

Les travailleurs sociaux et éducatifs et les conseils de discipline au collège. Les conditions du dialogue en situation de tension comme objet d'une recherche formation.

Maryan Lemoine
EA 6311 Francophonie Education Diversité
Université de Limoges

C'est à partir d'une recherche-formation, portant sur les exclusions scolaires par conseil de discipline, dans des collèges, en France, que nous avons élaboré cette communication.

Il n'est pas question, ici, de discuter de l'augmentation des faits, de leur aggravation, ni même de l'évolution des seuils de tolérance des phénomènes (Debarbieux 2008). Il est plutôt proposé de s'intéresser, dans la manière dont les conseils de discipline s'organisent et s'accomplissent, aux connaissances quant à la place des travailleurs sociaux et éducatifs durant ces périodes troublées, afin d'apporter, sur ces sujets, des éclairages qui permettent de les constituer en savoirs dans le dispositif de recherche-formation, comme pour d'autres professionnels non investis dans ces démarches.

Précisons qu'en France, un principal peut décider de la réunion du conseil de discipline afin de traiter du manquement au règlement devant les élus de la communauté éducative, que le cas échéant, ceux-ci prennent des décisions pouvant aller jusqu'à l'exclusion définitive. Rappelons également qu'avant de convoquer cette instance, le chef d'établissement doit, d'après les textes officiels, recevoir, dans le cadre de la procédure contradictoire, l'élève, sa famille ou le représentant légal, afin d'évoquer les faits, puis d'informer du choix qu'il arrête. Notons enfin que les parents et les élèves sont, parfois très en amont d'un conseil de discipline, accompagnés de travailleurs sociaux, notamment, et qu'ils peuvent désigner un « défenseur » afin d'être assistés lors du conseil.

Nous appuyons ce propos sur une enquête menée depuis mai 2011 dans plusieurs collèges. Cette démarche de type qualitatif nous amène à croiser des données issues d'observations, du recueil de PV de conseils, d'entretiens. Nous pointons alors plus particulièrement, dans l'économie des relations entre professionnels, parents et enfants, les questions mobilisées, les acteurs qui demeurent associés, les manières de coopérer. Puis nous relevons les accords ou désaccords qui, en termes de valeurs partagées (Boltanski et Thévenot 1991), se font jour, afin d'analyser à travers le "jeu" (Bourdieu 1980), ce que révèlent les stratégies plus ou moins conscientes.

Qu'en est-il du travail effectué avec les acteurs sociaux et éducatifs? En ces "moments" où se cristallisent les tensions, comment les coopérations engagées auparavant, se poursuivent-elles? Quelles places sont alors faites, laissées, assignées, refusées ou accordées à ces acteurs, jusque-là, partenaires des équipes scolaires? Enfin, alors que les choses sont plus incertaines, comment conçoivent-ils cette participation aux enjeux de scolarité, dans le cadre de l'intervention sociale et éducative?

Ces questionnements ont guidé notre réflexion quand il s'est agi de repérer des éléments de connaissances afin de nourrir, avec les acteurs scolaires, sociaux et éducatifs du territoire concerné, une réflexion dans le cadre d'ateliers de formation. Nous proposons ici d'envisager par quelles voies et selon quelles étapes et modalités se sont élaborés des savoirs sur ces questions, comment ceux-ci furent transmis, travaillés et à quoi ces développements ont eux-mêmes contribué pour les participants à la recherche-formation et, au-delà.

Des restitutions partielles et des travaux en ateliers ont jalonné cette démarche afin, d'une part, de mettre en discussion des apports et constituer ainsi des éléments d'une culture commune interprofessionnelle, et d'autre part afin d'approfondir et affiner encore, par les échanges, ces savoirs dans le but de penser, mettre en œuvre et soutenir collectivement des démarches de prévention et des réponses alternatives aux exclusions.

1 / Nous pouvons d'abord envisager les situations au cours desquelles les connaissances rassemblées, analysées, et les savoirs construits ont ensuite été présentés et, en quelque sorte, transmis aux participants. C'est ainsi que le nombre assez réduit d'acteurs sociaux et éducatifs concernés en amont et/ou en aval d'un conseil de discipline, a été indiqué et analysé au regard de la totalité des situations et des configurations enquêtées. De même, le fait que les AS scolaires soient très peu présents parmi les défenseurs désignés lors des conseils, ou encore que les AS de secteur accompagnent/sont accompagnés souvent d'autres acteurs sociaux et éducatifs (familles d'accueil, éducateurs) quand leur présence est notée, sont aussi des éléments qui ont été signalés. Mais nous notons qu'ils ont été très peu repris et discutés. Dans ces cas-là, les données recueillies sont élaborées en savoirs par le chercheur dans le cadre de l'étude et semblent reçus, de manière factuelle, comme des éléments participant d'un état des lieux de la question. Ils n'appellent alors pas de question d'approfondissement, ni de complément.

2/ En d'autres occasions, il n'en va pas de même. Quand, dans un atelier, sont abordées les manières dont les travailleurs sociaux et éducatifs perçoivent l'évolution des relations avec l'école, des éléments de connaissance transmis par le chercheur montrent et apprécient combien ceux-ci se disent en dialogue avec les équipes des collèges. Ceux que nous avons observés ou interrogés dépeignent des relations qui deviennent plus "tendues" quand une procédure disciplinaire s'engage. Mais, au-delà, lors des échanges, qui s'ensuivent, des intervenants sociaux, notamment, s'autorisent, certainement par la confiance instaurée dans le cadre de ce dispositif de formation interprofessionnelle « au long cours », à décrire comment les relations de travail se trouvent "altérées", "suspendues", parfois interrompues dans ces moments critiques. Certains "partenaires d'hier" se disent, dès lors, "délaissés", notant parfois, que c'est "par hasard" qu'ils apprennent ce qui se prépare.

Si quelques discours de justification se font entendre de la part de chefs d'établissement, nous observons que ceux-ci ne sont pas de l'ordre de l'obstruction. Les choses sont plutôt dites et mises en débat, au profit d'une recherche de compréhension qui vise à être partagée. Il nous apparaît que c'est alors une construction collective des savoirs qui s'élabore. Les éléments mis en discussion

précisent ou dépassent non seulement les premiers apports, mais ils permettent aussi de mettre en question, postures et rapports aux enjeux, selon les acteurs, les institutions concernées et les dynamiques partenariales.

Il nous semble que s'opèrent ici, des essais d'appropriation de ces savoirs, voire ce qui pourrait s'apparenter à des formes de « conversion » non prévues (Touraine, Wieviorka, Dubet 1984), selon des visées d'amélioration des pratiques partenariales, servant ainsi un meilleur accompagnement et une plus fine prévention des situations difficiles.

3/Nous avons observé un cheminement approchant au sujet de la poursuite ou non des coopérations dans les moments les plus critiques. Le fait que les sollicitations afin d'assumer le rôle du défenseur émanent des parents, et plus rarement des collègues a été exposé. Certains des travailleurs sociaux et éducatifs avaient à ce sujet, dit lors d'entretiens, hésiter à endosser ce rôle, ou préférer parfois y renoncer, car ils craignaient que cet engagement ne soit pas bien reçu par des acteurs scolaires, avec lesquels ils travaillent pour d'autres élèves.

Ces apports ont permis d'aborder d'autres savoirs non exposés, notamment les enjeux relatifs aux conflits de loyauté, et d'essayer d'élaborer une confiance durable entre acteurs en coopération, pour une meilleure cohésion sociale au niveau local. Mais si certains ont cherché à construire des pratiques renouvelées allant dans le sens d'un accompagnement scolaire social et éducatif moins segmentés, il semble que cela n'a été que marginal.

La prégnance et le poids de certaines situations semblent ici l'emporter dans l'élaboration et l'appropriation des savoirs. Une mise à distance suffisante des études de cas et des tensions qui leur sont inhérentes, n'est pas réalisée qui permettrait une montée en généralité. La voie d'une analyse des pratiques, prompte à faire évoluer les savoirs d'expérience et les manières de faire s'en trouve alors obstruée.

4/ Enfin un travail d'élaboration de savoirs n'a pas été partagé. En nous plongeant dans l'étude des verbatim des PV, nous avons vu, plusieurs figures de défenseur émerger. Et la variété des formes d'échanges et de discours a été rapportée. A partir des expressions de défiance, de tensions, ou en fonction de la reprise et de l'approfondissement d'un dialogue éducatif positiviste et constructif, nous avons dès lors analysé comment des figures de tiers se façonnent, durant les débats. La diversité de ces figures et les fonctions qu'elles remplissent ont été montrées. Ces connaissances ont permis de dresser une typologie à partir des accords ou désaccords en termes de valeurs partagées (Boltanski et Thévenot 1991) qui a été présentée lors d'une communication récente en fin de démarche de recherche-formation et qui nous semble avoir été reçue comme un apport de savoir émergeant du domaine de l'impensé collectif.

Ces savoirs élaborés en grande partie, de manière progressive, dans un va et vient avec les acteurs engagés dans la recherche-formation ont bénéficié de la pluralité des regards et des cultures professionnelles investies dans la démarche. Ce qui a été une exigence dans les élaborations, mais aussi un enrichissement pour les visées de coopération.

Ils ont enfin fait l'objet de plusieurs présentations, dans d'autres contextes, durant ces derniers mois, lors de conférences ou en situation de cours à l'Université. Il nous semble qu'ils permettent ainsi d'enrichir la connaissance et le débat au-delà du

cercle des participants initiaux. Dès lors, ils participent de la circulation des savoirs et, au-delà des contextes d'émergence, proposent de constituer des apports nouveaux, notamment dans le champ de l'intervention sociale.

Bittencourt Ribeiro F. (2000) *Pratiques d'intervention sociale et dialogues ethnographiques*. Paris EHESS.

<http://seer.cfh.ufsc.br/index.php/vibrant/article/viewFile/267/89>

Boltanski L. et Thévenot L. (1991) *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.

Bourdieu P. (1980) *Le sens pratique*. Paris, Ed de Minuit.

Debarbieux E. (2008) *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris, O.Jacob

Guigue M., Bruggeman D., Lemoine M., Lesur E., Tillard B. (2008) *Des jeunes de 14-16 "incassables" ? Itinéraire de jeunes aux marges du collège*, Rapport final à l'ONED (office national de l'enfance en danger)

Touraine A., Wieviorka M., Dubet F. (1984) *Le mouvement ouvrier*. Paris Fayard, collection « Mouvements »