mais celles-ci ne profiteront pas d'une vision diamétralement professionnelle et seront potentiellement plutôt centrées sur l'accompagnement de l'élève plutôt que celle du développement de l'enfant. Les éducateurs ont, en outre, une légitimité qui facilite l'approche des parents d'élèves dans le cadre de prestations socio-éducatives élargies, à intervenir hors d'un cadre strictement scolaire, et à construire un partenariat durable – quand bien même ce potentiel n'a pas encore été totalement développé dans les projets pilotes –, une telle dynamique pouvant s'avérer plus difficile, mais pas impossible, en ce qui concerne les enseignants et enseignants spécialisés.

Mais tout regard objectif se doit de voir le plus loin possible. Les projets pilotes indiquent qu'il existe autant de milieux scolaires, de besoins en matière socio-éducative que de professionnels pouvant potentiellement y répondre. D'une manière générale, il est primordiallement important que les dispositifs socio-éducatifs mis en place correspondent à la culture de l'établissement, son environnement scolaire élargi et aux besoins récurrents des

élèves, tout en sachant que ces différents contextes sont fluctuants et évolutifs ; il en va d'une optimisation de l'allocation des ressources et l'utilisation des professionnels. L'existence d'un « pool » de professionnels légitimés dans leur rôle socio-éducatif, pouvant intervenir de manière ambulatoire dans un établissement ou existant dans les murs de l'école, à la demande et en fonction des situations, apparaît comme une solution définitivement papable. C'est, par exemple, le concept mis en œuvre dans le canton de Berne.

Lorsqu'un élève dysfonctionne durablement en classe en raison de son comportement (violence, absentéisme récurrent, etc.), cela parce qu'il connaît entre autres des problèmes persistants dans sa vie d'enfant, une prise en charge globale et un suivi par un éducateur, de par ses connaissances et compétences, semblent les plus adéquats, tant pour l'enfant-élève que pour le monde de l'école. Des enseignants pourraient être spécialement formés pour accomplir une telle prise en charge, mais se pose alors la question de la mise sur pied de formations adéquates et d'une conjugaison pertinente des mondes de l'apprentissage et du socio-éducatif – ces deux mondes étant logiquement imbriqués, mais devant garder leur indépendance.

L'implication du corps enseignant dans la définition et la mise en place de « pools » ou groupes pluridisciplinaires – qui s'inscrivent d'une manière plus générale dans la définition de la « Vision 360° » dans les établissements – est nécessaire, dans la mesure où ce sont lesdits enseignants qui vont donner indirectement « du grain à moudre » à ces groupes pluridisciplinaires et, en partie, les faire vivre. À ce titre, les enseignants doivent être durablement sensibilisés aux problématiques socio-éducatives et ainsi pouvoir agir de manière précoce au niveau du signalement. Des projets de prévention universelle en la matière, associant enseignants et élèves sur le thème du vivre-ensemble par exemple, sont dans cette veine des options intéressantes.

En conclusion, l'existence de tels groupes pluridisciplinaires, avec « leur outillage » socio-éducatif auprès d'élèves dans le besoin soulève néanmoins quelques limites importantes. Dans un premier temps, que ce soit dans l'aide directe ou indirecte, il existe un risque que les enseignants ayant des élèves suivis par des professionnels dans leurs classes « profitent » quelque peu des compétences desdits professionnels et que leur nécessaire accompagnement socio-éducatif et des apprentissages des élèves au quotidien ne soit minoré. Les enseignants doivent, à ce titre, garder « le leadership ».

À cela s'ajoute un autre risque – surtout en lien avec l'action des éducateurs – qui est celui de l'apparition d'une graduelle et trop importante emprise des prestations socio-éducatives mises en place pour un enfant-élève sur sa vie scolaire, et ceci au détriment de ses apprentissages. Dans tous les cas, il est important, dans une prise en charge adéquate, de trouver un équilibre dans la conjugaison des mondes socio-éducatif (ou thérapeutique) et celui des apprentissages, équilibre fragile au bénéfice de l'enfant-élève et écartant ainsi d'éventuels effets iatrogènes. Une collaboration pertinente entre professionnels est ici de la plus haute importance.

Pour le mot de la fin, la mission de l'école se situe à ces deux niveaux, conjuguer les espaces d'apprentissage et socio-éducatif, voire thérapeutique, par le biais de professionnels « tirant sur la même corde » pour insérer au mieux les futures générations dans la société et veiller à leur épanouissement ; de l'enseignant à l'éducateur, la tâche paraît immense dans le quotidien complexe de l'école et de l'éducation. Mais, la mise à disposition de professionnels bien formés dans le domaine socio-éducatif et légitimés dans leur rôle, collaborant dans des dispositifs pertinents, et qui agissent de manière précoce pour le bien de l'enfant-élève, prend tout son sens, car une telle dynamique désamorcera des situations potentiellement complexes à leur source et améliorera grandement (et déjà) le quotidien des enfants-élèves, des enseignants et de l'école en général.

5 BIBLIOGRAPHIE

Alvir, S., Modiano, S., Mouquin-Stano, S., Olivet, M., Seara, J. et Weimer, V. (2017). *Rapport relatif aux prestations socio-éducatives en milieu scolaire*. Lausanne : Direction générale de l'enseignement obligatoire.

Bachmann Hunziker, K. et 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: URSP, 156.

Bachmann Hunziker, K., Pulzer-Graf, P. et Suchaut, B. (2014). *Conditions et qualité de l'intégration des élèves aux besoins particuliers*. Renens: URSP, 160.

Boutin, G. et Forget, S. (2010). Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire : descriptions, apports et limites. *Sociétés et jeunesses en difficultés*, 10. Récupéré le 28 février 2019 de <http://journals.openedition.org/sejed/6812>.

Breton, A. et Gaudel, J. (2009). *Recension des programmes d'intervention en milieu scolaire visant le mieux vivre ensemble. Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation ?* Montréal : Institut Pacifique / Conseil canadien sur l'apprentissage. Récupéré le 28 février 2019 de https://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2010/12/Rapport_CCA_FR.pdf.

Concertation sur la refondation de l'école de la République (2012). *Violences scolaires : éléments de comparaison internationale*. Paris : Ministère de l'Education Nationale. Récupéré le 28 février 2019 de http://veille-eip.org/sites/default/files/comparaisons_internationales.pdf.

Debarbieux, E. (2016). *L'école face à la violence : décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : CTREQ. Récupéré le 28 février 2019 de https://www.researchgate.net/publication/237636202_GUIDE_DE_PREVENTION_DU_DECROCHAGE_SCOLAIRE.

Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ?* Lyon : IFE-ENS de Lyon. Récupéré le 28 février 2019 de <https://edupass.hypotheses.org/112>.

Gordon, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Report*, 98, 107-109.

Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007a). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire)*. Montréal : Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires. Récupéré le 15 février 2019 de <https://docplayer.fr/46563053-Rapport-de-validation-du-questionnaire-sur-l-environnement-socioeducatif-des-ecoles-primaires-qes-primaire.html>.

Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2007b). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)*. Montréal : Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires. Récupéré le 15 février 2019 de <https://docplayer.fr/46563053-Rapport-de-validation-du-questionnaire-sur-l-environnement-socioeducatif-des-ecoles-primaires-qes-primaire.html>.

Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation (2013). *Travail social en milieu scolaire. Lignes directrices pour son introduction et sa mise en œuvre*. Berne : Direction de l'instruction publique du canton de Berne. Récupéré le 15 septembre 2018 de www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/15_Schulsozialarbeit/SSA_leitfaeden_f.pdf.

Prod'hom, N., Bonneau, S., Berney Monnier, I., Corbaz, P., Naclerio, P. et Yersin, G. (2015). *Synthèse du rapport du GT SPV « Educateurs dans l'école »*. Récupéré le 28 février 2019 de https://spv-vd.ch/docs/synthese_RAPPORT_Educ_2015.pdf.

Vaucher, M. (2014). *Une école sans murs à Lausanne (1907-2014). Analyse des discours de légitimation d'une expérience de plein air*. Travail de maîtrise. Récupéré le 8 mars 2019 de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:55023/ATTACHMENT01>.