

Le rôle des directions d'établissement dans la mise en œuvre de la collaboration entre éducateurs/trices et enseignant-es dans l'enseignement prioritaire à Genève

Julia Napoli, *Université de Genève* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-2.e1752](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-2.e1752)

Résumé

Cet article explore le rôle des directions d'établissement dans la mise en œuvre de la collaboration entre enseignant-es et éducateurs/trices dans les établissements du Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) à Genève, en Suisse. S'appuyant sur la sociologie des organisations et les travaux de Mintzberg, l'étude examine la coordination difficile entre ces professionnel·les. La méthodologie repose sur 35 entretiens semi-directifs dans sept écoles primaires REP auprès de directions, d'enseignant-es et d'éducateurs/trices. Les résultats montrent que la collaboration est entravée par des cultures professionnelles distinctes et que la médiation par les directions d'établissement est complexifiée par des systèmes hiérarchiques duals. Cependant, certaines directions d'établissement réussissent à instaurer des collaborations fructueuses lorsqu'elles renforcent la communication, clarifient les rôles et responsabilités de chacun-e, et promeuvent une compréhension mutuelle des objectifs et des méthodes de travail. Autrement dit, les directions d'établissement qui adoptent une position de neutralité et de médiation effective facilitent une collaboration harmonieuse et efficace entre enseignant-es et éducateurs/trices. Ainsi, l'application des mécanismes de coordination de Mintzberg (2006) permet non seulement d'identifier les défis, mais aussi de discerner les conditions nécessaires pour une mise en œuvre réussie de la collaboration interprofessionnelle dans le REP genevois.

Mots-clés : collaboration interprofessionnelle, courtier en politiques publiques, directions d'établissement, enseignant-e, éducateur/trice

Abstract

This article analyzes the role of school principals in implementing collaboration between teachers and educators in the Priority Education Network (REP) schools in Geneva, Switzerland. Drawing on the sociology of organizations and the work of Mintzberg (2006), the study investigates the challenges of coordinating professionals with differing cultural backgrounds. The methodology is based on 35 semi-structured interviews with principals, teachers and educators in seven REP primary schools. The results show that collaboration is

hampered by distinct professional cultures and that mediation by school principals is complicated by dual hierarchical systems. However, some headteachers succeed in establishing fruitful collaborations when they strengthen communication, clarify the roles and responsibilities of each, and promote a mutual understanding of objectives and working methods. In other words, principals who adopt a position of neutrality and effective mediation facilitate harmonious and effective collaboration between teachers and educators. Thus, applying Mintzberg's (2006) coordination mechanisms makes it possible not only to identify the challenges, but also to discern the conditions necessary for successful implementation of interprofessional collaboration in the Geneva REP.

Keywords: educator, interprofessional collaboration, policy broker, school management, teacher

INTRODUCTION

Les politiques d'éducation prioritaires visent à rectifier les disparités éducatives qui découlent des inégalités socio-économiques et de leur inégale répartition dans des espaces géographiques et scolaires spécifiques (Van Zanten, 2008). Ce sont des politiques qui ont pour objectif la réduction des écarts de performance scolaire, en allouant des ressources supplémentaires, qu'elles soient humaines ou financières, à des zones géographiques ou à des groupes socialement défavorisés (Demeuse & Baye, 2008 ; Van Zanten, 2008). Elles ont pris des formes assez diverses selon le pays et la période historique considérés (Demeuse, *et al.*, 2008). Une des formes possibles est d'accompagner les enseignant-es dans leur travail pédagogique et les élèves présentant des difficultés par la création de nouveaux métiers au sein des classes, tels que les éducateurs/trices sociaux (Glasman & Ion, 1993). Ce type de dispositif soulève la question de l'articulation entre instruction et éducation dans les établissements scolaires des réseaux d'éducation prioritaire (Jaeggi, 2008 ; Soussi, *et al.*, 2014) et la question des relations entre acteurs/trices aux cultures professionnelles contrastées.

Le présent article propose d'analyser le rôle des directions d'établissement dans la mise en œuvre de la collaboration entre les éducateurs/trices et les enseignant-es dans les établissements Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) du contexte genevois en Suisse. Il s'agira d'éclairer cette mise en œuvre à la lumière de la sociologie des organisations en général et des travaux de Mintzberg (2006) en particulier. En effet, de nombreux travaux (e.g Giuliani, 2017) montrent que la coordination organisationnelle est rendue difficile entre ces deux types de professionnels du fait d'un ajustement mutuel empêché par des cultures professionnelles éloignées. La supervision directe qui pourrait soutenir ce processus de coordination des tâches est complexifiée dans la mesure où les directions d'établissement sont les supérieures hiérarchiques des enseignant-es, mais pas des éducateurs/trices. Ainsi, leur rôle d'acteurs/trices intermédiaires lors de la mise en œuvre de la politique est

complexifié par un manque de moyens institutionnels aptes à leur offrir des capacités d'action pour favoriser la coopération de ces professionnel-les au sein même des établissements scolaires.

1. CADRAGE CONTEXTUEL ET THÉORIQUE

1.1. Le contexte du REP genevois

En Suisse, l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives relèvent de la compétence cantonale. Par conséquent, les orientations en matière d'éducation prioritaire diffèrent d'un canton à l'autre (Felouzis & Charmillot, 2017; Fouquet-Chauprade, *et al.*, 2015; Soussi, *et al.*, 2012). Plusieurs cantons ont développé des mesures éducatives pour réduire les inégalités scolaires. Parmi ces mesures, les politiques d'éducation prioritaire existent notamment dans les cantons de Genève, Vaud et Zurich (Soussi, *et al.*, 2012)¹.

À Genève, la politique du Réseau d'Enseignement Prioritaire est introduite en 2006. Cette initiative vise à lutter contre les inégalités scolaires qui augmentent de concert avec le pourcentage de population défavorisée dans certains quartiers (Soussi, *et al.*, 2012). Son objectif principal est de promouvoir la réussite des élèves issu-es de milieux socialement et économiquement précaires. Dans le cas genevois, les établissements identifiés par la politique du REP bénéficient de ressources humaines supplémentaires, notamment à travers l'intégration d'un-e éducateur/trice social-e en leur sein. À partir de 2019, elles/ils se retrouvent dans toutes les écoles du canton, bien que les établissements du REP genevois disposent d'un plus fort taux de présence (Napoli, 2024). La directive de 2012 qui établit le Réseau d'enseignement prioritaire évoque indirectement le rôle de l'éducateur/trice au travers de ses objectifs : « Un accent particulier est porté au développement de compétences sociales et de citoyenneté des élèves ainsi qu'à la communication avec les familles pour les mobiliser face aux apprentissages de leurs enfants » (DIP, D.DGEP-06-01, 2012, p. 2). Les missions de l'éducateur/trice sont définies plus précisément dans des notes de service² du Département de l'Instruction publique reprise dans cet extrait d'un rapport du SRED³ :

Sa mission générale est de contribuer au développement des compétences sociales, des apprentissages et à l'intégration des enfants inscrits dans l'école, ceci en collaboration

¹ Les premières sont apparues dans le canton de Zurich en 1996 suite aux constats des études PISA qui mettaient en évidence le lien entre origine sociale et difficultés scolaires. Le projet QUIMS (Qualität in Multikulturellen Schulen) développait trois axes principaux pour réduire les inégalités scolaires dans des établissements identifiés sur la base du taux d'élèves allophones (Soussi & Nidegger, 2015). Dans le canton de Vaud, le projet « équité en 2008 » a consisté à allouer des ressources supplémentaires à certains établissements scolaires sur la base de critères économiques et sociaux des familles qui le fréquentent.

² Deux notes de service du DIP: « Biffiger J.-P. & Riedweg B. (2007). Mission d'un éducateur œuvrant au sein du REP. Note de service du 03.07.2007, Département de l'Instruction Publique. » et « Vincent Gatti C. & Riedweg B. (2010). Mission d'un éducateur œuvrant au sein du REP. Note de service du 20.08.2010, Département de l'Instruction Publique ».

³ Service de la Recherche en Education du canton de Genève

avec tous les acteurs à l'intérieur de l'école et ceux qui sont en lien avec l'école ou les familles. Il permet également « une action préventive des comportements à risque et de l'échec scolaire ». (Soussi, *et al.*, 2014, p. 5)

Les éducateurs/trices ont théoriquement pour rôle d'accompagner les élèves dans la gestion de problématiques sociales et comportementales en collaboration avec les enseignant-es et en partenariat avec les familles. Leur intégration dans les établissements du REP implique une collaboration professionnelle entre deux corps de métiers : les enseignant-es, qui incarnent la dimension pédagogique, et les éducateurs/trices, qui incarnent la dimension sociale de l'accompagnement des élèves (Soussi, *et al.*, 2014).

Notre étude, menée dans le canton de Genève entre 2020 et 2022, a mis en lumière des sources de tension dans la relation de travail entre les enseignant-es et les éducateurs/trices et a révélé la difficulté des directions d'établissements d'intervenir en soutien à cette collaboration.

1.2. Le contexte du REP genevois

La mise en œuvre se définit comme « un processus décisionnel organisationnel complexe⁴ » (Peterson, 1977, p. 3). Ce processus implique la mobilisation de ressources et la prise de décisions appliquées par des acteurs/trices sociales/aux pour réaliser les objectifs d'une politique donnée (Boussagnet & Dupuis, 2014 ; Charbonneau & Padioleau, 1980). Elle peut également être envisagée plus largement en mettant l'accent sur le rôle des acteurs/trices qui interprètent ou réinterprètent la politique en question. Lessard et Carpentier (2015) concluent d'ailleurs leur ouvrage dédié à la mise en œuvre des politiques éducatives par la définition suivante :

Mettre en œuvre c'est interpréter. Une partie de l'interprétation nécessaire est liée aux ambiguïtés de la politique : parfois voulues ou impossibles à éliminer, ces ambiguïtés ouvrent la voie à des interprétations plus ou moins différentes suivant les cadres de références, les positions et les intérêts des acteurs. (p. 189)

La mise en œuvre s'analyse notamment au moyen des concepts de couplage et de couplage lâche (*loose coupling*) qui illustrent la relation entre les politiques (au sens de policy) et leur mise en pratique (Lessard, *et al.*, 2008). D'un côté, le couplage se réfère à l'alignement des objectifs initiaux avec les résultats obtenus. Lane (1987) définit le couplage comme la concordance entre les objectifs et les résultats, affirmant que « la mise en œuvre désigne la réalisation, au moyen de résultats concrets, d'effets qui correspondent à l'intention initiale⁵ » (Lane, 1987, p. 528). De l'autre, le découplage ou couplage lâche indique un certain écart entre ces objectifs et les résultats (Weick, 1978).

⁴ Traduction de l'autrice

⁵ Traduction de l'autrice

Coburn (2004) approfondit les concepts de couplage et de découplage en démontrant l'interaction entre la structure cognitive des acteurs/trices et la construction collective. Son étude sur la mise en œuvre d'une nouvelle politique d'apprentissage de la lecture aux États-Unis révèle quatre réponses possibles des enseignant-es : l'assimilation (ou couplage), le rejet (ou réponse symbolique), le découplage et l'accommodation. Elle met en lumière l'influence des directions d'établissements sur la construction de sens et l'adhésion des enseignant-es à la politique, observant que près de la moitié des enseignant-es ont assimilé les nouvelles pratiques grâce à une transformation du message par les directions d'établissement, le rendant ainsi compatible avec leurs croyances.

La sociologie des organisations offre une approche pratique pour analyser les stratégies et les interactions entre acteurs/trices lors de la mise en œuvre. Sa méthodologie explore les situations de travail en interrogeant les acteurs/trices sur trois aspects essentiels : leur travail, leurs relations avec les autres et leur conception du « rôle » au sein de leur poste de travail (Friedberg, 1988).

Dans le cadre de la sociologie des organisations, Mintzberg (2006) a profondément influencé la compréhension de la mise en œuvre des politiques et des pratiques organisationnelles. Les dynamiques sociales qui participent au fonctionnement des entreprises et des institutions sont explicitées en examinant les différentes configurations organisationnelles et en identifiant les rôles et les interactions au sein des organisations. Mintzberg (2006) identifie cinq mécanismes clés de coordination organisationnelle :

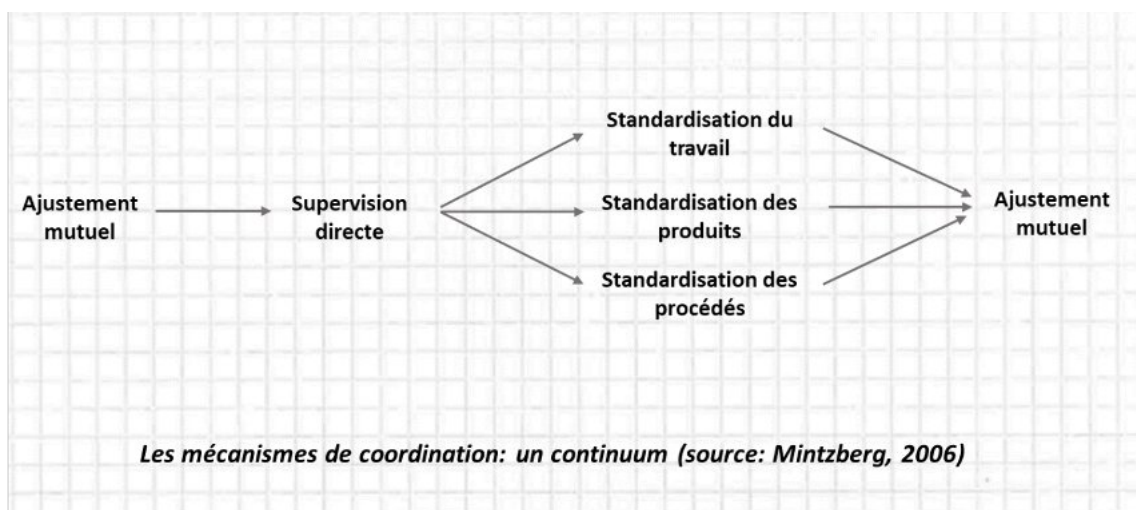
- L'ajustement mutuel : la coordination du travail s'effectue par une simple communication informelle et la capacité des spécialistes de s'adapter les uns aux autres ;
- La supervision directe : une personne se trouve investie de la responsabilité du travail des autres (instructions et contrôles) ;
- La standardisation des procédés (ou du travail) : le contenu du travail est spécifié ou programmé ;
- La standardisation des produits : les caractéristiques du produit sont spécifiées à l'avance (ex. : dimensions du produit ou performance à atteindre) ;
- La standardisation des qualifications : la qualification et le savoir sont standardisés lorsqu'est spécifiée la formation de celui qui exécute le travail.

Appliqué au cas du REP genevois, l'ajustement mutuel correspond à la collaboration des enseignant-es et des éducateurs/trices dans le cadre de leurs fonctions respectives. La supervision directe implique les directions d'établissements. Si la directive de 2012 et les notes de service de 2007 et 2010 établissent un cadre et des tâches complémentaires entre ces acteurs/trices, à l'inverse, la mission de l'éducateur/trice décrite dans ces mêmes documents chevauche à certains égards celle des enseignant-es, « sa mission générale est de contribuer au développement des compétences sociales, des apprentissages et à

l'intégration des enfants inscrits dans l'école » (Soussi, *et al.*, 2014, p. 5). La standardisation des produits correspondrait aux objectifs relatifs au développement des compétences sociales, des apprentissages et de l'intégration des élèves. Or, seuls les apprentissages académiques sont spécifiés dans le curriculum (i.e. le PER⁶). Enfin, les qualifications et les savoirs sont standardisés, mais différents pour chacun des corps de métiers. En effet, les enseignant-es reçoivent une formation à l'université de Genève et les éducateurs/trices sont diplômé-es de la Haute École de travail social de Genève (HETS).

Mintzberg (2006) souligne également qu'il existe une continuité entre ces mécanismes de coordination, et que leur pertinence peut varier en fonction de divers facteurs, tels que la croissance de l'organisation ou la spécialisation des tâches. Le schéma ci-après permet d'avoir une vision complète du continuum qui existe entre les différents mécanismes.

Figure 1. Les mécanismes de coordination : un continuum



Source : Mintzberg (2006)

Dans le cadre de notre analyse, nous mobiliserons les apports théoriques de Mintzberg (2006) pour analyser le degré de couplage des objectifs initiaux de la politique avec la mise en œuvre effective de la collaboration dans les établissements du REP genevois.

2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce projet s'ancre dans une approche de la sociologie des organisations, privilégiant une méthodologie qualitative avec des entretiens semi-directifs (Crozier & Friedberg, 1977 ; Musselin, 2005). L'enquête explore les mécanismes sociaux et organisationnels pour comprendre les formes d'actions et d'interactions pendant la mise en œuvre des politiques d'éducation prioritaire.

⁶ Plan d'études Romand

Les données utilisées dans le cadre de cet article sont issues d'une recherche comparative sur la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire en France, en Angleterre et dans le canton de Genève⁷. Les résultats présentés concernent exclusivement le terrain de recherche genevois dans lequel trente-cinq entretiens semi-directifs ont été menés dans des établissements du canton qui bénéficient de la politique d'éducation prioritaire (i.e. les établissements du Réseau d'Enseignement Prioritaire). L'étude se concentre sur les acteurs/trices au niveau intermédiaire et local, autrement dit en l'espèce, les entretiens ont été menés dans sept écoles primaires genevoises REP, auprès des directions d'établissements et des professionnel·les de l'éducation (enseignant·es titulaires et de soutien, éducateurs/trices, coordinateurs/trices pédagogiques)⁸. Toutes les personnes interrogées ont été soumises à la même grille d'entretien basée sur une méthodologie déclinant des questions concrètes sur les actions et les interactions qu'elles mènent dans le cadre de leurs fonctions au sein de l'établissement scolaire⁹.

3. CONFRONTATION DES CULTURES PROFESSIONNELLES ET MÉDIATION INSTITUTIONNELLE : LES ENJEUX DE LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANT-ES ET ÉDUCATEUR/TRICES

3.1. Un ajustement mutuel contraint par une confrontation des cultures professionnelles entre les enseignant·es et les éducateurs/trices

L'intégration d'un·e éducateur/trice dans les établissements REP du canton de Genève repose sur un postulat de collaboration entre acteurs/trices « de et autour de » la classe et en particulier entre les enseignant·es et les éducateurs/trices (extrait de la directive D.DGEP-06-01 de 2012 élaborée par le département de l'instruction publique). Le dispositif entend enrichir les ressources disponibles pour les enseignant·es lorsqu'elles/ils sont confronté·es à une situation complexe avec un élève ou une famille qui ne serait pas d'ordre pédagogique, en leur offrant l'opportunité de collaborer avec un·e professionnel·le disposant d'une expertise complémentaire à la leur (Giuliani, 2017). Cette collaboration vise à aborder les difficultés rencontrées par les élèves et à soulager l'enseignant·e des problèmes liés aux comportements, lui permettant ainsi de se concentrer davantage sur les aspects liés à l'apprentissage. Giuliani (2017) observe une répartition des rôles et des tâches entre éducateurs/trices et enseignant·es lors de situations routinières et une tendance à un ajustement mutuel dans des situations de crise. L'éducateur/trice intervient en fournissant des éléments éducatifs et sociaux supplémentaires pour résoudre les problèmes rencontrés par certain·es élèves, venant ainsi compléter les perspectives pédagogiques de l'enseignant·e.

⁷ Financée par le FNS (Fonds National Suisse)

⁸ Dans le canton de Genève, les entretiens ont été menés auprès de sept directions d'établissement, trois éducateurs/trices, 22 enseignant·es et deux coordinatrices pédagogiques.

⁹ Exemple de questions du guide d'entretien : En quoi consiste votre fonction ? Aspects les plus importants de votre travail ? intéressants ? Avec qui êtes-vous amené·e à travailler ? Quelles sont les relations les plus importantes (difficiles, conflictuelles, intéressantes) ? Les plus utiles ? etc.

L'arrivée de l'éducateur/trice introduit donc une nouvelle dynamique collaborative au sein de l'école. Cela peut être identifié comme une collaboration interprofessionnelle en ceci que chaque professionnel-le apporte une expertise unique et complémentaire à celle des autres (Beaumont, *et al.*, 2010). Certain-es auteurs/trices expliquent que ce type de collaboration nécessite des pré-requis entre les professionnel-les tels que le respect mutuel, l'égalité entre les participant-es, le volontariat, le partage des responsabilités et la poursuite d'objectifs communs. Les professionnel-les accomplissent des tâches spécifiques en fonction de leur expertise individuelle, tout en reconnaissant les chevauchements des compétences de chacun des membres (Beaumont, *et al.*, 2010 ; Robidoux, 2007).

Dans le cadre de notre étude, la collaboration interprofessionnelle peut être confrontée à des défis significatifs. D'une part, cette collaboration n'a pas été choisie, mais imposée par l'institution. Cette direction d'établissement nous explique qu'il est encore difficile de faire comprendre le rôle et l'intérêt de cette collaboration aux enseignant-es : « Enfin, je dois encore beaucoup travailler avec la Coordinatrice Pédagogique, avec les éducateurs, pour pouvoir faire comprendre la plus-value aux enseignants, enfin, à certains, pas tous » (Direction d'établissement).

Les éducateurs/trices ont dû également prendre le temps d'expliquer leur rôle aux enseignant-es pour pouvoir travailler avec les élèves en difficulté :

Il y a des enseignants qui résistaient un peu à ce que les élèves viennent nous voir ou ça les mettait mal à l'aise et puis ils ne savaient pas ce qui s'y passait dans notre bureau. Donc du coup ça demandait pas mal de discuter et puis de dire « Ben, nous on travaille comme ça ». (Éducateur/trice)

D'autre part, les objectifs des éducateurs/trices et des enseignant-es vis-à-vis de l'enfant diffèrent. Les différences de parcours et de référentiels entre les métiers d'éducateurs/trices et ceux de l'enseignement peuvent créer des écarts dans la compréhension des enjeux éducatifs et des approches pédagogiques. Les éducateurs/trices, issu-es de formations et de pratiques professionnelles distinctes, ont une vision axée davantage sur l'accompagnement social et émotionnel des élèves, tandis que les enseignant-es seront plus centré-es sur la transmission des connaissances et le respect des programmes scolaires. L'enseignant-e adopte une perspective « scolaire » du problème avec un référentiel temporel adossé au calendrier de l'organisation. Elle/il utilise le dispositif des éducateurs/trices pour défendre ses propres intérêts : son objectif est de résoudre rapidement le problème pour préserver la progression de la classe, le respect du programme et l'achèvement de l'année scolaire. Ainsi, certain-es acteurs/trices interrogé-es expliquent qu'une stratégie des enseignant-es consiste à « se débarrasser » de l'enfant perturbateur/trice en l'envoyant chez l'éducateur/trice afin de rétablir le contrôle en classe. La difficulté est abordée non pas en fonction de l'enfant, mais en fonction des contraintes organisationnelles imposées par le cadre institutionnel. De son côté, l'éducateur/trice adopte une perspective « sociale » du problème. Il considère la progression et l'évolution de l'enfant dans un calendrier non académique (temps nécessaire à la progression, temporalité propre à chaque individu) sans

nécessairement devoir atteindre ses objectifs en fonction du programme de l'année scolaire, autrement dit en dehors des contraintes de l'organisation :

Alors il y a des enseignants avec qui ça se passe très bien. Mais comme on n'a pas la même culture, on n'a pas le même travail. Des fois au niveau de la temporalité, au niveau de pleins d'aspects, c'est vrai que des fois c'est difficile. (Éducateur/trice)

Le rôle des éducateurs/trices n'est pas compris de la même façon selon les acteurs/trices. Les enseignant-es considèrent davantage les éducateurs/trices au travers de leur mission d'intervention en situation de crise et sur des cas individuels hors de la classe quand les éducateurs/trices considèrent qu'elles/ils sont également là pour intervenir en amont à titre préventif et collectif. Cet-te éducateur/trice explique qu'une collaboration dans la classe peut apparaître comme une menace pour les enseignant-es :

Il faut contrôler sa classe, il ne faut pas montrer de fragilités. J'ai l'impression que ça, c'est très dur. Et quand on arrive, quand on est un collaborateur un peu externe et qu'on est juste là finalement pour partager des regards, ils ne voient pas l'intérêt pour l'élève... il y a encore ce côté un peu menaçant pour leur travail. (Éducateur/trice)

De plus, les enseignant-es conçoivent la mission de l'éducateur/trice en fonction de leur propre référentiel (i.e. journée structurée, objectifs énoncés...) et attendent des éducateurs/trices qu'ils/elles s'imprègnent de la culture scolaire :

Il faut aussi [que l'éducateur/trice] s'intègre dans l'équipe, qu'elle comprenne le fonctionnement de l'école donc c'est sûr que ça prend un petit moment, mais là, maintenant on a mis en route quelques projets et tout ça commence à prendre forme. (Enseignant-e)

Or, les modalités de travail des deux corps professionnels sont différentes sur le fond comme sur la forme :

Je veux dire eux ils nous voient on se balade dans l'école donc du coup eux qui ont une classe à tenir, leur temps est très structuré et il est plein tandis que nous on a un temps qui est souple où il y a aussi parfois un temps de réflexion, de retrait et entre deux interventions on va revenir ici [au bureau]. Je ne fais pas huit heures d'intervention par jour c'est impossible, enfin moi je ne peux pas. Enfin on n'est pas dans le même temps et puis eux ce temps-là, des fois ils n'ont pas l'air de comprendre puisqu'eux, ils s'attendent à ce qu'on soit dans chaque classe... (Éducateur/trice)

Enfin, les éducateurs/trices sont intégrés-es dans des établissements qui regroupent le plus souvent plusieurs écoles. Ainsi, elles/ils ne sont présent-es qu'à temps partiels dans chacune des écoles et ne peuvent pas répondre positivement à toutes les demandes d'intervention, en particulier les interventions « pompiers » qui nécessitent d'intervenir dans l'urgence face à un-e élève dont le comportement perturbe voire empêche le bon déroulé de la classe. Les extraits ci-dessous mettent en lumière les tensions existantes du fait de la présence discontinuée des éducateurs/trices au sein des écoles :

Puis au niveau de l'organisation, l'éducatrice vient une après-midi. Puis après, une fois, elle est en entretien, une fois, elle est en cours, une fois, elle est en formation ; puis une fois, il y a une urgence, et puis bref, finalement, allez, on se voit trois fois, et puis voilà. (...) Et je pense vraiment que, si on enlève tout ça et qu'on nous met moins d'élèves, je préfère gérer ma classe avec 14-15 élèves plutôt qu'avoir l'éducatrice qui vient tous les six mois une après-midi dans ma classe. (Enseignant-e)

Cette situation fait écho aux conclusions de l'étude de LeVasseur (2018), qui examine les tensions et les conflits entre les acteurs/trices impliqués dans la gestion de la diversité des élèves au sein du système scolaire québécois. Les directions d'établissement, les enseignant-es et les membres du personnel de soutien technique et professionnel ont des attentes diversifiées quant aux approches à adopter pour intervenir auprès des élèves, ainsi qu'une interprétation variée des règles scolaires et de l'autorité. Une différence notable réside dans leurs cultures professionnelles distinctes : alors que les membres du personnel de soutien technique et professionnel mettent l'accent sur les émotions et les aspects affectifs des élèves dans leurs actions et décisions, les enseignant-es adoptent une perspective plus centrée sur les apprentissages et la transmission de connaissances. Ces divergences peuvent entraîner des frictions et des incompréhensions dans la gestion quotidienne de la diversité des élèves, mettant en lumière la nécessité d'une collaboration et d'une communication efficaces entre les différents acteurs/trices du système éducatif pour assurer le bien-être et la réussite de tous/tes les élèves.

Face aux limites de la collaboration interprofessionnelle et la difficulté d'un ajustement mutuel entre enseignant-es et éducateurs/trices, les directions d'établissement peuvent être un facteur facilitateur de collaboration lorsqu'elles se placent en tant que médiatrices, mais leur manque de neutralité peut à l'inverse accentuer les difficultés des acteurs/trices.

3.2. L'importance de la neutralité dans le rôle de policy broker des directions d'établissement

Dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire à Genève, les directions d'établissement incarnent le rôle d'acteurs/trices intermédiaires au sens de Maroy (2006)¹⁰ et dans le cadre de la mise en œuvre, elles incarnent le rôle de *Policy broker* au sens d'Hassenteufel (2011). Le *policy broker* est décrit comme « un entremetteur qui permet l'échange entre les parties, c'est-à-dire une entente sur les termes de l'échange et les bénéfices (matériels et/ou symboliques) de celui-ci. L'activité de courtier se situe au niveau des arènes décisionnelles des politiques publiques » (Hassenteufel, 2011, p.214). Le concept est ici emprunté à la phase décisionnelle d'élaboration des politiques publiques, pour être appliqué à la phase de mise en œuvre. Il ne concerne plus le niveau du compromis entre coalitions, mais celui du compromis entre les acteurs/trices politiques et les acteurs/trices de terrain. En l'espèce, les

¹⁰ « Institutions, organisations et agents qui participent de ce niveau intermédiaire sont très divers à travers les pays européens, mais ils ont pour point commun de se situer entre les autorités publiques centrales et les établissements » (Maroy, 2006, p. 73).

directions d'établissement en tant que *policy broker* tentent de faire le lien entre la politique d'enseignement prioritaire telle qu'elle avait été définie lors de son élaboration et les acteurs/trices au sein de l'établissement scolaire. Elles doivent également amener les acteurs/trices en présence au compromis nécessaire à la mise en œuvre de la politique, à savoir mettre en place une collaboration interprofessionnelle qui n'existait pas en tant que telle avant la création des REP.

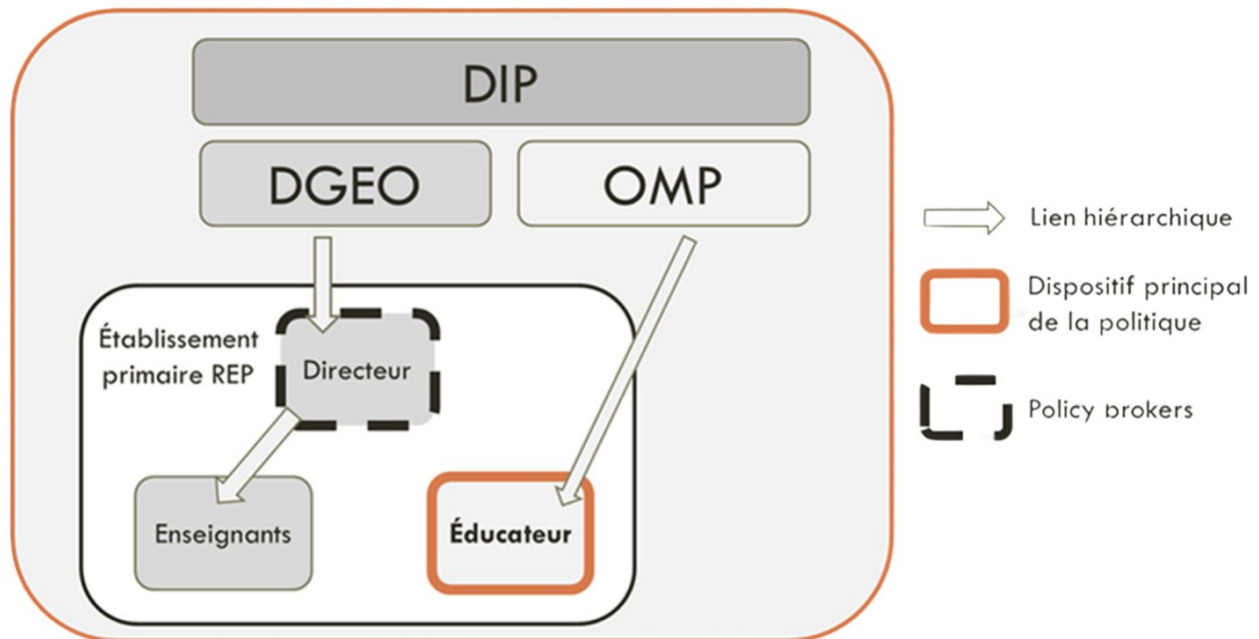
Varone, Ingold et Fischer (2016) explicitent la nécessité de combiner neutralité et réputation du *policy broker* pour arriver à un compromis. Dans le cas genevois, pour favoriser une collaboration interprofessionnelle, le compromis entre enseignant-es et éducateurs/trices peut être facilité par les directions d'établissement qui agissent en tant que *policy broker*.

Or, les directions d'établissement ne sont pas neutres au sens de Varone, Ingold et Fischer (2016) dans la mesure où elles disposent d'un lien hiérarchique direct avec les enseignant-es, mais pas avec les éducateurs/trices (Soussi, *et al.*, 2014). Les éducateurs/trices répondent d'une ligne hiérarchique externe à l'organisation dont les logiques et modèles d'action sont différents. En effet, au sein du Département de l'Instruction Publique (DIP), les éducateurs/trices relèvent de la hiérarchie de l'Office Médico-Pédagogique (OMP¹¹), tandis que les directions et les enseignant-es relèvent de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO).

Le schéma ci-dessous rend compte de la relation entre les trois acteurs/trices clés de la mise en œuvre de la politique d'enseignement prioritaire à Genève et montre la position spécifique de l'éducateur/trice au sein de l'établissement. Il existe une dualité du lien hiérarchique entre deux autorités de tutelles distinctes pour les enseignant-es et les éducateurs/trices, respectivement la DGEO et l'OMP. La coexistence de deux institutions aux buts, aux moyens et aux cultures organisationnelles différentes, accentue la complexité de la mission de *policy broker* des chef-fes d'établissement. Elles/ils doivent non seulement faire le lien entre professionnel-les, mais aussi entre les deux organisations.

¹¹ L'Office médico-pédagogique (OMP) soutient le développement et les apprentissages des enfants et jeunes du canton ayant des besoins éducatifs particuliers, en situation de handicap ou vulnérables, en leur offrant des services de soutien, de soins et d'enseignement spécialisé.

Figure 2. Acteurs/trices et dispositifs principaux de la mise en œuvre du REP dans le canton de Genève



Source: Napoli (2024)

Il ressort des entretiens que cette situation entraîne de fortes tensions entre les éducateurs/trices et les directions d'établissements dans la mesure où les éducateurs/trices exercent leurs missions au sein de l'établissement scolaire dont les directions ont la charge :

On n'est pas soumis de manière hiérarchique à la direction de l'établissement puisque notre direction, elle est en dehors (...). Donc ça laisse quand même pas mal de zones d'interprétation et si on n'a pas une bonne communication avec le directeur d'établissement, et ça peut mener à des situations de tension très vite. (Éducateur/trice)

L'institution demande une action concertée des acteurs/trices au sein de l'école (Le Vasseur & Giuliani, 2022), mais l'absence de supervision directe des éducateurs/trices leur confère en partie un pouvoir accru en termes de liberté d'actions et d'interprétation de leur mission, qui influe sur la gestion des interactions avec les autres membres de l'organisation. Cette marge de manœuvre accompagnée d'une absence de supervision par les directions accentue l'incompréhension de leur rôle par les enseignant-es :

Eux [les éducateurs/trices] ils ont un cahier des charges qui n'est pas très clair non plus. Ils ne sont pas répondeurs de la directrice de l'école et de l'établissement parce que c'est plutôt de l'OMP dont ils dépendent, mais c'est un tel fouillis là-bas. Donc, finalement, ils n'ont pas vraiment de répondeurs directs. En fait, ils font un peu comme ils veulent. Et des fois voilà, ça crée des petites tensions notamment avec la directrice, parce que sur les horaires, sur la façon de gérer le temps. (Enseignant-e)

D'un côté, les directions souhaitent davantage de transparence de la part des éducateurs/trices, notamment en ce qui concerne la gestion de leur emploi du temps et leurs activités en

collaboration avec les enseignant-es et les élèves. D'un autre côté, les éducateurs/trices bénéficient d'une certaine autonomie pour exercer leur fonction selon leurs propres méthodes. Giuliani et Le Vasseur (2022) ont mis en évidence l'opposition qui existe entre le modèle professionnel occupationnel porté par l'éducateur/trice et le modèle professionnel organisationnel porté par les directions d'établissement. L'éducateur/trice entend mener ces missions à la lumière de sa propre perception du métier et de ces valeurs, la direction souhaite que l'éducateur/trice mène ses missions à la lumière des enjeux de l'organisation. Cet-te éducateur/trice identifie les divergences potentielles de point de vue face à une situation qui justifie l'absence de lien hiérarchique avec les directions d'établissement :

C'est ce qui est intéressant, on s'est battu pour ne pas être sous leur responsabilité, qu'ils ne soient pas nos responsables hiérarchiques directs parce qu'on a toujours pensé que si on n'était pas d'accord par rapport à une prise en charge, on pouvait la soutenir et la soutenir plus fermement si on n'était pas sous une dépendance hiérarchique. Donc, ça donne une liberté de parole plus grande et plus efficace aussi, je pense. (Éducateur/trice)

Dans ce cadre, la neutralité des directions en tant que *policy broker* peut être également remise en cause dans la mesure où les éducateurs/trices les perçoivent comme représentantes des intérêts d'une organisation (DGEO) qui n'est pas la leur (OMP), mais bien celle des enseignant-es. L'appartenance à une organisation distincte et porteuse d'autres valeurs fait partie intégrante de l'identité professionnelle des éducateurs/trices :

L'espace de parole, il doit être complètement libre de toute hiérarchie directe sinon tout est faussé quoi. (...) c'est notre job justement de pas forcément être d'accord (rire) et puis de dire « Ben, écoutez, vous vous pensez ça moi je vois plutôt les choses de cette manière ». (Éducateur/trice)

Ce manque de neutralité ne favorise pas leur rôle vers l'aboutissement d'un compromis dans la mise en œuvre :

Oui parce que tout le monde interprète notre mission avec un regard et puis s'il y a trop de hiérarchie et bien elle peut même empêcher la mise en place d'action du professionnel sur le terrain parce que ce n'est pas compris, ou parce que par exemple le directeur d'un établissement a une vision et va l'appliquer aussi avec l'éducateur. Alors que l'éducateur il est justement dans une position de regard tiers qui devrait normalement être respecté, mais ça n'est pas toujours le cas dans la réalité. (Éducateur-trice)

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'analyse de la mise en œuvre de la collaboration entre enseignant-es et éducateurs/trices dans le Réseau d'Enseignement Prioritaire genevois, éclairée par les travaux de la sociologie des organisations, et en particulier les travaux de Mintzberg (2006), met en lumière la complexité des dynamiques organisationnelles en jeu. La mise en œuvre est un processus qui nécessite la mobilisation de ressources et l'adaptation par les acteurs/trices sociales/aux, souvent confronté-es à des ambiguïtés et des différences d'interprétation des politiques éducatives.

Cet article révèle un couplage lâche entre les objectifs de la politique et sa mise en œuvre. L'intégration des éducateurs/trices, bien que visant à enrichir les ressources disponibles pour les enseignant-es et à gérer les difficultés non pédagogiques, introduit une nouvelle dynamique de collaboration qui est souvent marquée par des conflits professionnels et des malentendus qui empêchent un ajustement mutuel (Mintzberg, 2006).

Bien que la directive de 2012 et les notes de service de 2007 et 2010 aient tenté de définir un cadre pour cette collaboration, les chevauchements de missions entre ces deux groupes, combinés à leurs formations et qualifications distinctes, rendent cette coordination délicate. Les enseignant-es et les éducateurs/trices ont des identités professionnelles distinctes et des objectifs divergents vis-à-vis des élèves, influencés par leurs formations et pratiques respectives. En effet, alors que les enseignant-es sont principalement centré-es sur les apprentissages académiques (spécifiés dans le curriculum), les éducateurs/trices adoptent une approche plus holistique, axée sur le développement des compétences sociales et l'intégration des élèves. Cette divergence d'objectifs, couplée à l'appartenance à deux cultures professionnelles distinctes et à deux lignes hiérarchiques différentes, constitue un obstacle majeur dans la collaboration interprofessionnelle. De plus, l'absence de supervision directe des éducateurs/trices leur octroient une large marge de manœuvre et d'interprétation des objectifs initiaux.

La mise en œuvre de la collaboration interprofessionnelle dans les établissements du REP genevois est donc freinée par des différences culturelles, des incompréhensions et des tensions entre les acteurs/trices impliqués-es.

Les directions d'établissement, en tant que médiatrices et facilitatrices de cette collaboration, ne parviennent pas toujours à agir efficacement en tant que *policy brokers*. Leur lien hiérarchique direct avec les enseignant-es, mais pas avec les éducateurs/trices, crée des tensions et limite leur capacité à promouvoir un compromis équilibré. Les éducateurs/trices, rattachés-es à une autre ligne hiérarchique, jouissent d'une autonomie qui peut être mal perçue et mal comprise par les enseignant-es et les directions d'établissement.

Cependant, dans leur rôle de *policy brokers*, les directions d'établissement qui renforcent la communication, clarifient les rôles et responsabilités de chacun-e, et promeuvent une compréhension mutuelle des objectifs et des méthodes de travail réussissent à instaurer des collaborations fructueuses. Autrement dit, les directions d'établissement qui adoptent une position de neutralité et de médiation effective facilitent une collaboration harmonieuse et efficace entre enseignant-es et éducateurs/trices.

Ainsi, l'application des mécanismes de coordination de Mintzberg permet non seulement d'identifier les défis, mais aussi de discerner les conditions nécessaires pour une mise en œuvre réussie de la collaboration interprofessionnelle dans le REP genevois.

RÉFÉRENCES

- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Université Laval (CRIRES). www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf
- Boussagnet, L., & Dupuy, C. (2014). L'analyse des politiques publiques à l'épreuve de la comparaison. *Revue internationale de politique comparée*, 21(2), 97-119.
- Charbonneau, S., & Padioleau, J-G. (1980). La mise en œuvre d'une politique publique réglementaire : le défrichement des bois et forêts. *Revue française de sociologie*, 21(1), 49-75.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling : Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165(4), 91-103.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2008) Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : conceptions, mises en oeuvre, débats. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8. <https://doi.org/10.22019/SC-2017-00001>
- Fouquet-Chauprade, B., Dutrevis, M., & Demeuse, M. (2015). Comparer les PEP : une diversité d'approches pour une diversité de pratiques. *Éducation comparée*, (13), 7-13.
- Friedberg, E. (1988). *L'analyse sociologique des organisations*. Paris : L'Harmattan.
- Giuliani, F. (2017). La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 89-109. <https://doi.org/10.3917/lsdle.504.0089>
- Glasman, D., & Ion, J. (1993). Les « nouveaux métiers » des quartiers populaires Entre l'immersion locale et l'inscription institutionnelle. *Diversité*, 93(1), 19-31.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : L'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Jaeggi, J. M. (2008). *Que nous apprend l'expérience française des ZEP ? Réflexions sur les zones d'éducation prioritaires à partir de notes de lecture*. Genève : Service de recherche en éducation.
- Lane, J. E. (1987). Implementation, accountability and trust. *European journal of political research*, 15(5), 527-546.

- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M., & Abdoulaye, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine : Une perspective. *Carrefours de l'éducation*, 25(1), 155-194.
- LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives*, 22, 173-191.
- LeVasseur, L., & Giuliani, F. (2022). Visées collaboratives et obstacles institutionnels : les cas de la Suisse et du Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (90), 117-126.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mintzberg, H. (2006). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Editions d'Organisation.
- Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? *Revue française de science politique*, 55(1), 51-71.
- Napoli, J. (2024). *Les politiques d'éducation compensatoire : mise en œuvre et conséquences dans trois espaces européens. Canton de Genève, France et Angleterre*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Peterson, V. T. (1977). *Policy Implementation as a Loosely-Coupled Organizational Adaptation Process*. Toledo: University of Toledo.
- Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle. Sherbrooke : Université de Sherbrooke (École en chantier)*. www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-referencemcollaboration.pdf
- Soussi, A., Nidegger, C., Dutrévis M., & Crahay, M. (2012). Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves ? *Revue Française de pédagogie*, 178, 53-66.
- Soussi, A., Nidegger, C., & Schwob, I., (2014). *Le rôle des éducateurs des établissements du REP : le point de vue des directeurs d'établissement, des enseignants et des éducateurs*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Varone, F., Ingold, K., & Fischer, M. (2016). Administration et réseaux d'action publique. In D. Giauque & Y. Emery (Eds.), *L'acteur et la bureaucratie* (pp. 115-140). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Weick, K. E. (1976). Educational organisations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 21(1), 1-19.

