

## LES ÉDUCATEURS EN MILIEU SCOLAIRE : OPPORTUNITÉS ET DÉFIS POUR UNE NOUVELLE FORMATION ?

### EDUCATORS IN SCHOOLS: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES FOR NEW TRAINING?

---

*Laurence COSTES*

*Hakima MOUNIR*

*Université Paris-Est-Créteil (UPEC), LIRTES - UR7313, France*

#### RÉSUMÉ

---

L'article analyse la formation des éducateurs en milieu scolaire à travers le dispositif des « bataillons de la prévention », destiné à lutter contre la délinquance et le décrochage scolaire dans les quartiers populaires. Il met en évidence la collaboration entre éducateurs de prévention et personnels éducatifs, révélant la confrontation de cultures professionnelles différentes. Cette rencontre génère tensions et ajustements de posture. L'analyse montre que la réflexivité accompagnée et l'apprentissage en situation favorisent une évolution progressive des pratiques. Les espaces de retour sur expérience permettent aux professionnels d'exprimer leurs difficultés et de repenser leurs interventions. Ces dynamiques prolongent les effets de la recherche sur le terrain. Ce dernier apparaît ainsi comme un véritable espace de formation et de co-apprentissage.

Mots-clés : culture professionnelle, éducateurs de prévention, Éducation nationale, formation, quartiers populaires.

#### ABSTRACT

---

The article analyzes the training of educators in the school environment through the “prevention battalions” scheme, designed to combat delinquency and school dropout in working-class neighborhoods. It highlights the collaboration between prevention educators and educational staff, revealing the confrontation between different professional cultures. This encounter generates tensions and requires adjustments in professional stances. The analysis shows that supported reflexivity and learning through practice foster a gradual evolution of professional practices. Feedback and reflection spaces allow professionals to express their difficulties and rethink their interventions. These dynamics extend the effects of research into the field. The field thus emerges as a genuine space for training and sustainable co-learning.

Keywords: french national education system, prevention educators, professional culture, training, working-class neighborhoods.

## INTRODUCTION

---

Depuis une vingtaine d'années, les établissements scolaires sont confrontés à des problématiques qui excèdent le seul registre de l'instruction : violences juvéniles, décrochage scolaire, troubles du comportement ou encore précarités sociales et familiales. Ces transformations ont conduit les politiques publiques à promouvoir un renforcement des coopérations entre l'Éducation nationale et les acteurs du champ socio-éducatif, dans une perspective de prévention et de prise en charge globale des jeunes (Van Zanten, 2011).

C'est dans ce contexte qu'a été instauré, à partir de 2021, le dispositif des « bataillons de la prévention », dans le cadre de la politique de la ville. Fondé sur l'intégration d'éducateurs spécialisés au sein des collèges, ce dispositif vise à renforcer l'accompagnement et le suivi des élèves identifiés comme les plus fragiles. S'il répond à une injonction institutionnelle croissante à l'interprofessionnalité et au « faire ensemble », sa mise en œuvre révèle toutefois de fortes tensions organisationnelles et professionnelles. Celles-ci se manifestent notamment dans les modalités de collaboration entre éducateurs de prévention spécialisés et acteurs scolaires – chefs d'établissement, personnels de vie scolaire et enseignants. Les éducateurs, porteurs de référentiels issus du champ du social et du médico-social, se heurtent aux normes, aux temporalités et aux cadres fortement institutionnalisés du collège, tandis que les équipes scolaires peinent parfois à reconnaître la spécificité de pratiques fondées sur le temps long, la relation éducative et la médiation.

Dans ce contexte d'interactions contraintes, les professionnels (équipe scolaire et éducateurs) sont amenés à ajuster leurs pratiques au fil de l'action, dans un environnement marqué par l'incertitude et l'imprévu. Cette dynamique met en question les formes traditionnelles de formation des adultes et invite à penser la professionnalisation à partir des situations de travail elles-mêmes. Elle conduit également à interroger les conditions de possibilité d'une collaboration effective entre des univers professionnels historiquement distincts.

Toutefois, appréhender ces collaborations uniquement sous l'angle des obstacles et des résistances reviendrait à en sous-estimer la portée. La confrontation des cultures professionnelles génère en effet des effets formatifs, souvent peu visibles et rarement institutionnalisés, mais déterminants dans l'évolution des pratiques. Dans cet article, il s'agit de mettre en lumière que le travail partenarial induit par les « bataillons de la prévention » constitue, pour les éducateurs spécialisés comme pour les acteurs scolaires, une expérience de formation en situation, au cours de laquelle se reconfigurent les postures professionnelles, les manières d'agir et les représentations du rôle éducatif.

L'article propose ainsi d'analyser les dynamiques de cette confrontation interprofessionnelle et leurs effets sur les pratiques, en montrant comment une collaboration initialement prescrite peut progressivement devenir un espace de co-apprentissage, au sein duquel se développent de nouvelles compétences et se redéfinit le rapport à l'institution scolaire.

## CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

---

Les transformations contemporaines du travail éducatif ont progressivement conduit l'institution scolaire à s'ouvrir à des acteurs extérieurs, en particulier issus du champ socio-éducatif. Dès la fin des années 2000, le rapport du Conseil technique des clubs et équipes de prévention spécialisée (CTPS, 2008, p. 7) souligne l'évolution du positionnement des établissements scolaires vis-à-vis de leur environnement et préconise le développement de collaborations fondées sur des missions éducatives partagées. Cette orientation s'inscrit dans un contexte marqué par l'intensification de problématiques sociales telles que la violence juvénile, le décrochage scolaire ou les troubles du comportement, qui invitent les professionnels à repenser leurs modes d'intervention.

Dans le même esprit, la Convention nationale des associations de protection de l'enfance (CNAPE, 2012) rappelle que la prévention et la lutte contre le décrochage ne peuvent être pensées dans le seul cadre scolaire, mais nécessitent une continuité éducative entre les différents espaces de vie des jeunes. Plus tard, le rapport parlementaire sur l'avenir de la prévention spécialisée (Bouziane-Laroussi et Jacquat, 2017, p. 30) identifie les établissements scolaires comme des « lieux d'intervention incontournables » pour les éducateurs de prévention, alors que « la rue » constituait jusqu'alors leur territoire d'action privilégié. Ces travaux convergent vers l'idée d'une perméabilité croissante entre l'école et son environnement social et plaident en faveur d'une institutionnalisation des collaborations locales.

C'est dans ce contexte qu'a été lancé, à l'issue du Comité interministériel des villes (CIV) réuni le 29 janvier 2021 à Grigny, le dispositif des « bataillons de la prévention ». Celui-ci vise à « prévenir la bascule tout en apaisant les quartiers les plus exposés à la délinquance juvénile dans un contexte marqué par la recrudescence des rixes entre les jeunes »<sup>1</sup>, notamment par le recrutement d'éducateurs spécialisés et de médiateurs sociaux intervenant au sein des collèges. L'objectif affiché est d'aller à la rencontre des jeunes des quartiers les plus en difficulté afin de les « reconnecter à la société », en particulier à travers la scolarité, la formation et l'insertion professionnelle.

Cette politique publique a ainsi renforcé les interactions entre les acteurs scolaires et les éducateurs de la prévention spécialisée. La coopération recherchée s'inscrit dans ce que Van Zanten (2011) qualifie d'« injonction institutionnelle à faire ensemble ». Toutefois, si cette collaboration repose sur des objectifs partagés – prévention de la violence, accompagnement des élèves en difficulté, lutte contre le décrochage scolaire –, elle confronte également des cultures professionnelles profondément différenciées.

Sur le terrain, ce travail partenarial ne va pas de soi, d'autant plus que la décision de faire coopérer l'Éducation nationale et la prévention spécialisée a été prise à un niveau institutionnel supérieur, en l'occurrence préfectoral. Comme le souligne un chef d'établissement : « *Je ne comprenais pas trop leur présence au sein de l'établissement* ». Ce sentiment de subir une action « venue d'en haut » a contribué à l'émergence d'attentes hétérogènes au sein des équipes scolaires quant au rôle des éducateurs. Plusieurs chefs d'établissement insistent ainsi sur le lien avec les familles :

---

<sup>1</sup> Préfet du Rhône (2022). Communiqué de presse.

[https://www.rhone.gouv.fr/contenu/telechargement/49752/274844/file/CP\\_28012022\\_Bataillon\\_de\\_la\\_pr%C3](https://www.rhone.gouv.fr/contenu/telechargement/49752/274844/file/CP_28012022_Bataillon_de_la_pr%C3)

*« Nous attendons que les éducateurs favorisent les relations entre les trois espaces de vie des jeunes : le collège, le quartier et la famille. Qu'ils apportent au collège leur connaissance du quartier, leurs compétences d'éducateurs spécialisés et leur réseau partenarial »* (chef d'établissement).

Ces attentes ne sont toutefois pas toujours partagées par les éducateurs eux-mêmes, qui rappellent les limites de leur intervention : *« Je lui ai expliqué que nous n'étions pas des VRP vis-à-vis des familles et de l'Éducation nationale, mais nous avons essayé de créer des passerelles entre le collège et les familles »*. En dépit de ces réticences initiales, le discours sur le déploiement des éducateurs est globalement empreint d'optimisme et d'une reconnaissance de leur utilité sociale. Comme le résume un chef d'établissement : *« C'est un dispositif qui a de supers objectifs, une vraie possibilité de valeur ajoutée ; maintenant, il y a des ajustements à faire en termes de communication et de coordination »*.

Les entretiens menés auprès des équipes scolaires mettent toutefois en évidence un point de tension central : la clarification des missions confiées aux éducateurs au sein des collèges.

Des malentendus traversent ainsi la collaboration quotidienne, liés à la confrontation de cultures professionnelles distinctes. Ils opposent notamment une logique scolaire centrée sur la transmission des savoirs à une approche de médiation sociale, mais concernent également les temporalités de l'action, les attentes en matière de résultats ou encore les postures professionnelles et l'hexis corporelle. Le port de la casquette, les « checks », le tutoiement ou certains codes vestimentaires des éducateurs sont, par exemple, perçus par certains acteurs scolaires (notamment les chefs d'établissement et CPE) comme des transgressions des normes du collège. Ces points de friction constituent à la fois des obstacles à la construction d'une coopération fluide et des situations problématiques propices à une réflexion sur les pratiques. Les éducateurs, souvent inscrits dans des logiques d'intervention informelle et de médiation sociale, doivent composer avec les contraintes normatives, organisationnelles et temporelles propres au milieu scolaire, tandis que les équipes scolaires éprouvent parfois des difficultés à saisir la spécificité de ces pratiques.

Dans cette perspective, l'injonction à « travailler ensemble » peut être analysée comme une forme de formation informelle en situation, au sein de laquelle la coopération – fondée sur la légitimité d'un projet éducatif partagé – conduit les acteurs à accepter des tâtonnements, des bricolages et des compromis dans l'accompagnement des élèves. La collaboration induite par le dispositif des « bataillons de la prévention » engage ainsi les professionnels dans un processus d'apprentissage expérientiel (fondé sur la connaissance du terrain), au cours duquel ils sont amenés à interroger leurs évidences professionnelles, à ajuster leurs postures et à redéfinir leurs modes de coopération.

Il s'agit dès lors d'analyser comment cette dynamique de formation par et dans l'action permet de dépasser les défis liés à la coopération interprofessionnelle. L'objectif est double : montrer en quoi la réflexion collective sur les pratiques constitue un levier d'amélioration de la coopération, et analyser ce processus de formation à partir des données recueillies lors des ateliers informels de « retour sur l'expérience » menés au sein des collèges.

## MÉTHODOLOGIE

---

L'enquête empirique s'est déroulée durant l'année 2023/24 visant à analyser les interactions entre éducateurs de prévention et équipes scolaires dans le cadre du dispositif des « bataillons de la prévention ». Une phase exploratoire macro (Île-de-France et Hauts-de-France) a été combinée à une investigation micro centrée sur deux collèges du Val-de-Marne choisis comme terrains d'enquête. Le premier, en quartier de « reconquête républicaine », comptait 360 élèves avec 82 % de réussite au brevet et 60 % de boursiers. Le second, en quartier prioritaire, accueillait 357 élèves avec 71 % de réussite au brevet. L'introduction du dispositif des « bataillons de la prévention » s'y est faite dans un délai relativement court avec une dimension expérimentale : si les éducateurs de prévention spécialisée avaient déjà une bonne connaissance des collégiens, il s'agissait ici de travailler avec les collèges et cela impliquait une collaboration qui ne s'improvise pas. Le dispositif s'est alors mis en place dans un climat de questionnements autour de l'articulation entre des « territoires professionnels » différents.

Plusieurs outils de recueil de données ont été mobilisés. Outre la collecte des documents institutionnels, nous nous sommes également appuyées sur une méthodologie qualitative à partir d'un travail d'observation au sein des établissements scolaires, d'entretiens individuels et d'entretiens de groupe<sup>2</sup> visant à analyser les interactions et le travail entre éducateurs de prévention et équipes scolaires dans le cadre du dispositif. Cette méthodologie se donnait pour ambition de mettre en exergue « l'espace des points de vue » des différents acteurs (Bourdieu, 1993, p. 9) afin de dégager les impacts formels et informels de la mise en place des « bataillons de la prévention ».

Nous avons également adopté une approche qualitative et réflexive, mobilisant les concepts de « conversation sociologique » (Laforge, 2018). Cette dernière, entendue comme un ensemble d'activités qui instaurent des pratiques et des réflexions, joue un rôle dans la transformation continue du monde commun. Même si cette transformation peut être silencieuse, imperceptible ou minime, elle est toujours présente. Cependant, il est difficile de séparer l'impact spécifique du sociologue dans cette dynamique, car celui-ci s'intègre dans un processus collectif plus large. Par exemple, Schön (1966) distingue la « réflexion *dans* l'action » (*reflection in action*) et la « réflexion *sur* l'action » (*reflection on action*). Mais ce travail de réflexion ne se fait pas spontanément, il se met en action dans le cadre d'un espace de rencontre au sein de l'association de la prévention spécialisée que nous avons animé.

Ainsi nous avons mis en place des ateliers informels de retour d'expérience entre les acteurs impliqués et nous-mêmes. Ils avaient pour objectif de favoriser l'expression des éducateurs et de l'équipe scolaires et ont constitué des espaces d'expression et de co-construction de savoirs professionnels, permettant de mettre en lumière les interactions, les tensions et ajustements des pratiques. Ces espaces constituaient ainsi une forme de laboratoire social, permettant aux participants de partager les points de friction, les réussites et les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des « bataillons de la prévention ».

---

<sup>2</sup> Quarante-cinq entretiens semi-directifs ont été réalisés avec un panel diversifié d'acteurs : chefs d'établissement (2), enseignants et CPE (12), assistants d'éducation (8), collégiens (13), parents (4), éducateurs de prévention (3), personnel médico-social (3) et institutionnels (2). Les entretiens ont été menés en présentiel ou distanciel, complétés par l'analyse de quinze documents institutionnels (conventions, rapports préfectoraux) et par des observations de terrain.

## CONFRONTATION ENTRE DEUX CULTURES PROFESSIONNELLES

---

### DEUX MONDES DISTINCTS

« *C'était compliqué avec les collèges, on était vus comme des intrus, les éducateurs n'avaient pas la même culture que celle de l'Éducation nationale. Les éducateurs étaient traités de laxistes, de naïfs* ». Cet extrait d'entretien d'un éducateur illustre de manière significative la confrontation entre deux cultures professionnelles. L'Éducation nationale et les éducateurs de la prévention spécialisée évoluent, en effet, dans des sphères institutionnelles distinctes, structurées par des missions, des cadres d'intervention et des formations initiales reflétant des objectifs et des logiques d'action différenciés.

Du côté de l'Éducation nationale, les enseignants et les conseillers principaux d'éducation (CPE) ont pour mission centrale l'instruction et l'accompagnement des élèves dans une perspective de transmission des savoirs et de formation du citoyen. Leurs pratiques s'inscrivent dans des référentiels normatifs explicites – programmes scolaires, cadre réglementé et ritualisé, lexique professionnel stabilisé – et s'appuient sur une culture professionnelle marquée par l'organisation hiérarchique, le respect des procédures et une division « cellulaire » du travail (« un enseignant, une classe ») (Van Zanten, 2001, p. 15).

À l'inverse, les éducateurs de la prévention spécialisée, issus pour la plupart du champ socio-éducatif, interviennent dans des espaces plus informels et non scolaires. Leur mission vise prioritairement la prévention des conduites à risque et l'accompagnement social des jeunes. Leur approche privilégie la relation éducative, l'écoute, la gestion des interactions interpersonnelles et un accompagnement individualisé (Guillaumey, 2007). Ces professionnels s'appuient sur les principes fondateurs de la prévention spécialisée – anonymat, libre adhésion et non-mandat – qui définissent un cadre référentiel et législatif spécifique : l'anonymat des jeunes est garanti, l'adhésion à la relation éducative n'est jamais contrainte, et l'intervention s'effectue en l'absence de mandat nominatif, hors d'une prise en charge institutionnelle formelle. Leur formation met ainsi l'accent sur la prise en compte des réalités sociales des jeunes, souvent en rupture avec le système scolaire (Becquemin, 2007).

Si ces deux cultures professionnelles convergent autour d'objectifs communs – accompagnement des jeunes, intégration sociale, lutte contre le décrochage scolaire –, elles reposent néanmoins sur des modèles d'intervention et de formation profondément distincts. Ces écarts constituent autant de freins potentiels à une collaboration effective sur le terrain.

En premier lieu, la temporalité de l'action éducative n'est pas appréhendée de la même manière, comme le souligne un éducateur de prévention :

*« Nous sommes en mesure d'apporter une meilleure connaissance du jeune à la communauté éducative ; l'éducateur est en lien avec l'environnement du jeune, le quartier, le groupe de pairs et la famille. Tout ce qui est en dehors du scolaire, le sport, etc. ».*

Cette posture suppose un temps d'observation et de construction de la relation, perçu par l'institution scolaire comme excessivement long : « *Il nous faut le temps de gagner la confiance des collégiens et de leurs parents, de comprendre ce qui est en jeu avant d'intervenir* » (éducateur). Or, cette temporalité spécifique à la prévention



spécialisée entre souvent en tension avec les exigences d'urgence et de réactivité qui structurent le fonctionnement scolaire.

Par ailleurs, la coopération entre équipes scolaires et éducateurs de prévention se heurte à l'absence de référents conceptuels partagés. Comme le souligne un éducateur,

*« L'une des principales difficultés était de travailler sur un lexique commun : pour l'Éducation nationale, le décrochage scolaire renvoie essentiellement à une rupture dans les apprentissages, et l'on s'arrête là. Or, nous n'avons pas tous la même conception du métier ».*

Les éducateurs accordent une place importante à la dimension clinique du travail éducatif. L'élaboration d'un lexique commun apparaît dès lors comme un enjeu central, permettant de clarifier les postures professionnelles et les attentes respectives. Une CPE le confirme :

*« J'entends qu'ils (les éducateurs) n'ont pas la même approche, et cela peut être un plus, car cela apporte d'autres informations. Mais il faudrait se mettre d'accord sur les valeurs à transmettre aux élèves, partager un lexique commun et s'entendre sur certaines positions ».*

L'ensemble des entretiens recueillis met ainsi en évidence « une confrontation des cultures » qui a entravé la mise en œuvre du dispositif. Cette situation est renforcée par des malentendus relatifs aux règles de fonctionnement propres aux collèges, rendant nécessaire un processus d'acculturation réciproque. Comme le souligne un chef d'établissement, *« il faut qu'ils soient des professionnels formés à l'Éducation nationale, avec des process clairs et explicités »*. Cette acculturation implique une négociation permanente, dans la mesure où l'Éducation nationale repose sur un système d'obligations et de contraintes réglementaires. Il s'agit alors de faire coexister deux leviers d'action : « un levier très institutionnel, avec des modes d'intervention disciplinaires très codifiés, dans lequel le jeune sait très bien qui fait quoi, puis un levier très souple qui s'engage sur un mode très réactif qui amène le jeune à s'approprier l'accompagnement éducatif » (Di Lenardo et Hug, 2012, p. 42). Ces deux leviers apparaissent complémentaires, à condition que les acteurs acceptent de s'inscrire dans une logique de coopération.

## MALENTENDUS ET DIVERGENCES

Le dispositif des « bataillons de la prévention » repose sur le développement d'un « travail en partenariat » (Glasman, 1992) entre éducateurs spécialisés et enseignants, afin de permettre aux éducateurs de déployer, auprès de leurs publics, des pratiques, des postures et des outils visant à prévenir les passages à l'acte délinquant. Il s'agit ainsi de faire coopérer des acteurs distincts, souvent traversés par des malentendus – *« la prévention spécialisée ne veut pas dire “éducateur scolaire”, mais éduquer à l'école »* (éducateur) – tout en étant réunis autour d'un objectif commun : l'accompagnement et la réussite des collégiens.

Les malentendus et divergences, tant dans les pratiques que dans les valeurs professionnelles, s'incarnent fréquemment dans des éléments concrets du quotidien. La question de la « bonne posture » professionnelle vis-à-vis des élèves, oscillant entre engagement et distanciation, est ainsi régulièrement source de tensions. Éducateurs comme personnels de l'Éducation nationale exercent dans des cadres

normatifs où s'imposent des « règles » de conduite, perceptibles dans les attitudes liées au corps et aussi aux manières de faire.

Bourdieu souligne l'homologie entre espace physique et espace social, ainsi que la durabilité des dispositions incorporées (Bourdieu, 1980, p. 120). Cette perspective permet de comprendre les représentations que se font les personnels de l'Éducation nationale de la posture des éducateurs : port de la casquette ou du bonnet, usage du tutoiement, « checks » avec les élèves, proximité jugée excessive avec les collégiens. Ces pratiques sont parfois perçues comme une intrusion du « quartier » dans l'espace scolaire – « *on avait l'impression d'avoir le quartier qui rentre dans le collège* » – ou comme une transgression des codes de l'institution – « *au sein de l'établissement, il y a une exemplarité à donner* » (chef d'établissement).

À l'inverse, les éducateurs interprètent ces mêmes pratiques comme des leviers essentiels pour entrer en relation avec les jeunes, en adoptant des codes auxquels ces derniers peuvent s'identifier :

*« On ne s'accordera jamais, c'est impossible ! Ils nous ont reproché le bonnet et le check, mais on le fait toujours. On adopte le code social des jeunes au lieu de dire bonjour. Pour nous, ce sont des reconnaissances sociales. Si on veut que les jeunes adhèrent, il faut adopter leurs codes. On ne voit pas le problème. C'est interdit au collège, mais nous ne sommes pas des professionnels du collège ! ».*

Ces divergences révèlent des systèmes de distinctions et de normes professionnels différenciés, parfois difficilement conciliables.

Ces points de friction entravent la construction d'une coopération pourtant nécessaire au succès du dispositif et à la prise en compte des besoins des collégiens en matière de prévention et d'accompagnement. Ils donnent lieu à une confrontation de pratiques et de cultures professionnelles qui oblige les acteurs à réinterroger et à ajuster leurs manières de faire, y compris leur hexis corporelle. Dans cette perspective, la pratique réflexive, c'est-à-dire dans ce cas réajuster leurs pratiques face aux attendus du collège, apparaît comme un levier central. Schön (1996) distingue la réflexion « à froid » sur l'action, qui permet de renforcer la réflexion « à chaud » en situation professionnelle. Autrement dit, prendre du recul sur des actions passées favorise une plus grande pertinence et efficacité face aux défis rencontrés ultérieurement.

Pour les éducateurs de la prévention spécialisée, cela implique de consacrer du temps à l'analyse des interactions et des interventions menées au sein du collège, afin d'identifier ce qui a fonctionné et ce qui pourrait être amélioré. Cette démarche réflexive permet de rendre conscients des éléments de la pratique qui échappent souvent à l'attention pendant l'action elle-même. En développant cette capacité d'analyse a posteriori, les éducateurs se trouvent mieux préparés à ajuster leurs postures et leurs pratiques lors de futures situations de collaboration avec les professionnels de l'établissement scolaire. Il s'agit ainsi de construire une véritable méta-compétence réflexive, qui ne peut émerger que par un travail continu d'ajustement et de réflexion sur l'expérience.

## LE DÉFICIT DE COMMUNICATION

L'un des principaux points de friction entre les acteurs du dispositif tient à un déficit de communication et de partage d'informations. Celui-ci se manifeste de manière particulièrement aiguë autour du suivi des élèves accompagnés par les éducateurs et du traitement des « informations



préoccupantes » (IP). Comme le rappelle un chef d'établissement, « *une définition commune de ce qui constitue un cas d'IP* » est indispensable au fonctionnement partenarial. Or, éducateurs et personnels de l'Éducation nationale ne partagent pas toujours la même approche de ce type de signalement, alors même que son efficacité repose sur une compréhension et des critères communs.

Les divergences apparaissent nettement dans les pratiques déclarées. Certains éducateurs privilégient une démarche prudente et investigatrice : « *on ne fait des IP que si les faits sont avérés ; on ne fait pas d'IP sur des suspicions, on va "creuser" avant de signaler* ». À l'inverse, du côté des conseillers principaux d'éducation, la logique est différente :

*« Moi, je fais une IP quand un élève vient se confier ; je n'ai pas à faire la preuve de ce qu'il a dit, je le signale au chef d'établissement. Mais l'éducateur ne fait pas d'IP s'il n'a pas de preuves... je lui dis : tu n'es pas enquêteur de police, tu n'as pas à faire la preuve ».*

Ces désaccords illustrent des conceptions professionnelles contrastées de la responsabilité, de la preuve et du rôle de chacun dans la protection du collégien.

À ces divergences s'ajoute la question sensible du secret professionnel, qui constitue une source récurrente de tensions. Les informations écrites concernant les élèves sont en effet soumises à une vigilance institutionnelle forte, tandis que le « secret professionnel » – « qui n'est pas une prérogative du professionnel, mais une interdiction légale de révéler certaines informations » (Eglin, 2008) – est interprété différemment selon les acteurs. Pour les éducateurs, il s'agit d'une exigence professionnelle centrale, étroitement liée au principe de la « libre adhésion » des jeunes. À l'inverse, les personnels de l'Éducation nationale peuvent y voir une mise à distance, voire une méconnaissance du cadre spécifique de l'établissement scolaire : « *le secret professionnel, c'est d'échanger, de discuter. On a la vision de l'élève dans sa globalité et les éducateurs ont la vision du jeune à l'extérieur. Il faudrait partager les informations* » (équipe scolaire).

Cette divergence de lectures conduit parfois à considérer le secret professionnel des éducateurs comme une « conception-alibi », au nom de laquelle ils se replieraient sur eux-mêmes en tenant les autres acteurs à l'écart. Une CPE exprime ainsi un sentiment d'incompréhension : « *si les éducateurs ne me disent pas les informations qu'ils obtiennent, à quoi servent-ils ? Je n'ai pas l'impression de partager leur suivi* ». Elle souligne toutefois qu'un apaisement progressif a été rendu possible, même si la question des signalements demeure un point de blocage. La perspective d'un partage réciproque des informations apparaît alors comme une condition de la complémentarité, à condition de s'accorder sur des postures professionnelles communes.

Dans cette configuration, le secret professionnel occupe une position ambivalente : il constitue à la fois une limite au travail partenarial et une condition de sa légitimité. Comme le souligne Périllat (2014), il « protège du risque d'une instrumentalisation de l'action à des fins autres que celles pour lesquelles elle est missionnée par le législateur et mise en œuvre par les départements ». L'enjeu réside donc moins dans sa remise en cause que dans sa clarification et son articulation avec les exigences du travail collectif.

Les réunions et les temps de régulation mis en place ont progressivement contribué à lever certaines incompréhensions, notamment par la création d'espaces de travail communs formalisés. Deux chefs d'établissement évoquent ainsi l'instauration de réunions régulières : « *des réunions formelles tous les*

*vendredis à 11 heures avec les éducateurs, sur le même créneau pour les deux établissements, une fois chez nous, une fois chez eux* ». Ces dispositifs favorisent l'apprentissage mutuel et la construction progressive de la confiance, laquelle, en situation partenariale, « se construit et s'apprend », tout comme la méfiance.

Ainsi, l'injonction à « travailler ensemble » dans le champ de la prévention et de l'accompagnement des collégiens peut être analysée comme une forme de « formation de terrain ». Cette collaboration, bien qu'elle ne relève pas d'un cadre formel de formation, constitue un apprentissage en soi. La confrontation des pratiques et des cultures professionnelles contraint chaque acteur à interroger ses références, à ajuster ses modes d'intervention et à composer avec des logiques institutionnelles différentes, contribuant ainsi à la construction progressive d'un agir professionnel partagé.

## **LES PREMIERS PAS DE RÉFLEXIVITÉ : SE FORMER À TRAVAILLER ENSEMBLE**

---

### **LA CONFRONTATION ENTRE ÉDUCATEURS : UN ESPACE DE CO-APPRENTISSAGE**

La confrontation entre éducateurs scolaires et éducateurs de la prévention, sur le terrain, devient un espace de co-apprentissage, où chacun est amené à adapter ses pratiques et à réinterroger son rôle. En mobilisant la théorie de Schön (1994) sur la réflexivité et l'approche de la formation par la recherche, il s'agit de mettre en lumière la manière dont ces échanges et accompagnements ont permis aux professionnels de prendre du recul sur leurs pratiques, d'ajuster leurs postures et de favoriser une dynamique de coopération (Le Bouëdec, 2002).

Des espaces de réflexion collective entre le chef de service, l'équipe des éducateurs, accompagnés par nous-mêmes, ont été mis en place. Ces échanges avaient pour objectif de permettre aux participants de relater leurs expériences vécues dans le cadre de leur travail au sein du collège, de partager les événements marquants de la semaine et de faire le point sur les situations d'élèves identifiées, rencontrées ou accompagnées. Ils traduisaient l'importance de l'accompagnement dans le processus de changement de posture, en créant des conditions favorables au dialogue et à l'analyse pour surmonter les obstacles à la collaboration interprofessionnelle. Cette démarche nous a également interrogées sur notre propre posture d'accompagnatrices. En animant ces espaces, nous nous sommes rendu compte que nous poussions parfois trop vite vers des solutions, alors qu'il fallait d'abord laisser émerger leurs questionnements, nous obligeant à repenser notre approche temporelle. Comme nous l'avons formulé lors d'un temps de régulation :

*« Nous avons réalisé que, dans notre volonté d'aider, nous allions parfois trop vite vers des réponses, alors que les éducateurs avaient surtout besoin de temps pour dire ce qui les mettait en difficulté, pour comprendre ce qui se jouait dans la relation avec le collège ».*

Cet accompagnement des professionnels de la prévention a révélé des tensions et des difficultés persistantes dans leurs relations avec l'équipe de la vie scolaire et le chef d'établissement. Ces échanges ont mis en lumière une perception fréquente de non-reconnaissance et de malentendus concernant leurs pratiques et leurs objectifs. Un éducateur raconte que lorsqu'il a fait son entrée au collège, il a ressenti un sentiment immédiat de non-appartenance et d'exclusion dans son milieu de travail : *« Quand je suis arrivé, la CPE a fait semblant de ne pas me voir, et la principale, présente dans la cour de récréation, avait la même attitude. On sentait clairement que nous dérangions. »*. Ce type de ressenti, la stigmatisation

(Goffman, 1963) et la distance sociale (Bourdieu, 1980) sont récurrentes dans le discours des éducateurs et éclaire le rapport entre les professionnels du collège et les éducateurs. En effet, l'éducateur, en tant qu'acteur extérieur à la structure scolaire, peut être perçu comme « autre » et donc exclu des interactions sociales formelles.

### L'ANALYSE DES PERCEPTIONS ET LE PROCESSUS DE CHANGEMENT DE POSTURE

Face à ce ressenti, une réflexion a été menée avec l'équipe éducative pour analyser leurs postures professionnelles. Ce processus de réflexivité (Schön, 1983) visait à déconstruire les perceptions et les réactions face à des situations d'exclusion ou de conflit.

L'équipe des éducateurs (composée d'une cheffe de service et de trois éducateurs de prévention spécialisée) a aussi exprimé le sentiment que leur présence au collège n'était pas pleinement appréciée, et que leurs actions étaient mal comprises ou même entravées par des attentes peu réalistes. Ce ressenti était souvent formulé sous forme de plaintes, les professionnels évoquant des obstacles qui limitaient leur efficacité et leur légitimité, comme en témoignent les exemples d'échanges illustrant cette situation. Un éducateur souligne la difficulté de comprendre les attentes du principal : « *On n'arrive pas à comprendre les attendus du principal, on est là, on observe, on laisse les jeunes venir vers nous, mais la principale pense qu'on ne fait rien ?* ». Un autre éducateur, quant à lui, insiste sur le manque de compréhension de son rôle par l'équipe éducative du collège : « *Ça ne sert à rien, ils (l'équipe des professionnels du collège) ne savent pas ce qu'on fait, ce que font les éducs de rue* ». Son collègue exprime une inquiétude quant à la compatibilité des cultures professionnelles : « *Mais on n'a pas la même culture ? Ça ne marchera pas notre collaboration ?* ». Enfin, un éducateur clarifie les différences fondamentales dans les méthodes de travail, particulièrement en matière de délais et d'approches :

*« Oui, euh ! on ne fait pas la même chose avec les jeunes. On veut d'abord établir une relation de confiance avec les jeunes et ensuite on va faire notre travail de prévention. Mais eux, le collège, ils veulent des résultats rapides ! C'est impossible ! Ce n'est pas comme ça qu'on travaille ! ».*

Ces témoignages montrent l'écart entre les attentes de l'établissement scolaire, orientées vers des résultats rapides et mesurables, et les approches plus graduelles et relationnelles des professionnels de la prévention, qui privilégient une action de long terme centrée sur la confiance.

Ce processus d'échanges et de discussions a permis aux éducateurs de prendre du recul, de s'interroger sur leurs propres représentations et, progressivement, d'envisager un changement d'attitudes. Comme l'exprime une éducatrice : « *C'est en discutant ensemble qu'on s'est rendu compte que, parfois, on réagissait plus par habitude que par réflexion. On a appris à se dire : pourquoi je fais ça ? Qu'est-ce que ça produit ?* ». Cette démarche itérative a favorisé un espace de réflexion qui, en alliant recherche et pratique, a soutenu l'évolution professionnelle des éducateurs en leur proposant une prise de distance constructive, propice à l'introspection et à l'adaptation de leurs approches. Un autre éducateur revient sur ce déplacement progressif de sa posture professionnelle :

*« Avant, j'avais tendance à vouloir tout régler vite, mais ces échanges m'ont permis de comprendre qu'il fallait parfois accepter de laisser du temps, d'écouter davantage, même quand ce n'est pas efficace tout de suite ».*

Par conséquent, loin de se limiter à une simple analyse théorique, cette situation a constitué un véritable cadre d'apprentissage en situation. Enfin, un éducateur souligne la valeur du partage d'expériences dans ce processus réflexif : « *En entendant les autres parler de leurs difficultés, je me suis reconnu, et ça m'a aidé à revoir ma posture. Je me suis dit qu'on avait tous besoin de se remettre en question* ». En confrontant leurs pratiques à la réalité complexe des interactions inter-institutionnelles, les éducateurs ont été amenés à se former sur le terrain, à réajuster leur manière d'interagir, non seulement avec les élèves, mais aussi avec les autres professionnels. Ce processus a mis en évidence l'importance d'une communication inter-institutionnelle fluide et d'une reconnaissance mutuelle des compétences et des rôles de chacun pour surmonter les barrières sociales et professionnelles qui peuvent entraver l'efficacité de l'action éducative. Par cette réflexion et cette formation en situation, les éducateurs ont acquis des compétences pratiques essentielles, telles que la gestion des tensions, l'adaptation des postures professionnelles et l'instauration de relations de collaboration constructive.

Ainsi, cette expérience a permis de réinventer les pratiques professionnelles, en poussant les éducateurs à sortir de leurs cadres habituels, à questionner leurs mécanismes de pouvoir et à développer de nouvelles manières de faire et de travailler avec d'autres professionnels. Elle démontre que le travail sur les pratiques professionnelles ne peut se faire qu'à travers une compréhension approfondie des contextes d'intervention et des cultures professionnelles, favorisant ainsi une meilleure articulation entre les différents acteurs éducatifs et une action plus cohérente et adaptée aux besoins des jeunes.

Dans la lignée de la théorie de John Dewey (1916/2011), « apprendre par expérience, c'est établir un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en nous en retour, en conséquence de nos actions » (p. 224) comme l'exprime un éducateur :

*« Après un échange tendu avec la principale qui nous reprochait de ne rien faire, on s'est posé la question : qu'est-ce qui bloque vraiment ? Est-ce que c'est notre présence elle-même qui pose un problème, est-ce nos façons d'accompagner, etc. Et la fois suivante, on a mieux expliqué notre tempo relationnel – ça a commencé à changer les choses peu à peu ».*

Cette approche montre que l'apprentissage véritable se fait par l'action et la réflexion sur celle-ci. En expérimentant sur le terrain, les éducateurs ont pu tirer des leçons de leurs erreurs et ajuster leurs pratiques en temps réel, ce qui a permis une véritable intégration des connaissances issues de leur expérience. Ainsi, l'apprentissage n'est pas une activité séparée de la pratique, mais un processus dynamique ancré dans la pratique.

## CONCLUSION

---

En définitive, le terrain d'intervention lui-même devient une forme de formation, où les adultes apprennent par la pratique et l'expérimentation directe. Cette approche, bien que contraignante, se révèle fructueuse à long terme. En confrontant leurs différences et en apprenant à collaborer, les professionnels enrichissent leurs pratiques et créent de nouvelles dynamiques éducatives.

L'expérience des « bataillons de la prévention » montre ainsi comment les professionnels de la prévention spécialisée ont pu développer et affiner leurs compétences dans un cadre de collaboration complexe et enrichissant. En s'engageant dans un processus d'apprentissage en situation, ces éducateurs ont été amenés à confronter et réajuster leurs pratiques face à la diversité des cultures professionnelles. Cette dynamique de collaboration a offert un terrain fertile pour la construction de nouvelles compétences, où la formation ne s'est pas limitée à un savoir théorique, mais a surtout trouvé son efficacité dans l'adaptation pragmatique aux exigences du terrain. Le rôle de l'apprentissage dans ce contexte a permis aux éducateurs de mieux comprendre et intégrer les enjeux de la délinquance et du décrochage scolaire, tout en réinventant des approches éducatives adaptées aux défis contemporains. Ainsi, la confrontation des cultures professionnelles, loin d'être un obstacle, a constitué une véritable opportunité de co-construction de savoir-faire et de pratiques innovantes, renforçant ainsi la capacité des éducateurs à répondre de manière plus pertinente et ajustée aux besoins des jeunes des quartiers populaires. Malgré les difficultés rencontrées par les éducateurs de la prévention spécialisée pour travailler avec les professionnels du collège, cette expérience leur a permis de se former et d'enrichir leur pratique. En reliant les dimensions souvent séparées de la collaboration contraignante et du travail partenarial, ainsi que l'impact de cette expérience sur la formation des éducateurs, nous avons souhaité montrer que, bien que rarement abordée dans les études, la collaboration en tant que partenariat est une véritable expérience formatrice pour les adultes. Cette dynamique nous a également transformées. Face aux résistances initiales, nous avons dû repenser notre rôle non pas en tant qu'experts imposant des réponses, mais comme facilitateurs laissant place à leurs « tâtonnements ». Ainsi, le terrain devient espace de formation mutuelle.

Cette rencontre interculturelle, en tant qu'acte réflexif, pousse les professionnels à reconsidérer et réorganiser leurs connaissances, influençant ainsi leur pratique dans les situations de partenariat. ■

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Becquemin, M. (2007). Pour une critique de la prévention : À travers le prisme des réformes. *Informations sociales*, 140, 74-87. <https://doi.org/10.3917/inso.140.0074>
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (Dir.). (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Bouziane-Laroussi, K. et Jacquat, D. (2017). *Rapport d'information par la commission des affaires sociales*. Assemblée nationale.
- CNAPE. (2012). *Convention nationale des associations de protection de l'enfance* [Document institutionnel].
- CTPS. (2008). *Rapport du Conseil technique des clubs et équipes de prévention spécialisée* [Rapport institutionnel].
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation* (Œuvre originale publiée en 1916, traduit par G. Deledalle). Colin.

- Di Lenardo, R. et Hug, M. (2012). La prévention spécialisée, une action éducative à la rencontre de l'école : L'exemple du partenariat dans le cadre des enjeux de la réussite éducative CNAPE. *Actes du colloque de la CNAPE : La prévention spécialisée et le collège*, 27 et 28 novembre 2012, 137 p.
- Eglin, M. (2008). Secret partagé en protection de l'enfance : Le point sur leur régime juridique depuis les deux lois du 5 mars 2007. *Enfances & Psy*, 39(2), 65-75. <https://doi.org/10.3917/ep.039.0065>
- Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école : Soutien scolaire et quartiers*. ESF.
- Goffman, E. (1963). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Éditions de Minuit.
- Guillaumey, C. (2007). Éducation et prévention spécialisée. *Pensée plurielle*, 14, 85-93. <https://doi.org/10.3917/pp.014.0085>
- Laforgue, D. (2018). *La conversation sociologique : Vers une alternative à l'enquête ? Le faire sociologique entre Pays Imaginaire et Pays des Merveilles*. Séminaire du Pôle Enquête – LLSETI – USMB. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01896042>
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*, 153, 13-19.
- Périllat, O. (2014). *Éducateur en prévention spécialisée à l'épreuve du travail en partenariat : Entre exercice de la mission et travail ensemble*. [Mémoire DEIS]. Lyon.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif*. Éditions Logiques.
- Van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : Le cas des professeurs de collège périphériques français. *Revue Éducation et francophonie*, 29(1), 13-35. <https://doi.org/10.7202/1079565ar>
- Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.vanza.2014.01>