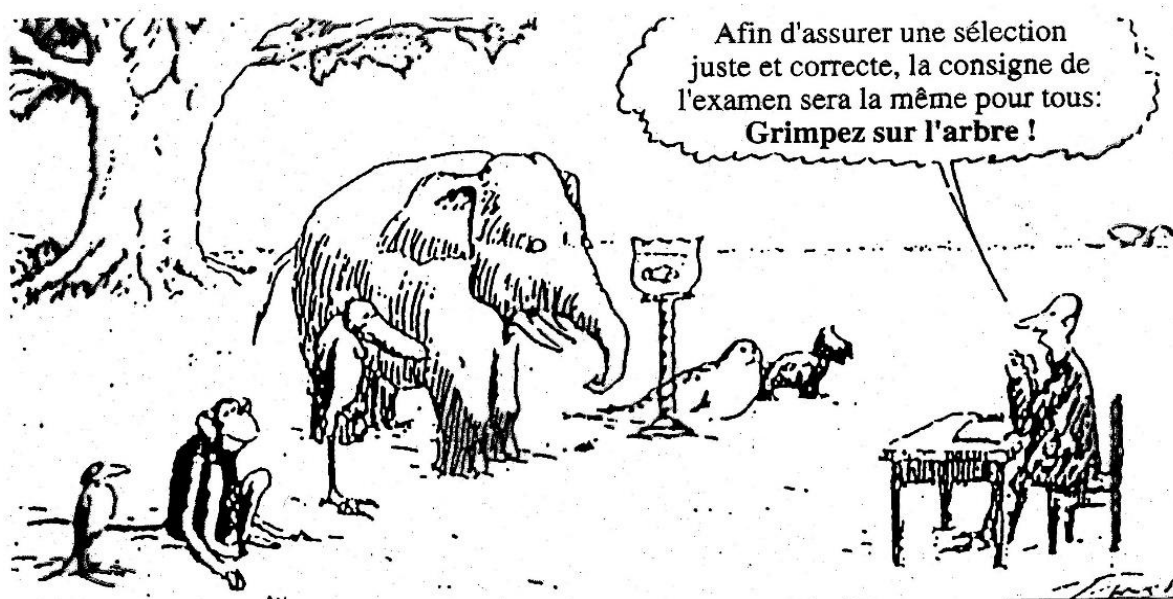


Problématiques scolaires : un terrain de coopération pour les travailleurs sociaux et travailleuses sociales et les enseignant·e·s ?

*Saisir et analyser des pratiques de coopération - entre professionnel·le·s de
l'enseignement et du Travail Social scolaire - lors de situations de difficultés scolaires
à l'occasion de la transition T1, dans des collèges de la ville de Bienne*



Réalisé par : Livio ANDREOLI

Promotion : TS AS Bilingue 13

Sous la direction de : Hans-Peter VON AARBURG

Sierre, le 10 novembre 2016

REMERCIEMENTS

- Mes remerciements vont, en premier lieu, à la ville de Bienne pour la confiance témoignée à l'égard de mon travail.
- Je remercie l'ensemble des collaboratrices, collaborateurs de la HES-SO//Valais-Wallis pour leur implication et leur travail au quotidien, indispensable à notre cursus de formation. Sans l'organisation du module, en l'absence d'un fil conducteur, et sans les différents apports théoriques, ce travail n'aurait pas eu les éléments nécessaires à sa réalisation, ni atteint la qualité qui lui est demandée.
- Je remercie Monsieur Hans-Peter Von Aarburg, Directeur de ce travail de Bachelor, pour ses nombreuses heures consacrées à la relecture et à la correction, ainsi qu'à la réflexion autour de ce travail.
- Je remercie Jacques Kottelat, travailleur social au collège de la Suze (BE), pour son intérêt témoigné à l'égard de mon travail. Mais aussi pour son accueil et son partage, grâce auxquels je ne pouvais imaginer meilleures conditions pour effectuer mes recherches. Un grand merci aussi pour ses conseils et sa disponibilité tout au long du processus de recherche.
- Je remercie également l'ensemble des participantes et participants, enseignantes et enseignants, travailleuses sociales et travailleurs sociaux, de m'avoir consacré de leur temps, en particulier durant la période de fin d'année scolaire. Je porte en grande estime et considère avec respect leurs témoignages, tant personnels que professionnels.
- Je remercie aussi toutes celles et tous ceux qui, des heures durant, ont relu et corrigé ce travail.
- Enfin, un dernier merci à tous mes proches, famille et amis, pour leur présence et leur soutien inconditionnel.

AVERTISSEMENTS AUX LECTRICES ET AUX LECTEURS

« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur »

« Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur·e·s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche ».¹

¹ HES-SO Valais/Haute École de Travail Social/TB/SOE/soe, version janvier 13/soe

PRÉCISIONS

Les données récoltées dans le cadre de cette recherche sont traitées de manière confidentielle. Aucune information relative à la sphère privée n'est divulguée dans ces lignes. Et si la mention d'un nom est nécessaire à la bonne compréhension du document, un nom d'emprunt a été employé, indiqué par le sigle « * ».

La rédaction de cette recherche s'est faite de manière à réduire toute forme de discrimination à l'encontre des personnes concernées, sous-entendues ou nommées. Aussi, je l'entame dans une posture d'observateur, ne prétendant pas amener de réponse définitive à la problématique développée, tout au plus quelques pistes de réflexions y seront esquissées.

Le code de déontologie rédigé par Avenir Social (2010) sert de guide éthique à ce travail. Il comprend une série de lignes directrices permettant d'orienter une posture et une pratique professionnelles qui respectent un ensemble de principes éthiques.

Les entretiens et les documents utilisés, rédigés en langue étrangère sont traduits par mes soins. Toutes les citations directes sont directement traduites vers le français, sauf celles dont j'estime, pour des raisons de clarté, devoir laisser dans leur formulation originale. Les passages et les idées paraphrasées provenant d'une langue étrangère ne sont pas indiqués différemment. Cet écrit contient par conséquent un texte principalement rédigé en français, à l'exception de certains passages, laissés dans leur formulation originale.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	2
Avertissements aux lectrices et aux lecteurs	2
Précisions	3
Table des matières	4
Table des illustrations	8
Glossaire des abréviations	9
Deutsche Zusammenfassung der Bachelorarbeit	10
Résumé	13
Les mots-clés	13
1 Introduction	14
1.1 <i>La question de recherche</i>	14
1.2 <i>Les objectifs de recherche</i>	15
1.3 <i>Le terrain de recherche</i>	16
1.4 <i>Les liens avec le Travail Social</i>	17
1.5 <i>Motivations personnelles</i>	18
2 Le cadre conceptuel	20
2.1 <i>L'École comme institution</i>	20
2.1.1 <i>De l'égalité des chances à la justice corrective</i>	23
2.1.2 <i>L'égalité de traitement</i>	24
2.1.3 <i>L'égalité des acquis</i> :.....	26
2.1.4 <i>Le système à filière</i>	28
2.1.5 <i>Introduction au système scolaire bernois</i>	31
2.1.6 <i>La préparation à la transition T1 : introduction à la préparation au choix professionnel (PCP)</i>	32
2.2 <i>Emergence du TSMS – en Suisse et ailleurs</i>	33
2.2.1 <i>En Suisse</i>	35
2.2.2 <i>À Genève</i>	37
2.2.3 <i>En Allemagne</i>	40
2.3 <i>Conditions à la mise en place d'un processus de coopération</i>	41
2.3.1 <i>Historique d'une nouvelle fonction</i>	41
2.3.2 <i>La création d'un concept de coopération</i>	42

2.3.3	Caractéristiques d'un modèle de coopération	43
2.3.4	Importance de la relation inter-professionnelle : l'exemple zurichois	47
2.4	<i>Les difficultés scolaires : en champ d'action pour les travailleurs sociaux et travailleuses sociales ?</i>	48
2.4.1	Une approche systémique par le paradigme de la complexité	49
2.4.2	L'échec scolaire et évolution des approches	49
	Construction du jugement.....	50
2.4.3	Influences psycho-sociales : ses effets sur les difficultés scolaires.....	51
2.4.4	États émotifs et difficultés scolaires	52
2.4.5	Influences de l'habitus et du genre.....	54
2.4.6	TREE – étude du Fonds national suisse de recherche.....	55
2.5	<i>Objectifs et hypothèses de recherche</i>	58
3	Démarche(s) méthodologique(s)	60
3.1	<i>Recueils et analyses de documents</i>	60
3.2	<i>Recueils et analyses d'entretiens</i>	61
3.3	<i>Limites de ma démarche méthodologique</i>	63
4	Résultats empiriques.....	65
4.1	<i>Structure du chapitre</i>	65
4.2	<i>Présentation des professionnel-le-s interrogés-es</i>	66
4.3	<i>Le TSMS dans le canton de Berne</i>	67
4.3.1	Aspects juridiques	67
4.3.2	Formes et contenus des offres	70
4.3.3	Le TSS dans la commune de Bienne.....	71
4.4	<i>Représentations des causes possibles des difficultés scolaires</i>	72
	Attribuées à des facteurs internes :	73
	Attribuées à des facteurs externes :.....	73
	Attribuées au milieu scolaire :.....	74
4.5	<i>Le processus de coopération</i>	75
4.5.1	Raisons et fondements.....	75
4.5.2	Des acteurs dans des structures	76
4.5.3	Ressources structurelles qui favorisent la coopération	78
4.5.4	Programmes, structures, outils au sein des établissements	80
4.5.5	Offres propres aux acteurs externes	82

4.5.6	Ressources relationnelles qui favorisent la coopération	82
4.5.7	Entraves à la coopération	83
	Entraves structurelles:.....	83
	Entraves Relationnelles :	84
4.5.8	Répartition des tâches.....	85
	Établissement 1 - francophone	85
	Établissement 2 - germanophone	85
4.6	<i>La prise de contact</i>	86
4.6.1	Par l'enseignant·e	86
4.6.2	Par l'élève.....	87
4.6.3	Autres	87
4.7	<i>Gestion de la transition TI au sein des écoles</i>	88
4.7.1	Les concepts PCP (préparation au choix professionnel) par écoles.....	88
	Concept et programme PCP (Berufswahlkonzep und Berufswahlfahrplan)	88
	Projet à venir	90
4.7.2	Ritualisation de la transition.....	91
4.8	<i>L'implication du TSMS lors de la transition TI</i>	92
4.8.1	Rôles et fonctions des professionnel·le·s	93
4.8.2	Mandats et objectifs liés à la période de transition	95
4.9	<i>Évolution des postures et des pratiques</i>	97
4.10	<i>Retour aux hypothèses</i>	99
4.10.1	Hypothèse 1.....	100
4.10.2	Hypothèse 2.....	101
4.10.3	Hypothèse 3.....	103
5	Bilans du travail de recherche	105
5.1	<i>Personnel</i>	105
5.2	<i>Professionnel</i>	106
5.3	<i>Méthodologique</i>	106
6	Pistes d'action	107
	Proposer des échanges inter-écoles semestriels :	107
6.1	<i>Pistes de réflexions</i>	107
	Livres, articles scientifiques, mémoires et documents de cours	109
	Documents administratifs, documents d'ONG, sites internet	113

Annexes	117
<i>A - Charte de coopération (SSAV; Avenir Social; VSLCH, 2013)</i>	<i>117</i>
<i>B - Le concept du TSMS selon Drilling (2009, p. 97)</i>	<i>119</i>
<i>C - Le TSMS dans le canton de Berne en 2015</i>	<i>120</i>
<i>D - Extrait tableau synoptique TSMS canton de Berne.....</i>	<i>121</i>
<i>E - Services de soutien et de conseil dans le canton de Berne</i>	<i>122</i>
<i>F - Liste des acteurs externes du canton de Berne</i>	<i>123</i>
<i>G - Un concept de préparation au choix professionnel (PCP)</i>	<i>126</i>
<i>H - Guide d'entretien.....</i>	<i>127</i>

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 - Dessin sur l'égalité des chances http://cercl.be/amenagements-pedagogiques/	1
Figure 2 - La pédagogie de la maîtrise à partir du modèle conceptuel de Carrol enrichi par Bloom (Gillig, 1999, p. 187) (cité par Saint-Luc, 2012).....	27
Figure 3 - Ségrégation sociale des filières et inégalités sociales dans les cantons suisses (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2009).....	30
Figure 4 - Système éducatif du canton de Berne (DIP-BE, 2015)	31
Figure 5 - Tâches des acteurs impliqués (DIP-BE, 2015).....	33
Figure 6 - Schématisation des fonctions du TSMS selon Spies & Pötter, 2011 (tableau non-exhaustif et personnel) (L.Andreoli)	35
Figure 7 - Aspects clés : coopération ENS-TSMS (non exhaustif et personnel). (L. Andreoli).	45
Figure 8 - Niveaux de coopération entre l'École et le TSMS (Spies & Pötter, 2011, cité Baier, Florian; FHNW - Institut Kinder- und Jugendhilfe)	46
Figure 9 - Situation du TSMS dans le canton de Berne en 2006, 2012 et 2013/14 (extrait du tableau établi par L. Andreoli)	69
Figure 10 - Répartition des tâches des TSMS selon le temps consacré (DIP-BE, 2015).....	71
Figure 11 - Extrait du modèle cantonal des quatre étapes.....	80
Figure 12 - Calendrier et mise en œuvre du concept interne (Oberstufenzentrum Biel - Madretsch, 2015). Source : http://www.oszmadretsch.ch/	89

GLOSSAIRE DES ABRÉVIATIONS

AS : Assistant·e social·e ou assistants·es sociaux·ales

AIETS : Association International des Écoles de Travail Social

CFC : Certificat fédéral de capacité / AFP : Attestation fédérale de formation professionnelle

CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

DIP : Direction de l'instruction publique

ENS : Enseignant·e·s

ECP : École de culture générale

FHNW : Haute École spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse

GSS : Groupe social scolaire

HETS : Haute École de Travail Social

HES-SO : Haute École spécialisée suisse-occidentale

OCDE : L'Organisation de coopération et de développement économiques

PM : Pédagogie de la maîtrise

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PER : Plan d'étude Romand

PCP : Préparation au choix professionnel

SSAV : Schulsozialarbeitsverband

SEMO : Semestre de motivation

TSMS : Travail Social en milieu scolaire (utilisé de manière général, mais au sens étroit de sa définition ; ou terme pouvant désigner les professionnel·le·s du Travail Social en milieu scolaire.

TSS : Travail Social scolaire. Sa signification est identique au TSMS au sens étroit de sa définition, seulement elle est utilisée comme telle dans les collèges de Bienne ; ou terme pouvant désigner les professionnel·le·s du Travail Social en milieu scolaire de Bienne.

TS : Travailleur·euse social·e ou travailleurs·euses sociaux·sociales

TREE : Étude du Fonds national suisse sur les Transitions de l'École à l'Emploi

T1 : Transition 1, du niveau secondaire I (Ecole obligatoire) au niveau secondaire II (formations post-obligatoires) au sens large donc, et non uniquement vers la formation professionnelle).

VSLCH : Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz

DEUTSCHE ZUSAMMENFASSUNG DER BACHELORARBEIT

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Aufeinandertreffen von Schule und Sozialer Arbeit. Zuerst interessiere ich mich jedoch für jede dieser Themenkreise im Einzelnen: Was ist die Schule, beziehungsweise die Obligatorische Schule? Und welche Funktionen übt sie in unserer Gesellschaft aus? Welche Erwartungen haben wir gegenüber ihr? Anschliessend führe ich die Schulsozialarbeit ein, welche ein mögliches Modell des Aufeinandertreffens von Schule und Sozialer Arbeit ist. Diese Mischung wird unter der Perspektive der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitern/-innen analysiert, insbesondere, wenn sich die beiden Bereiche für Schulschwierigkeiten, beziehungsweise für die Übergangsphase interessieren, die zwischen der Obligatorischen Schule und der Sekundarstufe 2 entsteht.

Im Laufe meiner ersten Praxisausbildung in sozialer Arbeit wurde mir bewusst, dass die Schule nicht nur eine gewöhnliche Etappe des Erwachsenwerdens ist, welche es zu überwinden gilt und die unsern Alltag strukturiert und organisiert. Vielmehr enthält der Bereich der Schule Zuweisungsmechanismen, Reproduktionsprozesse und einen Bereich, in denen auch viele unsichtbare Prozesse ablaufen. Dies gilt natürlich nicht nur für die Schule, sondern auch für andere Institutionen. Jedoch ist für mich die Schule besonders interessant, weil sie ein Bereich ist, welcher zu einem üblichen Lebenslauf gehört.

Was ist also Schule? Und was ist Soziale Arbeit? In dieser Bachelorarbeit geht es weniger um beide dieser Bereiche als eigenständige Einheiten, sondern viel mehr um ihre Verbindung, die man zum Teil als Schulsozialarbeit bezeichnen könnte (Spies & Pötter, 2011). Warum diese Rücksicht? Das kommt daher, dass es verschiedene Formen gibt, welche das Zusammenkommen definiert und verschiedene Realitäten und Funktionen bezeichnet, je nachdem, wie sie gedacht worden sind. In dieser Einleitungsarbeit nutze ich allerdings nur den Begriff Schulsozialarbeit, welcher auf Französisch übersetzt, *Travail Social en milieu scolaire* heisst. In Biel wird dieser jedoch als *Travail Social scolaire* genannt.

Das Interesse an der Verbindung erfordert die Einnahme einer gewissen Perspektive, um diese in einer Form zu verstehen und einen Einblick davon zu erhalten. Ich habe mich entschieden, verschiedene Kooperationsformen und Prozesse in Augenschein zu nehmen. Diese bezogen sich hauptsächlich auf den Übergangsprozess T1 (Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II, wie auch auf unterschiedliche Schulschwierigkeiten).

Für diese erste Forschungsarbeit habe ich mich für den Kanton Bern entschieden, genauer für die Stadt Biel. Dort wurde Ende 2015, von AvenirSocial (2015) initiiert, ein Anlass organisiert, bei welchem verschiedene Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen aus der Westschweiz zusammenkamen, um sich gemeinsam über berufliche Themen auszutauschen und diese zu reflektieren. In Folge dessen kam ich mit einer zentralen Person, welche in der Schulsozialarbeit in Biel tätig ist, in Kontakt. Durch sie gewann ich einerseits Interesse an diesem Thema und andererseits war diese Person eine Unterstützung in der Planung der Arbeit.

Die Arbeit enthält mehrere Achsen und Ziele, Hypothesen und persönliche Ideen, welche ich in den kommenden Zeilen vorstellen und miteinander in Beziehung stellen werde, um dadurch Zusammenhänge darzulegen.

Diese Forschung profitiert von Aussagen, die von verschiedenen Professionellen, welche sowohl in der Schulpädagogik als auch in der Sozialen Arbeit tätig sind, dargelegt wurden. Ausser dem Tätigkeitsbereich hiess es zu unterscheiden, ob sie in einer deutschsprachigen oder französischsprachigen Schule arbeiten, denn beide verfügen über unterschiedliche Konzepte und Verfahren wie auch über verschiedene Lehrpläne. Dies führte dazu, dass gewisse Interviews auf Deutsch beziehungsweise auf Französisch geführt worden sind.

Die Bachelorarbeit stellt zuerst ausgewählte spezifische Konzepte vor. Dadurch werden unter anderem die Funktionen der Schule aufgelistet und erklärt. Ausserdem wird erläutert, wann und wie diese Funktionen umgesetzt werden. Gewisse davon können als Folgen von der Schulstruktur gesehen werden, welche hier unter ausgewählten Aspekten vorgestellt wird. Ein Beispiel wäre hier das Konzept der Chancengleichheit. Da Schule vielfältige Aspekte enthält und sich Schule je nach Form, Organisation und Ziele längst nicht als ein homogenes System erklären lässt, wird auf eine vollständige Erklärung und Verständnis der Institution Schule verzichtet.

Die Kooperationsprozesse finden in verschiedenen Formen statt. Sie werden unter anderem von der Art der Problematiken, wie auch von den strukturellen Konditionen bestimmt die Begegnung und Zusammenarbeit verschiedener Experten erlaubt und organisiert. Dazu spielt die Qualität der inter-professionellen Beziehungen eine wichtige Rolle. Diese ist nicht zu unterschätzen und muss gepflegt werden, um die allgemeine Zusammenarbeit zu fördern und zu entwickeln.

Durch die Interviews wird dargestellt, wie sich Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen mit Schulschwierigkeiten auseinandersetzen, wie diese die verschiedenen Ursachen verstehen und mit den unterschiedlichen Erscheinungsformen umgehen. Andererseits wird die Aufmerksamkeit auf die Übergangsphase T1 gerichtet, die den Prozess der obligatorischen Schulzeit zur Sekundarstufe II beschreibt, wie auch die Anforderungen, welche ein solcher Prozess enthält.

Diese heterogene Konfiguration bedingt tatsächlich, dass man gewisse Resultate nuancieren muss und die aufgelisteten Resultate und ihre Zusammenhänge nicht als ein absolutes Ergebnis sehen soll, sondern diese eher als Tendenzen oder als eine spezifische Wahrheit in seinem eigenständigen Kontext wahrnehmen sollte. Dazu zwei Beispiele:

Als erster Punkt die Arbeitsbedingungen der befragten Experten: Lehrer und Lehrerinnen unterrichten in verschiedenen Studiengängen, in welchen Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen Schulkenntnissen aber auch zum Teil, Gemeinsamkeiten in ihren sozialen Biographien zeigen. Somit kommen Schulschwierigkeiten in verschiedenen Arten vor und werden entsprechend unterschiedlich angegangen. Ein weiteres Beispiel ist die Sprache: Diese Arbeit ist auf Französisch geschrieben, ich habe auch viele deutschsprachige Literaturquellen

genutzt. Zitate aus diesen Texten habe ich hier übersetzt, was nicht immer einfach war, weil die Begriffe in der Westschweiz und in Frankreich nicht einheitlich verwendet werden.

RÉSUMÉ

Un apprentissage ? Peut-être, mais...? Le Gymnase ? Pourquoi pas, quoique mes notes...

L'École obligatoire pose inévitablement la question du choix, de l'orientation à suivre à son terme. Mais aussi celle de la place de chaque élève dans notre société : celle qu'il occupe, celle qu'il occupera *après*, et celle qu'on estime qu'il est en droit d'obtenir, à l'École comme ailleurs.

Comment alors se figurer cette dernière ? Et par qui doit-elle être envisagée ? Les instances politiques, les professionnel·le·s de la pédagogie scolaire, les travailleurs·euses sociaux·sociales, etc.? Ce travail, loin d'en apporter les réponses, propose une réflexion articulée autour de deux axes – un théorique, l'autre empirique.

L'École sera introduite à travers certaines de ses évolutions idéologiques, en passant d'une attribution naturelle des places à une vision plus nuancée, où les notions d'égalité des acquis et de justice corrective tendent à remplacer les anciennes conceptions. En présentant diverses formes d'organisation scolaire, réduisant ou accentuant les inégalités sociales, je présenterai aussi l'École comme un système ouvert et dynamique. À l'identique sera introduit le Travail Social, pour aboutir au final à son confluent avec la pédagogie scolaire : le Travail Social en milieu scolaire (TSMS). A ces bases conceptuelles viendront se rajouter les notions de coopération et de difficulté scolaire.

L'axe empirique propose de saisir et de comprendre les processus de coopération entre ces deux domaines au sein des Écoles de Bienne. Comment, enseignant·e·s, travailleurs sociaux et travailleuses sociales agissent-ils/elles au sein du système scolaire, et plus précisément lorsqu'il s'agit d'appréhender les difficultés d'ordre scolaire ainsi que la période de transition qui se profile au terme de la 11^{ème} année ?

Plus en avant de ce cheminement, nous verrons que les processus de coopération prennent des formes diverses. Ces dernières dépendent, entre autres, de la nature des problématiques construites, comme des conditions structurelles qui permettent aux professionnel·le·s de se rencontrer et, éventuellement, de coopérer. Enfin, il tâchera de proposer aux lecteurs et aux lectrices un rapprochement entre le Travail Social en milieu scolaire et la pédagogie scolaire, lorsqu'il convient d'aborder l'orientation professionnelle, et plus généralement la phase de transition qui l'englobe.

LES MOTS-CLÉS

Travail Social en milieu scolaire - Pédagogie scolaire - Accompagnement – Institution scolaire - Difficulté scolaire - Apprentissage – Coopération - Justice corrective - Egalité des chances - Transition

1 INTRODUCTION

Le présent travail de recherche marque l'aboutissement de trois années de formation à la HES-SO Valais/Wallis. La conception de ce travail m'a permis d'appliquer un certain nombre de savoirs enseignés, de prouver l'acquisition d'un savoir-faire, et donc d'un savoir-être vis-à-vis de situations singulières. Au-delà des conditions fixées par la formation, le travail de Bachelor a été l'occasion sur le plan personnel d'approfondir une thématique qui m'intéresse. Ce travail n'est ainsi pas une finalité, mais un moyen d'atteindre sur le plan méthodologique et théorique une représentation plus fine de l'objet étudié, indépendamment des choix professionnels à venir. La thématique choisie place le Travail Social dans le cadre de l'Institution scolaire, plus précisément lorsque celui-ci est confronté à des situations qui relèvent en premier lieu de la pédagogie scolaire. Cette approche repose et s'édifie en référence à la citation suivante, issue du concept-cadre relatif au Travail Social scolaire (TSS), à Berne :

« En principe, la pédagogie curative scolaire est destinée à traiter des difficultés scolaires [...]. Cependant, [...] et en particulier lorsque ce comportement met en péril la réussite de l'apprentissage, les domaines d'intervention des deux professions [la pédagogie scolaire et du travail social] peuvent se recouper ».
(Ville de Bienne - École et Sport, 2008, p. 6)

La question de recherche tire donc son fondement de l'intérêt que je porte à la mise en relation de domaines professionnels qui sont, à plusieurs niveaux et degrés, différents et séparés mais aussi complémentaires. Pour développer ma question de recherche, et par conséquent mes objectifs et mes hypothèses, je partirai du présupposé que la limite qui définit le terrain de la pédagogie scolaire et du travail social est, lorsqu'elle porte sur la gestion des difficultés scolaires, poreuse et variable selon la situation traitée.

1.1 LA QUESTION DE RECHERCHE

La question de recherche est formulée comme suit :

Saisir et analyser des pratiques de coopération - entre professionnel·le·s de l'enseignement et du Travail Social scolaire - lors de situations de difficultés scolaires à l'occasion de la transition T1, dans des collèges de la ville de Bienne.

J'utilise la notion de difficulté scolaire pour qualifier une situation scolaire dans laquelle les résultats obtenus ne sont pas conformes aux exigences définies par les conditions de certification. Il ne s'agira donc pas nécessairement de décrochage scolaire, conséquence d'un processus complexe et non réductible à la réussite scolaire (Berthet & Zaffran, 2014). Néanmoins, le risque de décrochage scolaire est bien réel et constitue pour certain·e·s une conséquence possible qu'il s'agit de ne pas omettre ici.

Quant à savoir quelles en sont leurs causes, mon intention ne sera pas de les détailler et de les regrouper en catégories. Bien plus, il s'agira d'en révéler certaines pour en montrer toute la diversité et la nécessité de les considérer comme faisant partie d'un ensemble et issues d'un processus (Millet & Thin, 2005). Par ailleurs, l'observation est dirigée en premier lieu sur des situations précises - certains entretiens traitaient toutefois de la problématique en abordant différentes situations -, et sur ce qui s'y passe en termes d'actions, d'enjeux et de chemins envisagés. Cette manière de considérer une problématique essaie de s'inscrire dans une perspective systémique, si possible fidèle aux contenus enseignés durant ma formation.

La gestion des problématiques autour des difficultés scolaires n'est sans doute pas suffisamment expliquée en considérant uniquement l'interaction entre enseignant·e·s, travailleurs·euses sociaux·sociales en milieu scolaire. Non seulement les coopérations sont multiples, mais elles prennent également forme à plusieurs niveaux de l'organisation scolaire. La coopération avec leurs collègues enseignant·e·s, les familles et d'autres acteurs et actrices impliqué·e·s est un point qui, de fait, profiterait d'une recherche plus étendue et plus précise.

Cependant, le cadre de cette recherche étant limité tant dans sa durée, que dans son ampleur, je me focaliserai exclusivement sur les relations professionnelles entre enseignant·e·s, travailleurs sociaux et travailleuses sociales en milieu scolaire, autour des difficultés scolaires et de la phase de transition T1 (de l'École obligatoire vers le secondaire II). Ce travail se situe ainsi à l'interface du travail social en milieu scolaire et de la pédagogie scolaire.

1.2 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les objectifs ainsi que leur hypothèse respective sont décrits et précisés au chapitre 2.5. Je les liste toutefois ci-après, dans l'idée que le lecteur ou la lectrice puisse garder en mémoire les axes principaux de mon cheminement réflexif.

OBJECTIF 1 :

Je souhaite connaître les pratiques, les routines et les structures des travailleurs sociaux et travailleuses sociales, lors d'un processus de coopération avec des enseignant·e·s impliquant des difficultés d'ordre scolaire.

- *Hypothèse 1: les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales permettent de fortifier un pont entre le milieu scolaire et le milieu environnant de l'élève.*

OBJECTIF 2 :

Je souhaite connaître l'implication des travailleurs sociaux et travailleuses sociales lorsque la situation traitée est proche de la transition T1 (École obligatoire – secondaire II).

- *Hypothèse 2 : la coopération TS - ENS favorise le choix, par l'élève, d'une orientation qui concilie ses souhaits, ses attentes et ses possibilités effectives.*

OBJECTIF 3 :

Je souhaite savoir dans quelles situations/circonstances les travailleurs sociaux et travailleuses sociales sont impliqué·e·s dans la gestion des problématiques liées aux difficultés d'ordre scolaire.

- *Hypothèse 3 : les pistes d'intervention envisagées se déterminent en premier lieu par la posture et les représentations qu'ont les différent·e·s professionnel·le·s à l'égard des difficultés scolaires.*

1.3 LE TERRAIN DE RECHERCHE

Choisir un terrain de recherche pour le TSMS, c'est déjà spécifier une manière singulière d'aborder son organisation. Préciser alors au niveau politique, historique et organisationnel le TSMS dépendra notamment des évolutions et des dispositions cantonales et communales dans lesquelles il a émergé, comme l'illustreront quelques exemples proposés plus loin dans ce travail. Déterminer le terrain est donc un choix qui oriente radicalement les résultats de ce travail.

À Priori, Genève me semblait être le choix idéal : le TSMS s'y étant développé dès le milieu des années 1960, il jouit aujourd'hui d'un ancrage légal solide (Dupuis & Oldacre, 2013, p. 36), assurant autant aux professionnel·le·s qu'aux élèves la garantie d'une offre de TSMS à un niveau cantonal, tout en bénéficiant d'une large représentation territoriale. En outre, le TSMS à Genève, par son historicité peut-être, possède à ce sujet une documentation relativement complète, permettant de décrire son évolution et ses implications pratiques au sein de ses divers lieux d'activités, en particulier dans les cycles d'orientation.

Pourtant, lors de la quatrième journée du tour de Romandie des TSMS, organisée par François Koenig, Vincent Beuret et Jacques Kottelat à Bienne, j'ai pu découvrir et m'intéresser à l'offre du TSMS en ville de Bienne. Celle-ci y est nommée Travail Social Scolaire. À cette occasion, j'ai par ailleurs fait la connaissance d'un des responsables de l'événement, lequel m'exprima son intérêt pour mon travail de Bachelor et se positionna favorablement à ce que celui-ci se fasse à Bienne.

Enfin, il s'agit par le choix du terrain - mais pas exclusivement -, de permettre une recherche qui apporte des éléments nouveaux à la compréhension du TSMS en Suisse, même si son ambition reste modeste et présente des résultats fortement contextualisés et à nuancer.

La ville de Bienne compte au total six établissements publics du secondaire I, incluant les collèges francophones et les *Sekundarschulen* - équivalents des collèges pour les structures scolaires alémaniques. L'enseignement s'y fait donc soit en allemand, soit en français selon l'établissement scolaire dans lequel l'élève est inscrit. Toutefois, le Canton étant bilingue, plusieurs formes d'offres bilingues sont également proposées (Ville de Bienne, 2015).

Établissements germanophones :

- Oberstufenzentrum Madretsch

Établissements francophones :

- Collège secondaire des Platanes

- Oberstufenzentrum Mett-Bözingen - Collège secondaire de la Suze
- Oberstufenzentrum Rittermatte - Collège secondaire du Châtelet

1.4 LES LIENS AVEC LE TRAVAIL SOCIAL

Le lien avec le Travail Social paraît à priori évident si l'on considère le TSMS comme une offre scolaire supplémentaire. Proposée comme une branche du travail social dans le domaine scolaire, elle fonctionnerait de manière autonome, mais complémentaire avec ses partenaires institutionnels, tel que le corps enseignant. Les situations individuelles, les soucis et les conflits du quotidien, loin de s'arrêter au cadre dans lequel ils ont pris forme, ignorent les limites structurelles et temporelles. Un collège constitue ainsi un lieu où l'accès à un soutien est d'autant plus important, car il concentre durant la semaine et pour la majorité de la journée, des centaines d'adolescent·e·s amené·e·s à vivre ensemble et à se développer dans un même lieu. Parlant des pratiques du Travail Social, l'Association Internationale des Écoles de Travail Social (AIETS) affirme que :

« [Son rôle et sa légitimité se trouvent] à l'endroit où les personnes interagissent avec leur environnement ». (2014, p. 2)

De ce point de vue-là, il me semble que le TSMS a une place justifiée au sein des établissements scolaires. Aussi, la portée générale de cet énoncé révèle la diversité de ses lieux, comme ses domaines d'actions. Le développement du Travail Social en entreprise le prouve et pose, à l'exemple du TSMS, la question de sa collaboration avec les différents acteurs impliqués.² (HETS-GE, 2015)

Cependant, cela me semble moins évident et m'interroge lorsque l'on compare les objectifs et les fonctions de ces deux domaines. Car bien que ceux-ci possèdent certaines similarités, le système scolaire ne possède pas les mêmes fonctions que celles attribuées aux professionnel·le·s du Travail Social. La Direction de l'instruction publique bernoise commente, dans ses lignes directrices sur l'introduction du TSMS, l'opposition entre les deux domaines de la manière suivante :

« [...] Systèmes qui recouvrent en partie des compétences et des objectifs distincts et appellent donc une clarification au niveau de la collaboration, des compétences et des processus ». (2008)

En partie seulement donc, impliquant de fait des similarités. Selon le principe dialogique, il s'agit dans ce cas de reconnaître « la dualité au sein de l'unité, l'association de deux termes à la fois complémentaires et antagonistes ». (Morin, cité par Amiguet & Julier, 2012, p. 33)

² Le 10 juin 2015 a eu lieu, à la HETS de Genève, une journée d'étude sur « *La collaboration entre travailleurs sociaux et services RH en entreprise* ».

Ainsi, si je mélange deux ou trois couleurs dans un même récipient, il se produit de deux choses l'une : soit la couleur la plus forte prend le dessus et supprime l'autre, soit une nouvelle couleur apparaît par le mélange des deux autres. Dans ce travail d'introduction, il ne sera cependant pas de mon ressort de commenter le résultat de ce mélange, mais il s'agira de mieux comprendre la position des travailleurs-euses sociaux-ales et du corps enseignant, par le biais de ma question de recherche. Rappelons également que le TSMS, tel qu'il prend forme dans certains établissements romands, diffère d'un canton à l'autre et s'organise de façon plus ou moins homogène. Sa mise en place et son organisation se distinguent elles aussi d'une région à une autre : aucune disposition fédérale n'existant pour l'heure. Genève règle par exemple sa forme de TSMS au niveau cantonal, alors qu'à Berne cette tâche revient aux communes (DIP-BE, 2008).

Le lien entre l'École et le Travail Social, s'il peut par certains aspects paraître évident, questionne à l'inverse leur relation dialogique, nécessitant me semble-t-il, de penser aussi bien leurs possibilités de coopérations, que l'École et le Travail Social au sens large en tant qu'entité individuelle et autonome. On ne peut donc pas penser leur coopération sans d'abord cerner et comprendre l'institution dans laquelle s'insère le TSMS, et vice-versa. C'est pourquoi l'École sera un des concepts abordés dans cet écrit.

1.5 MOTIVATIONS PERSONNELLES

Ma motivation autour de ce thème est nourrie par deux sources de natures différentes. La première s'ancre dans mon parcours autobiographique et se base sur une réflexion quant à l'utilité qu'aurait pu avoir le Travail Social en milieu scolaire pour mon propre apprentissage des normes sociales, des techniques de gestion et de résolution de conflits. La deuxième s'appuie sur un constat personnel, qui sous-entend que l'orientation scolaire de l'élève ne dépend pas uniquement de son travail, de sa motivation et de ses besoins, mais aussi de son environnement social, des individus qui l'entourent et l'accompagnent, ainsi que d'autres facteurs externes à l'École qui empêchent une analyse partielle, parfois peut-être trop rapidement pensée en termes d'aptitudes individuelles.

Mon premier stage de formation pratique s'est déroulé au sein d'un foyer accueillant des jeunes entre 16 et 18 ans en raison notamment de difficultés scolaires. Loin de souhaiter à quiconque de devoir vivre en foyer, je n'ai pas pu m'empêcher de tirer des parallèles avec mon propre parcours scolaire. J'ai dû constater que, même si mes résultats étaient jugés corrects, un accompagnement voire des conseils professionnels sur le plan des relations sociales m'auraient été sûrement bénéfiques. Par ailleurs, malgré mes résultats plutôt modestes de mes années en secondaire I, la voie la plus *prestigieuse* m'a toujours été souhaitée et indiquée comme une évidence. Force est de constater que j'ai toujours passé avec les minimas requis, et que chaque transition soulevait de nouvelles interrogations quant à mes chances de réussite l'année suivante. Puis, vint l'échec et finalement l'éviction du parcours scolaire perçu comme idéal.

Aujourd'hui, si je choisis d'appréhender la fonction du Travail Social à l'École, c'est avant tout pour comprendre comment ces professionnel·le·s font face aux situations problématiques rencontrées, de quelque nature qu'elles soient. Ainsi, c'est précisément l'articulation entre le travail des enseignant·e·s et celui des travailleurs sociaux et des travailleuses sociales qui a retenu mon intérêt.

2 LE CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel réunit l'ensemble des concepts développés dans cette recherche. L'École et le Travail Social occuperont une place centrale sur ce plan. Viendront ensuite les notions de difficulté scolaire et de coopération. À ces concepts cadres viendront s'en rattacher d'autres, venant préciser et développer des idées spécifiques, mais toujours liée à l'idée centrale, telles que l'égalité des acquis et des chances, les processus de stigmatisation, ou encore la violence symbolique, inhérente au fonctionnement de certains systèmes scolaires.

Comprendre ce qu'est l'École et ce qu'est le Travail Social, en partant de leur définition universelle pour aboutir au point où ils se confondent, permettra de mieux discerner ce qu'est le TSMS. Ce dernier étant, me semble-t-il, le résultat de cette rencontre.

Ensuite, les difficultés scolaires permettent d'envisager l'articulation de l'École et du Travail Social sous un angle choisi et précis. Ce choix est fondé sur l'idée, qu'une problématique scolaire traitée exclusivement à travers sa dimension scolaire me paraît peu pertinente. Au contraire, ce qu'on regroupe ici sous la notion de difficulté scolaire suggère une prise en compte systémique, et implique par conséquent des approches multiples. Cette participation commune à la gestion d'une problématique complexe, par les enseignant·e·s et les travailleurs·euses sociaux·ales, introduit finalement le concept de la coopération, ou plutôt des coopérations. Accordé au pluriel, je souhaite pouvoir démontrer sa nécessité lorsque plusieurs acteurs institutionnels aux fonctions distinctes se rencontrent. À l'instar des concepts de l'École et du Travail Social, ce dernier sera repris en partant de sa signification générale, pour se réduire à son utilisation à l'endroit de la rencontre de la pédagogie scolaire et du Travail Social.

L'ensemble du cadre théorique est rattaché à une base commune, servant d'appui aux trois fonctions principales de l'École : *l'éducation, l'instruction et la sélection* (Meirieu, 2012). Certains concepts et sous-concepts seront en partie envisagés et développés par le prisme de ces fonctions-là. L'objectif est de permettre une meilleure vue d'ensemble, en reliant les idées développées ci-dessous aux fonctions officielles de l'École. Mon intention est de favoriser une articulation de l'ensemble des idées développées, sans faire sentir aux lecteurs·rices une séparation rigide des éléments abordés.

2.1 L'ÉCOLE COMME INSTITUTION

Comme annoncé supra, je pars de l'idée que le Travail Social en milieu scolaire ne peut trouver une place légitime et comprise que s'il connaît son environnement dans lequel il s'insère, ainsi que les processus qui s'y opèrent. Il me semble que cela est une condition nécessaire à la poursuite d'une mission commune, où tous participent à sa mise en œuvre en favorisant l'adéquation de compétences diverses.

Une bonne connaissance du système scolaire implique donc de s'intéresser à ses fonctions, ses mécanismes internes, son organisation hiérarchique, ses valeurs institutionnelles et ses

évolutions historiques. Cet impératif de connaître s'avère par ailleurs tout autant nécessaire pour la pédagogie scolaire envers le TSMS. En faisant indirectement référence à cette obligation, le Département de l'instruction publique bernoise précise que « la réussite du travail social en milieu scolaire requiert en tout cas une collaboration étroite entre les milieux du travail social et ceux de l'école ». (DIP-BE, 2008)

Il est donc nécessaire de poursuivre ce chapitre par une présentation de ce qu'est l'École aujourd'hui. Pour cela, je vais introduire partiellement ce concept, en m'appuyant sur les réflexions d'Ivan Illich (1971), co-fondateur du Centre Interculturel de Documentation (CIDOC) de Cuernavaca (Mexique), sur la complexité et la variété de forme qu'une telle Institution peut prendre. Viendra ensuite une présentation des fonctions de l'École et de ses effets à l'égard des parcours scolaires. Finalement, je souhaite présenter et décrire l'évolution de certains idéaux, comme celui de l'égalité des chances, et de leur impact sur l'organisation scolaire.

Pour introduire un concept de l'École très critique, j'emprunte ici quelques phrases à l'auteur précité. Dans l'introduction au chapitre *phénoménologie de l'école*, de son ouvrage *Une société sans école* (Illich, 1971), l'auteur démontre la variété des définitions que peut revêtir ce concept. Variétés qui ont notamment été imprégnées par leurs évolutions historiques.

« Certains mots finissent par perdre toute signification précise. Ils sont si souples que l'on peut les plier à n'importe quel usage. "Ecole" et "enseignement" en sont de bons exemples. [...] Enfin, il nous serait possible de rassembler les différentes définitions données depuis l'époque de Comenius, ou même depuis Quintilien, et de chercher à savoir laquelle correspond le mieux à notre conception moderne [...] Je verrai donc l'école comme un lieu où l'on rassemble des êtres humains d'un âge donné autour d'enseignants. Ils y sont soumis à une présence obligatoire et à la nécessité de suivre certains programmes... ». (Illich, 1971, p. 53)

Relevons que ces quelques lignes s'insèrent dans un ouvrage portant un regard très critique sur l'École et sur son impact sur la société toute entière. Néanmoins, cet extrait permet de mettre en évidence la nécessité d'une précision de ce qu'elle signifie, même quarante-cinq ans après.

Un autre exemple, qui démontre la multitude de concepts attribuables à l'École, se trouve chez Mathias Drilling (2009), professeur à la Haute École spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse. Pour ce dernier, il s'agit d'abord de distinguer ce que chaque type d'école (Rudolf-Steiner, Montessori, et autres) promeut en termes de fonction sociétale et comment elle parvient à la mettre en pratique. Ainsi, l'École ne possède pas un, mais plusieurs concepts, chacun étant imprégné en partie par le contexte dans lequel elle est amenée à se développer.

Après l'introduction de quelques bases conceptuelles, j'aborde ici les fonctions principales qui sont aujourd'hui attribuées au système scolaire. Ainsi, selon Dubet et Martuccelli (1996, cité par Crahay 2012, p.24), on peut attribuer à l'École trois fonctions principales, dont celles :

- De **former**. Elle vise le développement de la personne. « Elle est liée au projet de construction d'une personne qui [...] s'autodétermine et s'autorégule ». (Dubet & Martucelli, 1996, cité par Crahay, 2012, p. 24). C'est un processus avant tout individuel et autonome. C'est un "chemin" par lequel les individus cherchent à connaître « qui ils sont ». (Mollenhauer, 1998, cité par Spies & Pötter, 2011, p. 38)
- De **socialiser**. Elle doit permettre aux élèves de pouvoir « intégrer des normes, des habitus, des connaissances [...] que privilégie le groupe social dans lequel ils sont appelés à s'intégrer ». (Dubet & Martucelli, 1996, cité par Crahay, 2012, p. 24)
- De **sélectionner**. C'est-à-dire de distribuer des compétences et des savoir-faire spécifiques. « L'école répartit des "biens" ayant une valeur sur le marché professionnel et la hiérarchie des positions sociales ». (Dubet & Martucelli, 1996, cité par Crahay, 2012, p. 24). La sélection s'opère par les performances scolaires qui déterminent la filière à laquelle ils pourront accéder, par exemple.

Les deux premières fonctions, celles liées à l'instruction et à l'éducation, constituent essentiellement les fondements de l'enseignement scolaire du niveau primaire jusqu'au niveau secondaire. À partir de là, s'opèrent essentiellement la spécialisation et la formation à des aptitudes spécifiques en vue d'une profession définie (par la séparation en filières, par exemple). En Suisse romande, la fonction de distribution s'installe progressivement dès l'actuelle 9^{ème} année HarmoS, début du secondaire I. En France, comme dans certains pays scandinaves, les fonctions d'éducation et de socialisation se perpétuent quant à elles jusqu'à l'âge de 15 – 16 ans (Crahay, 2012, p. 28).

On retrouve une distinction similaire chez Drilling (2009), qui reprend les fonctions de l'École telles que proposées par Helmut Fend (1974). La transmission de savoirs et de compétences correspond à la fonction de qualification. Elle vise la préparation à l'exercice d'un futur métier et à la vie sociale. Les qualifications acquises – écrire et compter - sont déterminantes pour la position occupée au sein du système professionnel (Drilling, 2009, p. 26). Ensuite, la fonction d'intégration fait référence aux normes et aux valeurs à adopter par un individu. La dernière fonction, celle de sélection, fait référence à la structure sociale, répartissant par ce biais les positions et les pouvoirs au sein de l'organisation sociale. L'École vise ainsi à répartir les qualifications et les positions nécessaires au fonctionnement de la société (Drilling, 2009, pp. 26-27).

L'instruction et l'éducation sont ainsi étroitement liées dans les processus qu'elles désignent (Spies & Pötter, 2011). La complémentarité de ces deux notions s'illustre par la synthèse suivante, proposée par Flitner (1959, cité par Spies & Pötter, 2011, p. 38) :

« Le processus de formation présuppose la présence d'éduqués et d'un système éducatif, dans la mesure où les pédagogues essaient, par l'éducation, de transmettre des savoirs, des savoirs-faire et des postures qui, ensuite, permettent la (l'auto-) formation ». (cité par Spies & Pötter, 2011, p. 38)

Avant d'introduire différents concepts se rapportant de près ou de loin à une forme d'égalité, l'extrait de texte suivant me permet, en trois lignes, de justifier l'utilité des concepts utilisés et d'aborder le système scolaire par une approche critique :

« [...] L'école, dans les pays économiquement les plus avancés, ne réussit pas à annihiler les inégalités liées à l'origine sociale. Souvent, elle a même tendance à les accentuer plutôt qu'à les réduire ». (Crahay, 2013, p. 214)

Après la présentation des bases conceptuelles et les fonctions que revêt le système scolaire, j'aborde ci-après les quelques idéaux moraux, et leurs évolutions, attribués à nos systèmes scolaires.

2.1.1 DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES À LA JUSTICE CORRECTIVE

Lorsque l'École n'était encore qu'un privilège réservé à une certaine tranche de la population, le concept d'égalité des chances n'existait pas encore, tant il était clair de ce qu'il adviendrait des étudiant·e·s d'alors : la reprise du flambeau des postes les plus importants (Perrenoud, 1981, cité par Crahay, 2012, p. 52). C'est avec l'ouverture de l'École à tous et toutes - ou presque - et l'obligation pour la plupart des élèves d'y participer, que la notion d'égalité des chances se construira progressivement. Ainsi selon Grisay (1984) :

« Tout dispositif pédagogique [...] devrait aboutir à renforcer la corrélation entre QI³ et l'accès aux filières nobles ». (cité par Crahay, 2012, p. 55)

Si le milieu d'origine n'est pas encore pris en compte en tant que facteur déterminant, la notion de don ou de dispositions naturelles occupe ici une place centrale. De manière schématique, le don est l'acquisition dès la naissance d'une aptitude, d'une qualité ou encore d'un « avantage venant de Dieu ou de la nature »⁴. L'égalité des chances c'est en somme :

« Offrir des avantages éducatifs proportionnels à leurs qualités initiales, talents ou mérites [des élèves] ». (Crahay, 2013, p. 43)

En définitive, Duru-Bellat (2009) explique que la notion de mérite est difficilement définissable, mais qu'il permet de légitimer dans le discours politique un certain nombre d'inégalités :

« On les tolère [les inégalités] d'autant mieux qu'on croit au mérite ». (2009, cité par Crahay, 2012, p. 61)

Je reviendrai plus tard sur les inégalités sociales et leurs effets sur les apprentissages scolaires, notamment avec les apports des recherches de Pierre Bourdieu (Lenoir, 2007, p. 5).

³ Quotient intellectuel

⁴ Source : <http://www.cnrtl.fr/definition/don>

Certains opposent à cette notion d'égalité, l'idée que le développement résulte d'une co-construction entre les aptitudes individuelles et les influences du milieu, comme le fait justement remarquer Marcel Crahay, professeur à l'Université de Genève : « Mozart n'aurait pu être Mozart sans l'entourage culturel qui fut le sien » (Crahay, 2013, p. 457). Au final, l'égalité des chances est de ce point de vue-là impertinente, d'autant plus qu'elle contribue à ce que Walberg et Tsai nomment « l'effet Matthieu » (1983, cité par Crahay, 2012, p. 54). Ce dernier implique de donner plus à ceux qui sont « doués » et moins à ceux qui ne le sont *pas* (encore faudrait-il s'accorder sur quoi porte le *don* et ce que désigne le fait d'*être doué*).

En conclusion de leur ouvrage, Crahay et al. font *table rase* de cet idéal d'égalité pour introduire la notion de justice corrective, qu'ils illustrent par la citation suivante « à chacun selon ses besoins » (2012, p. 457). Nous reprendrons ces notions par des exemples pratiques plus loin dans ce travail.

2.1.2 L'ÉGALITÉ DE TRAITEMENT

Comme le titre le laisse sous-entendre, chacun et chacune devrait être traitée de manière identique, or cela peut-il être conçu, partant de l'idée que chaque individu possède une biographie unique? Comme le disait le philosophe Alain :

« [...] J'ai en face de moi des enfants que je juge également dignes d'être instruits, quoiqu'ils n'aient pas tous les mêmes aptitudes [...]. Je travaille à les rendre égaux, et je les traite tous comme mes égaux, malgré la nature, malgré les antécédents, contre les dures nécessités. Égalité ; justice mutuelle ». (1970, cité par Crahay, 2012)

Bien que cette vision puisse correspondre à un idéal moral, cette citation du début du siècle précédent doit être complétée à l'aune des savoirs plus récents et actuels. Certains ont en effet critiqué cette vision de l'égalité, notamment Pierre Bourdieu, pour qui une justice corrective doit être mise en place. Pour lui, « l'égalité de traitement est une mystification » (Crahay, 2012, p.70). L'utilisation de la notion d'*habitus* pourrait se résumer par :

« [...] Un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales⁵ ».

Cette notion permet de mieux comprendre pourquoi l'égalité de traitement, et par conséquent des acquis, n'est pas toujours possible. Vulgarisé brièvement, le concept d'*habitus* pourrait se résumer ainsi : l'élève, avant de faire ses débuts dans le système scolaire, apprend par l'éducation de ses parents notamment, un ensemble de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire qui le rendent identifiable à un certain groupe social partageant ces mêmes savoirs.

⁵ Source : <http://sociologie.revues.org/1200>

Ce premier stade est appelé *habitus primaire*. Celui-ci varie selon que l'enfant grandisse dans une famille à niveau socio-économique élevé, moyen ou faible (Braz, 2011). L'École, quant à elle, transmet une éducation et des savoirs, lesquels reprennent le plus souvent ceux de la classe sociale dominante.

Ainsi, soit l'enfant s'approprie, dans ce nouveau contexte et par une évolution de son *habitus primaire*, l'*habitus secondaire* introduit par l'École, soit, en décalage par rapport aux nouveaux *codes*, il est contraint de s'ajuster - ou non - à celui en vigueur dans le cadre scolaire. (Braz, 2011) Avec la confrontation d'*habitus* différents, et la transformation de l'un par l'autre, naît ce que Bourdieu et Passeron nomment la *violence symbolique* :

« [...] Parce que toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel, il importe [...] que cette violence symbolique ne puisse se présenter comme telle et soit plutôt légitimée de diverses manières, dont celle qui consiste à donner les apparences de l'autonomie au système scolaire et de son recours à un ensemble de principes comme l'égalité des chances et l'équité sociale ». (Bourdieu et Passeron 1970, cité par Lenoir 2007, p.13-14)

En 1971, Ivan Illich, dans son ouvrage intitulé *Une société sans école*, précisa lui aussi l'effet des apprentissages différenciés liés au milieu d'origine sur les apprentissages scolaires. Sa réflexion émerge à travers la question suivante :

« Que les écoles soient de niveau comparable, voire égal, cela changerait-il le fait que l'enfant issu d'un milieu déshérité a peu de chance de rivaliser scolairement avec celui qui vit dans un milieu plus aisé ? [...] Ce dernier, en effet, bénéficie des possibilités de conversation et de lecture qu'il trouve dans son milieu familial ». (Illich, 1971, pp. 16-17)

Notre environnement social et les conditions différenciées qu'il implique font de nous des individus aux savoirs et aux expériences les plus diverses. Réunir alors autour d'un programme homogénéisé des élèves aux parcours hétérogènes relève d'un exercice complexe. Un traitement identique donc, paradoxalement à son intention première, ne diminuera pas les inégalités. À traitement égal par ailleurs, une roue, une croix et un carré n'auront pas les mêmes capacités à rouler, voire en seront empêchés. Marcel Crahay précise que l'égalité de traitement n'est pas en soi impossible, pour autant que chaque Homme soit identique et évolue au sein d'un même milieu. (Crahay, 2013, p. 49)

2.1.3 L'ÉGALITÉ DES ACQUIS :

Selon Legrand, l'égalité des acquis peut se résumer comme suit :

« [...] Différencier l'enseignement peut avoir deux sens complémentaires. Il s'agit, dans tous les cas, de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. Mais cette prise en compte peut se faire en considération de deux objectifs différents : ou bien, il s'agit d'adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves ; ou bien, un objectif commun étant défini et affiché, il convient de prendre en compte la diversité individuelle pour y conduire. Cette dernière partie correspond à l'égalité des acquis ». (1995, cité par Crahay, 2012, p. 72)

L'égalité des acquis se traduit par un enseignement qui permettrait à chaque élève d'atteindre un même niveau d'acquis scolaires. Cet idéal de justice est notamment souhaité et appliqué par la pédagogie de la maîtrise (PM) (Crahay, 2013, p. 72). En quelques lignes, cette conception pédagogique rejette les idées de don, de dispositions naturelles figées et immuables ; et postule que chacun et chacune est capable d'atteindre un certain degré d'apprentissage. Celui-ci dépendant : « D'une part, des opportunités éducatives et, d'autre part, le temps et la guidance dont il [l'élève] a besoin en fonction des caractéristiques cognitives et affectives au moment d'entamer l'apprentissage ». (Crahay, 2013, p. 72)

Leur interaction est ici schématisée et ne peut pas se résumer à ces deux facteurs, tels que sommairement décrits. Cependant, comme l'illustre la figure ci-dessous, l'un des points clés de cette conception réside dans la qualité que dispensent les enseignant·e·s (Crahay, 2013, p. 419). Pratiquement, la PM permet d'agir sur une certaine idée de l'égalité ; elle vise la réduction des inégalités des acquis en réduisant les écarts scolaires des élèves.

De manière plus globale, les indicateurs suivants permettent d'objectiver la réussite d'une mesure qui viserait l'égalité des acquis :

- « Une moyenne des résultats élevée ;
- Une faible variance des résultats ;
- Une faible corrélation entre les mesures initiales et les mesures terminales ;
- Une faible corrélation entre les caractéristiques socioéconomiques (CSE) des élèves et leurs résultats en fin d'enseignement ;
- Une amplitude de gains plus élevée pour les élèves faibles que pour les élèves forts » (Crahay, 2013, p. 80)

Pour conclure, avec l'accès au système scolaire pour un nombre plus important d'élèves, les fonctions inhérentes au système scolaire ont subi un retournement hiérarchique de leurs fonctions :

« La fonction de qualification que l'école assurait négligemment dans le passé est devenue prioritaire aux yeux du grand public, au point de submerger la demande en éducation et de socialisation ». (Crahay, 2012, p. 25)

Dans cette même logique, certains auteurs précisent que l'Institution scolaire ne peut plus, à elle-seule, assurer exclusivement la fonction de formation (*Bildung*), considérer les exigences auxquelles elle est soumise (comme la justice sociale ou l'égalité des chances). Mais aussi parce qu'elle ne peut pas ignorer sa fonction de sélection (Leiprecht, 2008, cité par Spies & Pötter, 2011, p. 40).

6

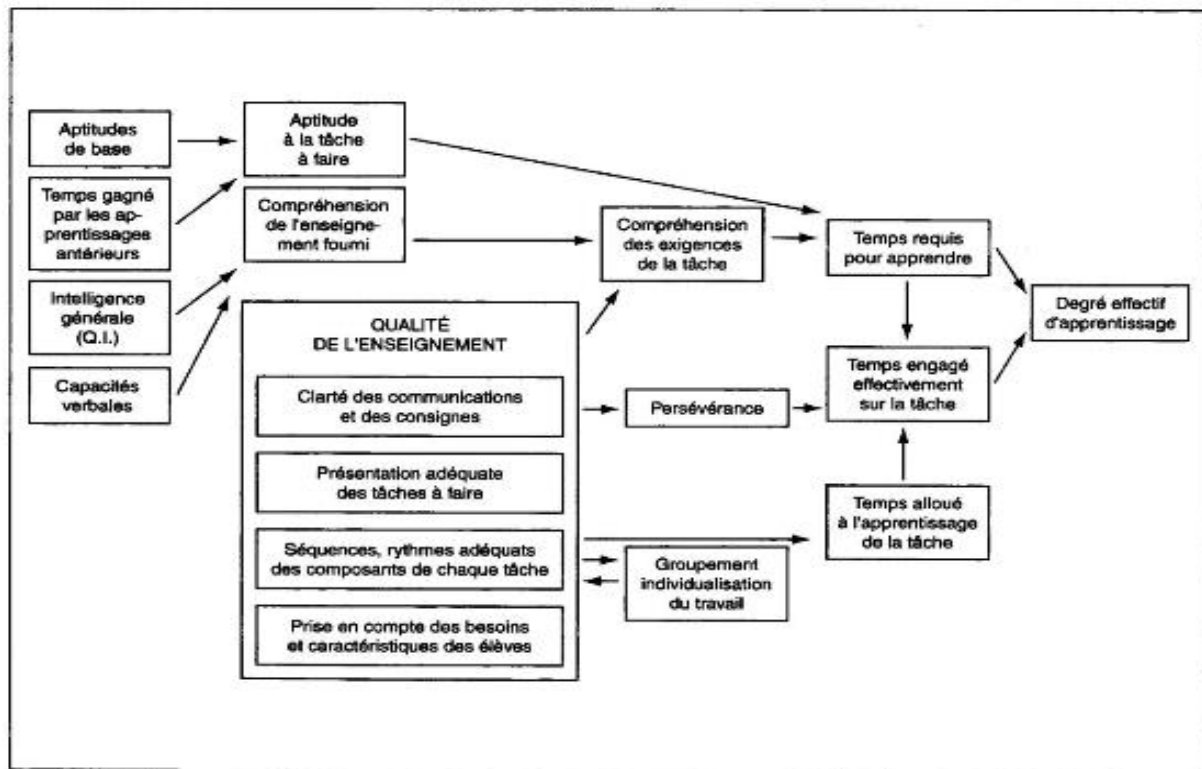


Figure 2 - La pédagogie de la maîtrise à partir du modèle conceptuel de Carroll enrichi par Bloom (Gillig, 1999, p. 187) (cité par Saint-Luc, 2012)

Par conséquent, la formation, définie comme un processus de développement global des compétences pour apprendre, mais aussi pour résoudre des problèmes, se réalise aussi par le biais d'autres systèmes et acteurs (Bundesjugendkuratorium, 2010, 3, cité par Spies & Pötter, 2011, p. 40). En conclusion, d'un côté figure cet idéal qui prône une base commune d'acquis pour tous les élèves (l'égalité des acquis) et de l'autre, une redistribution hiérarchique des fonctions de l'École, où la fonction de sélection tend à être survalorisée par rapport à celles d'instruction et d'éducation. Comme nous le rappelle Armen Tarpinian, écrivain, interviewé par Philippe Meirieu :

« La scolarité obligatoire représente ce temps pendant lequel le jeune est scolarisé pour s'approprier les "incontournables de la citoyenneté", les connaissances et les

⁶ Source : <https://saintlucflorence.files.wordpress.com/2014/01/pc3a9dagogies-diff3a9rencic3a9es-et-pc3a9dagogies-coop3a9ratives.pdf>

compétences grâce auxquelles il pourra comprendre ce qu'il se passe autour de lui et décider de ses choix ultérieurs ». (Meirieu, 2012, p. 11)

Par le truchement des aspects présentés ci-dessus, on peut concevoir que des acteurs-trices professionnel-le-s trouvent une certaine légitimité à intervenir dans le cadre de l'Institution scolaire. Car, peut-on alors imaginer que les TSMS, en proposant des apprentissages éducatifs non-formels et informels agissent sur l'égalité des chances ? Et, par conséquent, permettent à l'École de contribuer favorablement à l'égalité des acquis, dimension centrale de la scolarité obligatoire ?

2.1.4 LE SYSTÈME À FILIÈRE

L'École, telle qu'elle est structurée et organisée aujourd'hui – du moins dans certains cantons suisses - a tendance à reproduire, plutôt qu'à réduire les inégalités sociales des milieux dont sont issus les élèves, et cela de plusieurs façons (Crahay, 2012). Ces propos se retrouvent de façon similaire sur le site internet www.schulsozialarbeit.ch, géré par la Haute École spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse (FHNW), et qui précise que :

« Le système scolaire suisse est très sélectif. Les élèves sont séparés après l'école primaire selon leurs résultats scolaire précédents. [...] La sélection est grandement influencée par le niveau socio-économique des élèves. D'après PISA [...] le système scolaire suisse a le deuxième plus mauvais résultat parmi tous les pays participants concernant l'égalité de possibilité d'achever une formation académique⁷ ».

Une étude genevoise, retraçant le parcours scolaire d'étudiant-e-s de 9^{ème} (ou actuelle 11^{ème} Harnos) ayant passés les épreuves PISA en 2003 et 2009, permet de relever quelques effets inhérents au système à filière. Ainsi, leurs auteurs ont opéré :

« Une comparaison des inégalités scolaires dans les différents cantons participant à PISA Suisse, pour montrer les liens entre l'existence de filières [...] et l'ampleur des inégalités sociales de performance ». (Crahay, 2012, p. 148)

Dix-sept établissements participaient à l'enquête (OCDE, 2004), dont la plupart étaient organisés en système à filières (A = exigences élevées ; B/C = exigences faibles). Trois d'entre eux étaient organisés de manière à posséder des classes hétérogènes (H = hétérogènes), c'est à dire tous niveaux mélangés. Les résultats de leur enquête se schématisent en plusieurs points. Premièrement, l'étude précise :

« [...] L'ampleur des redoublements et des réorientations dans le système éducatif genevois. Mais elle montre aussi très clairement qu'un retard pris lors de la scolarité obligatoire est un facteur aggravant les risques de redoublement pour la suite des études ». (Crahay, 2013, p. 151)

⁷ Source : <http://www.schulsozialarbeit.ch>

Le redoublement n'est donc pas une possibilité de *se refaire*, bien au contraire (Crahay, 2013, p. 460). Autre point maintenant, qui concerne les conclusions que les auteurs tirent du tableau ci-dessous, construit à partir des axes suivants : *ségrégations sociales des filières et inégalités sociales dans les cantons suisses avec l'ampleur des inégalités sociales de performances* :

« Plus la ségrégation sociale des filières est marquée, plus les inégalités sociales de performances sont fortes. Corrélation n'est certes pas causalité, toutefois, il est clair que les politiques de regroupement des élèves ont quelque chose à voir avec l'ampleur des inégalités sociales ». (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2009, p. 19)

Enfin, par rapport aux différences liées au mode d'organisation des classes, c'est-à-dire si elles sont réparties par niveau homogène ou non, l'enquête permet d'affirmer qu'un regroupement hétérogène permet d'augmenter les probabilités d'accéder à la filière gymnasiale. Ainsi :

« Trois ans après leur orientation [...] les élèves qui étaient scolarisés dans le système unifié (filière "H") en 9^{ème} ont autant de chances d'être dans la filière gymnasiale, toutes choses égales par ailleurs, que ceux qui étaient scolarisés dans la filière "A" [...] ». (Crahay, 2013, p. 153)

L'étude de Felouzis et al., si elle précise dans sa conclusion que le niveau socio-économique détermine en partie les compétences scolaires des élèves, celles-ci dépendent également du système scolaire dans lequel elles se développent. D'après eux, cette inégalité provient :

« Du niveau de ségrégation sociale des filières. Plus cette ségrégation est forte, plus les inégalités de performance sont fortes ». (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2009, p. 36)

Au final, selon cette étude, les classes hétérogènes permettent de limiter les inégalités sociales et réduisent les écarts qui résultent de regroupements par niveau scolaire (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2009, p. 36).

Les auteurs Millet et Thin, en conclusion de leur ouvrage traitant des ruptures scolaires, reprennent ce que Duru-Bellat, Mons et Suchaut avaient déjà mentionné en 2004, et précisent de la manière suivante une idée similaire :

« [...] Ce sont les systèmes éducatifs les moins différenciés et maintenant un niveau élevé d'hétérogénéité (limitation de la pratique du redoublement, existence d'un tronc commun long, faible différenciation et ségrégation entre établissements...) qui s'avèrent être les plus performants et les moins inégalitaires ». (2005, p. 300)

Graphique 5 : Ségrégation sociale des filières et inégalités sociales dans les cantons suisses.

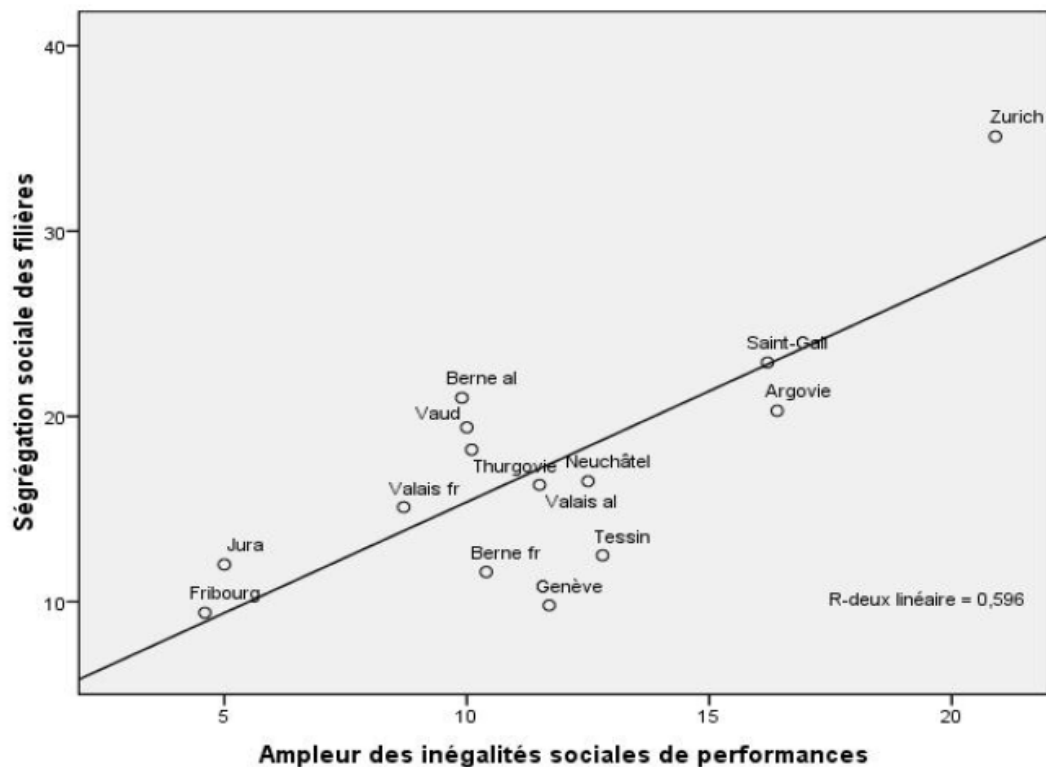


Figure 3 - Ségrégation sociale des filières et inégalités sociales dans les cantons suisses (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2009).

Si le système scolaire à filière a été décrit de manière critique ci-dessus, c'est que la forme du système éducatif influence en partie les trajectoires scolaires de ses élèves. Les difficultés scolaires, voire les ruptures scolaires, si elles ne trouvent pas leurs causes uniquement dans les formes et les effets du système scolaire, ne peuvent se comprendre sans une connaissance des effets de ce dernier. De cet angle-là, l'égalité des acquis, telle que prônée par Crahay et al., ne peut pas se passer d'une action concrète sur le système d'enseignement (classes homogènes/hétérogènes) et les pratiques pédagogiques (par exemple, par la pédagogie de la maîtrise) (Crahay, 2013, p. 457).

En tant que travailleur·euse social·e, notre mission impliquerait aussi de pouvoir agir *sur* le système, quel qu'il soit, ou du moins de pouvoir y faire part de notre réflexion. Mais cela n'est pas l'objectif, ni de la portée de ce travail, qui souhaite d'abord identifier les actions des travailleurs sociaux et travailleuses sociales face aux difficultés scolaires et à la période de transition. Ces connaissances sont néanmoins nécessaires, me semble-t-il, si l'on souhaite mieux comprendre les actions des acteurs du TSMS à l'égard des élèves, et de leur positionnement à l'égard du système scolaire.

2.1.5 INTRODUCTION AU SYSTÈME SCOLAIRE BERNOIS

L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), d'où découle le plan d'étude romand (PER), harmonise et définit pour l'ensemble des cantons signataires une série de mesures structurelles communes et homogènes sur le plan national. Le plan d'étude romand, établi sur des standards nationaux, s'applique aux cantons romands et aux régions francophones des cantons bilingues. Ce dernier :

« [...] Décrit la progression des apprentissages à l'intérieur de chaque cycle et fixe des attentes fondamentales [...] »⁸.

La partie germanophone du canton de Berne disposera du plan d'étude alémanique Lehrplan 21. Ce dernier sera introduit progressivement dès le 1^{er} août 2018⁹. Enfin, le PER est complété au niveau cantonal par une ordonnance et des dispositions générales (DIP-BE, 2012). Précisons que dans aucun des deux plans d'études, ni dans la loi HarmoS, n'est fait mention du TSMS (Olk & Speck, 2015).

10

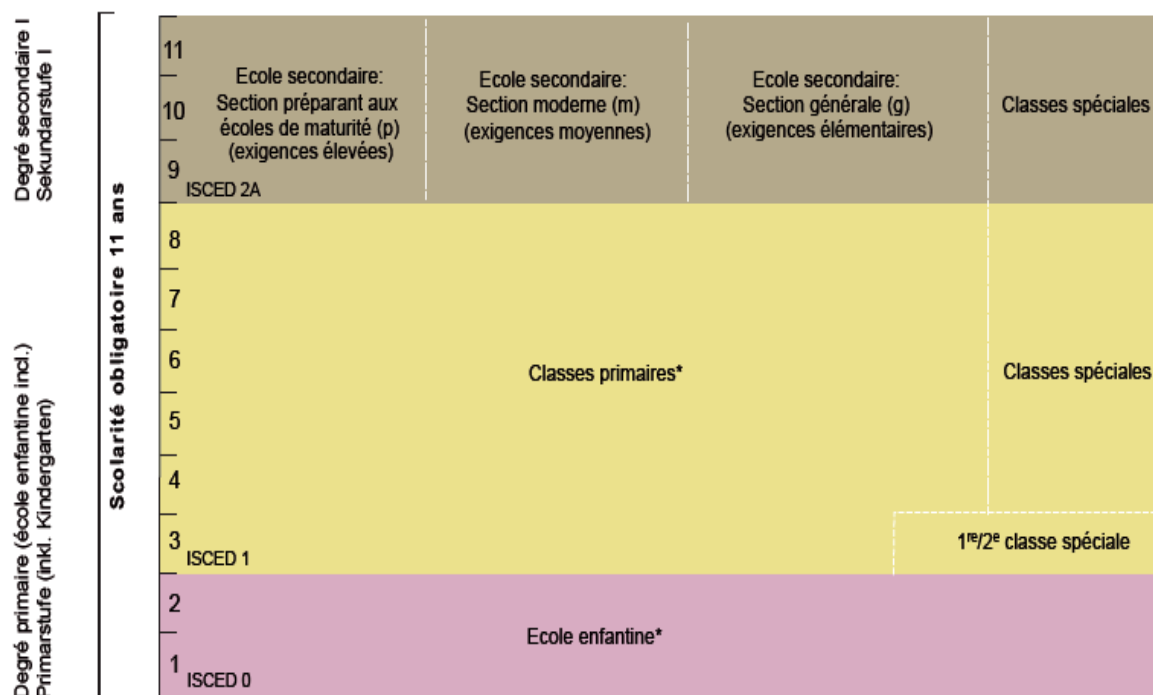


Figure 4 - Système éducatif du canton de Berne (DIP-BE, 2015)

Avec HarmoS, le cursus scolaire débute dès l'âge de 4 ans avec l'entrée à l'école enfantine (1^{ère} année HarmoS) et se termine en principe par une certification au terme de onze années de

⁸ Source : http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/direktion/organisation/generalsekretariat/bildungsplanung_und-evaluation/projets_en_cours/plan_d_etudes_romandper.html

⁹ Source : <http://www.lehrplan.ch/kanton-bern>

¹⁰ Source : http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/BE_f.pdf

formation obligatoire (11^{ème}). Le secondaire I francophone démarre avec le passage de l'élève de la 8^{ème} à la 9^{ème} et avec l'intégration d'une des trois sections proposées, en fonction des résultats obtenus. À chaque section s'ajoute par ailleurs une répartition par niveau homogène pour les branches concernées que sont le français, l'allemand et les mathématiques (Le Conseil de ville de Bienne, 1996, Art. 10).

En atteignant la fin de la scolarité obligatoire (11^{ème} Harnos), plusieurs voies se profilent : le Gymnase, l'École de Culture Générale (ECG) ou différentes formes d'apprentissage (CFC ; AFP). Le choix d'une de ces orientations est en partie déterminé par les résultats scolaires obtenus.

2.1.6 LA PRÉPARATION À LA TRANSITION T1 : INTRODUCTION À LA PRÉPARATION AU CHOIX PROFESSIONNEL (PCP)

Injonction découlant directement du Plan d'Étude Romand (PER), la préparation au choix professionnel (PCP) est un processus par lequel les établissements scolaires, mais aussi d'autres acteurs scolaires et extérieurs – dont principalement l'orientation professionnelle –, accompagnent et soutiennent l'élève à progressivement envisager son/ses choix professionnel·s (DIP-BE, 2015). Échelonné et organisé tout au long du cycle du secondaire I, il vise ainsi à permettre une décision qui soit « réaliste et réalisable » pour chaque élève, précise finalement le PCP.

Le concept-cadre, duquel découle l'ensemble des concepts PCP spécifiques aux établissements scolaires, définit et clarifie les conditions de base à leur réalisation. Parmi elles, celles qui définissent et ordonnent les mesures, mais aussi qui précisent les différentes formes de coopérations entre l'établissement scolaire, l'orientation professionnelle, le Case management, ou encore les parents.

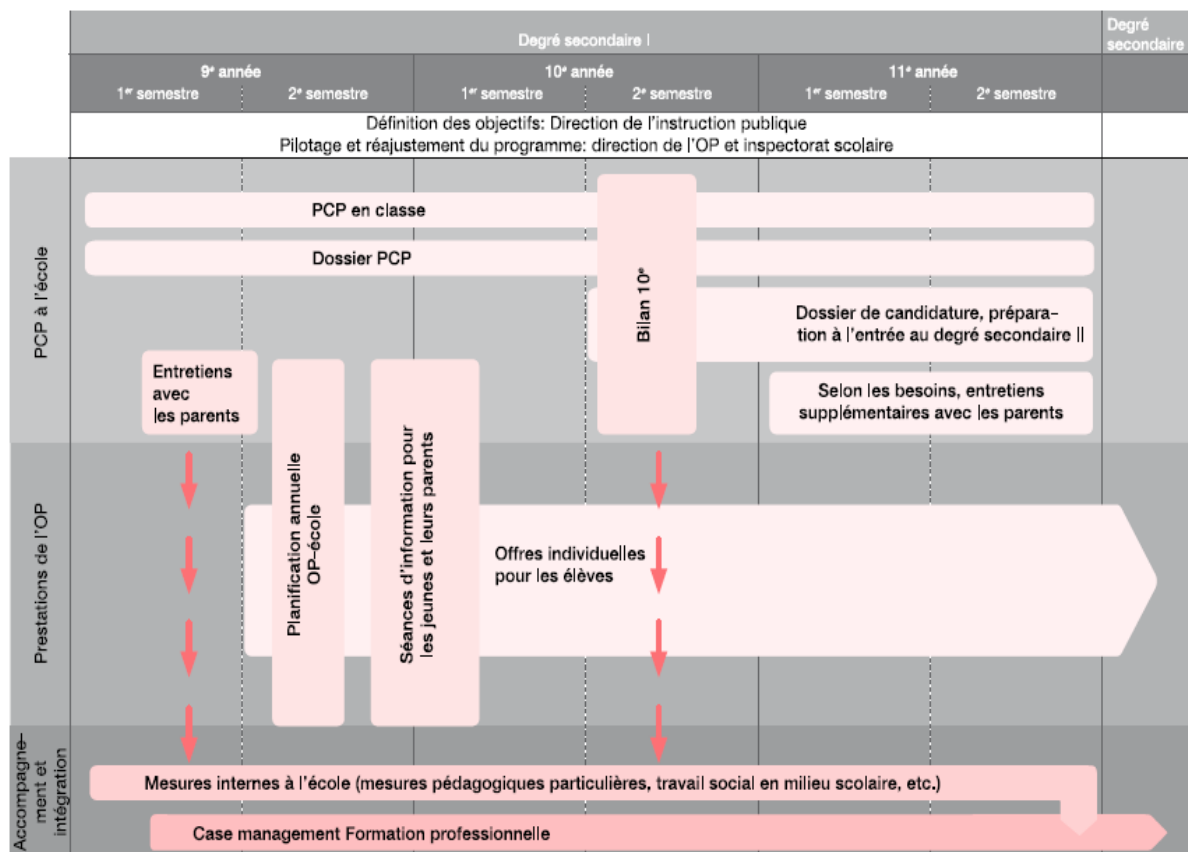


Figure 5 - Tâches des acteurs impliqués (DIP-BE, 2015)

Certains sites internet des écoles obligatoires mettent à disposition leur concept relatif à une telle préparation, c'est notamment le cas des collèges de Madretsch et de Mett-Bözingen (*Berufswahlkonzept*). Ils y détaillent leur programme sur une vingtaine de pages et librement accessibles depuis leur site internet¹². D'autres, comme celui du collège du Châtelet ou de la Suze¹³, ne permettent pas une consultation depuis le net. Néanmoins, nous trouvons des informations liées au PCP dans leur brochure destinée aux familles des élèves, à l'endroit des chapitres traitant de l'orientation professionnelle (Collège du Châtelet, 2015-2016).

2.2 EMERGENCE DU TSMS – EN SUISSE ET AILLEURS

Avant de revenir sur le lien entre l'École et le Travail Social, replaçons, comme cela a été fait pour l'École, les fonctions du Travail social dans leur globalité. L'Association Internationale des Écoles de Travail Social (AIETS), dans un document intitulé « Définition Internationale du Travail Social » (2014), lui attribue les fonctions suivantes : promouvoir le changement ; le

¹¹ Source : http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulleitungen_undlehrpersonen/berufswahlvorbereitung.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/fr/OP/BWV_f/concept-cadre_2015.pdf

¹² Site internet de l'OSZMB Madretsch et de Mett-Bözingen : www.oszmadretsch.ch et www.oszmb.ch.

¹³ Source : www.lasuze.ch

développement social et la cohésion sociale ; l'*empowerment*, défini comme un « processus par lequel est donné à quelqu'un ou à une organisation du pouvoir ou de l'autorité, de la confiance en soi et de l'estime de soi » (Donzelot et Mével, 2002, cité par Palazzo-Crettol, 2014), soit du pouvoir-agir.

À cela, il est précisé que la justice sociale, les droits humains, la responsabilité collective et le respect des diversités constituent ses principes fondamentaux (AIETS, 2014). Aussi, à partir d'une définition universelle telle que décrite ci-dessus, chaque pays mettra en pratique des formes singulières de Travail Social (AIETS, 2014). Au niveau national, les professionnel·le·s et les institutions suisses actives dans le domaine du Travail Social se réfèrent notamment au code de déontologie émis par Avenir Social. Cette dernière est une association suisse représentant les intérêts de certain·e·s professionnel·le·s du domaine social en Suisse (Avenir Social, 2010).

Devant la difficulté de situer précisément l'origine du Travail Social en milieu scolaire, je proposerai plusieurs exemples qui retracent l'introduction du TSMS dans leur région respective.

L'un se consacre à l'avènement du poste des conseillers·ères sociaux·ales dans le canton de Genève ; un autre exemple présentera l'introduction de la *Schulsozialarbeit*¹⁴ en réponse à la création des *Gesamtschulen*¹⁵, en Allemagne. Dans les deux cas, il s'agit de Travail Social en milieu scolaire défini comme tel. Pour conclure le chapitre, je schématiserai les grandes étapes de son développement en Suisse. Mais avant cela, je débiterai par introduire la notion de TSMS en me basant sur quelques propositions de définition.

Parmi mes lectures sur ce sujet, la définition qui me semble correspondre le plus à l'idée faite des fonctions du TSMS est celle proposée par les professeures allemandes, Anke Spies & Nicole Pötter (2011, pp. 41-44, 169-170)¹⁶. Dans la figure présentée ci-après, j'ai essayé de regrouper quelques idées centrales, développées dans leur ouvrage¹⁷.

¹⁴ Traduit en français par « Travail Social en milieu scolaire ».

¹⁵ Système qui intègre les différentes filières du secondaire I et II. Elle regroupe les trois filières dans un seul établissement et permet aux élèves de poursuivre leur scolarité jusqu'à l'obtention du baccalauréat ou d'autres diplômes du secondaire II.

¹⁶ Je laisse les termes originaux pour une meilleure compréhension du sens originel.

¹⁷ Avertissement : le construit proposé est individuel et doit être considéré comme une schématisation.



Figure 6 - Schématisation des fonctions du TSMS selon Spies & Pötter, 2011 (tableau non-exhaustif et personnel)
(L.Andreoli)

Eu égard aux termes utilisés dans ce tableau, on relèvera l'importance d'avoir introduit les fonctions et les mécanismes inhérents au système scolaire au chapitre précédent.

2.2.1 EN SUISSE

Au niveau Suisse, je me réfère à la définition proposée par Avenir Social et la SSAV¹⁸. Cette dernière est une association suisse de travailleurs·euses sociaux·ales en milieu scolaire, active en suisse alémanique. Leurs lignes directrices, rédigées par des praticiens et praticiennes, permettent de rendre compte d'une certaine connivence avec leurs pratiques professionnelles (Olk & Speck, 2015, p. 55) :

- « Le TSMS est un champ professionnel du travail social et en utilise les méthodes et principes. Il collabore avec d'autres professionnel·le·s en interdisciplinarité. Les théories et la pratique que [sic] TSMS s'oriente en direction de l'action du travail social.

¹⁸ Source : http://www.avenirsocial.ch/cm_data/LignesDirectrices_TSMS_F.pdf

- Le TSMS est un partenaire à part entière de l'école, lequel coopère comme domaine indépendant. Le TSMS participe à l'organisation de l'établissement scolaire.
- Le TSMS fait partie de l'école, quels que soient ses modèles d'organisation (par ex. publique, professionnelle, privée, communale ou cantonale).
- Le TSMS promeut et soutient l'intégration des élèves dans l'école et tente de les y maintenir. Le TSMS offre aux élèves le soutien nécessaire pour surmonter leur quotidien (scolaire) ». (AvenirSocial, 2011, p. 4)

Selon Mathias Drilling (2009), les définitions qui permettent de circonscrire et de préciser sa signification sont, d'une certaine manière, toujours partielles ou conditionnelles car elles dépendent de la position de l'acteur qui les propose : si pour certains le TSMS devrait permettre de démocratiser ou d'humaniser l'École, pour d'autres il est un moyen d'intégrer les individus à long terme dans la société (Drilling, p. 71). D'autres encore le perçoivent comme un moyen de maintenir les élèves à l'École ou de favoriser leur intégration (Drilling, 2009, p. 71).

En outre, il n'existe pas dans la littérature germanophone de terme unique faisant référence à une seule forme de TSMS aujourd'hui. Contrairement au flou terminologique qui règne en Allemagne, la Suisse alémanique utilise communément le terme de *Schulsozialarbeit* (Baier, cité par, Olk & Speck, 2015, p. 47). À l'instar de la variété des dénominations dans le monde francophone, des notions différentes sont également utilisées pour qualifier le TSMS (que je ne pourrais dès lors plus rigoureusement nommer ainsi), telles que *Schulsozialpädagogik*, *sozialpädagogische Schule*, *Sozial Arbeit in der Schule*, etc. (Drilling, 2009, p. 40). Néanmoins, malgré les diversités régionales des offres du TSMS en Suisse, son profil reste relativement homogène en comparaison à son voisin du nord (Olk & Speck, 2015).

En 2011, Spies et Pötter, dans leur ouvrage *Soziale Arbeit an Schulen*, comptaient onze différentes appellations et variantes, dont chacune constitue une tentative à la détermination et à la clarification d'un profil, mettant ainsi l'accent sur des aspects clés variables (p.14).

Enfin, le terme *Schulsozialarbeit* semble s'avérer le plus approprié à une traduction adéquate de son semblable anglais : *school social work*. Il permet en outre une meilleure adéquation entre son secteur d'activité et la désignation de ses professionnels (Olk & Speck, 2015, p. 14). Par conséquent, compte tenu des termes possibles, nous devons chercher les points immuables et communs de chacune des terminologies proposées, nous explique Matthias Drilling, dont chacune correspond à une intention précise. Ces points regroupés, peut se définir en tant qu'offre de TSMS :

« Les formes de coopération, abolissant les séparations organisationnelles et territoriales entre l'École et l'Aide à la jeunesse, où les compétences et les savoirs du Travail Social sont rattachés durablement à l'établissement scolaire, et que l'offre se distingue par son approche dite de bas seuil ». (Drilling, 2009, p. 72)

Drilling commente néanmoins cette synthèse, en précisant qu'il est nécessaire, pour asseoir ses fondements théoriques, de préciser sur quelles bases et principes l'offre prend forme, ainsi que les méthodes employées. Sans quoi, le TSMS risque d'être cantonné à un rôle de figurant (Drilling, 2009, p. 72).

Aux États-Unis, ce sont les villes de New-York City, Boston et Hartford qui, les premières, ont vu naître une forme de TSMS au début du siècle dernier (1906). Aujourd'hui grâce à la National Association of Social Workers, les États-Unis bénéficient de standards uniformes en la matière (1983, Raab, cité par Schermer, n.d.).

La Croix-Rouge allemande, dans le troisième volume de sa série *Reader Schulsozialarbeit*, décrit l'émergence du TSMS en Suisse en retraçant son historique en trois étapes (Baier, 2001, cité par, Olk & Speck, 2015) :

1) **La phase pilote :**

Elle s'étend jusqu'à la fin des années 1990 et se caractérise par le développement, ici et là, de quelques projets, souvent créés et gérés par les professionnel-le-s eux-mêmes.

2) **La phase de renforcement :**

Elle s'étend de la fin des années 1990, jusqu'à la fin de l'année 2005 environ. Le TSMS y est marqué par une forte progression quantitative de ce type de projet.

3) **La phase de profilage :**

Elle souligne, à travers la pratique et les apports scientifiques, une concrétisation de sa représentation professionnelle par la formulation de lignes directrices notamment.

Dans le canton de Berne, la première mesure de Travail Social scolaire remonte à 1972 et resta longtemps une mesure isolée. En effet, le canton comptait moins d'une trentaine de communes ayant mis en place une offre de TSMS en 2006. Comme l'atteste le relevé de la HES-SO de Berne, « la plupart des communes ont mis en œuvre leur TSS entre 2004 et 2006 ». (HETS-BE, 2007)

2.2.2 À GENÈVE

À titre de comparaison, Genève a introduit le TSMS en 1965 (Dupuis & Oldacre, 2013). Dans l'ouvrage de Drilling (2009), dans lequel il reprend des éléments saisis par Chantal Munsch (1992), une travailleuse sociale en milieu scolaire (*Schulsozialarbeiterin*) aurait été engagée en 1974 à Lausanne. En 1992, ils auraient été quatre TSMS, permettant à environ 11'000 élèves de la ville d'en bénéficier (Munsch, 1992, cité par Drilling, 2009, p. 74). En Valais, le Travail Social en milieu scolaire tend depuis quelques années à se développer dans sa région alémanique (Von Aarburg, Mattig, Zeder, & Ambord, 2013) ; il n'existe pas de TSMS dans la région du Valais francophone. Pour revenir au canton de Berne, le monitoring de 2012 prévoit que :

« Le travail social en milieu scolaire connaîtra son plus fort essor entre 2013 et 2014 ». (Pfiffner, Hofer, & Iseli, 2013)

À Genève, la fonction de conseiller social – synonyme du TSMS - est indissociable de l'histoire des cycles d'orientation, et probablement plus encore du contexte des années soixante qui se caractérise, au niveau scolaire, par la démocratisation de l'École et la lutte contre l'échec scolaire (Hutmacher, 1993).

Les cycles d'orientation genevois sont le fruit d'un remaniement de l'organisation scolaire du secondaire I. Précédemment, les établissements scolaires étaient définis par niveau, entre lesquels les réorientations vers le niveau supérieur étaient généralement astreignants, et ceux vers le bas vécu comme humiliants. Leur accès, de surcroît, était réservé à une élite (Bain, 1979, pp. 63 - 64).

Ce projet de réforme est né d'une tension entre deux courants de pensées, l'une de droite qui souhaitait bénéficier d'un plus grand nombre de personnes formées à un niveau élevé de compétences diverses. L'autre, à gauche, qui militait pour :

« Une meilleure justice sociale, une distribution plus égalitaire des places sociales [...] favoriser l'accès à tous à la culture, par l'instauration d'une véritable "égalité des chances" de réussite dans l'école et, grâce à elle, dans la vie ». (Hutmacher, 1993)

« Le but général de cette réforme était de mieux adapter l'école à l'évolution des besoins de la communauté genevoise ». (Bain, 1979, p. 63)

Il s'agissait, entre autres, de pouvoir faire face à un afflux plus grand d'élèves, mais aussi d'enseignant-e-s. Ces changements justifiaient donc une organisation plus rationnelle des établissements scolaires : de nouveaux bâtiments furent construits, plus polyvalents, et où tous les niveaux étaient représentés. L'objectif principal de cette réforme était :

« L'amélioration de l'orientation » mais aussi « la formation accrue de personnel scientifique » ; « la diminution du retard scolaire » ; « la démocratisation des études ». (Bain, 1979, pp. 63-64-65)

Mieux orienter, pouvoir réorienter et éviter ainsi des redoublements, constituaient des mesures visant à diminuer le retard scolaire. Partant, la démocratisation des études fut dans un premier temps souhaitée pour ce qu'elle avait à offrir en termes de ressources d'aptitudes. C'est-à-dire qu'en accueillant un maximum d'élèves, ils seraient plus nombreux à présenter des aptitudes élevées – idée prônée par les défenseurs de l'égalité des chances. Il aura fallu attendre la fin des années soixante pour qu'une justice corrective tende véritablement vers une démocratisation (Bain, 1979, pp. 63 - 67). C'est en effet durant ces décennies qu'un changement s'est progressivement opéré, en réduisant d'une part l'importance accordée à la notion de *don*, et d'autre part en considérant plus sérieusement le poids de l'origine sociale de l'élève dans la production des inégalités – rappelons que la critique de Bourdieu de la notion d'égalité de traitement date de ces années (Hutmacher, 1993).

Il faudra attendre 1965 - soit trois ans après la création des CO - pour qu'apparaissent les premiers conseillers·ères sociaux·ales. À Genève, comme précisé ci-après, l'Ecole se retrouve donc, avec sa démocratisation, confrontée à de nouvelles situations qui exigent d'elle des réponses :

« [...] Certains travaux de sociologie mettent en avant la forte corrélation entre l'origine sociale et le destin scolaire. Il se joue ainsi un élargissement de la définition de la scolarisation. Cette dernière a désormais besoin de relais et ne peut plus revendiquer le monopole de l'action pédagogique. C'est dans ce contexte que des acteurs nouveaux, n'appartenant pas à l'institution scolaire vont être amenés à penser qu'ils peuvent aussi jouer un rôle et intervenir de manière pertinente auprès des enfants en difficultés ». (Dupuis & Oldacre, 2013, p. 25)

Globalement, les propos extraits du site internet *www.schulsozialarbeit.ch*, rédigés par Florian Baier et Rahel Heeg, tous deux collaborateurs·rices à la Haute École de suisse orientale (FHNW), illustrent les circonstances dans lesquels le TSMS se développe en Suisse. Les auteurs signalent l'influence des facteurs sociaux lors de l'émergence de problématiques scolaires en Suisse. Ils rendent aussi attentif à la surreprésentation des élèves d'origine étrangères dans les classes à exigences basses dans le secondaire I. Ils s'expliquent ainsi : « En regardant de plus près, une partie des problèmes est due à un système social inégal ». Les auteurs poursuivent, en énumérant certaines raisons qui ont motivées la mise en place du TSMS :

« La raison principale pour l'établissement du TSMS sont des problématiques telles que celles liées à l'alcool, la famille, aux relations entre élèves et enseignants, et comportementales [...] »¹⁹.

À l'exemple des situations présentées ci-dessus et des précédentes conclusions, on constate de manière plus distincte que la mise en place d'une forme de TSMS semble résulter d'origines diverses, impliquant aussi bien les systèmes scolaires, que les évolutions sociétales.

Le site internet *Schulsozialarbeit*. Géré par l'*Institut für Kinder- und Jugendhilfe de la FHNW*, répertorie une partie des offres de TSMS actuellement en place dans les différentes régions suisses, exclusivement alémaniques cependant. Chaque initiateur de projet peut, à condition de remplir le formulaire d'inscription, répertorier son projet. Le site référençait fin 2009, 450 travailleurs sociaux et travailleuses sociales pour environ 1000 écoles. Une concentration importante de documentations (Travaux de Bachelor, publications scientifiques, etc.) y est par ailleurs disponible en téléchargement, ainsi qu'une série de références bibliographiques disponibles en allemand et en anglais. Le site n'existe pour l'heure pas en version française.

¹⁹ Source : http://www.schulsozialarbeit.ch/index.php?p=9_0_0 (Document HTML)

2.2.3 EN ALLEMAGNE

En Allemagne, c'est avec la création des *Gesamtschulen* que s'est fait entendre la demande d'une mise en relation de l'École avec l'Aide à la jeunesse. Jusque dans les années soixante, les domaines de l'École et de la pédagogie sociale n'ont en effet que rarement collaborés (Tanner, 2003). D'ailleurs, au début du XXe siècle, la pédagogie sociale et l'École étaient organisées en structures séparées, et où la première s'occupait d'abord de situation sociale dite d'urgence ; elle y occupait ainsi une fonction que l'auteur nomme la *pédagogie de l'urgence* (Notstandspädagogik). En outre, la pédagogie sociale occupait une place subsidiaire à l'École et à la famille.

Ainsi, cette nouvelle organisation scolaire – *les Gesamtschulen* - impliquait de nouvelles exigences qui découlaient du rassemblement dans une seule école d'élèves jusque-là regroupés dans des établissements distincts. La collaboration entre ces deux champs était dès lors envisagée dans l'intention de maintenir le bon fonctionnement de l'École sous sa nouvelle organisation et de réduire, par conséquent, les problèmes issus de son processus de sélection (une des fonctions de l'École) (Tanner, 2003, p. 3).

Schermer (n.d., p. 2), dans son texte *Schulsozialarbeit. Entwicklung und Merkmale*, appuie ces propos en précisant que les buts du TSMS étaient alors de réduire ou de supprimer les désavantages liés aux facteurs sociaux, plaidant en somme pour l'égalité des chances. D'autre part, il s'agissait de pouvoir faire face aux nouvelles exigences liées aux progrès techniques, en augmentant la perméabilité entre les différentes filières de manière à bénéficier d'une main d'œuvre qualifiée. Ce dernier aspect coïncide avec le contexte politique genevois de la même période et qui précède la création des cycles d'orientation.

Néanmoins, cette situation générera rapidement des tensions, mettant le TSMS en contradiction avec d'une part, l'adaptation des élèves aux exigences de l'École. Et d'autre part, avec la prise de position, par les professionnel·le·s du TSMS, pour des élèves en situation difficile sur le plan scolaire et personnel, précise l'auteur. C'est sur cette toile de fond que se développeront différentes idées quant aux possibles formes de collaborations (Tanner, 2003, pp. 3-4). À l'origine, c'est Heinz Abels, sociologue allemand avec une publication intitulée *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten*, parue en 1971 qui proposera une première esquisse d'un modèle de collaboration entre l'Aide à la jeunesse et l'École (1971, cité par, Olk & Speck, 2015, p.13).

Si en Suisse le développement du TSMS peut se résumer en trois étapes, celui de l'Allemagne en distingue deux majeures. La première est celle mentionnée ci-dessus. La deuxième débute dès les années huitante, avec un changement de la loi sur la protection des mineurs, la publication du 8^{ème} rapport de la jeunesse par le gouvernement fédéral allemand, et par des observations et des rapports relatant une possible augmentation des comportements agressifs et de consommation de drogue, sans pour autant que ceux-ci aient pu être confirmés (Schermer, n.d., p. 4). En effet, ce sont bien plus des modifications dans et en dehors du milieu familial qui ont pu être constatés, ne permettant pas au final d'attester d'une relation

prouvée entre une potentielle augmentation de comportements déviants et ces nouvelles circonstances de vie, faute d'études empiriques (Schermer, n.d., p. 2).

Sans aborder en détail cette deuxième période, il est important de signaler que chacune de ces phases a générée sa propre définition de ce qu'est le TSMS (Schermer, n.d., p. 4). Le développement du TSMS permet de nous rendre compte que les facteurs qui ont contribué, ou au contraire freiné son développement, sont de natures diverses. Tels que les enjeux économiques, les modifications structurelles : le développement de nouvelles formes d'organisation scolaire. Ou encore l'émergence de nouveaux concepts : l'égalité des chances, de traitement à celle d'égalité des acquis ; la prise en compte de nouveaux enjeux : le chômage chez les jeunes, les phénomènes migratoires ; et l'évolution des situations sociales : multiplicité des formes d'organisation familiale et de classes socio-économiques, etc.

2.3 CONDITIONS À LA MISE EN PLACE D'UN PROCESSUS DE COOPÉRATION

Schématiquement, les professionnel-le-s du TSMS sont amenés-es à travailler à plusieurs niveaux en fonction des types d'acteurs impliqués : institutions, acteurs scolaires, parents, etc. Mais il se produit aussi que des acteurs de différents niveaux se voient engagés dans des processus similaires, impliquant à la fois les élèves, leurs parents, certains acteurs scolaires et des organismes externes. Ces modalités de travail *en commun* recouvrent par ailleurs des réalités différentes, qui ne correspondent pas nécessairement à ce qui sera défini ci-après par le terme de coopération. Je ciblerai ici les processus de coopération qui impliquent le corps enseignant et les travailleurs sociaux et travailleuses sociales en milieu scolaire, au sein d'un cadre organisationnel qui cadre leurs pratiques. Toutefois, certaines formes de travail décrites, qui impliquent la participation de plusieurs personnes et domaines, ne correspondent pas toujours à une définition stricte de la notion coopération.

2.3.1 HISTORIQUE D'UNE NOUVELLE FONCTION

Comme l'ont illustré certains exemples précédents, l'intégration d'une nouvelle fonction au sein de l'établissement scolaire ne peut pas se faire sans avoir été anticipée. D'autre part, une attribution inadéquate des travailleurs sociaux et travailleuses sociales, cantonnés à des fonctions secondaires, comme la surveillance, ou à la gestion des activités extrascolaires pourraient être un danger. Loin d'être les seuls, ces points argumentent en faveur d'une collaboration, dans le sens de travailler avec plusieurs personnes, qui soit pensée et dont les finalités sont reconnues et communes aux acteurs impliqués. Une coopération interdisciplinaire repose au final sur des aspects précis et définissables, dont certains seront présentés ici.

Avec l'augmentation des problématiques sociales dans l'environnement scolaire, Hannes Tanner (2003, p. 6) explique qu'il est nécessaire de trouver de nouvelles formes de

collaborations. Des formes qui dépassent notamment les premiers modèles proposés dans les années soixante en Allemagne. Il ne s'agit plus en effet, comme alors avec les *Gesamtschulen*, de s'occuper essentiellement des problématiques générées par l'École elle-même. Il convient bien plus d'élargir le champ en traitant des problématiques aux origines diverses, telles que l'intégration des étrangers, du chômage des jeunes, de l'augmentation de la violence, ou encore des changements familiaux précise l'auteur (2003). Pour aborder concrètement cette exigence, j'introduirai d'abord le modèle de coopération proposé par Drilling. J'énumérerai ensuite quelques-unes des conditions essentielles à la forme de coopération qui nous intéressent, c'est-à-dire celle qui relie le corps enseignant et le TSMS.

2.3.2 LA CRÉATION D'UN CONCEPT DE COOPÉRATION

Par opposition au *Distanzmodell*, dans lequel l'École et l'Aide à la jeunesse travaillent séparément et à l'*Additivmodell*, où le travail social intervient de manière ponctuelle et sur demande de l'école, Matthias Drilling en propose un troisième. Au lieu de séparer, celui-ci considère les similarités des deux domaines (l'école et l'aide à la jeunesse) et aspire à un travail interdisciplinaire (2009, pp. 93-94). Ce dernier se nomme *integrationsorientiert* (orienté vers l'intégration) et place au centre de ses préoccupations le renforcement des compétences des élèves. (Drilling, 2009, p. 93) Ce modèle nécessite que :

« L'école et le TSS se perçoivent comme des partenaires égaux tendant vers une coopération dans plusieurs domaines ». (Neuenschwander, Peter; Iseli, Daniel; Stohler, Renate, 2007, p. 9)

Les similarités de la pédagogie scolaire et du TSMS sont ainsi prises en compte dans le but de co-construire une base commune. Le système de l'École, présenté dans ce concept, contient trois sous-systèmes appelés : *sous-système de la pédagogie scolaire, du travail social* et *sous-système des élèves*. L'enchevêtrement de ces sous-systèmes et les conditions qu'il implique, c'est-à-dire la co-construction des objectifs et des problèmes, synthétise cette forme de coopération (Drilling, 2009, p. 100).

A l'image des structures et des modes d'organisations du TSMS en Suisse, les formes de collaborations ne sont pas homogènes, explique Franz J. Schermer. Les formes varient d'une école à l'autre et entre les régions. Schermer explique, qu'en état des différences de caractéristiques entre les établissements scolaires, produites notamment par leur localisation géographique et leur milieu, qu'il est nécessaire de travailler ensemble à un concept consensuelle, permettant une base commune aux attentes de chacun-e (n.d., p. 5).

Si chaque école doit pouvoir co-construire un concept singulier qui lui soit approprié, des bases communes et des structures étatiques peuvent néanmoins les guider dans ce processus. C'est ce que propose notamment AvenirSocial en collaboration avec l'*Association des Directeurs et des Directrices d'Écoles* (VSLCH) et le *Schulsozialarbeitsverband* (SSAV). En 2013, ces trois groupements professionnels ont publié ensemble une charte qui permet de concevoir, sur la base d'indications précises, la coopération entre les Directions scolaires et

les offres de TSMS. Rédigée par des enseignant·e·s et des travailleurs sociaux et travailleuses sociales, la charte (cf. 7.4 Annexe) définit en une dizaine de points les grandes lignes à respecter.

Le modèle proposé par Drilling (2009) contient des similarités avec ce que d'autres auteurs détailleront quelques années après. C'est pourquoi je garde celui-ci comme modèle de référence. La partie suivante propose une introduction aux conditions qui fondent la coopération. J'y proposerai également des liens entre eux avec le modèle présenté ci-dessus.

2.3.3 CARACTÉRISTIQUES D'UN MODÈLE DE COOPÉRATION

Tanner (2003) précise qu'un partenariat entre l'École et l'Aide à la jeunesse est possible là, où l'on remédie aux structures hiérarchiques infondées, où chaque partie se considère comme partenaires de domaines complémentaires et qu'ils puissent vérifier les attentes et les demandes réciproques.

On retrouve un constat à peu près similaire dans un texte intitulé *School Social Work in Switzerland: A new field of action amongst established youth services* disponible sur le site internet www.Schulsozialarbeit.ch, qui précise que :

« Le TSMS est le plus efficace lorsque les collaborateurs·rices de l'école comprennent et respectent comment le Travail Social approche les problèmes des élèves et sont prêts·es à collaborer »²⁰.

Drilling (2009, p. 95), d'une autre manière, relève que la capacité à conscientiser et à refléter ensemble des visions, des postures et des idéaux font partie des défis de la coopération²¹. Des défis en effet, car cette capacité à *refléter ensemble* se réalise dans un processus qui possède lui-même des prérequis importants, et dont l'intensité varie selon les formes (cf. *Figure 8*).

Pour comprendre les principes essentiels du processus de coopération, je m'appuierai sur les propositions des auteurs Spies et Pötter (2011). Ainsi, elles reprennent et articulent, pour le TSMS – qu'elles comprennent comme le résultat de la coopération entre les différents acteurs scolaires –, ce que d'autres auteurs désignent comme étant un des fondements de la coopération entre entreprises, nommément : les principes de *volontariat* et *d'autonomie* (Spies & Pötter, 2011, p. 29). Les auteurs entendent par volontariat, toute pratique qui se fonde sur ses savoirs professionnels, sans être limités ou bridés.

Si on peut souhaiter une égale reconnaissance au niveau de leur valeur, une égalité dans la pratique quotidienne n'est pas possible. Car, comme le précise Spies et Pötter, le TSMS doit s'adapter à des structures scolaires préexistantes, et concéder par conséquent davantage aux processus déjà en place. Ce qu'à l'inverse ne l'est pas pour le corps enseignant.

²⁰ Source : <http://www.schulsozialarbeit.ch>

²¹ Dans le texte : *Zusammenarbeit*, que j'ai traduit par coopération, mais qui se traduit aussi par collaboration.

Ainsi, si l'on a là une certaine conception de la structure initiale d'un processus de coopération, ce dernier n'a lieu d'être que si un but commun est fixé et visé, qui ne peut être atteint que par la complémentarité des acteurs impliqués (Spies & Pötter, 2011, p. 29). Pour compléter cette complémentarité, rappelons que la pédagogie scolaire, comme le TSMS possède un champ d'action qui leur est propre. Une collaboration efficace passe donc par une définition commune d'un champ d'action circonscrit et défini des acteurs, tenant compte de leurs spécificités : le travailleur social n'est pas un conseiller pédagogique, et inversement.

Cela signifie, par conséquent, fidèlement au principe d'autonomie, qu'aucun des acteurs impliqués n'a de légitimité à imposer des directives à son partenaire de coopération, nous expliquent les auteurs. Ce principe d'autonomie se retrouve de la même sorte dans le concept-cadre du TSS de la ville de Bienne :

« Le Travail social scolaire est une fonction subsidiaire, mais autonome, qui est exercée au sein de l'école. Les membres du corps enseignant n'ont aucune compétence propre pour donner des directives aux travailleurs sociaux scolaires ». (Ville de Bienne - École et Sport, 2008, p. 6)

Principe qui n'empêche néanmoins pas de travailler ensemble à la planification et à l'optimisation des processus de travail, par le partage des expériences individuelles et de points de vue spécifiques à son domaine (Spies & Pötter, 2011, p. 32) (cf. *Figure 6*). Les deux domaines travaillent donc ensemble, et pour un même groupe de personnes : les élèves. Par conséquent, le corps enseignant ne fait pas partie du public cible prévu par les formes de TSMS²² : « enseignants et enseignantes sont partenaires de coopération ». (Spies & Pötter, 2011, p. 50)

²² Les parents peuvent parfois être considérés comme partenaires ou comme publique cible, selon la finalité de l'intervention (Spies & Pötter, 2011, p. 51).

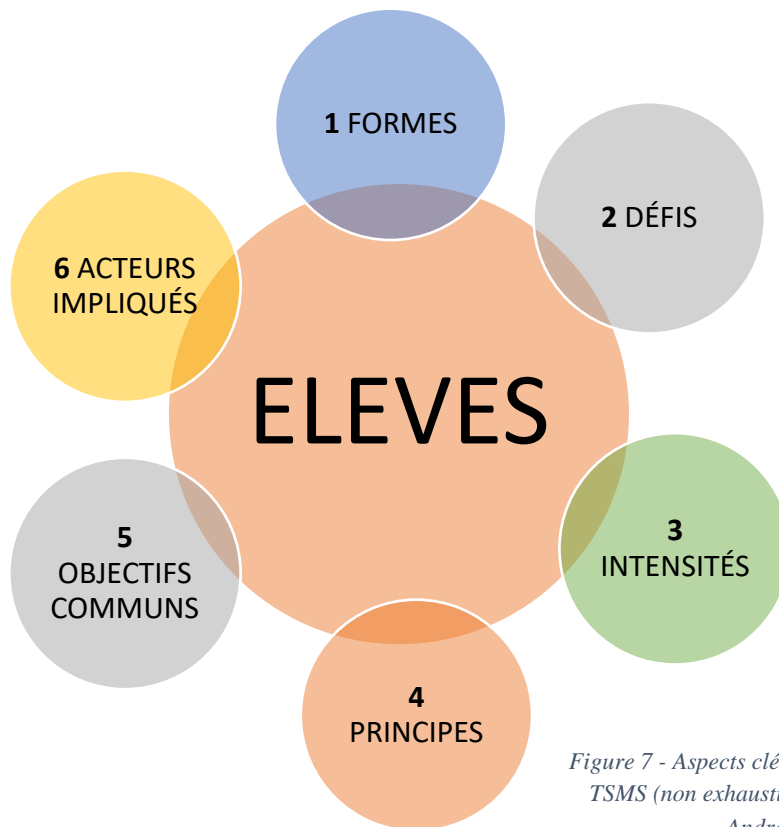


Figure 7 - Aspects clés : coopération ENS-TSMS (non exhaustif et personnel). (L. Andreoli).

J'ai essayé de synthétiser, à travers l'élaboration du graphique ci-dessus, certains éléments clés que revêt le processus, le mandat de coopération selon les auteurs précités·ées. Les numéros n'indiquent pas l'ordre d'importance ; ils servent de repères aux notes suivantes :

1 Formes :

« De la forme de la coopération dépendent la définition des devoirs, des droits comme des obligations des deux parties. Elle prend également en compte l'organisation personnelle, financière et temporelle ». (Spies & Pötter, 2011, p. 31)

2 Défis :

Les défis de leur coopération comptent, parmi d'autres, la mise en commun des différents savoirs, ou encore le partage de réflexions communes (Drilling, 2009, p. 95).

3 Intensités :

Les intensités de coopération varient. Schématiquement, elles peuvent aller du niveau 1 au niveau 4, tels qu'ils sont représentés et décrits plus bas (cf. Figure 8).

4 Principes :

Deux principes majeurs qui sous-tendent la coopération sont ceux de volontariat et d'autonomie des acteurs impliqués.

5 Objectifs communs :

« Un contrat de coopération début par la rédaction d'objectifs communs » (Spies & Pötter, 2011, p. 30). D'après ces auteurs, retenir de manière écrite les objectifs à atteindre relève l'importance de leur dimension commune.

6 Acteurs impliqués :

Etablissements scolaires, Aide à la jeunesse, services sociaux, etc.

Par ailleurs, ce schéma peut être complété et/ou comparé à la charte de coopération, disponible en annexe. Cette dernière reprenant quelques points essentiels à considérer lorsqu'il s'agit de penser un processus de coopération (SSAV; Avenir Social; VSLCH, 2013).

23

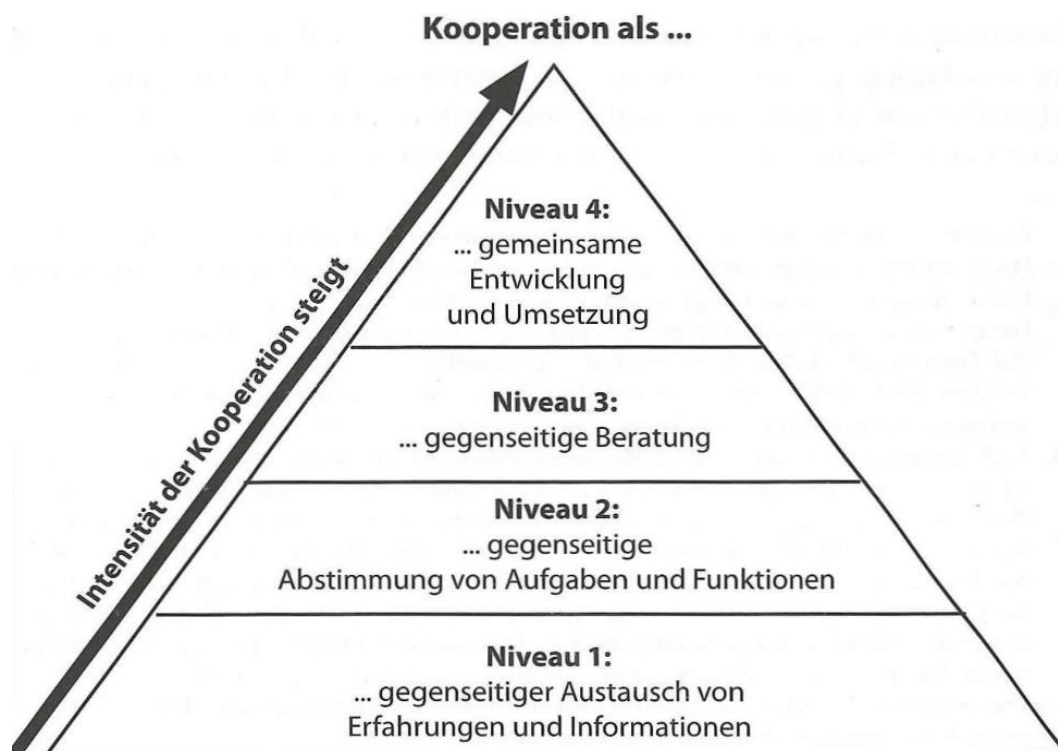


Figure 8 - Niveaux de coopération entre l'École et le TSMS (Spies & Pötter, 2011, cité Baier, Florian; FHNW - Institut Kinder- und Jugendhilfe)

Le tableau ci-dessus indique les quatre niveaux possibles de coopération entre l'École et le TSMS, proposés par Spies & Pötter (2011, pp. 31-32).

Le premier niveau implique l'échange d'informations : il n'est pas encore question d'une présence physique et permanente d'acteurs sociaux au sein de l'établissement. Une présentation des activités du TSMS auprès de partenaires, illustre à titre d'exemple ce premier niveau d'intensité.

Le deuxième se caractérise par une clarification des devoirs et des fonctions avec les partenaires engagés. Il serait question, par exemple, d'une offre ponctuelle dans l'école, où les conditions (durée, l'espace utilisé) seraient réglées avec la Direction (sans coopération directe entre les personnels de l'école et du TSMS).

²³ Source : http://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/susatagung2014_aktuellekonzepte.pdf

Le troisième niveau introduit l'échange de conseils entre les parties. Les acteurs travaillent ensemble au développement de processus de travail. Ils tendent à augmenter les possibilités d'action, en partageant leurs savoirs spécifiques par exemple. Le quatrième et dernier niveau de coopération s'illustre à travers la création et la gestion partagée de projets communs.

2.3.4 IMPORTANCE DE LA RELATION INTER-PROFESSIONNELLE : L'EXEMPLE ZURICHOIS

Au niveau des enseignant·e·s et des travailleurs sociaux et travailleuses sociales, Drilling déclare que la collaboration avec le corps enseignant est un axe clé pour permettre au TSMS d'être actif²⁴. Les enseignant·e·s, moins les travailleurs sociaux et travailleuses sociales, sont quotidiennement en contact avec leurs élèves, précise-t-il. Ils endossent ainsi une fonction qu'il nomme la *Türöffnerfunktion*, littéralement traduite par fonction d'ouvreur de portes, illustrant ainsi l'importance que joue la mise en relation des professionnel·le·s pour permettre l'accès aux élèves à des prestations du TSMS. Drilling constate par ailleurs que l'arrivée d'un nouveau champ professionnel au sein d'une structure scolaire n'est pas un processus mécanique, qui se ferait sans friction et automatique. C'est ce que révèle l'exemple du canton de Zürich, où l'arrivée du TSMS a été source de sentiments mitigés, faisant mention d'un certain malaise, principalement lorsque les offres de TSMS se présentaient comme des modèles *prêts à l'emploi*. Ou encore là, où des résultats rapides n'étaient pas démontrables (Drilling, 2009).

Toujours à Zürich, la fréquence des collaborations entre enseignant·e·s et travailleurs sociaux et travailleuses sociales est un corollaire de la forme et de la présence des travailleurs sociaux et travailleuses sociales au sein de l'établissement. Ainsi, il s'est avéré que les travailleurs sociaux et travailleuses sociales avaient travaillé avec plus de 60% du corps enseignant, lorsqu'ils/elles étaient présents·es plus de quatre heures par jour, quotidiennement (Drilling, 2009, p. 82). Ce constat prêche de fait en faveur d'une forme intégrée, plutôt qu'ambulatoire.

Comme on pouvait s'y attendre, les acteurs du TSMS sont logiquement devenus les personnes de contact avec lesquelles le corps enseignant collabore le plus lors de situations problématiques avec des élèves qualifiés de *difficiles*. De plus, que ce soit à Thoun ou au Lichtenstein, la plupart des prises de contact avec un ou une TSMS se sont fait par l'intermédiaire du corps enseignant (Drilling et al. 2006, cité par Drilling 2009). Le *Reporting de l'année scolaire 2013-2014 du canton de Berne* mentionne un constat identique, relevant que les demandes venant des élèves étaient tendanciellement plus rares, et que le corps enseignant figurait ici aussi en tête de classement des personnes de contact (DIP-BE, 2015).

²⁴ « Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ist einer der Schlüssel für die Handlungsfähigkeit von Schulsozialarbeit ». (Drilling, 2009, p. 82)

2.4 LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES : EN CHAMP D'ACTION POUR LES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET TRAVAILLEUSES SOCIALES ?

Une recherche orientée sur les pratiques interdisciplinaires me semble fondée si l'on considère que la gestion des problématiques liées aux difficultés scolaires implique régulièrement d'autres acteurs scolaires et extra-scolaires. En effet, l'établissement scolaire ne compte plus exclusivement des enseignant·e·s. Bien plus, il réunit dans son enceinte une palette toujours plus large de métiers et de fonctions diverses. Gérées par l'école, les familles, les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales, et certains acteurs externes, les questions liées aux situations de difficultés scolaires n'ont que rarement une réponse unique, simple, et prête à l'emploi. C'est autour de ce champ, où s'insère conjointement la pédagogie scolaire et le Travail Social en milieu scolaire que ma question de recherche prend forme. Et, partant de ce croisement pour décrire et détailler les pratiques professionnelles, il est nécessaire de clarifier le concept de *difficulté scolaire* qui les réunit et la manière dont il peut être abordé.

Ainsi, comme le signifie Matthias Drilling :

« Le but du TSMS est de proposer un soutien aux enfants et aux adolescents durant leur processus de développement. Cette aide peut impacter les performances scolaires, mais pas nécessairement ». (Drilling, 2009, p. 96)

En référence aux fonctions de l'Institution scolaire, telles que je les avais envisagées au départ, les notions de *processus de développement* et de *soutien* semblent directement correspondre à la fonction d'*éducation*, en tant qu'elle désigne l'apprentissage de certaines normes, d'un habitus dominant dans le cadre scolaire. Ce serait, pour schématiser, agir sur les conditions qui permettent, a fortiori, l'instruction et la formation (en tant que processus propre à l'individu).

Ce chapitre propose de ce fait une réflexion sur le rôle que peuvent jouer les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales en milieu scolaire dans la gestion de situations problématiques liées aux difficultés scolaires. Pour l'élaborer, j'aborderai les difficultés scolaires à travers une approche psycho-sociale, par le phénomène de stéréotypisation (Antoine, Desombre, Lachal, Gaillet, & Urban, 2010). Puis à travers une approche psychologique : l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel (Vignoli & Mallet, 2012). Enfin, l'ouvrage de Millet et Thin, *Ruptures scolaires - L'école à l'épreuve de la question sociale* me permettra de mettre en lumière un certain nombre d'aspects qui résultent de la tension entre les logiques scolaires et les logiques familiales (2005).

Il est à préciser qu'il ne sera pas question d'aborder la problématique sous un angle médical. Les déficiences intellectuelles par exemple, conséquences aux origines multiples, peuvent résulter de différentes formes d'handicap. Plus généralement, les aspects biologiques, neurologiques, ou encore les causes accidentelles, pouvant expliquer les fonctionnements physiologiques et physiques du corps ne seront pas pris en compte dans ce travail ; il ne s'agit donc pas forcément de handicap.

A l'endroit de ce dernier toutefois, qu'il soit physique, psychique ou mental, celui-ci ouvre des horizons de recherche qui ne trouveront pas la place nécessaire à leur développement ici. Les pistes d'action qui succèdent à cette qualification (en situation de handicap) sont diverses et impliquent généralement d'autres domaines professionnel·le·s, comme la psychologie ou l'enseignement spécialisé. Je précise en outre que la notion de difficulté scolaire ne serait d'ailleurs pas adéquate pour désigner un rythme et des besoins d'apprentissage différents, conséquence par exemple, d'une déficience intellectuelle.

2.4.1 UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE PAR LE PARADIGME DE LA COMPLEXITÉ

La notion de complexité, souvent utilisée pour expliquer et définir différentes formes de problématiques scolaires, semble être une approche commune à la majorité des ouvrages consultés. Dans *L'intervention systémique dans le travail social*, Olivier Amiguet et Claude Julier reprennent les principes, proposés par Edgar Morin, pour préciser les prémices d'un nouveau paradigme : celui de la complexité (Amiguet & Julier, 2012, pp. 31-35). Le principe dialogique, illustrant le rapport à la fois *complémentaire* et *antagoniste* de deux termes, tels que ceux d'inclusion et d'exclusion, particulièrement pertinents à l'égard des problématiques de rupture scolaire par exemple (Amiguet & Julier, 2012, p. 33).

Autrement, le concept d'*équifinalité* qui, tel que proposé par L. Von Bertalanffy (1901 – 1972) dans le cadre de la théorie du système général, désignant une explication de causalité non-linéaire, où la cause *A* n'engendre pas nécessairement la conséquence *B* et inversement (Amiguet & Julier, 2012, p. 38), me paraît être un aspect clé d'une approche qui tend à considérer les configurations particulières des situations rencontrées, mais aussi dans la variété des réponses proposées.

En somme, elles appellent à la créativité, à la nécessité de trouver des réponses adéquates sans se contenter de solutions prédéfinies, à l'instar des situations de rupture scolaire, par exemple (Millet & Thin, 2005). En effet, ces auteurs précisent que pour comprendre les parcours de rupture scolaire, il est nécessaire de considérer aussi bien les « conditions extérieures à l'école [que] des modalités de la scolarisation ». (Millet & Thin, 2005, p. 299) Ce principe évite de concevoir les parcours scolaire et individuel comme étant le résultat d'un seul déterminant.

Enfin, les inégales aptitudes des élèves pour s'appropriier le programme scolaire sont diverses : différence de rythme nécessaire pour un apprentissage donné, diversité des contextes familiaux, culturels et linguistiques (Antoine, & al. 2010, p. 239). Toutes plaident pour une considération nuancée de chaque situation et de la définition de sa/ses problématique(s).

2.4.2 L'ÉCHEC SCOLAIRE ET ÉVOLUTION DES APPROCHES

Pour Laura Antoine, enseignante spécialisée, et ses collègues, la notion d'élève en *difficulté scolaire* a remplacé aujourd'hui celle d'élève en *échec scolaire*. Cet ancien qualificatif fait

allusion à un état fixe, qui voyait l'échec comme un état définitif (Antoine, & al. 2010, p. 239). Par ailleurs, il semble renvoyer directement à l'individu, en ceci qu'il sous-entend une caractéristique inhérente à l'individu, s'apparentant à l'idée du don. Le terme de difficulté scolaire fait au contraire allusion à un processus dynamique, influençable, et non lié essentiellement à l'individu, introduisant la notion *d'éducabilité cognitive* (Antoine, & al. 2010, p. 239).

CONSTRUCTION DU JUGEMENT

D'après Laura Antoine et al. (2010), être étiqueté d'*élève en difficulté scolaire* peut mener à des comportements discriminatoires, autant de la part des élèves que des enseignant·e·s. Cette représentation se construit sur la base de deux aspects :

« L'un, absolu, faisant référence à l'ampleur de la difficulté pour atteindre des apprentissages donnés et l'autre, relatif, renvoyant à l'évaluation [...] autrement dit, à leur catégorisation sociale ». (Antoine, & al. 2010, p.2)

L'auteur et son équipe, en citant un nombre important de confrères, détaillent certains facteurs qui influencent l'évaluation. Cette dernière peut varier d'une classe scolaire à l'autre. Elles fluctuent selon le niveau général de la classe, des conceptions pédagogiques, ou encore de l'opinion que l'enseignant·e se fait de ses élèves. De plus, les traits individuels comme l'apparence physique, le sexe, l'origine sociale (Duru-Bellat, 2004, cité par Antoine, & al. 2010, p. 244), constituent eux aussi des paramètres qui participent à la construction d'un jugement. Certaines caractéristiques par ailleurs, comme la couleur de peau ou le genre sont survalorisées par rapport à d'autres, à compétences et statuts sociaux égaux (Leiprecht/Lutz, 2005, Phoenix, 2008, cités par Spies et Pötter, 2011, p. 23).

Ainsi, pour Antoine et al., les caractéristiques idéales à une évaluation positive seraient :

« Une fille résidant dans un quartier favorisé, issue d'une famille dont la catégorie socioprofessionnelle est également favorisée, qui utilise des attributions internes pour expliquer ce qui lui arrive, physiquement attractive et, enfin, dont le comportement en classe est "*scolairement acceptable*" ». (2010, p. 244)

Cette image de l'individu aux attributs scolairement *parfaits* semble ici un point intéressant à relever. Car, si les élèves en difficultés scolaires ne sont pas exclusivement issus des classes sociales les moins favorisées, ce modèle type est inexistant dans les ouvrages consultés sur le décrochage scolaire, et s'éloigne a priori de l'image type – si elle devait exister –, du moins de certains points communs que les élèves en ruptures scolaires partagent.

Le changement de terminologie introduit précédemment illustre en partie le changement qui s'est opéré. L'échec scolaire, comme stigmate d'une caractéristique individuelle est abandonné. Au même titre que l'égalité des acquis, l'éducabilité cognitive envisage les difficultés scolaires comme étant aussi engendrées par des facteurs issus de l'extérieur (structures, environnement), et donc non réductibles à l'élève seul. Le modèle évoqué ci-dessus permet de se rendre compte du décalage entre d'une part, la représentation stéréotypée

d'une référence perçue comme idéale avec les caractéristiques des élèves en difficultés scolaires. D'autre part, de ne pas sous-estimer le poids des stéréotypes dans le processus d'évaluation scolaire et de ces incidences sur l'élève car :

« Le fait de désigner des élèves comme étant en difficulté à une incidence sur leur concept de soi [...] ainsi que sur leurs [...] attentes, attitudes et comportements ». (Antoine, Desombre, Lachal, Gaillet, & Urban, 2010, p. 15)

Résumer ainsi les jugements scolaires aux seuls résultats scolaires est réducteur ; et ce serait nier l'importance des facteurs psychosociaux qui y contribuent.

2.4.3 INFLUENCES PSYCHO-SOCIALES : SES EFFETS SUR LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Le clivage qu'engendre la répartition des élèves en groupes distincts et définis accroît le danger de scission entre les groupes précise Antoine et al. Ainsi :

« La simple assignation dans un groupe conduit les individus, pour acquérir ou maintenir une identité sociale – plus positive -, à avoir tendance à accentuer à la fois la perception de ressemblance à l'intérieur de la catégorie et la perception de différences avec les autres catégories ». (Tajfel, 1969, 1971, cité par Antoine, & al. 2010, p. 243)

Par ces quelques lignes, et sans aucune prétention de réponse, je souhaite rendre attentif au fait que toutes les solutions ne répondent pas à la problématique posée, voire les accentuent. Par ailleurs, le risque de stéréotypisation d'élèves en difficultés s'accroît avec une telle distinction et se trouve facilitée avec « une identification accrue des membres à leur groupe ». (Schadron, 2006, cite par Antoine, & al. 2010, p. 247) Parmi ces stéréotypes, généralement connotés négativement, nous retrouvons : un comportement inadéquat, un manque de motivation, des situations familiales inadéquates aux apprentissages, etc.

D'autre part, lorsque l'attribution de la cause est justifiée par des facteurs internes, propres à l'élève, et non à des facteurs environnementaux, l'élève sera plus naturellement considéré comme responsable de sa situation (Antoine, & al. 2010, p. 247). Les auteurs Lecigne et Castra (2003), en faisant allusion à l'échec scolaire et au redoublement, expliquent pour leur part que cette attribution là – individuelle - est liée en partie à la croyance en un système juste, en un monde juste. Ils commentent leur position ainsi :

« Plus les enseignants adhèrent à la croyance en un monde juste, plus ils considèrent les élèves comme responsables de leur(s) difficulté(s) ». (Antoine, Desombre, Lachal, Gaillet, & Urban, 2010, p. 10)

Si ces processus de stéréotypisation n'est pas l'unique aspect à prendre en compte lors d'une problématique de difficulté scolaire, il est néanmoins « susceptible de générer [...] une baisse de leurs performances globales et de leurs résultats scolaires », ajoutent les auteurs précités.

Les auteurs de *Ruptures scolaires - L'école à l'épreuve de la question sociale*, reprennent aussi cette affirmation, relative au parcours de rupture scolaire, et indiquent que :

« Les faibles performances scolaires des collégiens et les revers à répétition dont ils font scolairement l'expérience produisent des effets de stigmatisation et de dévalorisation de soi important ». (Millet & Thin, 2004, cité par Millet & Thin, 2005, p. 294)

Et d'ajouter ensuite que : « la disqualification symbolique [...] qu'ils retirent de leur qualification scolaire sont ainsi au principe de tentatives visant à se soustraire le plus possible aux activités d'apprentissage scolaire [...] dont l'une des conséquences est d'accroître les difficultés scolaires des collégiens ». (Millet & Thin, 2005, p. 294)

Les auteurs proposent au terme de leur article une série de mesures permettant de réduire le risque de stéréotypisation, telles que celles œuvrant à « réduire les frontières de groupes entre élèves en difficultés scolaires et élèves en réussite ». (Sherif et coll, 1961 ; Tajfel, 1972, cité par Antoine, & al. 2010, p. 250) Sans donner plus de détails sur les moyens de les aborder, je conclurai cette approche avec la citation suivante, faisant allusion au concept d'égalité des chances développé précédemment :

« Les stéréotypes permettent aussi et surtout de justifier l'ordre social et, par conséquent, les hiérarchies entre les groupes sociaux. Cet aspect des stéréotypes est problématique au sein de l'école en raison de son impact sur l'égalité des chances ». (Antoine, & al. 2010, p. 252)

Ce n'est donc pas une réponse clé en main qu'offre la conclusion de ce chapitre, mais un signal d'attention à l'égard de notre posture professionnelle et de nos bonnes intentions. Car toutes les pistes d'intervention ne se valent pas : vouloir agir sur les difficultés scolaires et faire preuve de *bonne volonté* n'y suffit résolument pas.

2.4.4 ÉTATS ÉMOTIFS ET DIFFICULTÉS SCOLAIRES

À l'approche psycho-sociale décrite précédemment succède une approche psychologique. Celle-ci vise à démontrer l'influence de certains états émotifs à l'égard des difficultés scolaires et, généralement, sur nos choix. Avant d'introduire la recherche sur laquelle je me base, je propose une citation de Niklas Luhmann, sociologue allemand, qui succède à une brève présentation sur les manières dont l'École pouvait jusque là sélectionner (une de ses fonctions principales) : par le statut acquis à la naissance versus l'obtention des certificats. (Spies & Pötter, 2011, p. 39). Or, ces possibilités d'accéder à des certificats par des épreuves génèrent précisément de l'incertitude, dans la mesure où rien ne garantit que la prochaine épreuve sera, elle aussi, un succès (Spies & Pötter, 2011, p. 31). En conséquence, les réactions à cet égard varient selon les élèves. Si pour d'aucuns une telle incertitude peut générer une

plus grande motivation ; pour d'autres, à l'inverse, elles agiraient comme un frein²⁵ (Luhmann, 2002, cité par, Spies & Pötter, 2011, p. 39).

Par conséquent, nous disent certains confrères :

« Lorsque les ressources dont peut disposer un individu en temps ordinaire sont hors d'atteinte, certaines émotions comme l'anxiété, la peur et la détresse, sont alors susceptibles d'apparaître et d'orienter l'action [...] vers d'autres buts que ceux initialement fixés ». (Vignoli & Mallet, 2012, p. 254)

À l'égard de l'influence déterminée par ces états émotifs – ici l'anxiété –, il me semble justifié d'en consacrer quelques lignes et de les articuler autour de la réflexion sur la transition T1, et dans une certaine mesure, à l'égard des difficultés scolaires.

Tout d'abord, l'échantillon utilisé par les auteurs comportait : « trois-cent-treize adolescents (48% de garçons) d'un milieu socio-économique faible, moyen ou élevé », précisent les auteurs. La moyenne d'âge est d'environ 15 ans, et tous étaient scolarisés dans des établissements scolaires publics de France. (Vignoli & Mallet, 2012, p. 261)

Ainsi, l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, construit psychologiquement proposé par les deux auteurs dans leur article *Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale* (2012), nous permet de mettre en évidence les relations d'influences qu'entretiennent les réactions émotionnelles des élèves avec leurs performances scolaires. Cela, en tenant compte de leur classe sociale, ou de leur genre. Ce nouveau construit se forme à partir de trois facteurs d'anxiété :

« La peur d'échouer, la peur de décevoir ses parents, et la peur de s'éloigner de ses autres significatifs, dans le cadre de ses parcours scolaires et professionnels ». (2012, p. 24)

Sans détailler l'ensemble des résultats et leurs différentes corrélations, de même que leurs objectifs et les procédés utilisés ne seront pas présentés, je me contenterai de mettre en évidence certaines affirmations à l'égard du milieu socio-économique et du genre. Ainsi donc, affirment les auteurs :

« Le niveau scolaire moyen des adolescents, bien qu'avec plus ou moins de force, est lié aux différentes formes d'anxiété : plus les résultats scolaires sont faibles, plus l'anxiété est forte ». (2012, p. 273)

Par ailleurs, ils démontrent l'existence d'une « relation plus étroite de la peur d'échouer et la peur de décevoir ses parents » avec les performances scolaires (2012, p. 273). Variables qu'ils expliquent par deux interprétations qui s'influencent réciproquement :

²⁵ « Insofern wirkt die Systemgrenzen übergreifende Karrierorientierung sowohl motivierend als auch demotivierend, je nachdem, wie der Einzelne diese Situation der Ungewissheit verarbeitet ». (Luhmann, 2002, cité par, Spies & Pötter, 2011, p. 39).

- La peur d'échouer provoque « des interférences cognitivo-émotionnelles qui diminuent l'efficacité des processus cognitifs alloués par les adolescents à leurs tâches scolaires ».
- Et qu'en retour, « l'accumulation des résultats scolaires faibles contribue à alimenter en retour l'appréhension [...] vis-à-vis des attentes de leurs parents [...] ». (2012, p. 273)

Je proposerai l'exemple suivant comme appui à ma réflexion, qui s'oriente avec les précédents résultats : un élève d'une filière à exigences élevées, soumis à une pression élevée de performance, voit ses résultats baisser. De fait, si l'on convient que cette pression est tendentiellement plus présente dans les familles de niveau socio-économique élevé, comment pourrait-on se représenter le travail des acteurs du TSMS? Car, il ne s'agirait alors plus de combler un quelconque manque (comme cela peut être le cas pour les élèves les moins à l'aise avec les habitudes scolaires) par le TSMS vers une meilleure égalité des chances et d'acquis.

2.4.5 INFLUENCES DE L'HABITUS ET DU GENRE

Autrement, l'hypothèse émise par les auteur·e·s, selon laquelle le milieu socio-économique conditionne en partie les émotions à l'égard de leur avenir scolaire et professionnel, a été confirmée. Ils commentent ainsi leurs résultats :

« A performances égales, plus la classe sociale des adolescents est défavorisée, plus ils ont peur d'échouer scolairement et professionnellement et peur de décevoir leurs parents par leur parcours scolaire et professionnel (alors que la classe sociale est sans effet sur l'anxiété trait général) ». (Vignoli & Mallet, 2012, p. 275)

Enfin, les auteur·e·s concluent leur recherche – en se référant à Bourdieu – que les peurs suscitées par l'avenir scolaire et professionnel « constituent bien selon [eux] une composante de l'habitus » (2012, p. 276). C'est-à-dire que les réactions diffèrent selon chaque groupe social et qu'il contribue à « organiser et structurer différemment les informations au sein du système cognitif, ainsi que les conduites d'orientation scolaire des adolescents » (2012, p. 276). Les biographies individuelles expliquent donc partiellement les différences de performances, la manière dont nous réagissons à l'égard des effets du système scolaire en constitue un de ses constituants.

De la même manière, la compréhension des écarts observés entre garçons et filles peuvent être interprétées comme la conséquence des effets de normes différentes, résultats d'un apprentissage où garçons et filles intègrent des « normes sociales typiques du sexe », précisent les auteurs en s'appuyant sur différents travaux publiés entre les années 1987 et 2007. En définitive, comme le précise Duru-Bella :

« Socialisées pour occuper des emplois moins prestigieux, moins bien rémunérées, et donc des emplois moins techniques et moins scientifiques (1991, 2004, cité par Vignoli & Mallet, 2012),

« les filles sont en conséquence plus fréquemment confrontées au chômage, à la précarité [...] lorsqu'elles sont en âge de travailler », concluent Vignoli & Mallet (p. 274, 2012)

Enfin, si à court et moyen termes les difficultés scolaires mettent en sursis les chances de réussite, d'abord pour l'année à venir, ensuite pour la certification, elles s'inscrivent toujours dans un processus de formation qui implique directement les possibilités futures des élèves. Toutefois, s'ils ne précèdent pas nécessairement un avenir scolaire incertain, les difficultés liées aux apprentissages scolaires peuvent, sans pour autant en constituer la cause unique et déterminante, mener à des situations de rupture du parcours scolaire. Alors que certains élèves parviennent en effet à faire reconnaître leurs compétences par le biais de certifications reconnues (CFC, maturité par exemple), d'autres errent entre diverses formations et l'insertion professionnelle. Cette absence de diplôme – mais non de qualifications – caractérise en partie une situation de rupture scolaire (Millet & Thin, 2005). Il me semble en effet justifié, au regard de la valeur attribuée aux certifications officielles, d'appréhender la rupture scolaire comme une situation dans laquelle l'individu possède des qualifications, mais dont la preuve formelle et officiel ne peut pas être apportée. Si la rupture scolaire n'est pas une suite nécessaire aux situations de difficultés scolaires, à l'inverse, comme le signifie les auteurs Millet et Thin (2005), les difficultés scolaires constituent toujours une modalité des parcours de ruptures scolaires.

2.4.6 TREE – ÉTUDE DU FONDS NATIONAL SUISSE DE RECHERCHE

TREE, pour Transitions École à l'Emploi, est une étude suisse menée au niveau national. Elle porte sur le suivi des parcours scolaires et professionnels d'étudiant·e·s ayant terminé leur scolarité obligatoire en 2000. Elle permet d'observer plusieurs types de transitions en adéquation avec l'évolution de la cohorte suivie. Ainsi, la première phase, se consacrant à la transition de l'école obligatoire vers le secondaire II (Gymnase, Collège, Apprentissages, ECG, etc.), permet une vision précise des trajectoires individuelles des parcours scolaires ou professionnels :

« Cette première phase porte avant tout sur les conditions, les caractéristiques des processus et les conséquences de parcours irréguliers ou critiques, surtout en cas d'abandon prématuré de la formation (jeunes qui restent sans diplôme de formation post-obligatoire) »²⁶.

La deuxième cible les transitions du secondaire II vers un niveau supérieur ou professionnel. Enfin, la dernière phase rend compte de leur parcours dix ans après l'École obligatoire. Il en ressort que, parmi les 3'424 personnes de l'échantillon, 10% ne possèdent aucun titre du post-obligatoire ; le taux atteint 16% pour la suisse romande et presque 30% pour les immigrés de

²⁶ Source : <https://tree.unibas.ch/fr/le-projet/description/>

la première génération. Thomas Meyer, co-directeur de l'étude, s'inquiète du poids de certains facteurs non liés à la performance scolaire, tels que l'origine sociale ou les caractéristiques structurelles du système de formation. Il précise également que les retards subis durant la transition I, c'est-à-dire celle qui s'opère entre la fin de l'École obligatoire et le secondaire II, constitue également un facteur à risque, tout comme le bas niveau d'études des parents²⁷.

Que ce soit par les effets engendrés par les phénomènes psycho-sociaux, psychologiques ou encore structurels, tous influencent le rapport qu'entretient l'élève avec son milieu scolaire. Les difficultés d'apprentissages, considérées sous ces dimensions, présagent la variété des trajectoires individuelles et excluent de fait une vision simpliste, imputant exclusivement à tel ou tel acteur ou facteur, la responsabilité des situations rencontrées : l'élève ne doit pas être considéré comme le, la seul·e responsable de sa situation.

Dans ce cadre-là, j'espère avoir pu démontrer que si les difficultés d'apprentissage concernent en partie l'École (son système, les moyens et les formes d'enseignement), certaines dimensions qui y sont liées impliquent de se décentrer et de considérer chaque situation dans sa complexité : estime de soi, contexte social, parcours scolaire, aptitudes individuelles, perspectives d'avenir, etc. À partir de cette conclusion, la réflexion doit être menée avec tous les acteurs (scolaires, familiales, autres acteurs institutionnelles) et ne peut pas se contenter d'être construite par un seul. Ainsi, comme le dit Mathias Drilling, l'École et le Travail Social ont ceci en commun, qu'ils s'accordent sur l'idée que les parcours biographiques scolaires sont étroitement liés aux biographies sociales²⁸.

En référence aux notions d'éducation et d'instruction, fonctions inhérentes à l'Institution scolaire, le TSMS me semble pouvoir, là encore, y trouver une base utile à sa réflexion et à ses possibilités d'action. Premièrement, la fonction d'*éducation*, en permettant à l'élève de comprendre et de gérer – de manière à pouvoir les différencier – certaines normes et postures attendues (scolaires, professionnelles), peut servir de point de départ à un travail réflexif à leurs égards, qui serait accompagné et encadré par le TSMS. Exemple : à quoi servent ces normes ? Quelles utilités, fonctions ont-elles ? Pourquoi me sont-elles demandées ? Etc. Comprendre l'importance des normes à partir des attentes, des perspectives propres aux élèves.

Ensuite, la fonction d'instruction (et de formation), liée au projet d'auto-formation, d'auto-détermination des élèves, peut être une façon de justifier des pratiques visant à repérer les enjeux auxquels les élèves font face (places d'apprentissage, entrée au Gymnase). Car, si le TSMS vise à les accompagner dans leur développement, repérer et thématiser certains de ces enjeux correspondrait, j'imagine, à favoriser l'émergence d'apprentissages non-formels

²⁷ Source : http://www.panorama.ch/dyn/1026.aspx?id_article=450

²⁸ « *Schule und Soziale Arbeit vereint das Wissen, dass Schulbiographien eng mit Sozialbiographien zusammenhängen* ». (Drilling, 2009, p. 98)

comme informels. Pour illustrer dans la pratique cette idée, je ferai référence à un exemple qui m'a été suggéré par un collègue :

« Ce serait par exemple dire à l'élève : viens, on va faire un tour à la bibliothèque ». (2016)

Cette application pratique d'une justice corrective, en visant à réduire ou, plus simplement, à familiariser un élève à certaines attitudes/postures attendues de l'Ecole à l'égard des élèves, me semble correspondre à ce qu'on désigne par apprentissages non-formels.

2.5 OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

OBJECTIF 1 :

Je souhaite connaître les pratiques, les routines et les structures des travailleurs sociaux et travailleuses sociales, lors d'un processus de coopération avec des enseignant·e·s impliquant des difficultés d'ordre scolaires.

- *Hypothèse 1 : les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales permettent de fortifier un pont entre le milieu scolaire et le milieu environnant de l'élève.*

Précisions : par un cadre théorique qui détaille l'École, en passant par le TSMS et les difficultés scolaires, je souhaitais préparer un terrain de réflexion qui puisse s'articuler avec les données recueillies. En interrogeant les TSMS sur la manière dont ses professionnel·e·s travaillent avec le corps enseignant, et inversement, je voulais mettre en évidence leur complémentarité à travers leur pratique quotidienne, selon certains types de situations.

D'où l'importance, par exemple, d'expliquer les effets d'un système à filière, puis, en lui succédant, d'introduire les fonctions du TSMS. Car, comme cela a été expliqué, une des fonctions du TSMS est d'agir sur les effets négatifs qui résultent d'un processus de sélection, fortement présent dans un système à filière.

OBJECTIF 2 :

Je souhaite connaître l'implication des travailleurs sociaux et travailleuses sociales lorsque la situation traitée est proche de la transition T1 (Ecole obligatoire – secondaire II).

- *Hypothèse 2 : la coopération TS - ENS favorise le choix, par l'élève, d'une orientation qui concilie ses souhaits, ses attentes et ses possibilités effectives.*

Précisions : Le cadre théorique a mis en lumière le fait que les difficultés scolaires peuvent trouver une explication, du moins partielle, par l'anxiété que suscite l'avenir scolaire et/ou professionnel. Par conséquent, si l'on convient, comme cela a été présenté, que le TSMS complète l'offre formelle de formation (au sens large)²⁹ ou, plus spécifiquement, de soutien socio-éducatif, par des offres de formation informelle et non-formelles, il me semble pertinent d'envisager leur coopération au niveau de la phase de transition, et donc aussi à l'égard de l'orientation professionnelle.

En effet, si l'on compare l'orientation professionnelle et l'enseignement du français et des mathématiques, l'une de leur différence consiste en ceci, que l'orientation professionnelle ne fait pas l'objet d'évaluation, contrairement au français, par exemple. Par ailleurs, l'orientation

²⁹ La formation, définie comme un processus de développement global des compétences pour apprendre, mais aussi pour résoudre des problèmes (Bundesjugendkuratorium, 2010, 3, cité par Spies & Pötter, 2011, p. 40).

professionnelle étant en partie du ressort du corps enseignant, concevoir un travail commun autour de cette thématique semble être une piste intéressante.

OBJECTIF 3 :

Je souhaite savoir dans quelles situations/circonstances les travailleurs sociaux et travailleuses sociales sont impliqué·e·s dans la gestion des problématiques liées aux difficultés d'ordre scolaire.

- *Hypothèse 3 : les pistes d'intervention envisagées se déterminent en premier lieu par la posture et les représentations qu'ont les différents-es professionnel-le-s à l'égard des difficultés scolaires.*

Précisions : les apprentissages formels, ou les apprentissages de savoirs soumis à certification, tels que le sont les mathématiques ou l'allemand, relèvent d'abord de la pédagogie scolaire.

À priori, on peut donc se demander pourquoi un TSMS viendrait se mêler de ce domaine, sachant que cela ne relève pas d'abord de lui. Or, comme j'ai essayé de le présenter dans le cadre théorique, les difficultés scolaires ont des causes multiples et souvent complexes, de telle sorte qu'une analyse trop partielle ne suffit pas toujours à les comprendre. Si parfois leurs origines semblent pouvoir se déterminer, même partiellement, il arrive que ces dernières concernent davantage une problématique sociale, plus qu'essentiellement individuelle ou scolaire. De sorte que les façons de les aborder peuvent différer, comme la manière dont les professionnel-le-s qui y sont confronté·e·s sont amenés à les construire (De Jonckheere, 2010).

3 DÉMARCHE(S) MÉTHODOLOGIQUE(S)

Dans ce chapitre seront énoncées et détaillées les composantes de la méthodologie envisagée. Ainsi, l'analyse de documents qui concernent le terrain, les analyses d'entretiens, le choix des partenaires d'entretiens et leur forme, ainsi que les avantages et inconvénients de ces choix y seront précisés.

L'ensemble du processus méthodologique, englobant en particulier la conduite des interviews, la gestion des données et les formes rédactionnelles, sera guidé et basé sur le code éthique de la recherche (2008) et le code de déontologie d'Avenir Social (2010).

3.1 RECUEILS ET ANALYSES DE DOCUMENTS

Avant de présenter les résultats issus des entretiens, je décrirai d'abord comment le TSMS est instauré dans le canton de Berne et plus précisément à Bienne. Cela permettra aux lecteurs et aux lectrices d'avoir une compréhension des résultats contextualisées, inscrits dans un espace géographique et politique défini. A vrai dire, aborder les résultats issus des entretiens eu égard aux conditions formelles de travail par lesquelles il s'exerce, me permet d'exposer et de comparer le travail prescrit (analyse de documents) avec le travail effectif (analyse d'entretiens). Cette mise en perspective de ces formes de travail se base sur les apports du psychologue et ergologue Yves Schwartz, et du psychodynamicien du travail Christophe Dejours.

Sur la base de documents officiels et de quelques textes de lois, j'ai analysé et décrit de quelles manières le TSMS était représenté, d'abord au niveau cantonal puis au niveau communal. Cette première approche analytique devait me permettre de discerner les formes existantes du TSMS : quelles lois en font mention ? Comment ces offres sont-elles organisées ? Par qui sont-elles financées et dirigées ? Quelles différences présentent-elles selon leur région ? Etc. Ensuite, je me suis intéressé au fond, c'est-à-dire aux contenus de ces offres ; aux raisons qui ont pu justifier la création de nouvelles offres, etc.

Pour terminer ce travail de recueillement, certes non-exhaustif mais permettant une vision d'ensemble toutefois utile, j'ai construit une schématisation individuelle, à partir de laquelle j'ai tenté de regrouper l'ensemble des données recueillies. Cette dernière est disponible plus loin et permet une comparaison non-exhaustive des différentes sources (cf. *Figure 9*). Pour la réaliser, je me suis servi d'une série de monitorages effectués par la Haute École spécialisée en Travail Social de Berne (HETS-BE) et par la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (DIP-BE). Les lignes directrices relatives au TSMS à Berne, ou encore le concept-cadre du TSS de la Ville de Bienne m'ont eux aussi servi de sources à la construction du tableau.

3.2 RECUEILS ET ANALYSES D'ENTRETIENS

L'idée de cette recherche est de tenter de saisir et d'analyser les pratiques de coopération, à partir d'anciennes situations d'élèves en situation de difficultés scolaires, traitées conjointement par les enseignant·e·s titulaires et les travailleurs sociaux et travailleuses sociales. Pour ce faire, j'ai prévu des entretiens semi-directifs, fondés sur un cadre théorique et des hypothèses, et dirigés à l'aide d'une grille d'observation. Cette dernière était destinée à être soumise aussi bien aux enseignant·e·s, qu'aux travailleurs sociaux et travailleuses sociales de manière à pouvoir englober et croiser des résultats issus de métiers différents.

Un questionnaire a par ailleurs été envoyé avant la date convenue pour les entretiens. La consigne consistait à devoir le remplir en amont des entretiens, par les professionnel·le·s, sur la base de la situation préparée par ces derniers pour l'interview. Le questionnaire devait permettre de répondre à des éléments caractéristiques précis des situations à aborder, tels que l'âge des élèves, le nombre d'élèves concernés par l'offre du TSMS, le cadre légal des professionnel·le·s, etc.

L'échantillon pour les entretiens est composé de deux travailleurs sociaux et travailleuses sociales et de deux enseignant·e·s. J'ai pu prendre contact avec ces professionnel·le·s par l'intermédiaire d'une personne de référence, qui possède une vision et des connaissances plus précises du terrain et des fonctions relatives aux domaines professionnels concernés.

La méthodologie prévue est essentiellement composée d'entretiens qualitatifs avec des professionnel·le·s actifs et actives dans différents collèges en ville de Bienne. Par ce procédé, le travail collectif et individuel de chaque professionnel·le permet d'être relevé et agencé selon des critères définis (cf. *Annexe - H - Guide d'entretien*). Aussi, l'outil sera construit en plusieurs parties, chacune étant rattachée à un objectif de la recherche et à son hypothèse.

Si tous les entretiens ont pu être menés de manière identique, en respectant un procédé et un ordre identique, tel ne fut pas le cas pour le questionnaire. De ce fait, celui-ci sert tout au plus de complément lorsqu'il a pu être utilisé, sinon d'exemple à l'outil envisagé en premier lieu (cf. *Annexes*).

Précisons par ailleurs que les entretiens ont été menés aussi bien dans des collèges francophones que germanophones. Si dans tous les cas il s'agit de TSMS, ses modalités et ses concepts officiels peuvent varier d'un établissement à l'autre, surtout entre les établissements francophones et germanophones. Je me suis ainsi focalisé sur une description des différentes modalités connues, sans me risquer à une comparaison entre elles. Toutefois, lorsque les résultats obtenus n'étaient pas liés à la structure des établissements scolaires, comme cela est le cas par exemple des représentations individuelles relatives aux difficultés scolaires, une distinction entre les écoles n'étaient alors plus pertinente à mon sens et les résultats ont été présentés sans distinction.

Enfin, je rappelle que les données recueillies n'englobent en rien de manière complète la problématique abordée. Aucun des trois objectifs ne trouvera une réponse exhaustive à sa portée, ni à ses hypothèses. Tout au plus, je proposerai une esquisse de réponse et une manière

individuelle et partielle de formuler mes résultats, à la mesure des données recueillies. Ces dernières étant partielles, telles le seront également mes résultats et mes conclusions.

Les entretiens qualitatifs ont pris la forme de discussions semi-dirigées autour de questions préalablement définies. Pour garantir une meilleure homogénéité dans la conduite des différents entretiens, une grille exhaustive de questions a structuré chaque entretien. Il a notamment servi de fil conducteur et de point de repère lors des rencontres *terrains* avec les participant·e·s.

En tant que premier essai de recherche, il semble que le semi-directif était plutôt *directif*, que *semi*. En effet, le côté narratif, s'il a pu trouver un espace durant les entretiens, aurait sans doute dû bénéficier d'un espace moins cadré. En sorte que, si j'ai en partie négocié le choix de mes questions en fonction des réponses obtenues, je tâcherai à l'avenir de me risquer à un cadre moins rigide, laissant au discours un espace plus souple et libre à son expression.

Je concède qu'une telle liberté narrative ne pourrait se réaliser qu'à travers une nouvelle série d'entretiens. Néanmoins, à l'égard de l'objectif de ce travail (une initiation, une découverte), laisser libre cours à un discours narratif qui ne serait que rarement ajusté, rajoute une difficulté accrue que je n'aurais peut-être pas été en mesure de gérer à ce stade de mon apprentissage. Car, comparer et mettre ensuite en relation des situations aussi diverses, n'est peut-être pas une approche appropriée comme première expérience à l'égard d'une démarche de recherche.

La retranscription des entretiens devait initialement se faire par le biais du logiciel *Transcriber*. Ayant dans l'intervalle trouvé une technique plus adéquate, car plus rapide et permettant de préserver l'essentiel des données, l'ensemble des entretiens a été retranscrit à l'aide du logiciel *Onenote*. Ce dernier permet entre autres une sauvegarde automatique des données, auxquelles je peux rajouter un accès protégé par mot de passe.

Leur sauvegarde provisoire s'est effectuée via le logiciel de cryptage *TrueCrypt*³⁰. Un tel système permet un niveau de sécurité plus élevé qu'un simple mot de passe.

Ci-après seront présentés les résultats issus de la récolte de données et de contenus. L'analyse de contenus, issus des différents entretiens individuels, est un essai de classification, d'un agencement des données avec mon cadre théorique et les objectifs qui s'y rattachent. Ce chapitre contient donc une construction partielle, qui ne prétend à rien d'autre que de proposer des rapprochements, de mettre en lumière des éléments repérés. Et, avec toutes les précautions et nuances que cela requiert, une articulation avec les ressources théoriques sera proposée.

Au terme du travail de retranscription, les données brutes ont été groupées selon un canevas précis. Elles étaient ordonnées de manière à correspondre à une thématique définie, selon la question auxquelles elles étaient liées. A la suite de ce premier tri, j'en ai mené un second.

³⁰ Facile d'utilisation, *TrueCrypt* permet de protéger toute donnée par un système de cryptage par code et mot de passe.

Celui-ci m'a permis de regrouper les réponses, toujours par thématique, mais à la différence du premier tri, elles ne dépendaient plus d'une question identifiée (exemple, la 1.1). Il s'agissait de repérer des réponses aux attributs communs, sans pour autant être issues de la même série de questions.

Ensuite, j'ai classé les données selon qu'elles étaient liées à un établissement précis ou non. Enfin, s'il s'agissait d'informations relatives à une structure, tel qu'un programme, un outil, un concept définit. Ou si les données se rapportaient davantage au domaine relationnel : relation entre les professionnel·le·s, postures et représentations à l'égard de ses collègues, par exemple. Par structure, je désigne un programme et/ou un outil de l'Institution ; je ne fais pas allusion à l'Institution comme système, et qui influence aussi notre activité (allusion aux thèses de Michel Foucault).

3.3 LIMITES DE MA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Les risques, ou plutôt les inconvénients liés à ce type de méthodologie sont multiples. S'il est vrai que je m'intéresse d'abord aux formes et au contenu des diverses collaborations, l'outil envisagé, et plus généralement la question de recherche, ne permet pas de suivre l'ensemble des étapes que constitue le suivi de telles situations.

En isolant une partie seulement de la situation traitée, ce travail réduit la compréhension de la situation à un moment précis et singulier : dès le début de la collaboration – entre enseignant·e·s et travailleurs sociaux et travailleuses sociales, jusqu'à sa fin ; et ainsi omis les étapes qui la précèdent et lui succèdent. Aussi, comme écrit ci-dessus, les entretiens se concentrent seulement sur l'intervention et les positions de deux groupes d'acteurs professionnels. À eux deux, ils ne représentent qu'une partie du système engagé dans le processus, omettant ainsi la participation éventuelle des parents et d'acteurs externes.

De cette absence de variété de points de vue peut déjà résulter un manque d'impartialité et d'information. Enfin, l'échantillon de recherche est insuffisant, tant en nombre qu'en qualité pour permettre affirmer un quelconque résultat définitif. Néanmoins, croiser les résultats obtenus, et en ressortir les points communs comme leurs différences apportera des pistes de réflexions et permettra d'esquisser des tendances - ce qui constitue en soi un des objectifs de ce travail. Quant aux élèves, et bien qu'ils soient les acteurs centraux de leur situation, ils ne feront pas l'objet d'entretiens individuels. Cette recherche se focalisant avant tout sur la coopération entre les travailleurs sociaux et travailleuses sociales en milieu scolaire et le corps enseignant, j'ometts volontairement leur prise en compte.

En dernier lieu, un entretien sur les quatre effectués a été mené en allemand. Les résultats qui en découlent ont été, pour des raisons d'homogénéité, présentés et détaillés en français. Cela nécessite de rendre le lecteur ou la lectrice attentive aux points suivants :

- **La traduction des questions a été faite du français vers l'allemand.**

Exemple : la notion de *difficulté scolaire* a été majoritairement, et par erreur, traduite par *Lernschwierigkeiten*. Cette utilisation ne correspond pas à la définition proposée au début du cadre théorique, car faisant référence aux difficultés *d'apprentissage*. N'impliquant pas nécessairement des difficultés scolaires, telles que définies au début du cadre théorique.

- **La traduction des résultats a été faite de l'allemand vers le français.**

Chacune des précédentes étapes contiennent en elles le risque d'une déformation du sens originalement souhaitée et énoncée, pouvant fausser autant l'intention de l'auteur de la recherche, que les informations transmises par la personne interviewée. Je serai donc attentif à rendre compte le plus fidèlement possible, dans les limites de mes compétences, des résultats obtenus en fonction de la question traduite.

4 RÉSULTATS EMPIRIQUES

Selon le modèle envisagé, il s'agissait de faire ressortir les éléments de réponse à partir de situations traitées et choisies au préalable. Or, il s'est avéré qu'un tel scénario n'était pas envisageable pour la majorité des entretiens, raison pour laquelle les discussions ne ciblaient plus spécifiquement une seule situation, mais un niveau plus abstrait car mélangeant différents cas de figure. À l'exemple de la distinction entre le travail prescrit et le travail effectif, les entretiens étaient destinés en priorité à permettre la mise en évidence du travail face au *réel*, en dehors des formes purement prescrites de travail. Cela avait été imaginé en se basant sur la description, par les professionnel·le·s, de situations vécues concrètement.

Ce choix peut par ailleurs sembler autrement pertinent, si on émet l'hypothèse que les situations d'élèves en difficultés scolaires, considérées sous leur aspect purement scolaire (technique didactique, organisation des cours), ne relèvent que rarement, ou jamais, du TSMS. D'où la difficulté de trouver une seule situation qui suffise aux entretiens.

En définitive, en m'adaptant à ce que j'ai pu obtenir, j'ai souhaité privilégier l'homogénéité des formes et des contenus, aux singularités des contenus recueillis. Singularités qui sont par ailleurs restées fortement marquées par la variété des profils des professionnel·le·s, comme par les différences entre établissements scolaires notamment.

Cela dit, les exemples recueillis relevaient d'abord d'une pratique réelle, et non exclusivement normative, même si, comme déjà dit, elles ne correspondaient pas à l'observation d'une seule situation présentée, mais à un ensemble. Par conséquent, j'ai dû adapter mes résultats à mes intentions premières. Car, ce qui est essentiel pour un travailleur social ou une travailleuse sociale, l'est en l'occurrence tout autant à la construction du présent travail : *s'adapter avec ce qui est donné*.

Au final, si les résultats présentés ne correspondent certes pas à l'idéal envisagé, ils présentent toutefois des caractéristiques non moins intéressantes ; caractéristiques que je m'efforcerai de présenter d'une façon pertinente et en lien avec mon cadre théorique.

4.1 STRUCTURE DU CHAPITRE

Le développement de l'analyse suivra un fil rouge qui structure les éléments présentés ci-après. Je débiterai donc par une présentation succincte des professionnel·le·s interrogé·e·s. A celle-ci succèdera une introduction aux aspects formels (politiques, légaux) sur lesquels reposent les offres du TSMS dans le canton de Berne.

Puis, j'aborderai respectivement les difficultés scolaires, les processus de coopération pour terminer sur l'implication des professionnel·le·s relativement à la période de transition. Les retours sur les hypothèses concluront ce chapitre, en proposant notamment un apport supplémentaire aux données exposées. Des retours réguliers avec le cadre théorique seront par ailleurs proposés aux lecteurs et aux lectrices.

4.2 PRÉSENTATION DES PROFESSIONNEL·LE·S INTERROGÉS·ES

Les profils des professionnel·le·s interrogé·e·s sont hétérogènes, complexifiant ainsi la mise en relation de leurs réponses et de leurs liens. À l'inverse, la pluralité des profils présentés rend compte de domaines, que sont la pédagogie sociale et scolaire, qui n'impliquent pas de critères homogènes, auxquels les professionnel·le·s devraient convenir. Il est ainsi intéressant, à l'égard des objectifs envisagés, de pouvoir travailler avec des personnes aux profils divers, occupant néanmoins une fonction identique.

TSS 1 : Le professionnel interrogé est travailleur social au sein d'un collège francophone de la ville de Bienne. L'implication du TSMS dans le processus de transition TI est en phase de développement.

TSS 2 : La professionnelle interrogée est travailleuse sociale auprès de 13 écoles enfantines, sept écoles primaires et un collège suisse-almannique de la région biennoise. Elle est présente dans un collège germanophone de la ville de Bienne deux jours par semaine ; elle y travaille depuis environ six mois. L'entretien a été mené en français ; la professionnelle maîtrise parfaitement l'allemand comme le français.

Enseignant 1 : La professionnelle interrogée est enseignante titulaire du secondaire I ; elle enseigne dans une classe germanophone de soutien (CdS³¹) au sein d'un collège de la ville de Bienne. Précisions que si ce type de classe peut accueillir des élèves « présentant des troubles de l'apprentissage, des handicaps ou des troubles du comportement³² », aucun élève ne se trouvant en situation de handicap, ou du moins étant dans une situation définie comme telle, ne se trouvait dans cette classe au moment de l'entretien. Ainsi, les conditions permettent tout de même de valider les informations y recueillies, même si idéalement je souhaitais me limiter aux classes dites ordinaires. L'entretien a été mené en allemand.

Enseignant 2 : Le professionnel interrogé est enseignant titulaire du secondaire I au sein d'un collège francophone de la ville de Bienne. Il est enseignant d'une classe en filière P, *section pré-gymnasiale*. Les situations abordées, traitant de difficultés d'ordre scolaire, constituent plutôt une exception dans sa classe, si l'on tient compte de la majorité des élèves du même niveau (filiale P).

On le voit, les professionnel·le·s bénéficient d'expériences variées. Certain·e·s sont actifs ou actives à leur poste depuis quelques mois, alors que d'autres le sont depuis des années. De

³¹ Kdf : Klasse zur besonderen Förderung (KbF)

³² Source : http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besondere_massnahmen/besondere_klassen2.html

façon identique, le cadre professionnel, même si la fonction est similaire, varie de telle manière qu'il est nécessaire d'en tenir compte lorsqu'on souhaite contextualiser les données et les résultats dégagés.

4.3 LE TSMS DANS LE CANTON DE BERNE

Avant de présenter les données issues des entretiens individuels, il me semble important de reprendre quelques éléments formels qui définissent le TSMS à Berne, et à Bienne spécifiquement. Je partirai pour ce faire, des fondements du TSMS pour ensuite aborder les processus de coopération, les difficultés scolaires et la phase de transition. Pour commencer, reprenons les propos du DIP du canton de Berne à propos des fonctions du TSMS :

« Un travailleur, une travailleuse social-e en milieu scolaire fournit de l'aide et des conseils en cas de problèmes sociaux ou personnels chez les enfants et les adolescent-e-s. Ils fournissent aussi des conseils aux enseignants et enseignantes et aux parents ». (DIP-BE, 2013, p. 13)

Si une des missions des travailleurs sociaux et travailleuses sociales en milieu scolaire visent à accompagner l'élève dans son développement (Drilling, 2009, p. 96), ils y contribuent en collaborant directement et indirectement avec les parents, le corps enseignant et les services internes et externes à l'École.

À Berne, la création et la gestion d'une mesure de Travail Social en milieu scolaire revient aux communes. Le canton intervient à titre de soutien financier, par l'octroi de subventions cantonales. Mises en œuvre récemment, elles découlent de la révision de la loi sur l'École obligatoire (LEO) de 2012 (DIP-BE, 2015, p. 3). Jusqu'alors, les communes étaient les seules à porter l'ensemble de la charge financière. Par ailleurs, le canton de Berne ne dispose pas de références légales qui obligerait le canton à mettre en place une offre de TSMS : les communes sont libres de choisir. En 2008, le DIP avec l'appui d'autres institutions du domaine social et scolaire, définira une première version des lignes directrices relatives au TSMS à destination des communes. Ces directives permettent d'orienter les communes dans leur souhait de développer une offre de Travail Social en milieu scolaire. La création de telles mesures est notamment motivée par les besoins accrus des Ecoles d'inclure des prestations sociales. Cette volonté se lit également dans celle du Grand Conseil « d'accorder la priorité à l'introduction du travail social scolaire dans le cadre de la stratégie de la formation du canton » (HETS-BE, 2007).

4.3.1 ASPECTS JURIDIQUES

Au niveau juridique, le TSMS est référencé dans différents textes de loi cantonaux et communaux. Les subventions cantonales, allouées depuis l'année scolaire 2013-2014 (DIP-BE, 2015), sont réglées par les articles cantonaux suivants : la loi du 19 mars 1992 sur l'École

obligatoire (LEO). Celles-ci détaillent les conditions d'obtention d'une subvention cantonale. Parmi ces critères à respecter, ceux de devoir :

« Justifier de la mise en place d'une offre de travail social en milieu scolaire destinée à l'école et aux élèves ayant des difficultés sociales ».

Ou encore de : « Prouver qu'au moins 20 pour cent d'un poste à temps plein est dédié au travail social en milieu scolaire et garantir la collaboration [...] dans les domaines scolaire, social, sanitaire et du conseil ». (Loi sur l'école obligatoire du 19 mars 1992)

Comme nous le verrons plus loin, la forme d'organisation n'y est pas précisée, ni l'organe de pilotage, laissant aux communes le libre choix de s'adapter à leurs besoins. L'Ordonnance du 10 janvier 2013 sur l'École Obligatoire (OEO), en complément à la présente loi, précise le montant versé aux communes et les limites des contributions financières du Canton. Concrètement, les communes supportent actuellement 90% des coûts liés au TSMS, comme énoncé dans l'OEO :

« Une subvention de 16 francs est octroyée pour chaque élève ayant directement accès au travail social en milieu scolaire. [...] » (Art. 19, al.1).

Selon les derniers relevés en la matière, l'année scolaire 2013-14 voyait soixante communes bernoises proposer des offres de TSMS. Celles-ci sont soit organisées de manière individuelle, c'est-à-dire par commune, soit sous forme collective, en regroupements communaux. Pour conclure, l'accès à l'une des offres proposant des prestations de TSMS est accessible à la moitié des élèves du canton de Berne aujourd'hui (cf. *Figure 9*).

Antérieurement, en 2006 et en 2012 déjà, la Haute École spécialisée bernoise avait procédé à des relevés et des monitorages du TSMS sur son territoire, permettant d'avoir un plan détaillé de sa situation au niveau cantonal. En me référant à ceux effectués par la HES-SO de Berne en 2007, le monitoring de 2012 (Pfiffner, Hofer, & Iseli, 2013), et le *Reporting* sur le travail social en milieu scolaire (2015), j'ai schématisé et ordonné chronologiquement une partie des contenus dans un tableau récapitulatif (cf. *Figure 9*).

Je rends attentif au fait que les données utilisées pour construire ce tableau ne sont pas homogènes et dépendent de sources différentes. Les rapprochements effectués sont donc à considérer comme des tendances et des tentatives de rapprochement, et non comme ayant une valeur objective. Ce tableau permet d'observer la progression des offres du TSS, avec comme corollaire une accessibilité toujours plus forte pour les écoliers du canton aux prestations proposées par le TSMS. D'autre part, il illustre la diversité de ses formes d'organisation et les institutions auxquelles les offres sont rattachées.

Le cadre légal permet au TSMS de se développer selon les besoins et les spécificités propres aux communes. La souplesse du cadre légal permet notamment, au niveau communal, de rattacher la gestion du TSMS à l'une ou l'autre autorité communale. Selon le monitoring sorti en 2013, le TSMS était rattaché en 2012 comme suit (Pfiffner, Hofer, & Iseli, 2013) :

- Service social : 41%,

- Service spécialisé à l'enfance, à la jeunesse ou à l'éducation : 21% (office des mineurs, par exemple),
- Administration communale : 17%,
- Mixte : domaine social et formation : 14%,
- Domaine de la formation : 7%

Généralement, la conduite stratégique implique l'Autorité communale compétente, la Direction du TSMS, et parfois l'Autorité scolaire. La gestion opérationnelle s'articule entre la Direction du TSMS d'une part et l'Autorité scolaire de l'autre (DIP-BE, 2008).

33

	Nombre de communes :		Élèves	Formes	Offre initiée par:
	Introduit	projeté			
2006	29 (dont 10 au sens étroit et 19 au sens large). - Ou sont affiliées à une association régionale - Plus de 50% des moyennes et grandes communes l'ont introduit	29 en cours	Données non-disponibles	-Intégrée -Ambulatoire : Majoritaire	- 70% : Directions d'école/enseignants - 30% Services sociaux/animations jeunesse
2012	78 (58 au sens étroit. 20 au sens large). - Dans 19 cas, l'offre vise une seule commune - 39 communes en coopération intercommunales	40 en cours prévu pour 2014	Inclut la moitié des écoliers bernois. Ont accès: - Secondaire 1: 46% - Primaire: 36% - Infantile: 41%	- Intégrée : 15 - Ambulatoire: 21 (tendance: petites communes) -Hybrides: 22	Données non-disponibles

Figure 9 - Situation du TSMS dans le canton de Berne en 2006, 2012 et 2013/14 (extrait du tableau établi par L. Andreoli)

³³ Sources : Haute École spécialisée en Travail Social de Berne (HETS-BE) et la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (DIP).

Déjà dans le relevé de 2006, la distinction entre le TSS au sens étroit et au sens large était établie. La définition du terme au sens étroit fait allusion aux « tâches et aux activités désignées explicitement comme travail social en milieu scolaire ». Tandis que la version dite large s'utilise pour désigner : « la collaboration systématique entre l'école et les institutions sociales [...] ». (Neuenschwander, Peter; Iseli, Daniel; Stohler, Renate, 2007, p. 3)

C'est à ce titre que la collaboration entre l'École et l'Aide à l'enfance et à la jeunesse, ne se laisse pas décrire en termes de Travail Social en milieu scolaire, mais en tant que « collaboration interinstitutionnelle ». (DIP-BE, 2008)

4.3.2 FORMES ET CONTENUS DES OFFRES

Les offres de TSMS se distinguent également par leur forme, qu'elle soit ambulatoire ou intégrée, voire mixte. On parlera de forme ambulatoire pour désigner un service qui est rattaché à un service social centralisé - ou à une autre entité - et à partir duquel les professionnel-le-s se rendront dans les écoles respectives. La forme intégrée fait allusion à un poste de TSMS présent, de manière fixe, dans l'établissement scolaire. Il est important de préciser qu'une offre ambulatoire présente une palette de prestations plus restreintes et que, selon la taille des communes, l'un ou l'autre modèle d'application sera privilégié. En 2006, les offres ambulatoires étaient majoritaires, alors qu'en 2012 ce sont les formes mixtes – incluant des formes intégrées et ambulatoires – qui sont les plus nombreuses. Ces dernières se retrouvent surtout dans les grandes communes, où dans les communes-sièges pour les groupements communaux (Pfiffner, Hofer, & Iseli, 2013).

Ces trois formes de Travail Social scolaire engendrent par ailleurs des coûts financiers différents, la forme intégrée étant la plus couteuse. À l'inverse, la collaboration interinstitutionnelle (TSMS au sens large) s'avère être la moins onéreuse (Genoud, 2014). Cette charge financière est une des raisons qui justifient une évaluation précise des besoins de chaque commune et, par conséquent, suit une méthodologie définie :

« La planification et la mise en œuvre se feront, elles, le plus utilement suivant les principes du travail par projet ». (DIP-BE, 2008, p.6)

En 2006, les problèmes de comportement (violence et harcèlement notamment) et un intérêt pour le développement d'une offre de prévention, constituaient les raisons principales de l'introduction d'une offre de TSMS (Neuenschwander, Peter; Iseli, Daniel; Stohler, Renate, 2007). Durant l'année scolaire 2013-14, les acteurs du TSMS étaient surtout contactés pour des problématiques relationnelles, éducatives et familiales. Néanmoins, le domaine de la prévention occupe encore aujourd'hui une part importante du temps consacré par les TSMS (10% du temps de travail) (DIP-BE, 2015).

La liste des prestations proposées par le Travail Social en milieu scolaire varie d'une forme à l'autre, mais de manière générale cependant, les domaines suivant reprennent l'ensemble des prestations disponibles (Iseli & Pfiffner, 2011) :

- Prévention et détection précoce,

- Conseil et soutien aux élèves (de manière individuelle et en groupe),
- Conseil et soutien au personnel enseignant et aux directions d'école,
- Conseil aux parents,
- Information et coopération.

En 2006, les prestations de TSS (au sens large et étroit) les plus répandues selon les données disponibles étaient : le conseil aux élèves, la prévention, la promotion de la santé, le triage ; la mise en réseau et la coopération avec d'autres services (Neuenschwander, Peter; Iseli, Daniel; Stohler, Renate, 2007).

Pour l'année scolaire 2013-2014, la tendance reste identique pour la fonction de conseil aux élèves, correspondant à 60% du temps total consacré. En outre, si on couple l'ensemble des fonctions de conseils, y compris aux enseignant·e·s et aux familles, le taux avoisine 70%.

Les fonctions de prévention et de réseautage restent eux aussi des fonctions majeures du travail des TSMS.

34

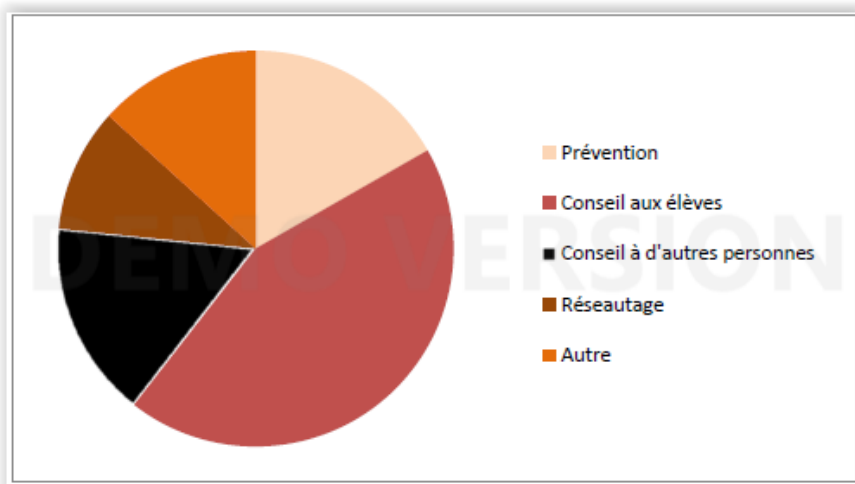


Figure 10 - Répartition des tâches des TSMS selon le temps consacré (DIP-BE, 2015).

4.3.3 LE TSS DANS LA COMMUNE DE BIENNE

Au niveau de la ville de Bienne, le TSMS, nommé Travail Social Scolaire (TSS) est mentionné et précisé dans le Règlement scolaire de la ville de Bienne (RSCO) et dans son Ordonnance concernant le domaine scolaire (OSCO). Le Règlement scolaire signifie la présence d'une offre de ce type au niveau communal, sans apporter d'autres éléments. L'Ordonnance communale ajoute par contre, qu'un groupe de travail permanent pour le TSS est constitué par le Conseil-exécutif. Les tâches du groupe de travail impliquent notamment la création et l'appréciation des concepts-cadre (introduit au chapitre 2.3.3) et, plus largement,

³⁴ Source : https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/schulsozialarbeitimkantonbern.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/15_Schulsozialarbeit/SSA_Reporting_f.pdf

soutient « le développement continu du travail social scolaire ». (Ordonnance concernant le domaine scolaire (OSco) du 12 décembre 2008, Art. 6)

En termes de chiffres, les données extraites du monitoring de 2012 (Pfiffner, Hofer, & Iseli, 2013) permettent une comparaison intercommunale. Il sera question ici de secteur, et non directement de ville ou de commune pour parler du découpage géographique des offres du TSMS. La raison en est qu'un secteur peut contenir plusieurs communes : on parlera alors de regroupements communaux. C'est le cas pour le secteur de Lyss, réunissant les communes de Lyss, d'Aarberg, de Barga et de Büetigen.

A contrario, les trois secteurs qui figurent au haut du classement par population résidante ne comprennent qu'une seule commune. Il s'agit de Bienne, qui avec 52'328 résidants se situe à la deuxième place avant Thoune (47'716). Le secteur de Berne compte à lui seul 127'0468 résidants, figurant en tête du classement (STATPOP, 2013, cité par Pfiffner, Hofer, & Iseli, 2013).

Toujours selon les chiffres de 2012, le TSMS de Bienne est rattaché à la Direction de la formation, de la culture et du sport et possède une offre de TSS sous forme ambulatoire et intégrée, disponible aux degrés primaires et du secondaire I. Au total, Bienne comptait durant cette période six collaborateurs et collaboratrices, chiffres qui selon le site internet de la ville de Bienne restent inchangés en 2015³⁵. Un poste à 100% correspondait à une prise en charge de 1'143 élèves. Une donnée relativement élevée, si l'on considère à titre de référence, les recommandations émises par la DIP du canton de Berne en la matière :

« [...] Suivant le type d'école et la situation générale, de compter un poste à plein temps pour 600 à 900 élèves pour le travail social en milieu scolaire sous forme intégrée ». (Pfiffner, Hofer, & Iseli, 2013, pp. 8 - 9)

4.4 REPRÉSENTATIONS DES CAUSES POSSIBLES DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Les causes qui peuvent expliciter l'origine des difficultés scolaires sont multiples et peuvent se classer, schématiquement, en plusieurs agencements. Pour ma part, j'essaierai de classer les données obtenues en deux catégories : celles attribuées à l'élève et celles liées à son environnement, et renvoyant par conséquent à des causes extérieures³⁶ :

³⁵ Source : https://www.biel-bienne.ch/fr/pub/vivre/enfants_et_jeunes/de_13_a_18_ans_accompagnement/offres_speciales_et_conseils/travail_social_scolaire.cfm (consulté le 14.10.2015).

³⁶ Cette distinction ne se fonde pas sur des critères reconnus de source scientifique, mais sur la base du matériel empirique obtenu.

ATTRIBUÉES A DES FACTEURS INTERNES :

Celles qui sont intrinsèques à l'élève, et sur lesquelles une intervention directe n'est pas envisagée, comme nous l'explique cette enseignante :

« Je ne peux pas avoir d'influence sur la structure du cerveau d'un enfant qui a simplement un handicap lié aux difficultés d'apprentissage. Là, je dois travailler avec ce qu'il y a et essayer d'arriver le plus loin possible à partir de ce point ».

(Enseignant 1)

Je reste attentif au fait qu'identifier des causes uniquement chez l'élève est réducteur à l'égard d'une réalité qui s'avère éminemment plus complexe ; où l'environnement comme les dispositions individuelles s'influencent et se déterminent réciproquement. Par ailleurs, je ne dispose pas de connaissances suffisantes pour proposer un développement plus précis ici. Je relève simplement le fait, que certaines caractéristiques des élèves sont relevées et perçues, par les professionnel·le·s, comme étant d'abord des caractéristiques individuelles, envers lesquelles une action n'est pas envisagée.

L'image choisie pour le titre de ce travail est à cet égard expressive. Le dessin caricature nos particularités individuelles, dont les attributs physiques sont visibles et expriment leur dimension immuable, en utilisant, au lieu d'individus, des animaux de races différentes. Par ce déplacement, il nous est proposé de mieux nous représenter nos différences individuelles (physiques, culturelles...), qui s'illustrent d'autant mieux par la représentation de ces animaux, plutôt qu'en regroupant des individus aux attributs extérieurs somme toute assez homogène. Ainsi, quels que soient les efforts fournis, l'éléphant ne pourra jamais voler, ni le poisson marcher.

ATTRIBUÉES À DES FACTEURS EXTERNES :

Celles qui proviennent de l'extérieur (de l'environnement social, dont le niveau socio-économique est un composant, par exemple) et qu'on pourrait, par opposition à la première catégorie, décrire comme étant le résultat d'un apprentissage. Ainsi, la posture de l'enseignant à cet égard s'illustre comme suit :

« Mettre l'élève dans une position où il a le temps de réfléchir [...] de réagir ».

(Enseignant 2).

Ces facteurs externes, dont certains se forment à partir d'un processus d'apprentissage ou de socialisation (l'habitus ; le genre), alors que d'autres surviennent de manière plus soudaine (accidents ; divorce des parents, par exemple). Ils proviennent néanmoins tous, totalement ou partiellement, de facteurs externes. Dans le cadre théorique, certains de ces apprentissages ou processus de socialisation ont été présentés et ont mis en évidence leur relation avec les performances scolaires et, plus largement, avec l'attitude que l'élève adopte à l'égard de l'École relativement à ces apprentissages.

ATTRIBUÉES AU MILIEU SCOLAIRE :

Parmi ces facteurs externes, quelques-uns se retrouvent directement liés au système scolaire, ainsi : le climat scolaire ; les relations entre les pairs ; la réputation des filières, etc.

Cette liste de différents facteurs n'est pas exhaustive, mais il s'agit de prendre comme point d'ancrage, certaines des propositions émises par les personnes interviewées (mais aussi du cadre théorique), et non l'ensemble des causes possibles.

Si ces causes expliquent parfois certaines difficultés, elles dépendent aussi, comme me le signifie justement un travailleur social, des stratégies développées par l'élève pour y faire face :

« C'est à la capacité de chaque élève d'arriver [...] à prendre du recul et à mettre ça de côté, et puis ça [...] dans l'adolescence, c'est quand même pas toujours une évidence ». (TSS 1)

Quant à la pertinence du facteur socio-économique, il est d'abord à considérer comme un facteur d'influence, qui varie d'une part selon le niveau en question, qu'on qualifiera familièrement d'*élevé* ou de *bas* et, d'autre part, selon ses effets réels sur les situations rencontrées. Ainsi, premièrement, une travailleuse sociale constate que :

« Quand le niveau socio-économique est un peu plus fort ça sera souvent [...] une pression au niveau [...] des notes qui vient des parents, que je ressens moins chez [...] un niveau socio-économique plus bas [...], les élèves en parlent moins, donc y'a quand même oui, je crois qu'il y a un lien entre les deux, à différents endroits ». (TSS 2)

Précisant la différenciation liée aux attentes qu'on peut, en partie et avec prudence, attribuer au facteur socio-économique, un autre professionnel argumente dans un sens identique :

« Je pense à des situations où il y a comme un non-droit de faire des notes en dessous de 5, en dessous de 5.5 ». (TSS 1)

Plus spécifiquement à l'égard des milieux socio-économiques qualifiés de bas, certaines caractéristiques y rattachées ont été énoncées, sans pour autant qu'elles correspondent uniquement à des attributs exclusifs, identifiables à un groupe social. Ainsi, une distance à l'égard du système de formation et une situation généralement précaire vis-à-vis de l'emploi sont parfois proposés pour décrire les caractéristiques de familles au niveau socio-économique qualifié de bas, comme l'exprime ce professionnel :

« Le niveau socio-économique [...] des familles [...] ça joue un rôle, pas seulement, mais ça joue un rôle [...] J'appelle ça corrélation parce que je trouve [que] c'est pas [sic] aussi direct [...] C'est très indirect parfois, mais ça [a] un lien aussi je pense notamment à la présence parentale des parents à la maison, [...] la précarité de l'emploi, [...] ça va ensemble ». (TSS 1)

En faisant un rapprochement entre la citation précédente, avec ce que Millet et Thin (2015) expliquent en illustrant des caractéristiques de certaines familles populaires,

j'identifie quelques similarités dans leurs observations. Ainsi, les auteurs précités expliquent :

« Marquées par la précarité économique [...], l'éloignement des formes organisées du travail salarié ou au contraire par des contraintes professionnelles drastiques et changeantes, elles créent un contexte familial dans lesquels dominent instabilité, urgences, incertitudes, menaces, dont les effets [...] tendent à faire obstacles aux exigences scolaires ». (Millet & Thin, 2005, p. 292).

Deuxièmement leurs impacts varient, ne permettant pas de concevoir ce facteur comme nécessairement une cause directe ou indirecte, engendrant par conséquent des difficultés scolaires, comme le fait d'ailleurs remarquer cette enseignante :

« Je connais des centaines d'exemples d'enfants qui viennent de telles situations et qui sont en mesure de suivre à l'école ». (Enseignant 1)

4.5 LE PROCESSUS DE COOPÉRATION

4.5.1 RAISONS ET FONDEMENTS

Les raisons qui fondent la décision de faire appel à un travailleur social ou à une travailleuse sociale sont multiples et varient selon les situations rencontrées. De manière générale, ce ne sont jamais uniquement les résultats scolaires qui suffisent à mettre en place une coopération entre les deux domaines professionnels. Car, dans cette configuration-là, l'enseignant·e travaillera soit individuellement, soit trouvera un appui auprès d'acteurs aux compétences spécifiques, tels que les enseignant·e·s spécialisé·e·s ou les psychologues scolaires, comme nous le précise cette professionnelle :

« Lorsqu'un élève n'arrive plus à suivre en mathématiques, j'irai voir le psychologue scolaire [...] donc l'enseignant spécialisé et non la travailleuse sociale, car il s'agira de chose liée à la compétence professionnelle [...] Pour les aspects manuels, la didactique, "comment je construis le cours" [...] là, j'irai pas non plus auprès de la travailleuse sociale, là j'irai auprès d'une personne pour de telles compétences [...] pour des difficultés liées à l'apprentissage ou comme ça ». (Enseignant 1)

Ainsi, « c'est jamais seulement cet indice-là [au sujet des notes] En général, [...] c'est doublé avec le comportement », nous précise un travailleur social (TSS 1). Combinaison qui est confirmée par un enseignant :

« Je pense que c'est plutôt au niveau du comportement, qu'il soit dérangentant ou qui simplement [...] différent, qui nous amène à engager [...] avec le travailleur social ». (Enseignant 2)

Dès lors, les situations qui me sont parvenues combinent en effet différents facteurs, tels qu'une baisse ou une variation soudaine des notes, des arrivées tardives ou une incapacité à

maintenir le rythme exigé. Les combinaisons s'illustrent ainsi par leur variété, ne permettant pas de réduire les situations à une association unique.

Autrement, du côté du corps enseignant cette fois, un manque de ressources disponibles justifie parfois une demande de soutien auprès du TSS. Comme le relève une enseignante, certains aspects de la problématique traitée, relevant par ailleurs autant du corps enseignant, doivent malgré tout être transmis au TSS en raison, par exemple, d'une disponibilité insuffisante pour une intervention menée unilatéralement par l'enseignant·e :

« Alors je ne peux pas, de ma propre force, ou bien j'aurais besoin de tous les jours après le cours d'une demi-heure pour qu'ils puissent, le lendemain, revenir à l'école sans qu'ils se soient tabassés sur le chemin de la maison. Dans ce cas, je fais appelle au TSS, donc lors de problématiques qui durent plus longtemps ».
(Enseignant 1)

Cela est également le cas, non en raison d'un manque de ressource cette fois, mais lorsqu'il s'agit pour les professionnel·le·s d'agir directement sur la classe, en tant que système, où l'intervention d'un tiers neutre est souhaitée :

« Elle s'est dit [l'enseignante] que ce serait bien peut-être d'avoir un autre regard, de quelqu'un d'autre, quelqu'un de neutre ». (TSS 2)

4.5.2 DES ACTEURS DANS DES STRUCTURES

La mise en place du processus de coopération, déterminée en partie par la manière dont la situation va être introduite (cf. *Chapitre 4.6*), comprend un ensemble d'éléments formels comme informels au niveau des structures institutionnelles et des actions concrètes des professionnel·le·s.

Les aspects formels recourent le concept-cadre du travail social scolaire de la ville de Bienne (2008), dont dépendent tous les concepts-cadre propre à chaque établissement scolaire. Cette injonction provient directement du concept-cadre du TSS pour la ville de Bienne, et demande en effet à chaque école de posséder son concept propre, dans lequel figure notamment des précisions relatives à « la collaboration au sein de l'école », et créé conjointement avec le corps enseignant (Ville de Bienne - École et Sport, 2008, p. 7). Cette idée peut être complétée avec les propos de Franz J. Schermer :

« La pratique du TSMS doit, selon moi, partir des spécificités du lieu où se trouve chaque école. Le type d'école, son emplacement, et les caractéristiques de l'environnement scolaire y jouent un rôle central ». (Schermer, n.d., p. 5)

Pour cet auteur, cela fonde les prémisses pour la création d'un concept consensuel, en clarifiant *a priori* les différentes attentes, aussi bien celles de l'école que celles du TSMS. La coopération s'établit donc sur des bases connues, elle :

« *Se met en place, [la coopération] est définie de manière formelle pour le travail social, [...] c'est-à-dire qu'il y a cette volonté qui est inscrite de coopération avec les enseignants* », nous précise un travailleur social (TSS 1).

Pourtant, si un tel concept existe, son contenu précis n'est pas toujours connu des professionnel·le·s interrogé·e·s. En outre, définir des prescriptions formelles n'est pas souhaité à tous les niveaux, notamment lorsqu'il s'agit de mettre en pratique le concept, comme l'illustre cette situation relative à la répartition des tâches lors d'un processus de coopération :

« [...] *Je pense qu'établir des structures, ou un cahier des charges, ou bien définir une répartition des tâches seraient une approche fautive. Oui, car le soutien dont un/une enseignant·e a besoin varie individuellement* ». (Enseignant 1)

Par ailleurs, comme cela sera repris dans le chapitre sur la répartition des tâches (cf. *Chapitre 4.5.8*), certaines manières de travailler semblent *aller de soi*, sans qu'aucune référence ne soit faite à une prescription formelle, comme l'atteste cette professionnelle :

« *Cela n'est inscrit nulle part, mais c'est pourtant oui, logique* ». (Enseignant 1)

D'autre part, la coopération s'établit sur la base d'aspects informels, c'est-à-dire qui sont nécessaires sans pour autant bénéficier de directives formelles, car, comme le précise un des professionnels interrogés :

« *On est dans une dynamique de processus, donc c'est un juste équilibre à trouver dans les étapes qui diffèrent selon les situations, si c'est une situation qui concerne un enfant ou un groupe d'enfant* ». (TSS 1)

Ou encore : « *je fonctionne essentiellement par [...] l'échange de discussions informelles dans un premier temps [...]* ». (Enseignant 2)

Un dernier point exposé ici m'intéresse, précisément pour la raison qu'il n'a pas été clairement identifié à la suite des entretiens, mais s'est progressivement hissé à une position, me semble-t-il, centrale. Ce point concerne les relations professionnelles qu'entretiennent les acteurs et actrices scolaires entre eux. Ainsi, un enseignant m'expliqua :

« *J'y fais jamais allusion [aux lignes directrices] parce que je [ne] pense pas à la fonction, mais à la personne. En les connaissant depuis longtemps [...] c'est plutôt dans ce sens [...] que je fonctionne pour savoir à qui je vais m'adresser* ».

Et de rajouter plus loin, lorsqu'il s'agit de discerner les ressources à disposition :

« *c'est lui (le TSS) qui est extrêmement actif et proactif* ». (Enseignant 2)

Autre exemple d'un travailleur social, en parlant des échanges entre professionnel·le·s lorsque sont abordés les enjeux inhérents à la période de transition, m'expliqua :

« *Parfois j'y suis invité et ça c'est typiquement dans la coopération entre l'enseignant et le travailleur social en fonction du lien, des affinités, il [ne] faut pas se voiler la face* ». (TSS 1)

Nous retrouvons, à travers l'articulation d'injonctions formelles et des marges de manœuvre individuelles, ce que les ergologues nomment le *travail prescrit* (injonctions, règlements) et le *travail effectif*. Comme le disait Christophe Dejourns, psychodynamicien du travail (2009), aucune prescription formelle ne suffit à la réalisation du travail par le/la professionnel·le ; car travailler, c'est précisément combler l'écart entre le travail *prescrit* et le *réel*, nécessaire à la réalisation des objectifs fixés.

4.5.3 RESSOURCES STRUCTURELLES QUI FAVORISENT LA COOPÉRATION

Je regroupe ici succinctement l'ensemble des ressources qui m'ont été suggérées, en tant qu'elles bénéficient à la coopération entre enseignant·e·s et travailleurs sociaux et travailleuses sociales. Je distinguerai les ressources structurelles des ressources relationnelles, sans faire de distinction entre les établissements scolaires ou entre domaines professionnels.

- **Disposer de modalités et d'un cadre pour la coopération :**

Tels qu'à travers le groupe social scolaire « GSS », le « modèle des quatre étapes », le « flash travailleurs sociaux et travailleuses sociales – enseignant·e·s »³⁷ ; mais aussi lors de moments informels, à l'instar des échanges aux temps de pause. Pour reprendre les termes des professionnel·le·s, il s'agit en

« D'avoir des lieux où les choses peuvent se dire. [...] même si elles sont désagréables ». (TSS 1)

Ou, par le biais de circonstances moins formalisées, comme durant les récréations :

« C'est très important aussi [...] que moi je sois là même si [...] je [ne] suis pas vraiment là, disons à la pause de dix heures ; qu' [ils/elles] me voient, qu'ils puissent peut-être venir vite fait me dire voilà "j'ai une situation" [...] mais juste décharger ». (TSS 2)

Les modalités précitées « GSS », « modèle des quatre étapes », le « Flash », qui permettent à leur tour de structurer les processus de coopération (en groupe, individuellement, entre professionnel·le·s d'un domaine spécifique, etc.), sont considérées en tant que ressources, en ceci qu'ils favorisent les échanges sur une base régulière, structurée et formalisée.

- **Développer des projets/des groupes de travail interdisciplinaires :**

L'exemple du « Flash TS – ENS » illustre parfaitement cette ressource. Elle se traduit par la mise en œuvre d'initiatives individuelles - mais pas nécessairement – qui encouragent les échanges interdisciplinaires, ce que résume ci-après un travailleur social :

³⁷ Ces groupes seront repris et détaillés plus loin dans ce travail.

« Installer une habitude ou une ouverture, on va dire structurelle, où la rencontre et la communication est possible au sein de l'établissement ». (TSS 1)

- **Bénéficiaire de l'appui de la hiérarchie / de la Direction scolaire :**

En effet, cette dernière peut intervenir pour redéfinir et/ou re-préciser le cadre de coopération. L'instance de direction est garante des prescriptions, desquelles découlent notamment les activités liées au processus de travail entre les professionnel·le·s. Ainsi, un travailleur social disait à l'égard d'une intervention tierce, et considérée comme ressource :

« Une petite tension entre la liberté et puis la contrainte [...] Permet de voir certains enseignants [...] se sentir de nouveau, peut-être plus en sécurité, voyant qu'il y a un cadre qui re-propose quelque chose pour [...] re-coopérer peut-être, ou réinstaller des champs de coopération ». (TSS 1).

Mais aussi, en tant qu'elle est garante d'un cadre de travail où l'élève occupe une place centrale :

« Une contrainte de coopération [...] nécessaire pour le bien de l'enfant, lorsque [l']enseignant n'y est pas forcément ouvert ». (TSS 1)

- **Pouvoir impliquer des acteurs internes et externes :**

Je fais référence à l'ensemble des services qui gravitent dans, et autour, du système scolaire, à l'exemple du Service psychologique pour enfants et adolescents du canton de Berne (*Erziehungsberatung*) (cf. *Annexes*). Ou de manière plus fréquente et directe, au sein de l'établissement scolaire : psychologues scolaires, enseignant·e·s spécialisé·e·s, médiateurs ou médiatrices, etc.

« J'ai à disposition la spécialiste pour les mesures spéciales de la ville de Bienne ». (Enseignant 1)

- **Se référer aux savoirs et compétences individuelles :**

Je fais référence aux expériences des professionnel·le·s, à leur manière d'aborder les problématiques, aux aspects qui sont pas aisément définissables et objectivables (compétences et savoir-faire/être). À titre d'exemple, je propose les deux citations suivantes, toutes deux provenant des membres du corps enseignant :

« J'approche les difficultés d'apprentissage de manière globale, complète. Enfin, je regarde tous ces aspects et puis la réalité, donc sur quels aspects je pourrai avoir une influence ». (Enseignant 1)

Et, *« il y a d'abord le feeling, enfin ce qu'on a comme outil, pas forcément élaboré et précis ». (Enseignant 2)*

4.5.4 PROGRAMMES, STRUCTURES, OUTILS AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS

Seront présentées ici l'ensemble des mesures structurelles mises en place dans les différents établissements concernés, dont celles qui accompagnent le processus de transition T1, ainsi que celles proposées par quelques acteurs externes. Les résultats ne feront pas de distinction entre établissements scolaires.

- **Le modèle des quatre étapes (4 Stufen Modell) :**

Ce modèle est instauré au niveau cantonal, pour structurer et organiser le déroulement des différentes étapes de coopération au sein du système de soutien. Il se compose de quatre étapes distinctes et séparées (pas toujours), impliquant d'abord l'élève et l'enseignant-e, et évolue graduellement jusqu'à inclure la participation d'acteurs externes à l'établissement scolaire, tels que l'Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA) du canton de Berne. Toutefois, comme cela est visible sur la figure 11, une situation peut directement passer au niveau trois, selon son urgence. En outre, on remarquera que les acteurs du TSS peuvent être impliqués bien avant le troisième échelon, empêchant une lecture rigide de la grille, et renvoyant à une réalité pratique plus perméable.

Les étapes suivent ainsi une logique définie, en suivant un plan échelonné et commun pour l'ensemble des professionnel-le-s de l'établissement. Le graphique ci-dessous indique l'ensemble des acteurs impliqués aux trois premiers niveaux ; tandis que le quatrième niveau inclut la mise en relation de services extérieurs (SPE ou services sociaux).

38

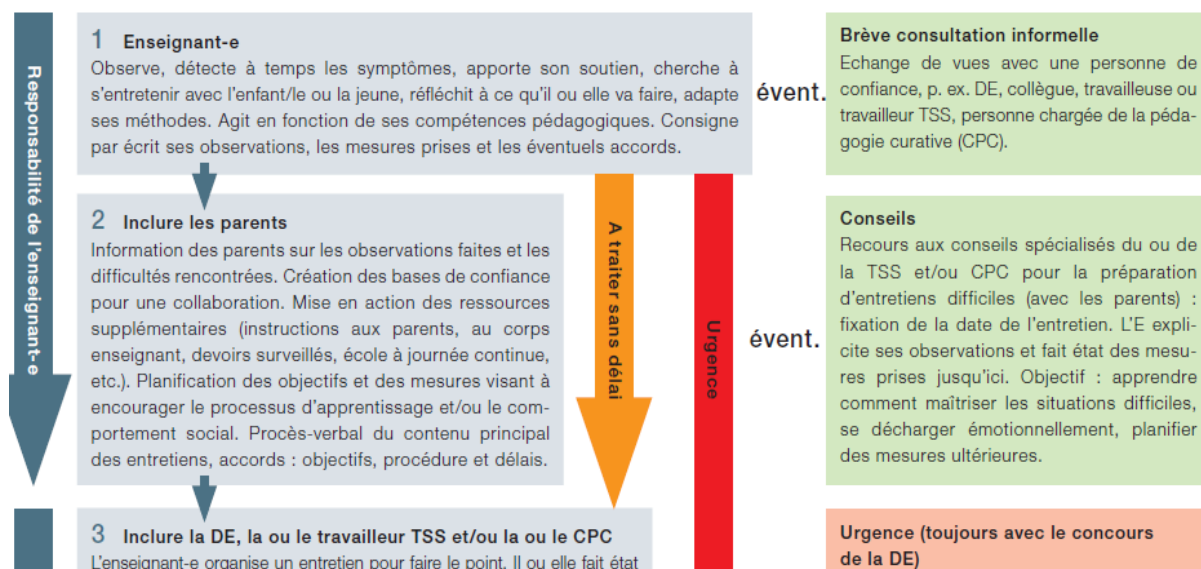


Figure 11 - Extrait du modèle cantonal des quatre étapes

38 Source : http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/05_Projekte/projekte_schulsozialarbeit_leitfaden_downloads_f.pdf

L'étape qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce travail est la troisième ; elle inclut la Direction de l'École, le TSS, et la personne chargée de la pédagogie curative (CPC).

Lors de cette étape, qui se caractérise par une approche interdisciplinaire des situations rencontrées, les professionnel·le·s fixent les objectifs et s'accordent sur les étapes et les délais à suivre, les procédures ou encore les responsabilités de chacun et chacune (DIP-BE, 2008, p. 46).

La dernière étape est marquée par l'implication d'acteurs externes à l'école. Étape qui, comme je l'expliquerai plus loin, est importante pour les TSMS, en cela qu'ils sont parfois amenés à participer aux choix des acteurs à impliquer à la situation.

- **Le Groupe Social Scolaire (GSS) :**

Le groupe social scolaire réunit régulièrement, à raison d'une séance par mois, le médiateur et la médiatrice scolaire, l'enseignant·e de soutien, un membre du TSS et des membres de la Direction scolaire. Ce moment d'échange collectif plaide pour une réflexion commune et partagée, et qui bénéficie à ce titre des apports des différents domaines (pédagogie, scolaire, etc.). Ce groupe aborde aussi bien des situations d'élèves, que les projets au sein de l'établissement scolaire. L'objectif de ses actions vise à favoriser un meilleur climat scolaire. (Réseau Suisse d'Ecoles en Santé, 2012, p. 3).

« Le groupe social scolaire, [...] c'est vraiment aussi toute l'organisation scolaire, tout le fonctionnement de l'école qui peut être traité dans ce cadre-là ». (TSS 1).

- **Les séances des maîtres :**

Certain·e·s TSS participent aux séances des maîtres, moment d'échanges qui permettent à tous les acteurs et actrices, qu'ils/elles soient issu·e·s du corps enseignant ou du domaine social, de se rencontrer régulièrement. Cela dit, et comme son nom l'indique, la place centrale y est occupée par les enseignant·e·s, comme nous le fait valoir le travailleur social suivant :

« [La séance des maîtres] est plus axée sur le collège des enseignants, mais moi, j'ai ma présence ; elle est là, j'ai un moment de parole possible d'office ». (TSS 1).

Affirmation confirmée dans les termes suivants, par un collègue enseignant :

« Il est là presque à toutes les séances des maîtres. Il a un point à l'ordre du jour où il peut s'exprimer sur ce qu'il se passe, sur ce qu'il a envie de dire ou [...] de faire ». (Enseignant 2)

- **Le « flash » travailleurs sociaux et travailleuses sociales – enseignant·e·s :**

L'idée de ce moment se veut rapide, comme le suggère son titre. Il s'agit de pouvoir faire le point, chaque mois, sur d'éventuelles situations à aborder ou non. Comme le précisent aussi les citations suivantes, rien n'est encore concrètement entrepris à ce stade, de sorte qu'il ne s'agit pas encore de coopération à proprement dit :

« *C'est un rendez-vous, en gros, tous les quatre à cinq semaines avec les maîtres de classe, [...] et puis c'est juste une minute, c'est "comment va ta classe ?", "ça va?"* ». (TSS 1).

De l'autre côté, un enseignant estime ce moment, expliquant qu' « *on est les trois, quatre maîtres de classe du niveau dix. Puis on passe vite en revue, c'est vraiment flash. [...] on fait rien le jour même [...] et puis après on fixe des rendez-vous* ». (Enseignant 2)

Par les brèves introductions aux divers modèles existant, on remarquera que chacun favorise, dans un premier temps du moins, la rencontre entre professionnel·le·s. Cet aspect semble composer la base commune de ces modèles. Ensuite, les objectifs qu'ils poursuivent et leur déroulement différent, de sorte qu'un *Flash TS-ENS* ne peut pas être comparé au *modèle des 4 étapes*. Dans le premier, il s'agit de rendre attentif, de communiquer une information de façon succincte qui n'implique pas de manière systématique d'autres démarches ; alors que le second s'insère dans un processus (régi par étapes, entre autres) et pour lequel il faille envisager ou penser des pistes d'action.

4.5.5 OFFRES PROPRES AUX ACTEURS EXTERNES

Une série de mesures sont proposées par des acteurs externes, comme l'orientation professionnelle à laquelle est rattaché le Case Management ; ou encore le semestre de motivation (SEMO) et le préapprentissage (détails en annexe). Chacune de ces mesures poursuit des objectifs précis, et intervient dans un ordre donné en respectant un déroulement prévu selon les situations rencontrées (cf. *Chapitre 2.1.6*). Ainsi, certaines peuvent intervenir durant la période de scolarité obligatoire, alors que d'autres ne sont mobilisées qu'une fois cette dernière terminée.

Une liste détaillée mais non exhaustive de quelques-unes des offres disponibles est joint en annexe. Elle inclut leur adresse internet et un résumé sommaire de leurs prestations (cf. *Annexes*).

4.5.6 RESSOURCES RELATIONNELLES QUI FAVORISENT LA COOPÉRATION

- **Pouvoir interagir et communiquer :**

Succédant aux mesures structurelles qui aide à mettre en relation les professionnel·le·s, le versant relationnel rend attentif à son contenu et à sa qualité, comme l'explique ce professionnel :

« *Pas seulement [...] à travers les mails et la procédure, et puis [...] une communication de qualité* » (TSS 1).

- **Créer des liens de confiance, connaître ses collègues :**

« Le plus ils me connaissent, le plus il y a eu de situations où moi j'étais dedans. Ils font confiance au Travail Social scolaire après, et puis ça, c'est un facilitateur ». (TSS 2).

Cette idée se retrouve d'une façon similaire chez un enseignant :

« Je veux dire, si la personnalité de Franck était quelqu'un qui [ne] fait pas envie [...] qui est souvent à me dire qu'il est débordé ». Point que l'on retrouvera précisé plus loin.*

- **Encourager l'ouverture :**

« Le corps enseignant [...] est un groupe professionnel très unique je dirai [...] et puis, ils ont l'habitude de devoir régler leurs problèmes eux-mêmes ». (TSS 2).

Et selon un autre enseignant : *« ce qui favorise la coopération, c'est la discussion. C'est de s'ouvrir ». (Enseignant 2)*

4.5.7 ENTRAVES À LA COOPÉRATION

À l'instar du chapitre sur les ressources, je classerai ici les freins à la coopération en les attribuant soit à la catégorie structurelle, soit relationnelle. Lors des entretiens, certains freins ciblaient de manière spécifique l'attitude propre d'un ou d'une collègue, à défaut du processus de coopération exclusivement. Ne seront donc retenus que ceux ayant traits au processus de coopération à proprement dit.

ENTRAVES STRUCTURELLES:

- **Trop de procédures :**

« Ce qui peut freiner une coopération [...] c'est si [...] on a plus de bon sens, qu'on est que dans la procédure ». (TSS 1)

Si les procédures sont ainsi nécessaires, permettant de créer un cadre à la coopération par exemple, l'inverse peut être contre-productif, en bloquant certaines marges de manœuvre nécessaires au processus de coopération. Une autre professionnelle ajoute par ailleurs, qu'*« un frein [...] serait lorsqu'il y'aurait trop de prescriptions sur la manière dont la coopération devrait se dérouler ». (Enseignant 1)*

- **Des procédures contradictoires :**

Ce dernier point est d'abord un constat ; il n'est pas un frein direct à la coopération, mais il met en exergue une contradiction entre deux procédures. Je le relève donc tout de même, pour la raison qu'il s'oppose au processus d'inclusion par sa logique opposée (l'exclusion). En effet, à côté des modalités de coopération entre les acteurs scolaires visant à maintenir l'élève au sein de l'Ecole, d'autres peuvent le mener à l'exclusion :

« Puis il a des procédures d'exclusion, à l'intérieur déjà, en time out interne et puis il y a des procédures ensuite si ça, ça ne marche pas [...] des procédures d'exclusion, ça veut dire, de l'école, carrément », m'informe un professionnel (TSS 1).

Le risque exprimé ici illustre un possible blocage qu'engendrent des procédures aux effets antagonistes : l'une tente d'inclure alors que l'autre exclut. Mais, me rappelle un enseignant, cela ne se fait pas aisément et sans autres étapes intermédiaires :

« Pour mettre quelqu'un dehors il y a des démarches à faire [...] c'est une méthode exceptionnelle à situation exceptionnelle », conclut-il (Enseignant 2).

ENTRAVES RELATIONNELLES :

- **Le manque de communication directe :**

« L'entrave, elle, viendrait si on [...] oublie le rapport humain, si on a plus [...] le temps [...] de ces rapports directs », relève un professionnel (TSS 1).

- **Préserver des relations professionnelles :**

« Je pense quand même que l'intégration dans le corps enseignant est importante, mais en même temps garder une certaine distance à leur égard » (Enseignant 1), nous explique une professionnelle en mentionnant le TSS.

En effet, l'exemple utilisé ici fait allusion à une relation qui, par un rapport amical peut-être trop marqué, a nui à une attitude neutre à l'égard du corps professionnel. Je considère ce point comme étant un aspect commun aux deux domaines, sachant qu'inversement une telle possibilité ne doit pas être exclue.

- **La coopération comme signe d'incompétence :**

Dernier point, qui me paraît complexe et dont cette introduction restera insuffisante, reprend l'idée selon laquelle une personne qui, par crainte de voir ses compétences remises en cause, préférera garder la situation pour elle. Schématiquement, l'idée centrale est : « on va [...] remettre en cause mes capacités ». (Enseignant 2)

Plus généralement, ce cas de figure, où une attribution interne n'est pas nécessairement présente mais dans laquelle le cas de l'élève reste toutefois inconnu des autres acteurs, peut être repris comme suit :

« Plus je fais les choses tout seul dans ma classe, et que j'essaie que surtout personne ne sache, [...] ça, ça la freine ». (Enseignant 2)

L'explication d'une attribution causale interne est une hypothèse parmi d'autres, de sorte que notre interprétation doit rester prudente. Toutefois, la conséquence qui en résulte peut en effet entraver le processus de coopération.

4.5.8 RÉPARTITION DES TÂCHES

Les données récoltées seront présentées de façon séparée. Celles-ci sont en effets relatives à un établissement scolaire précis. Les regrouper ensemble, sans distinction de cadre et de domaine professionnel rendraient les données trop abstraites et inappropriées à leurs interprétations.

ÉTABLISSEMENT 1 - FRANCOPHONE

Les étapes sont généralement définies, sans qu'elles soient rédigées et formalisées :

« *C'est pas formalisé [...] de manière [...] très claire tout le temps [...]. Je dirai [...] en général on définit les étapes, mais c'est vrai qu'on les formalise pas toujours, [...] de manière écrite* ». (TSS 1).

Proposition que confirme l'enseignant interrogé du même établissement :

« *On n'a pas un canevas qui régit exactement ce que je vais faire, ce que lui fait, quand et à quel moment. C'est au cas par cas* ». (Enseignant 2)

ÉTABLISSEMENT 2 - GERMANOPHONE

On retrouve ici un déroulement à peu près similaire, comme le remarque un travailleur social de l'établissement :

« [...] *Pas au niveau du contenu mais plutôt au niveau du déroulement* ». (TSS 2). Ce que permet notamment le modèle des quatre étapes.

Pour une enseignante, le TSS, en se basant sur la relation professionnelle qu'elle a établie avec celui-ci, m'explique que les tâches nécessitant une charge élevée de travail et qui ne concerne pas directement les matières enseignées³⁹, sont déléguées aux AS du TSS.

Parmi ces tâches, elle relève : le signalement d'un élève à l'autorité de protection de l'enfant et de l'adulte ou encore l'organisation de thérapies extra-scolaires.

Autrement, la demande d'une documentation formelle et homogène quant à la manière de concevoir la répartition des tâches, en créant un cahier des charges ou à l'aide de concepts formalisés, n'est pas estimé nécessaire par certains professionnel·le·s. Ainsi, en réponse à mon questionnement, quant à un possible risque de créer une répartition inégale et non-homogène des tâches entre le TSS et le corps enseignant, la réponse suivante m'a été donnée:

« [...] *C'est très clair que guider la classe, la médiation de petits conflits [...] se sont tous des devoirs de l'enseignant-e. Et il y'a des situations où l'enseignant-e n'est plus en situation, alors là il s'agit de peser entre le bien-être de certains et*

³⁹ Terme utilisé par l'enseignante : *Kernmaterien*.

le bien-être de l'ensemble de la classe. Et quand cela ne peut plus être garanti [...] alors là, oui, j'irai chercher le TSS, parce que la mission n'est pas de dispenser les cours à un seul, mais à toute la classe. Alors ça, c'est quand même très clair normalement ». (Enseignant 1)

Rappelons qu'au sein des collègues, les différentes étapes de la coopération articulant les différentes configurations de coopération, dont celles qui impliquent les systèmes d'aide externes, bénéficient d'un concept cantonal formalisé, dans lequel les objectifs sont répartis et décidés ensemble.

4.6 LA PRISE DE CONTACT

La prise de contact avec les professionnel·le·s du travail social s'effectue par différents intermédiaires et biais structurels ; et cela, dans tous les établissements scolaires ciblés dans cette recherche. D'une part, cette transmission varie selon les éléments structurels mis en place dans les établissements, qui déterminera parfois la manière dont ces situations seront amenées et présentées au TSS. À titre d'exemple, les rencontres mensuelles interdisciplinaires dans les établissements germanophones, mais aussi certaines initiatives individuelles, illustrent, dans la pratique, ces modalités d'échanges interdisciplinaires. D'autre part, la prise de contact se fait soit par l'élève, soit par l'intermédiaire d'autres interlocuteurs.

4.6.1 PAR L'ENSEIGNANT·E

Lorsque des situations sont communiquées au TSS, directement présentées par l'enseignant·e, elles dépendent en premier lieu de leur analyse de la situation. Ce sont eux, en effet, qui détermineront les moyens et la manière d'approcher la situation en fonction de ce qu'ils ou elles jugent nécessaire. Ainsi, une professionnelle nous explique que :

« Souvent [...] le chemin c'est que l'enseignant prend contact avec moi parce qu'il remarque une situation difficile dans sa classe [...] Il va prendre contact avec moi soit par téléphone, soit en m'écrivant un mail [...] après on fait un premier entretien ». (TSS 2)

Plus spécifiquement lorsque j'ai abordé la thématique de transition T1, en considérant la situation uniquement à l'égard des difficultés scolaires de l'élève – dans le sens où ses résultats scolaires ne permettent pas l'obtention de la certification – le TSMS dépend des choix de ses collègues enseignant·e·s.

« Ça va beaucoup dépendre de l'enseignant parce que c'est lui qui est en première ligne, donc après [...] c'est l'enseignant et puis de son observation et [...] de son choix de mobiliser [...] le travailleur social ou pas, parce qu'il pense qu'il peut [...] avoir un regard utile. C'est [sic] pas moi qui vais pouvoir me rendre compte de ça, moi je vais [...] pas regarder les notes ou faire cette appréciation-là ». (TSS 1)

4.6.2 PAR L'ÉLÈVE

La proximité géographique ainsi qu'une présence au sein de l'établissement scolaire, à différentes heures de la journée, permettent aux élèves de prendre directement contact avec les TSMS sans devoir passer par un intermédiaire. Ainsi, à l'exemple de la citation suivante, l'approche menée par un élève peut générer un processus de coopération :

« Si un jeune se préoccupe - c'est arrivé il n'y a pas longtemps - il a peur de cette transition⁴⁰. Typiquement [...] je vais lui demander [...] où il en est avec les notes, dans l'autre sens, je lui dis : "tiens, pourquoi t'as peur?" On va regarder les facteurs autour : ça peut être la moyenne, ça peut être un examen qu'il pensait réussir [...].

Après je vais mettre en lien avec l'enseignant, puis là peut-être qu'il y aura un espace de coopération qui va naître pour accompagner l'élève ». (TSS 1)

L'élève a la possibilité de se rendre directement auprès du TSS de son école ; et ce même durant les horaires scolaires. Les enseignant·e·s, en tout cas ceux qui dépendent de l'établissement germanophone focalisé dans cette recherche, ne peuvent pas en effet empêcher un élève qui souhaite rencontrer un TSS de s'y rendre :

« Donc c'est possible qu'il y ait un élève qui soit venu chez moi sans qu'on en ait discuté ici »⁴¹. (TSS 2)

4.6.3 AUTRES

Dernier exemple, mais non des moindres, s'illustre lorsque des acteurs du TSS transmettent directement leurs observations à leurs collègues, en l'occurrence à l'enseignant·e titulaire, comme le relève un professionnel interrogé :

« Il [le TSS] a remarqué dans le comportement d'un groupe de garçons quelque chose [...] qui l'interpelait [...] C'est lui qui a demandé à ce moment-là : "ça m'intéresserait de revoir ces garçons" ». (Enseignant 2)

Comme nous le verrons plus loin, certains modules proposés par les acteurs du TSS permettent de rencontrer régulièrement les élèves sans passer par l'enseignant·e. De même que, par une visibilité plus ou moins forte au sein de l'établissement scolaire, les TSS sont des témoins directs des activités au sein de l'établissement scolaire ; en étant présents·es dans le cadre scolaire à des moments clés, à l'instar de la récréation du matin, les TSMS favorisent la prise de contact avec les élèves.

⁴⁰ Allusion ici à la transition T1.

⁴¹ « Ici » fait allusion au modèle des quatre étapes (cf. Chapitre 4.5.4).

D'autres voies de communication existent, même si elles ne sont pas toutes énumérées ici, comme celles qui voient des situations directement transmises par la Direction de l'établissement scolaire ou par d'autres acteurs de l'école, tels que les enseignant·e·s spécialisés·ées. En outre, la transmission d'une information par leurs camarades constitue elle aussi une voie de communication utilisée.

4.7 GESTION DE LA TRANSITION T1 AU SEIN DES ECOLES

Les quelques pistes développées ci-après concernent principalement le corps enseignant ; les travailleurs sociaux et travailleuses sociales étant d'avantage impliqué·e·s de manière indirecte à la préparation de la période de transition. Par ailleurs, projeter des possibilités de formation ou de transitions au terme de l'Ecole obligatoire et, comme l'affirme un enseignant, un aspect essentiel du secondaire I :

« Je pense qu'une des premières missions de l'Ecole obligatoire, c'est de préparer les élèves à la transition I et qu'ils puissent s'intégrer dans le monde professionnel ». (Enseignant 2)

Par conséquent, préparer les élèves au choix de l'orientation fait partie des fonctions des enseignant·e·s, lesquels·les disposent de ressources spécifiques diverses, à l'interne comme à l'externe de l'institution scolaire (cf. *Annexe – Liste des acteurs externes bernois*).

4.7.1 LES CONCEPTS PCP (PRÉPARATION AU CHOIX PROFESSIONNEL) PAR ÉCOLES

CONCEPT ET PROGRAMME PCP (BERUFSWAHLKONZEP UND BERUFSWAHLFAHRPLAN)

L'ensemble des établissements germanophones et francophone du secondaire I de Bienne sont soumis au concept-cadre du PCP (DIP-BE, 2015) ; certains établissements mettent publiquement à disposition leur programme en lien avec la formation et le choix professionnel.

Ainsi, celui de l'établissement secondaire de Madretsch (ci-joint) propose, entre autres mesures, une semaine de stage pratique dans le domaine de prédilection de chaque élève durant la 9ème (11ème HarmoS).

Zeitplan zur Umsetzung des Konzepts

1. Phase: 7. Klasse

1. Quartal / 2. Donnerstag
im November Nationaler Zukunftstag

2. Phase: 8. Klasse

1. Quartal / 3. Dienstag Berufswahlelternabend
Präsentation des Konzepts
Orientierung der Eltern über die detaillierte
Berufswahlplanung der Klassenlehrkraft
Unterzeichnen der Vereinbarungen

1. Quartal / August Beginn der Arbeit am Selbstkonzept

1. Quartal / September BIZ-Besuch

1. Quartal / September
ganzjährig erster Schnupperhalbtage
individuelle Schnuppererfahrungen

3. Quartal / März Erste grobe Weichenstellung bezüglich
Berufswahlfeld und Laufbahnplanung

Figure 12 - Calendrier et mise en œuvre du concept interne (Oberstufenzentrum Biel - Madretsch, 2015). Source : <http://www.oszmadretsch.ch/>

Néanmoins, les élèves qui auraient déjà signé un contrat d'apprentissage, ou sont inscrit·e·s dans un établissement de formation secondaire II effectuent un stage social (*Sozialpraktikum*) (Oberstufenzentrum Biel - Madretsch, 2015). A l'inverse, dans un autre établissement scolaire, ce choix reste facultatif pour les élèves de la même filière, relevant l'aspect singulier du concept.

S'agissant néanmoins d'un concept global, tous les élèves de l'établissement scolaire sont concernés, ce qui, comme nous le révèle une enseignante, mène parfois à des discussions, notamment entre professionnel·le·s des deux niveaux scolaires représentés : *Sekundarschule* et *Realschule*.

Ce débat, de savoir si les élèves prédéterminé·e·s à intégrer les classes de maturité du Gymnase devraient eux/elles aussi bénéficier des mesures du PCP, est intéressant à plusieurs niveaux. Ainsi, si l'on revient sur l'objectif de la scolarité obligatoire, à savoir d'assurer certains savoirs fondamentaux, les trois dernières années de scolarité obligatoire opèrent d'ores et déjà une sélection déterminante : pourquoi alors les préparer à une autre éventualité que celle de poursuivre le cursus scolaire ? Pour ma part, quelle que soit la voie choisie, aucune ne devrait faire l'économie d'une offre qui permette à chaque élève de se

questionner sur ses choix, ses motivations, ses possibilités. D'autant plus que certains étudiant·e·s réorientent leur choix, et cela parfois plusieurs années après leur choix initial.

D'autre part, à l'égard des élèves pour lesquels une perspective académique n'est pas envisagée, une telle mesure semble aller dans le sens d'une justice corrective, en cela qu'elle tend, avec l'ensemble des partenaires impliqués, à accompagner et préparer chaque élève à choisir et envisager une voie qui lui est propre ; c'est-à-dire qui tend à considérer les aspirations et les possibilités de chacun et chacune. Si la sélection est ainsi inséparable de notre système scolaire, du moins se fait-elle eu égard aux configurations individuelles.

Grâce à de tels concepts, les élèves sont accompagné·e·s à progressivement se confronter à leur future orientation professionnelle. Une enseignante résume ce travail de la façon suivante :

« Au terme de la neuvième année, chaque élève possède un dossier de candidature, ils auront effectué plusieurs stages, reçu des apports de l'orientation professionnelle, maîtriseront des connaissances liées au choix professionnel en Suisse ». (Enseignant 1)

A cela s'ajoute encore la visite d'entreprise et la tenue d'un journal personnel.

PROJET A VENIR

Au croisement des programmes mis en place par les établissements scolaires et ceux proposés par les acteurs externes, se niche un projet en développement. Ce dernier, regroupant le corps enseignant et l'orientation professionnelle, viendrait se greffer directement au sein de l'établissement scolaire. Son objectif ? Accompagner les élèves durant le processus de transition TI. Le travailleur social interrogé me résuma l'idée ainsi :

« [L'acteur externe] m'a demandé de faire partie de [...] la construction, [...] d'une coopération justement pour cette transition-là, qui inclurait l'orientation professionnelle, les enseignants. Parce que les enseignants sont [...] très actifs pour cette transition, [ils, elles] recherchent des places d'apprentissage [...] donc, dans ce cadre-là, j'y serai invité, donc c'est en développement ». (TSS 1)

Dans une optique similaire, les propos de Spies et Pötter (2011, p. 128) affluent dans ce sens, précisant que :

« Le travail social en milieu scolaire peut aider au développement et à la mise en place de concepts généraux d'orientation professionnelle et de l'introduction de nouveaux outils [...] Les professionnel·le·s de la pédagogie sociale ont souvent une meilleure vision d'ensemble et dispose de plus de temps pour informer les autorités concernées [...] ».

Probablement que ce projet s'inscrit dans le concept propre à l'école du PCP qui, pour rappel, est soumis aux conditions imposées par le concept-cadre établi par la Direction de l'instruction publique (DIP) (cf. *Chapitre 4.3.3*). Ce dernier prévoit notamment que des bilans

annuels soient effectués à différents moments de la formation⁴² (DIP-BE, 2015). Effectués par les enseignant·e·s, ils permettent, entre autres, de détecter et de gérer les difficultés repérées, telles que celles liées aux performances scolaires, à l' « attitude face à l'apprentissage et au travail », ou celles relatives aux situations familiales (DIP-BE, 2013). En conséquence, les pistes d'actions qui sont envisagées à leur suite peuvent impliquer des acteurs scolaires aux compétences diverses : le TSMS, les enseignant·e·s spécialisé·es, ou le case management, selon l'évaluation de la situation. (DIP-BE, 2013).

L'organisation des établissements scolaires du secondaire I permet donc, sur la base de concepts particuliers, la mise en œuvre d'un processus qui pousse chaque élève à se confronter aux possibilités qui se présentent lui, à elle ; par le biais de stages obligatoires ou facultatifs, de journées spéciales, d'informations dédiées aux parents, les acteurs scolaires comme externes, contribuent à préparer le passage au secondaire II.

4.7.2 RITUALISATION DE LA TRANSITION

Le premier travailleur social interviewé, actif au sein d'un collège francophone, anime durant la 11^{ème} et dernière année du secondaire I, un module qu'il nomme « se dire au revoir et se quitter ». Durant ce dernier, la place est laissée aux élèves et à ce qu'ils/elles ont vécu. L'occasion est de revenir sur leur vécu individuel, au même titre que celui partagé avec leurs camarades. L'enseignant·e y assiste d'abord en tant que témoin et le travailleur social en tant qu'*outil* à disposition des élèves, de manière à laisser la place centrale aux élèves (TSS 1).

L'ambition de cet atelier est de prévenir ; il prépare au passage d'un milieu connu vers ce qui lui succède, et qui est donc nécessairement inconnu :

« Travailler sur la thématique du passage, du changement et ritualiser la fin [...] du cycle scolaire. Et je vois là [...] à travers l'intensité qui s'y dégage et ce qui se dit l'importance de cette transition, du choc qui est envisagé et donc [...] du choc que ça crée d'être tout d'un coup au centre ; qu'est-ce que ça veut dire en termes de lien avec les camarades, en termes de fin de cycle par rapport à l'enfance et l'adolescence ». (TSS 1).

Le travailleur social, en reprenant la métaphore du *pont*, mais cette fois dans une autre utilisation, précise l'objectif de cette activité :

« Ce travail [...] de prise de distance, de valorisation de l'expérience [...] Avant de passer dans autre chose [...] la tentative c'est de renforcer l'enfant aussi sur [...] ce qu'il a et se rendre compte [que] c'est là-dessus qu'il va pouvoir s'appuyer ». (TSS 1)

⁴² Il me semble que les versions françaises et germanophones possèdent quelques contradictions en ce qui concerne les années concernées.

Précisions que tous les élèves participent à ce module, quelle que soit leur filière, leurs résultats et l'orientation scolaire. De même que la préparation au choix professionnel cible l'ensemble des élèves, la ritualisation du passage implique toute la classe. En effet, si, comme on l'a vu précédemment, l'anxiété à l'égard de l'avenir professionnel se manifeste différemment selon le niveau socio-culturel, les résultats scolaires, et même selon le genre des élèves, elle n'exclue pas pour autant ceux au *profil* le moins concerné (cf. *Chapitre 2.4.3*). Car, dans cette logique, ne prendrait-on alors pas le risque de priver d'office les élèves des filières aux exigences scolaires élevées, d'un accompagnement éducatif (dans le sens de *se connaître soi-même*) pour motifs qu'ils auraient de bons résultats scolaires ?

Ainsi, à l'instar de l'égalité des acquis, ne devrions-nous pas nous interroger sur la visée commune de telles mesures ? Par conséquent, et selon le principe de justice corrective, ne devrait-on pas alors la proposer relativement à de tels acquis ? Car, s'il s'agit pour l'Ecole obligatoire d'assurer certains savoirs fondamentaux (Meirieu, 2012), peut-on à l'identique l'exiger à l'égard de certaines compétences *individuelles* (se connaître, développer des stratégies de coping ou de résilience, pouvoir se positionner ? etc.), travailler dans de telles occasions (PCP, ritualisation) ?

Présenter ainsi la transition aux élèves, en permettant aux élèves de repérer et de valider les ressources dont ils/elles disposent, semble contribuer à diminuer l'appréhension que peut susciter la transition.

Pour conclure, je reprends les termes d'A. Tarpinian, résumant me semble-t-il très justement l'idée de la ritualisation du passage, et plus globalement ce qui se joue durant cette période d'Ecole obligatoire :

« Lier, délier pour relier, voilà, sans doute, l'enjeu éducatif majeur ». (Meirieu, 2012, p. 8)

4.8 L'IMPLICATION DU TSMS LORS DE LA TRANSITION T1

Je distinguerai ici le collège germanophone du collège francophone pour la présentation des résultats.

Moment charnière d'un parcours scolaire qui, signifiant en même temps la fin de l'obligation légale pour l'élève de suivre une formation scolaire, l'enjoint autrement à l'exigence d'un choix et de définir lui-même, en partie, de quoi sera constituée la suite de son parcours scolaire et/ou professionnel. Pour l'accompagner, l'élève n'est pas laissé·e seul·e devant ce choix qui, comme certains auteurs ont pu le démontrer, ne se fait pas sans appréhension (cf. *Chapitre 2.4*). L'établissement scolaire lui met en effet à disposition une palette de ressources, que sont par exemple les TSMS, les cours d'orientation professionnelle, etc. Celles-ci le soutiennent et l'accompagnent dans son processus décisionnel, en ceci qu'elles mettent en lien les choix, mais aussi les freins, les restrictions auxquelles les élèves font face.

4.8.1 RÔLES ET FONCTIONS DES PROFESSIONNEL·LE·S

Ainsi, pour le collègue francophone, un travailleur social m'explique que, lorsqu'il est impliqué dans le processus de transition – que ce soit par le biais du corps enseignant ou par les élèves – il endosse le rôle de *facilitateur* :

« Un enfant que je suis depuis longtemps, qui a un lien avec moi donc, on peut m'utiliser des fois comme facilitateur [...] dans le sens où ma compréhension des comportements d'élèves ou de la trajectoire de l'élève peut permettre [...] une discussion plus ouverte avec l'élève ou [...] de donner à un partenaire quelques pistes pour approcher l'élève pour évoquer cette transition où pour l'accompagner vers cette transition ». (TSS 1)

Par une compréhension similaire de son rôle, en cela que sa définition se rapproche de la description faite de celui de *facilitateur*, une autre travailleuse sociale définit le sien en tant qu'*accompagnatrice* et/ou de *conseillère*.

Ces différentes casquettes sont toutefois à comprendre et analyser par une double approche : la première sous l'angle de la relation professionnelle entre les élèves et le TSS. Et la deuxième, sous celui des relations qu'entretiennent les professionnel-le-s entre eux/elles, au sein de l'établissement ou avec des acteurs extérieurs.

Premièrement, comme me l'a fait remarquer une professionnelle, aucun élève ne s'est présenté à elle dans l'intention d'aborder la question de la transition, du moins pas sous une forme explicite (ce qui a pu être le cas pour le TSS 1). Cependant, à l'inverse, cette thématique est systématiquement abordée par la travailleuse sociale, lorsqu'il s'agit pour elle de faire connaissance avec un élève, de saisir sa situation :

« C'est une thématique qui va venir dans les discussions forcément, on va en parler tôt ou tard parce que moi aussi je vais leur demander : "ce que t'as comme perspective ?" Tout ça, ce sont des questions un peu générales que je pose presque tout le temps en fait, pour apprendre un peu à connaître l'élève ». (TSS 2)

Deuxièmement, et c'est là où les citations possèdent quelques similarités, lorsqu'il s'agit d'inclure des acteurs externes à la gestion d'une situation. De sorte que, dans la mesure où les professionnel-le-s du TSMS connaissent en partie la situation des élèves, ils peuvent être amené·e·s à participer à la réflexion autour des pistes à concevoir et à suivre. De tels cas de figure sont explicitement mentionnés dans le concept-cadre du TSMS de Bienne (fonction d'intermédiaire) :

« Il [le/la TSMS] aspire néanmoins à établir une bonne collaboration avec ces services et est appelé à assumer, dans l'optique de la prévention secondaire, une fonction d'intermédiaire [...] ». (Ville de Bienne - École et Sport, 2008, p. 4)

Par prévention secondaire, il est fait allusion à une éventuelle mise en relation avec des offres externes (Ville de Bienne - École et Sport, 2008, p. 3). Dans les faits, cela peut s'expliquer de plusieurs manières : soit parce que le/la TSS connaissait la situation de l'élève à travers des

rencontres individuelles, par exemple. Ou, autre circonstance, dans le cadre du modèle des quatre étapes, par l'intermédiaire d'une structure officielle donc, qui définit les étapes et les niveaux de coopération selon les situations. Nous retrouvons, me semble-t-il, dans l'ouvrage de Spies et Pötter, une attribution identique de la fonction du TSMS à l'égard de l'orientation professionnelle :

« Les champs d'intervention de *l'orientation professionnelle* et de la *transition École-Travail* sont à mener de telles manières, par le TSMS, qu'ils remplissent au mieux les devoirs existants de l'École. Au-deçà, il s'agit de favoriser les chances de formation des jeunes les moins avantagés, de les encadrer et les accompagner dans leur processus d'orientation ». (Spies & Pötter, 2011, p. 128)⁴³

Au final, que ce rôle de *facilitateur*, ou de *conseiller* se fonde sur la base d'une relation professionnelle privilégiée avec l'élève, ou qu'il passe par le biais de processus structurés, contribue dans les deux cas à compléter une vision, certes partielle, mais en ajoutant des éléments qui n'ont pas toujours été pu repérer en amont.

Autrement, pour une enseignante interrogée, le TSS n'aurait à l'inverse aucun rôle à jouer à l'approche de la phase de transition pour les élèves présentant des difficultés scolaires. Par conséquent, elle s'assurera que les élèves concernés seront mis en contact avec les services adéquats selon les causes possibles à l'origine des difficultés scolaires :

« S'il est clair qu'ils n'ont pas de solution de raccord, nous inscrivons au Case management les élèves en difficultés scolaires, dont les causes proviennent de problématiques sociales ou comportementales. Pour des difficultés d'apprentissage, liées à des handicaps, [...] ce sera très clairement l'OAI qui sera responsable ». (Enseignant 1)

Cette citation est cependant à nuancer, pour deux raisons. La première se situe dans l'utilisation du terme *Lernschwierigkeiten* qui, comme je l'ai précisé précédemment, ne recouvre pas la définition prévue, attribuée à la notion de *difficulté scolaire*. De ce fait, l'explication pourrait différer si j'avais, à sa place, employé le terme de difficultés scolaires (*Schulschwierigkeiten*).

Deuxièmement, la même professionnelle m'indiqua, lorsqu'il s'agissait d'aborder avec l'élève ses difficultés scolaires, et que des variations de performances sont constatées, qu'une telle situation sera considérée selon le modèle des quatre étapes. Ce dernier implique que le TSS peut être amené à suivre la situation de l'élève, n'excluant ainsi pas la possibilité d'une coopération. Simplement, son implication n'est pas systématique.

⁴³ Traduction de allemand par L. Andreoli : « Die Aufgabenfelder „Berufsorientierung“ und „Übergang Schule-Beruf“ sind also von der Schulsozialarbeit so zu gestalten, dass die bestehenden Aufgaben der Schule besser erfüllt werden können. Darüber hinaus bieten sich [...] die Bildungsbedingungen vor allem von benachteiligten Jugendlichen zu verbessern und deren individuelle Orientierungsprozesse flankierend zu begleiten und zu unterstützen ». (2011, p. 128)

4.8.2 MANDATS ET OBJECTIFS LIÉS À LA PÉRIODE DE TRANSITION

L'attention portée à l'égard du processus de transition varie selon les professionnel·le·s interrogé·e·s et leur domaine professionnel ; aussi leur mandat varie-t-il, notamment en ce qui a trait à l'orientation professionnelle, comme le signifie une travailleuse sociale :

« J'ai [sic] pas un mandat [...] de faire de l'orientation professionnelle, donc je resterai vraiment [...] dans l'expression de ces idées ». (TSS 2)

L'enseignante germanophone, autrement, portera son attention à ce que chacun et chacune ait une solution de raccordement, quelles qu'elles soient d'ailleurs. Cela faisant partie intégrante de son mandat d'enseignante.

Le plus important, pour le second enseignant, sera de :

« Déceler l'intérêt qu'a l'enfant par rapport à son avenir, en quoi "je suis acteur et je ne suis pas celui qui subit" ». (Enseignant 2)

Devenir acteur, actrice, pouvoir agir activement sur son parcours : adopter en somme une posture proactive et non passive. Sans m'étendre sur le processus qui accompagne progressivement l'élève vers son choix, il me semble intéressant de relever ici les trois axes principaux esquissés par l'enseignant qui composent son approche. Les idées contenues se résument comme suit :

- Le choix : "comment je peux apprendre à connaître mes envies?"
- L'expérience pratique : "voir pratiquement de quoi elle retourne".
- Se préparer aux exigences attendues aux épreuves : "comment se présente-t-on pour un entretien". (Enseignant 2)

Quant aux professionnel·le·s du TSS, les réponses recouvrent me paraît-il plusieurs aspects. Premier point, tout·e·s les professionnel·le·s du TSS interrogé·e·s agissent sur les ressources de l'élève. De là, les explications et les rapprochements que je proposerai suggèrent deux pistes d'analyses.

Dans la première, la prise en compte des ressources de l'élève et de leur utilisation vise à agir, entre autres, sur les peurs que peut susciter la phase de transition. Dès lors, raconte un travailleur social :

« L'école comme un milieu quand même encore rassurant [...] avec plein d'adultes, plein de repères, plein de camarades, et puis la transition est perçue comme tout d'un coup quelque chose de vacant avec [...] des pertes de repères ». (TSS 1)

Cette idée est directement liée à ce qui est développé au chapitre *ritualisation de la transition* : permettre à l'élève de repérer et d'utiliser des repères, des ressources existantes (cf. *Chapitre 4.7.2*). Ce qui, en substance, va de pair avec les trois étapes, telles que présentées ci-dessus : que veux-je ? Comment cela se passe-t-il ? Que me faut-il faire ? Etc.

Après avoir souligné qu'une séparation stricte des objectifs entre professionnel·le·s semble inadéquate, on constate qu'aussi bien les enseignant·e·s comme les TSMS accompagnent, sur le plan individuel, les élèves vers la transition. En effet, comme me l'explique cet enseignant :

« Ces moments-là [heures de formation générale], [...] dans les entretiens avec les parents, [...] dans les entretiens qu'ils auront par la suite avec la conseillère [...] leur sont laissés pour exprimer leurs doutes, leurs besoins et leurs craintes ».
(Enseignant 2)

La seconde piste envisagée reprend l'idée d'une travailleuse sociale qui, m'explique-t-elle, se concentre sur les ressources, les intérêts, les perspectives et les motivations des élèves. Approche qu'on retrouve détaillée dans les lignes directrices d'Avenir Social : « Principe de l'orientation selon les ressources » (2011). Pour illustrer l'idée en question, je reprends un passage de notre entretien :

« Il y en a beaucoup qui ont juste plus envie de faire quoique ce soit, parce qu'ils en ont juste marre et qu'ils préfèrent aller travailler au Macdo, où je [ne] sais pas [...] et vraiment d'être là : "mais il y a quoi là derrière [...] cette chose que tu me dis, c'est vraiment parce que t'as envie de travailler dans un Macdo, mais explique-moi ».

Et puis là, aller chercher vraiment, "mais c'est quoi qui est derrière toutes ces choses qu'il me dit ?" La place elle est à lui en fait. Et moi j'aurai seulement des questions [...] de déclencher quelque chose [...] Ses pensées et tout ça qui ont la place dans mes entretiens avec moi, je suis pas du tout directive ». (TSS 2)

Comme cela a été introduit précédemment, les craintes liées à l'avenir peuvent déterminer nos choix ; nos exigences individuelles ou encore les attentes extérieures (groupe de pairs, milieu familial) influencent ces craintes.

Creuser donc, pour comprendre ce qui pourrait motiver tel choix plutôt qu'un autre peut ainsi s'avérer pertinent, notamment dans l'intérêt d'ouvrir les possibilités de marge de manœuvre (Möglichkeitserweiterung des Handlungsspielraums). (Spies & Pötter, 2011, p. 130)

Enfin, si cela reste une hypothèse, elle ne signifie pas, à l'inverse, qu'une personne ne souhaitant pas poursuivre une formation professionnelle ou scolaire est nécessairement motivée par d'autres raisons que celles évoquées. Toutefois, la citation suivante illustre ce mécanisme de résignation et justifie, me semble-t-il, l'intérêt que porte la professionnelle à l'élève :

« Les raisons d'une posture de résignation [sont] une incertitude massive à l'égard des perspectives professionnelles [...] qui nécessitent une augmentation des choix possibles pour le Moi ». (Ziehe, ebd., 2005, cité par Spies & Pötter, 2011, p. 130)

L'autre semble, d'après moi, faire allusion aux trois instances de la personnalité que connaît la psychanalyse : le *Ça* (*Trieb*), le *Moi* et le *Surmoi* (S. Freud). Le *Moi* étant ce que Luc Ferry, philosophe français, décrit comme étant : « celui qui doit essayer de trouver un compromis » (Ferry, 2006) entre les deux autres instances. Par conséquent,

ce compromis (entre les pulsions du *Ça* et les exigences de conduites morales du *Surmoi*) permet, me semble-t-il, précisément élargissement des marges de manœuvre à l'égard de nos choix.

4.9 ÉVOLUTION DES POSTURES ET DES PRATIQUES

Je mélangerai ci-après les différents aspects liés aux évolutions des postures et des pratiques selon les établissements, car je souhaite éviter une comparaison entre eux.

J'avais rapidement formulé l'idée en introduction à ce travail selon laquelle, lorsqu'on mélange deux couleurs, soit l'une prenait le pas sur l'autre, soit une nouvelle venait à paraître. Ainsi, lorsque je demandais aux différent·e·s professionnel·le·s s'ils/elles avaient un rôle à jouer dans l'organisation scolaire et dans son processus de réflexion, deux éléments importants en sont ressortis et sont à retenir selon moi.

Le premier traite du processus même de l'évolution des pratiques et des postures. Il montre qu'une connaissance du cadre de travail, ainsi que des méthodes et des pratiques formelles comme informelles constituent des prérequis importants (Drilling, 2009). Puisque, si les pratiques professionnelles varient selon les établissements et des professionnel·le·s (je pense par exemple aux modalités de coopération en fonction de la durée de présence des travailleurs sociaux et travailleuses sociales dans l'établissement scolaire), elles nécessitent dans tous les cas du temps, comme l'indique une travailleuse sociale :

« [II] *faut vraiment être [...] beaucoup dedans [...] faut comprendre [...] les différents systèmes, et faut se prendre du temps pour [...] les remettre en question, pour réfléchir ensemble, pour conceptualiser* ». (TSS 2)

Le deuxième aspect pointe l'évolution des pratiques et des postures du corps enseignant à l'égard de certaines situations, traitées ou discutées avec les professionnel·le·s du Travail Social scolaire. Ainsi, celles-ci se caractérisent notamment par une action préventive plus fréquente, une prise en compte de la situation avant qu'elle ne se développe davantage : ne plus agir seulement en cas de crise, mais aussi en amont, comme nous l'explique ce professionnel :

« *Ça [a] été souvent à travers une forme d'urgence perçue par les enseignants [...] maintenant avec le temps, une dimension, un regard qui change donc on va anticiper. Les enseignants anticipent davantage* ». (TSS 1)

Dans cette optique, l'implication des TSS aux séances des maîtres notamment, semble y contribuer, comment le signifie un enseignant d'un collège francophone :

« *Il est là presque à toutes les séances des maîtres, il a un point à l'ordre du jour où il peut s'exprimer sur ce qu'il se passe, sur ce qu'il a envie de dire ou [...] de faire* ». (Enseignant 2)

Et une consœur rajoute, qu'« *il est clair que cet ancien schéma de l'enseignant, qui erre encore dans certains établissements scolaires ; ce combattant solitaire : "j'arrive à faire cela*

seul". Cette mentalité, qui entre temps nous est déshabituée durant la formation [...] est un obstacle ». (Enseignant 1)

Bien plus, l'actuel cursus de formation exige des futurs enseignant·e·s de développer leurs compétences en la matière, précise-t-elle. En parallèle, Spies et Pötter expliquent que :

« Pendant que les enseignant·e·s étaient, dans la règle, jusqu'à aujourd'hui plutôt isolés et (devaient) travailler pour eux ; les acteurs du Travail Social étaient habitués à travailler en équipe ». (Spies & Pötter, 2011, p. 33).

D'où la nécessité de définir, dès le début, l'intensité et les modalités qu'encadrent le processus de coopération, sachant que tous les niveaux d'intensité ne sont pas toujours nécessaires, rappellent les auteures précitées.

Concrètement, les situations problématiques ne sont plus envisagées d'un point de vue unique, et donc unilatéralement par l'enseignant·e, mais sont traitées collectivement par la mise en commun de réflexions et d'observations :

« Dans notre école, les enseignant·e·s titulaires deviennent de petits manager [...] Ils/elles ont la fonction de travailler avec tous/toutes les enseignant·e·s pour quasiment exploiter⁴⁴ la classe [...] chaque année aura lieu au moins une fois une réunion de l'équipe de classe, permettant de thématiser des difficultés qui surgissent dans des contextes différents ». (Enseignant 1)

Bien que le vocabulaire se rapporte à un champ lexical plus proche des milieux économiques (*Managers, bewirtschaften*) que scolaire, le partage d'informations semble bénéficier à une approche plus circonstanciée de la situation par le corps enseignant à l'égard des situations rencontrées.

En dernier lieu, le choix de demander du soutien auprès du TSS reste toutefois du choix de l'enseignant·e :

« C'est un service qu'elle peut obtenir, et si elle ne le souhaite pas, alors elle ne le souhaite pas. Point [...] personne ne l'oblige à coopérer avec elle [l'enseignante] ». (Enseignant 1)

Certes, cela n'est pas une obligation, toutefois les acteurs du TSS contribuent eux aussi à promouvoir leur place et leur implication dans le cadre scolaire, aspect que met en évidence la citation suivante :

« C'est même lui-même, qui, d'une manière très efficace et bien faite d'ailleurs, [...] se rappelle à nos souvenirs pour pas qu'on l'oublie ». (Enseignant 2)

On retrouve cela également au chapitre sur les ressources structurelles, lorsqu'est abordé la présence d'une travailleuse sociale durant les temps de pauses, par exemple.

⁴⁴ *Bewirtschaften* (Enseignant 2)

Les postures évoluent donc par le biais d'influences diverses. En revanche, je me suis intéressé à une évolution qui implique davantage le corps enseignant que les travailleurs sociaux et travailleuses sociales. Tant et si bien que l'on pourrait s'interroger sur les impacts des habitudes (postures, représentations, repères conceptuels) du corps enseignant sur les pratiques et les postures des acteurs du TSMS.

4.10 RETOUR AUX HYPOTHÈSES

Les trois parties suivantes proposent des articulations partielles et individuelles entre les résultats obtenus lors de ma récolte de données (documents et entretiens), mon cadre théorique et mes idées personnelles. Ils reflètent ainsi d'abord une vue singulière et un positionnement individuel. Ils ne prétendent pas décrire une réalité contextualisée réelle, mais seulement quelques-unes de mes propositions d'agencement.

Je développerai ci-après uniquement mes hypothèses. Celles-ci étant considérées comme les concrétisations des objectifs initialement fixés.

4.10.1 HYPOTHÈSE 1

Les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales permettent de fortifier un pont entre le milieu scolaire et le milieu environnant de l'élève.

L'image du pont, oui. Mais celle-ci doit être nuancée et considérée différemment selon qu'on se place du point de vue des acteurs du Travail Social scolaire ou celui du corps enseignant.

D'abord, l'image du pont peut faire penser qu'un échange bilatéral, et à flux équivalents, semble possible (entre les élèves et le TSS). Or, si les entretiens avec le Travail Social scolaire permettent en effet de faire circuler des informations relatives à l'école vers la famille, et plus généralement vers tout ce qui est extérieur à l'école (Enseignant 2) et inversement ; le Travail Social scolaire accompagne aussi l'élève à distinguer ce qui ne relèverait pas de l'un ou de l'autre domaine.

Par conséquent, cela laisse la possibilité à l'élève de choisir ce qu'il amène et partage dans le cadre scolaire (TSS 1). Or une telle possibilité ne suffit pas en se figurant un simple pont. Comme me le suggéra un travailleur social, le pont doit se doter d'une fonction de triage, rajoutant à l'image du pont celle d'une *gare de triage*, pour que l'allégorie soit adéquate. En somme, un échange est toujours possible, mais il est évalué et choisi par l'élève, parfois avec le travailleur social ou la travailleuse sociale, évitant par là un mécanisme automatique et contraint.

D'autre part, le corps enseignant participe à la construction de ce pont, et souvent avant même que d'autres acteurs et actrices y participent. Créer le lien, aspect essentiel du Travail Social, l'est donc tout autant pour le corps enseignant et, évidemment, pas seulement à l'égard de la relation avec le système familial.

Soigner ce lien en étant conscient des enjeux inhérents au système scolaire peut s'avérer complexe, me semble-t-il. Cela, par la position même de l'enseignant-e en tant que représentant-e d'une Institution d'un côté, mais aussi en tant que personne qui accompagne l'élève et son entourage familial durant une période importante de son cursus scolaire, de l'autre.

Cette tension entre les deux parties peut être atténuée, comme me le signifia une enseignante, en adoptant une posture *méta*, c'est-à-dire en recadrant d'un point de vue externe les circonstances d'une situation donnée. Prendre du recul en somme, pour négocier ensemble les marges de manœuvre qui s'offrent à l'élève dans le cadre défini de l'École. (Enseignant 1)

Par ailleurs, les acteurs du TSS et le corps enseignant ne sont pas, comme me l'explique un enseignant, perçus de manière identique par l'élève ou de ses parents :

« Le maître de classe ça reste quand même quelqu'un qui voit l'élève tous les jours, et selon ce qu'on dit, ils ont peur que peut-être ça va provoquer des conséquences sur l'élève, alors que chez le TS ils ont peut-être pas cette crainte-là ». (Enseignant 2)

En effet, l'enseignant incorpore l'image de l'Institution, pouvant par conséquent justifier une certaine crainte, fondée ou non, à l'endroit des enjeux scolaires. Cette appréhension relative aux enjeux peut expliquer pourquoi les TSS - pour autant qu'ils ne soient pas eux-mêmes considérés comme une *menace* - peuvent être une ressource en tant qu'interlocuteurs avec l'institution scolaire.

4.10.2 HYPOTHÈSE 2

La coopération TS - ENS favorise le choix, par l'élève, d'une orientation qui concilie ses souhaits, ses attentes et ses possibilités effectives.

Dans leur pratique et selon leurs tâches, l'orientation professionnelle n'est pas du ressort des professionnel-le-s du Travail Social scolaire. Toutefois, comme le démontrent certains résultats, il n'est pas possible de séparer radicalement certaines tâches selon qu'elles appartiendraient à l'un ou l'autre domaine. C'est tout du moins ce que les postures professionnelles à l'égard de la phase de transition semblent démontrer : cette dernière implique en effet un ensemble d'aspects aussi divers que variés, qui ne se limitent pas toujours au champ de la pédagogie scolaire ou du Travail Social. Pour préciser cette idée, je m'appuierai sur le concept d'accompagnement (Paul, 2007), ainsi que sur les différents modes d'apprentissage (*formels, non-formels et informels*).

D'abord, les différents modes d'accompagnement, tels que présentés par Maela Paul dans son texte intitulé *Ce qu'accompagner veut dire* (2007), distingue les postures qui, se situant pourtant au sein d'un même processus : accompagner, implique des comportements différents. Ainsi, *conduire, guider* ou *escorter* sont des synonymes qui conviennent chacun à une forme d'accompagnement spécifique, mais dont la posture diffère à l'égard de la personne accompagnée diffère.

Ce sont les notions de *conduire* et de *guider* qui m'intéressent en l'occurrence, en ceci qu'il me semble impossible de distinguer clairement, à l'égard de la phase de transition, où se situe chaque domaine relativement à ces synonymes. Schématiquement, les deux postures pourraient se traduire ainsi : « *je te montre où tu dois/devrais aller* » (je conduis) / « *Je regarde les pistes, te les explique, mais tu choisiras laquelle te convient* », (je guide) (Paul, 2007, p. 11). L'auteur précise ces deux notions de la façon suivante :

- « Conduire : tout le registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation ».
- « Guider, tout le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation ». (2007, p. 13)

Dans le chapitre *rôles et fonctions des professionnel-le-s* (cf. *Chapitre 4.8.1*), je faisais allusion à ce qu'une travailleuse sociale, lorsqu'elle disait vouloir creuser, de *voir ce qui pouvait fonder le choix d'un élève*, entendait par là. L'exemple pris renvoie, me semble-t-il, à la posture de guide, en cela qu'à travers un cheminement personnel, l'élève est amené à explorer les raisons qui peuvent expliquer en partie son choix. Le guide restant la professionnelle, puisque c'est elle qui, initialement, lui propose en espace de réflexion. Par

conséquent, *la conduite* reste de la responsabilité de l'élève, dans la mesure où la professionnelle ne lui impose pas une direction fixe mais encourage son exploration ; la décision appartenant finalement à l'élève.

À travers ces différentes postures, selon que l'on *conduit*, *guide* ou *protège*, les acteurs du TSS (mais aussi le corps enseignant, comme lors du cours de formation générale) tendent favorablement à permettre une réflexion quant à l'avenir professionnel des élèves. Ils favorisent ainsi un choix plus réfléchi à l'égard des voies qui se profilent au terme du secondaire I.

Pourtant, *conduire* et *guider*, - mais aussi *escorter*, dans le sens de protéger contre un risque ou un obstacle⁴⁵ - concernent à la fois le corps enseignant et les acteurs du TSS. Car une solution de raccordement pour l'élève reste un point central pour tou·te·s les professionnel·le·s : *conduire* à une solution de raccordement et *guider* vers un choix, semblent commun aux deux. On découvre cette implication du corps enseignant à travers l'exemple que j'ai détaillé au chapitre 4.8.2.

Deuxième aspect : les formes d'apprentissages. Je pense à cet égard aux différences entre les apprentissages *formels*, *non-formels* et *informels* décrits et présentés, entre autres, par (Spies & Pötter, 2011, p. 41). Rapidement, un apprentissage réalisé dans un cadre structuré et qui mène à la certification, caractérise ce qu'est désigné par un apprentissage *formel*. Contrairement aux deux autres, qui n'impliquent pas une épreuve de certification et sont caractérisés par un cadre moins, ou pas structuré comme l'est l'apprentissage *informel* (un apprentissage fait dans son cercle d'amis) (Spies & Pötter, 2011, p. 41).

L'orientation professionnelle, ou plus globalement le processus de transition, n'oblige pas en soi à devoir passer une certification (les notes déterminent en partie les choix, mais la transition se fera, elle, dans tous les cas). Par conséquent, le développement de savoirs non-formels (structurés, mais non certifiés) et informels, sont attribués de préférence au domaine du TSMS qu'à la pédagogie scolaire :

« Le TSMS complète le contexte de formation formelle à travers des offres d'apprentissage non-formel et à travers une organisation délibérée d'espace (- temps), dans lesquels des apprentissages informels sont possibles ». (Spies & Pötter, 2011, p. 170)

Or, la période de transition n'implique pas, comme défini ci-dessus, un apprentissage formel - lequel s'effectuerait entre autres par l'intermédiaire d'épreuves de certification - mais par la découverte et le développement de ses envies, de ses choix, etc. On peut ainsi supposer, sur le plan théorique comme à l'appui d'exemples concrets, que les apprentissages non-formels comme informels rapprochent la pédagogie scolaire comme au Travail Social scolaire lorsqu'il s'agit d'aborder la phrase de transition.

⁴⁵ Un obstacle que pourrait être l'égalité des chances, en devant *combler* la différence d'habitus, par exemple.

Au final, si le domaine du TSMS semble favoriser le processus qui permet d'engendrer un, ou plusieurs choix par l'élève, en lui proposant un cadre qui permettent de *se connaître* et *se comprendre*, il est intéressant de constater que la période de transition, dont l'orientation professionnelle y joue un rôle central, rapproche la pédagogie scolaire et le Travail Social. Rapprochement que j'ai essayé de démontrer par les précédents apports et les différents exemples répartis dans les chapitres précédents.

4.10.3 HYPOTHÈSE 3

Les pistes d'intervention envisagées se déterminent en premier lieu par la posture et les représentations qu'ont les différents-es professionnel-le-s à l'égard des difficultés scolaires.

Le cadre théorique a introduit ce que je souhaitais isoler et présenter par la notion de difficulté scolaire ; approche qui est soutenue par des pistes de réflexion choisies et diverses. Par la suite, mon travail m'a permis de détailler quelques-unes de ses origines et, par conséquent, de pouvoir mieux me représenter certaines pistes d'interventions possibles.

À la suite des entretiens menés sur le terrain, il s'est avéré que le cadre théorique et les résultats de l'analyse ont ceci en commun, qu'ils considèrent tous les deux les difficultés scolaires comme étant non-réductibles à un enchaînement linéaire de causes et de ses effets. De ce fait, et comme les résultats ont pu le mettre en évidence, les enseignant-e-s n'abordent pas ces situations de manière identique, ni de façon automatique.

Les enseignant-e-s agissent en partie selon la manière dont ils/elles comprennent la situation : en impliquant l'enseignant-e pédagogique pour ce qui aurait trait au domaine pédagogique, didactique ; ou les travailleurs sociaux et travailleuses sociales scolaires, lorsqu'il pourrait s'agir d'une problématique dite sociale. Ceci est un exemple, et sa dichotomie doit être nuancée, surtout lorsque l'évaluation de la situation n'est pas aussi évidente et assurée que l'exemple le suggère.

D'autre part, la posture du corps enseignant a un impact sur la manière dont ces situations sont abordées. Je mentionne particulièrement le corps enseignant, car ils sont, du moins dans une part importante des situations, celles et ceux qui côtoient le plus souvent les élèves durant les périodes d'enseignement. Et de plus, comme mentionné précédemment, le choix des acteurs à impliquer à la gestion de la situation dépend en majeure partie de leur compréhension et de ce qu'ils/elles souhaitent mettre en œuvre.

Sur ces bases, et celles des précédents résultats de ma recherche, il semble que l'évolution des postures, allant de l'image caricatural du *chevalier solitaire* (Enseignant 1) vers une attitude plus coopérative, dans une perspective de partage des informations et d'une mise en commun des diverses ressources, tendent vers un but commun :

« Le but final de toute façon pour nous tous [...] que ce soit l'enseignant spécialisé ou que ce soit moi, c'est qu'ils [les élèves] puissent fonctionner dans le cadre de notre système scolaire. [...] ça, c'est le but final, c'est sûr ». (TSS 2)

Toutefois, si cette évolution est en partie issue de l'influence des professionnel·le·s du Travail Social, par une culture portée par ses acteurs qui se caractérise par une habitude au travail collectif plus importante (Spies & Pötter, 2011), la formation des enseignant·e·s tend elle aussi, dans un sens identique, à développer une attitude qui favorise la coopération.

5 BILANS DU TRAVAIL DE RECHERCHE

L'objectif premier de cet écrit est de se familiariser avec un projet de recherche (Crettaz, Peradatto, Perozzi, Diacon, & Dessarzin, 2015), c'est-à-dire découvrir une méthodologie, distinguer et construire les étapes qui le composent, et satisfaire à ses critères de validation.

Ensuite, la mise en évidence d'éléments issus de l'analyse de documents et de contenus permet, dans une certaine mesure, de répondre aux objectifs et hypothèses envisagées au départ. Au-delà, il permet un appui pour poursuivre et enrichir sa réflexion. Le bilan englobe ainsi deux axes : celui de la recherche à proprement dite, et un deuxième qui cible la problématique traitée.

5.1 PERSONNEL

À titre individuel, ni la certification, ni le travail de Bachelor ne constituent une fin ou un but à atteindre en soi, du moins pas de manière essentielle. Car, si symboliquement ils marquent l'aboutissement d'un parcours et la validation d'un certain nombre d'acquis, ils ne garantissent en aucun cas une pratique professionnelle pensée, adaptée aux évolutions, et appliquée aux situations singulières. Chacun représente bien plus un moyen, une ressource pour une meilleure pratique professionnelle. Meilleure, si le terme englobe et définit une pratique réfléchie, nuancée, critique, lui laissant par ailleurs la possibilité d'évoluer, y compris celle de se désavouer et de devenir autre.

L'Institution scolaire m'a toujours intrigué, sans réellement que je sache quelles raisons ou quels aspects précisément suscitaient cette curiosité. Je constate seulement que je n'approuvais alors pas le système scolaire tel que je l'ai connu, sans toutefois être en mesure d'argumenter en faveur d'une alternative satisfaisante. Enfin, j'en ai conclu que si notre système est *bon* sous bien des aspects, en comparaison avec d'autres pays, et relativement à ce qu'il permet (apprentissage *dual*, changements de filières possibles, offres parascolaires, etc.), palier aux diverses problématiques est un processus complexe, impliquant probablement une pluralité d'acteurs aux fonctions et aux conceptions parfois opposées, parfois complémentaires. M'intéresser alors à ce concept m'aura permis de mieux cerner le fonctionnement du système scolaire, à ce pourquoi il est instauré, et à quels enjeux il fait face.

Autrement, ce travail compte à lui seul un nombre important d'heures et une charge de travail conséquente et prolongée, s'échelonnant sur une quinzaine de mois au total. Garder alors la motivation au gré des corrections, des réécritures, mais aussi des suppressions et des versions jetées, exigent à elles seules une solide aptitude à persévérer et à puiser dans toutes nos ressources disponibles. Préférant les tâches rapides et courtes, aux processus longs et organisés, ce travail fut l'occasion de m'entraîner à d'autres types d'aptitudes, telles que celles de pouvoir s'organiser à moyen-terme, effectuer diverses tâches, même répétitives, de manière assidue et concentrée.

5.2 PROFESSIONNEL

Sur le plan méthodologique d'abord, la rigueur et notre capacité à structurer, planifier notre travail que nous impose cette recherche est comparable aux exigences qui sont attendues de nous en tant que professionnel·le·s du Travail Social. Considérer ce travail comme une expérience, non seulement individuelle, mais aussi professionnelle, c'est-à-dire ayant été menée avec une posture définie et appliquée, avec un intérêt pour les problématiques sociales, et une écoute attentive pour les réalités particulières du terrain, devait éviter de réduire ce module à un simple exercice de formation, en le percevant avant tout comme une expérience professionnelle, réalisée par des professionnel·le·s en formation.

Dans le précédent chapitre, j'ai mentionné mon intérêt pour une meilleure compréhension de notre système scolaire. Au niveau professionnel maintenant, le TSMS résulte justement de cette imbrication entre l'Institution scolaire d'une part, et le domaine du Travail Social de l'autre ; ou se définit plutôt, comme la coopération entre les différents acteurs scolaires, dont principalement avec la pédagogie scolaire et le Travail Social (*Sozialpädagogie*) (Spies & Pötter, 2011, p. 169).

Ainsi, le versant professionnel est caractérisé par mon choix de formation, celui du Travail Social au sens large. L'occasion était alors de creuser, d'approfondir mes connaissances à l'égard de ces deux domaines et de les aborder selon des concepts choisis et définis. En ce sens, cette recherche constitue encore une fois une introduction, une mise en avant de thématiques qui sont présentes dans le champ du TSMS et de la pédagogie scolaire.

5.3 MÉTHODOLOGIQUE

Les aspects méthodologiques ont été, me semble-t-il, les plus délicats et les plus difficiles à mettre en place. Les biais tout d'abord, devaient permettre de me rendre compte de mes préjugés, des idées préconçues pour ensuite pouvoir les contrer, ou du moins, en réduire l'impact sur la direction des entretiens et, conséquemment, sur leurs résultats.

Ensuite, favoriser l'adéquation entre mes attentes à l'égard de la question de recherche avec les réalités du terrain nécessitait de faire évoluer l'ensemble de la recherche de manière dynamique, en complétant, comme ce fut le cas, certains chapitres déjà rédigés. Rien n'était définitivement validé tant que l'articulation des résultats avec les objectifs et le cadre théorique, premier bloc rédigé de ce travail, ne s'accorderaient pas.

À travers ce jeu de va-et-vient, je me suis rendu compte qu'une trop grande distance à l'égard du terrain constituait un risque à pareils travaux. Inversement, cette règle s'applique aussi, c'est-à-dire qu'estimer une pratique professionnelle sans ses liens théoriques, sans une réflexion construite et fondée sur des expériences antérieures, ne permet pas de se positionner et de trouver une légitimité auprès des autorités et des autres domaines et acteurs professionnels, lui octroyant alors sa juste valeur.

6 PISTES D'ACTION

Selon la posture adoptée durant ce travail, il m'importe moins de proposer des pistes d'action – même si elles ne prétendent à rien d'autres –, que de proposer des possibilités de réflexion. Il ne s'agit pas, à l'inverse, de ne rien proposer, mais de reconnaître que cela n'est pas de mon ressort.

En effet, ma posture d'étudiant à l'égard de ce travail d'introduction à la recherche m'autorise à connaître et à comprendre une certaine réalité du terrain approché. En outre, des articulations individuelles ont été proposées précédemment. Mais il serait inadéquat de proposer des pistes à des professionnel·le·s qui, eux et elles, possèdent une vision plus globale et pratique de leur implication quotidienne, dans le sens où ils/elles agissent directement sur la problématique étudiée. Par conséquent, je m'en contenterai d'une seule :

PROPOSER DES ECHANGES INTER-ECOLES SEMESTRIELS :

Comparer les mesures, les outils et leurs modalités selon chaque établissement, francophone et germanophone. Echanger ensuite sur leurs visées et leurs effets. Rester attentif aux risques de transposition *bruts*, liés aux particularités des conditions et des contextes de chaque lieu, par exemple. L'idée est de pouvoir favoriser et augmenter les discussions entre établissements d'une même région géographique, mais dont les différences culturelles et politiques peuvent varier. Et de mieux comprendre le fonctionnement d'autres formes d'organisation scolaire, sans perdre de vue les singularités que comprennent leurs façons de fonctionner. Cette forme d'échange a déjà lieu lors du groupe social scolaire (GSS), introduit supra.

6.1 PISTES DE RÉFLEXIONS

Dans la continuité de cette recherche et de ma compréhension de certains enjeux actuels, j'énumère ci-après quelques pistes de réflexions, ciblant de manière plus ou moins pertinente la question initiale :

- Comment se développe, s'organise le TSMS dans les écoles aux différents modèles pédagogiques ? Je pense par exemple à la pédagogie de la maîtrise, ou dans des organisations scolaires qui proposent un tronc commun durant toute la période de scolarité obligatoire, comme l'a instauré la Finlande.
- Quelles perceptions et interprétations a le corps enseignant à l'égard des acteurs·rices du TSMS ? Existe-t-il un décalage entre celles-ci et les actions réelles du TSMS ?
- Qu'est ce qui favorise et permet le développement de l'organisation scolaire ?
- Dans quelles mesures les apprentissages formels, informels et non-formels sont-ils attribués aux champs d'action de la pédagogie scolaire ou du Travail Social. Quelle(s)

place(s) occupent les apprentissages non-formels et informels dans l'enseignement scolaire ?

- Comment, selon le texte de Maela Paul *Ce qu'accompagner veut dire* (2007), s'exercent pratiquement les différentes formes d'accompagnement. Leurs caractéristiques sont-elles repérées et décrites par les professionnel·le·s ?
- Quels impacts ont les modules de ritualisation sur la transition des élèves en fin de scolarité obligatoire ? Existe-t-il de telles pratiques ailleurs ? Si oui, est-ce une tâche attribuée au corps enseignant ou à d'autres acteurs scolaires ? Etc.
- Comment est perçue la coopération entre médiateur·rice et le TSS par les professionnel·le·s de l'établissement ?
- Quels effets ont les relations interprofessionnelles, *bonnes* ou *mauvaises*, à l'égard des processus formels de coopération et/ou de travail ?
- Comment, enseignant·e·s et travailleurs sociaux et travailleuses sociales, perçoivent et envisagent-ils/elles la multi-culturalité au sein des établissements scolaires ? Comment aborder, par exemple, les différences culturelles/religieuses aujourd'hui ? Comment la question du port du voile islamique (*Hijab*) doit-elle être envisagée ? Je termine ici les pistes de réflexion envisagées.

Les apprentissages et les nouvelles réflexions qui m'accompagnent désormais semblent confirmer la ressource qu'a constitué la construction de ce travail, eu égard à mes projets futurs. L'École, le Travail Social, leur complémentarité, et vers ce quoi ils évoluent ont retenu tout mon intérêt. Le TSMS reste encore maintenant un domaine de réflexion pour lequel je souhaite m'investir davantage.

Préservé de la lassitude qui nous guette parfois dans de longues entreprises, celle-ci n'aura rien perdu de son ardeur et de son intérêt. Je conçois mon avenir professionnel, aujourd'hui comme assistant de filière, demain comme travailleur social en première ligne d'un terrain en perpétuel évolution.

LIVRES, ARTICLES SCIENTIFIQUES, MÉMOIRES ET DOCUMENTS DE COURS

- Amiguet, O., & Julier, C. (2012). *L'intervention systémique dans le travail social*. Genève: Les éditions I.E.S & éesp.
- Antoine, L., Desombre, C., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2010, Janvier). Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire. *Carrefours de l'éducation*(29), pp. 239-258. doi:10.3917/cdle.029.0239 (Document PDF)
- Association Internationale des Écoles en Travail Social (AIETS). (2014, Juillet 10). Global definition of the social work profession. (s.n., Éd.) Melbourne, Australie. Récupéré sur <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2015/11/SW-definition-French.pdf> (Document PDF)
- Avenir Social. (2010, Juin). Code de déontologie du travail social en Suisse. (s.n., Éd., & Y. Schmutz, Trad.) Berne, Berne, Suisse. Récupéré sur http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_F_gesch.pdf (Document PDF)
- Baier, F. (2015). Schulsozialarbeit in der Schweiz. Dans Olk, T., & Speck, K. (2015). *Reader Schulsozialarbeit - Band 3*. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz. Récupéré sur <https://www.drk-wb.de/download-na.php?dokid=27963> (Document PDF)
- Baier, F. (s.d.). Schule und Sozial Arbeit : Aktuelle Konzepte und strukturelle Voraussetzungen für gelingende Kooperationen. Bâle, Suisse. Récupéré sur http://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/susatagung2014_aktuellekonzepte.pdf (Document PDF)
- Bain, D. (1979). *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Berne: Peter Lang SA.
- Braz, A. (2011). *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Cadière, J. (2013). *L'apprentissage de la recherche en travail social*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, pp. 165-177. doi:10.3917/nrp.001.0165. (Document PDF)
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace* (éd. 2e). Bruxelles: De Boeck .
- Crettaz, E., Peradatto, J., Perozzi, C., Diacon, L., & Dessarzin, G. (2015, Juin). Manuel des Travaux de Bachelor (TB) de la filière travail social à la Haute Ecole de Travail Social de la HES-SO//Genève, destiné aux étudiant.e.s de la HETS. Genève, Suisse.
- Darbellay, K. (Semestre 2015-2016). *Travail de Bachelor (TB) - Analyse des données*. Haute École de Travail Social, HES-SO//Valais. Non publié.
- De Jonckheere, C. (2010). *83 Mots pour l'intervention en Travail Social*. Genève: IES.

- Dejours, C. (2009, octobre 9). Le travail écart irréductible entre le prescrit et le réel. (s.n., Intervieweur) Dailymotion. Récupéré sur http://www.dailymotion.com/video/xav4rt_1-le-travail-ecart-irreductible-ent_news (Vidéo)
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit - Antworten auf veränderte Lebenswelten. 4.* Berne, Suisse: Haupt.
- Dupuis, G., & Oldacre, N. (2013, Juin). *Etre travailleur social à l'école : La construction du rôle de conseiller social et ses enjeux.* Genève, Suisse. Récupéré sur http://doc.rero.ch/record/208706/files/Bachelor_Dupuis_Oldacre.pdf (Document PDF)
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation, genèse des inégalités sociales à l'école.* Neuchâtel - Paris: Delachaux & Niestlé S.A.
- Espace Public Radio France. (2011, 6 27). *Yves Schwartz, philosophe.* Récupéré sur Dailymotion: http://www.dailymotion.com/video/xjk721_yves-schwartz-philosophe_news?search_algo=2 (Vidéo)
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2009, Octobre). *Système éducatifs et inégalités scolaires en Suisse. Une analyse de l'enquête Pisa 2003.* Consulté le Août 25, 2015, sur https://www.unige.ch/fapse/ggape/files/8714/1570/7332/WorkingPaper_10.2009.pdf (Document PDF)
- Fernandes da Silva, C. (2009, Septembre). La gestion de soi dans la réinvention des normes : pratiques et subjectivité au travail. *Ergologia*(2), pp. 25-56. Récupéré sur http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/2_da_silva.pdf (Document PDF)
- Ferry, L. (2006, Juin 2). Conférence Luc Ferry : Qu'est-ce qu'une vie bonne pour les mortels ? (C. Eiffel, Intervieweur) Récupéré sur <https://www.youtube.com/watch?v=WKu9s4nvlNU> (Vidéo)
- Filisetti, L., Wentzel, K., & Deret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*(155), pp. 44-56. Récupéré sur <http://rfp.revues.org/220> (Document HTML)
- Genoud, C. (2014, Février 24). Le travail social scolaire sous forme intégrée : une réponse innovante aux évolutions du monde scolaire? TB HES-SO, Sierre, Suisse. Récupéré sur http://doc.rero.ch/record/209488/files/TB_Genoud_Corinne.pdf (Document PDF)
- Gottraux, M. (1990). *Collaborations dans les professions sociales.* Lausanne, Suisse: Éditions EESP.
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire - Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. 36. Genève, Suisse: Service de la recherche sociologique (SRS). Récupéré sur <https://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/cahiers/36/quand.pdf> (Document PDF)
- Illich, I. (1971). *Une société sans école.* Paris: Editions du Seuil.

- Iseli, D., & Pfiffner, R. (2011, Juin). Rapport de la Haute école spécialisée bernoise – Travail social. *Collaboration et coordination entre l'animation de jeunesse en milieu ouvert et le travail social en milieu scolaire*. Récupéré sur https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden (Document PDF)
- Lenoir, Y. (2007). *L'habitus dans l'oeuvre de Pierre Bourdieu: un concept central*. Centre de recherche sur l'intervention éducative, Sherbrooke. Récupéré sur http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/1-Habitus_chez_Bourdieu.pdf (Document PDF)
- Meirieu, P. (2012). Instruire ou éduquer? Entretien avec Armen Tarpinian. *Les sciences de l'éducation aujourd'hui*. Récupéré sur https://www.meirieu.com/ARTICLES/entretien_tarpinian.pdf (Document PDF)
- Metraux, J.-C. (2007, septembre). Nourrir la reconnaissance mutuelle. *Le Journal des psychologues*(252), 57-61. doi:10.3917/jdp.252.0057 (Document PDF)
- Meyer, T. (2014). *Étude longitudinale TREE*. Consulté le Novembre 27, 2015, sur Panorama - informations spécialisées pour la formation, l'orientation et le marché du travail: http://www.panorama.ch/dyn/1026.aspx?id_article=450 (Document HTML)
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires - L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Moussay, S., & Flavier, E. (2014). *Répondre au décrochage scolaire - expériences de terrain*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur sa.
- Neuenschwander, Peter; Iseli, Daniel; Stohler, Renate. (2007, Mai 25). Relevé du travail social en milieu scolaire dans le canton de Berne. Bernes, Suisse. Récupéré sur <https://pdb.bfh.ch/pdbwebinterface/download.aspx?imgId=882657f3-1357-4026-a87f-1d77cf19aad1> (Document PDF)
- Olk, T., & Speck, K. (2015). *Reader Schulsozialarbeit - Band 3*. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz. Récupéré sur <https://www.drk-wb.de/download-na.php?dokid=27963> (Document PDF)
- Palazzo-Crettol, C. (2014). *Empowerment, cours du module B6*. Sierre: Haute École de Travail Social, HES-SO//Valais. Non publié.
- Paul, M. (2007). Ce qu'accompagner veut dire. *Revue scientifique Carriéologie*, pp. 121-143. Récupéré sur http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/07_paul.pdf (Document PDF)
- Pfiffner, R., Hofer, K., & Iseli, D. (2013, Septembre 30). Travail social en milieu scolaire dans le canton de Berne - monitoring 2012. Berne, Suisse. Récupéré sur [http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule \[...\]](http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule [...]) (Document PDF)
- Réseau Suisse d'Écoles en Santé. (2012). La promotion de la santé au service des écoles. *Une clé pour la qualité de vie à l'école, qui s'allie au plan d'études romand*. Récupéré sur

- RADIX - Fondation Suisse pour la santé:
http://www.radix.ch/files/VVNL31I/flyer_jr_2012_d%C3%A9f.pdf (Document PDF)
- Saint-Luc, F. (2012, Décembre). Pédagogies différenciées et pédagogies coopératives. Marseille. Récupéré sur
<https://saintlucflorence.files.wordpress.com/2014/01/pc3a9dagogies-diffc3a9rencic3a9es-et-pc3a9dagogies-coopc3a9ratives.pdf> (Document PDF)
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte : les dix premières années - survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, partie 1*. Bâle. Récupéré sur
https://tree.unibas.ch/fileadmin/tree/redaktion/docs/Publikationen/Scharenberg_etal_2014_Synopsis_TREE_Results_Part-I_Education_fr.pdf (Document PDF)
- Schermer, F. J. (n.d.). *Schulsozialarbeit. Entwicklung und Merkmale*. Würzburg. Récupéré sur
<http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/Schermer%20-%20SSA%20Entwicklung%20und%20Merkmale.pdf> (Document PDF)
- Schulsozialarbeitverband (SSV); Avenir Social; Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH). (2013, Jun 21). Gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit. Suisse. Récupéré sur
<http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/ChartaKooperationVS LCH-SSAV-avenirsocial.pdf> (Document PDF)
- Soulé, V. (2009, Septembre 18). Le mérite, un maquillage moral. *Libération*. Récupéré sur
http://www.liberation.fr/societe/2009/09/18/le-merite-scolaire-un-maquillage-moral_582442 (Document HTML)
- Spies, A., & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tanner, H. (2003, Juni). *Schulsozialarbeit als Partnerschaft von Schule und Sozialer Arbeit*. Récupéré sur Schulsozialarbeit.ch:
<http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/Tanner%20-%20SSA%20als%20Partnerschaft.pdf> (Document PDF)
- Tilmant, J.-L. (2011). *Vers une école sans exclusion*. s.l.: Éditions Matrice / Champ social.
- Université de Bâle. (2008 - aujourd'hui). *Le projet*. Récupéré sur Transitions de l'École à l'Emploi (TREE): <https://tree.unibas.ch/fr/le-projet/description/> (Document HTML)
- Vignoli, E., & Mallet, P. (2012). Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale 2012/2 (Numéro 94)*, (94), pp. 249-282.
 doi:10.3917/cips.094.0249 (Document PDF)

- Von Aarburg, H.-P., Mattig, A., Zeder, D., & Ambord, S. (2013). *Pilotprojekt Schulsozialarbeit Naters Brig-Glis Visp*. HES-SO//Valais - Wallis, Sierre. Récupéré sur http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/1013_Evaluation_SSA_NBV_Bericht_HESSO.pdf (Document PDF)
- Wagner, A.-C. (2012, Mars 01). *Les 100 mots de la sociologie*. Récupéré sur Sociologie: <http://sociologie.revues.org/1200> (Document HTML)

DOCUMENTS ADMINISTRATIFS, DOCUMENTS D'ONG, SITES INTERNET

- AvenirSocial. (2011, Avril). Lignes directrices : qualité dans le travail social en milieu scolaire. Berne, Suisse. Récupéré sur http://www.avenirsocial.ch/cm_data/LignesDirectrices_TSMS_F.pdf (Document PDF)
- AvenirSocial. (2013, Mai 28). *2ème étape à Genève*. Récupéré sur Avenir Social: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/TourRomandie-TSS.28.05.13.pdf (Document PDF)
- AvenirSocial. (2015). *Travail social en milieu scolaire*. Consulté le mars 28, 2015, sur Avenir social - Travail social Suisse: <http://www.avenirsocial.ch/fr/f42001506.html> (Document HTML)
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (2007, Juin 14). Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS). Berne: s.n. Récupéré sur <http://www.ides.ch/dyn/11737.php> (Document HTML)
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (2015, Novembre 9). *Canton de Berne*. Récupéré sur Lehrplan 21: <http://www.lehrplan.ch/kanton-bern> (Document HTML)
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du tessin). (s.d.). *Plan d'études romand (PER)*. Consulté le Octobre 2015, 01, sur Site du canton de Berne: http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/direktion/organisation/generalsekretariat/bildungsplanung_und-evaluation/projets_en_cours/plan_d_etudes_romandper.html (Document HTML)
- Collège du Châtelet. (2015-2016). *Châtelet - informations pour les familles*. Consulté le Juillet 16, 2016, sur Collège du Châtelet / Bienne : <http://chatelet.educanet2.ch/info/brochure.pdf#page=16&zoom=auto,-107,685> (Document PDF)

- Conseil des affaires francophones du district bilingue de Bienne. (2015, Septembre 15). Soutien à l'apprentissage à Bienne : premier bilan positif. Bienne, Suisse. Récupéré sur http://www.caf-bienne.ch/index.php?id=8&tx_ttnews%5Btt_news%5D=550&tx_ttnews%5BbackPid%5D=6&cHash=ab66be4a3957ec07e902415e16b2c643 (Document HTML)
- Conseil municipal de Bienne. (s.d.). Ordonnance concernant le domaine scolaire (OSco) du 12 décembre 2008. Berne, Suisse. Récupéré sur <https://www.biel-bienne.ch/lawdata/RDCo/pdf/400/430.11.pdf> (Document PDF)
- DIP (Direction de l'instruction publique du canton de Berne). (2008, Mai). Travail social en milieu scolaire - Lignes directrices pour son introduction et sa mise en oeuvre. Berne, Suisse. Récupéré sur http://www.be.ch/portal/fr/veroeffentlichungen/publikationen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/05_Projekte/projekte_schulsozialarbeit_leitfaden_downloads_f.pdf (Document PDF)
- DIP (Direction de l'instruction publique du canton de Berne). (2012, Mars 1). Dispositions générales complétant le Plan d'études romand (PER). Berne, Suisse. Récupéré sur http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/comeo/plan_d_etudes.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/Comeo%20nouveau/Plan/13.03-DispositionGen_Inh.pdf (Document PDF)
- DIP (Direction de l'instruction publique du canton de Berne). (2013). *L'école obligatoire dans le canton de Berne*. Récupéré sur Classes spéciales: http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/besondere_klassen2.html (Document HTML)
- DIP (Direction de l'instruction publique du canton de Berne). (2013). L'école obligatoire dans le canton de Berne - informations à l'attention des parents de la partie francophone du canton. Berne, Suisse. Récupéré sur http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/broschueren.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/00_Allgemeines/allgemeines_schulen_im_kanton_bern_elterninfo_franzoesisch_f.pdf
- DIP (Direction de l'instruction publique du canton de Berne). (2015, Septembre). Concept-cadre cantonal pour la préparation au choix professionnel Degré secondaire I. Récupéré sur http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulleitungen_undlehrpersonen/berufswahlvorbereitung.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/fr/OP/BWV_f/concept-cadre_2015.pdf (Document PDF)
- DIP (Direction de l'instruction publique du canton de Berne). (2015, Avril). Reporting sur le travail social en milieu scolaire - Année scolaire 2013-2014. Berne, Suisse. Récupéré sur http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/

schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/schulsozialarbeitimkantonbern.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/15_Schulsozialarbeit/SSA_Reporting_f.pdf
(Document PDF)

DIP (Direction de l'instruction publique du canton de Berne). (2013). Bilans individuels et Case management Formation professionnelle (CMFP). Berne. Récupéré sur http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/berufsberatung/case-management.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/fr/OP/BWV_f/Guide_bilans_individuels_et_case_management_formation_professionnelle.pdf (Document PDF)

Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2015). Informations générales 2015-2016 cycle d'orientation. Genève: s.n. Récupéré sur https://www.ge.ch/co/doc/brochure_co.pdf (Document PDF)

FHNW (Fachhochschule Nordwestschweiz). (s.d.). *School Social Work in Switzerland : A new field of action amongst established youth services*. Consulté le Octobre 20, 2015, sur Schulsozialarbeit.ch: http://www.schulsozialarbeit.ch/index.php?p=9_0_0
(Document HTML)

Groupe romand de coordination Travail de bachelor. (2008, Février). Code d'éthique de la recherche. Suisse. Récupéré sur https://www.eesp.ch/uploads/media/Code_d_ethique_rech.pdf (Document PDF)

Haute école de travail social du canton de Genève (HETS). (2015). La collaboration entre travailleurs sociaux et services RH en entreprise. Genève. Récupéré sur https://www.hesge.ch/hets/sites/default/files/actualite/documents/flyer_journee_detude_collab_ts_rh_100615.pdf (Document PDF)

La Direction et le corps enseignant. (s.d.). Notre école - Collège de la Suze. Récupéré sur www.lasuze.ch (Document HTML)

Le Conseil de ville de Bienne. (1996). Règlement concernant le domaine scolaire (RSCO) du 12 décembre 2008. Bienne, Suisse. Récupéré sur <https://www.biel-bienne.ch/lawdata/RDCo/pdf/400/430.1.pdf> (Document PDF)

Le Conseil-exécutif du canton de Berne. (s.d.). Ordonnance sur l'école obligatoire (OEO) du 10 janvier 2013. Berne, Suisse. Récupéré sur <http://www.lexfind.ch/dta/23040/FR/432.211.1.pdf> (Document PDF)

Le Grand Conseil de la République et canton de Genève. (s.d.). Loi sur l'instruction publique (LIP) du 17 septembre 2015. Genève, Suisse. Récupéré sur www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html (Document HTML)

Le Grand Conseil du canton de Berne. (s.d.). Loi sur l'école obligatoire (LEO) du 19 mars 1992. Berne. Récupéré sur http://www.berufundfamilie.admin.ch/informationsplattform/files/008827/2f_Loi_sur_lcole_obligatoire_LEO.pdf (Document PDF)

- Oberstufenzentrum Biel - Madretsch. (2015, Juin). *Berufswahlkonzept OSZ-Madretsch*. Consulté le août 15, 2016, sur Leitbild: http://www.oszmadretsch.ch/images/pdf/Leitbild/Berufswahlkonzept_15_06.pdf (Document PDF)
- OFS (Office fédéral de la statistique). (2011). *PISA 2006*. Consulté le Juillet 30, 2015, sur Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves: <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/03/02.html> (Document HTML)
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) . (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain - Premiers résultats de PISA 2003*. Récupéré sur OCDE - des politiques meilleures pour une vie meilleure: <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacqui sdeselevespisa/apprendreaujourdhuireussirdemainpremiersresultatsdepisa2003.htm> (Document HTML)
- Ville de Bienne - École et Sport. (2008, Janvier 8). *Concept-cadre sur le Travail social scolaire destiné au cycle secondaire à Bienne*. Consulté le Juillet 12, 2016, sur Ville de Bienne: https://www.biel-bienne.ch/apps/documentbase/webfiles/bsk_sus_sc_rahmenkonzept_ssa_sekundar_f.pdf (Document PDF)
- Ville de Bienne. (2015). *Biel-Bienne*. Récupéré sur Écoles secondaires: https://www.biel-bienne.ch/de/pub/leben/kinder_jugendliche/allgemeine_informationen/adressen/sekundarschulen.cfm#.Vh4_MytgiZg (Document PDF)

ANNEXES

A - CHARTE DE COOPÉRATION (SSAV; AVENIR SOCIAL; VSLCH, 2013)

Ci-dessous, un modèle de charte pour une coopération réussie entre le TSMS et la Direction scolaire.⁴⁶

Definition - Kooperation ist eine auf freiwilliger Basis beruhende Interaktion zwischen zwei oder mehreren Partnern beziehungsweise Organisationen um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Kooperation wird als steter Prozess verstanden.

Gemeinsame Zielsetzung - Der Arbeitsort Schule wird von beiden Professionen als eine der zentralen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen verstanden. Die Weiterentwicklung dieses Systems zum Wohle der Beteiligten ist ein gemeinsames Ziel. Die Kooperation von Schulleitung und Schulsozialarbeit hat den Zweck, eine möglichst ganzheitliche Entwicklung und Bildung von Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten.

Grundsätzliche Haltung - Die Kooperation gelingt nur, wenn sich die beteiligten Professionen auf Augenhöhe, mit Wertschätzung, Transparenz, Vertrauen und der Bereitschaft begegnen, andere Perspektiven einzunehmen. Kooperation wird partnerschaftlich implementiert und gelebt. Das Vier-Augen-Prinzip* wird von beiden Professionen als Mehrgewinn erachtet.

Berufspolitische Richtlinien - Beide Professionen richten sich nach den berufspolitischen Richtlinien, dem Berufskodex und den Rahmenempfehlungen ihrer Berufsverbände - unter der Berücksichtigung aktueller Forschung. Das jeweilige fachliche Selbstverständnis ist beiden Professionen bekannt und bleibt unantastbar. Unterschiede und spezifische Erfordernisse für die Auftragserfüllung der jeweiligen Berufsgruppe sind gegenseitig bekannt. Beide bekennen sich zur humanistischen Maxime, dass alle Menschen gleichwertig und gleichberechtigt sind.

Ressourcen und Aufgaben - Vor der Implementierung von Schulsozialarbeit ist der Bedarf geklärt und die Aufgaben der Sozialen Arbeit sind definiert. Die personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen stehen im Verhältnis zu den bezeichneten Aufgaben und Funktionen. Ein Ungleichgewicht zwischen bestehenden Aufträgen und Ressourcen soll unter Beizug der Verantwortlichen bearbeitet werden. Die Angebotsvielfalt richtet sich nach den zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Rolle und Funktion - Für eine gelingende Kooperation müssen die jeweiligen Rollen, Funktionen, Aufträge und Verfahren sowohl im Grundsatz als auch fallbezogen geklärt sein. Je differenzierter diese Klärung zu Beginn der Zusammenarbeit umgesetzt wird, desto weniger Aushandlung im Einzelfall bedarf es später. Der Schulleitung kommt besondere Bedeutung zu bei der Implementierung und in der Akzeptanz von Angeboten der Schulsozialarbeit.

⁴⁶ Source : <http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/ChartaKooperationVSLCH-SSAV-avenirsocial.pdf>

Rollenklärung - Schulsozialarbeit ist eine Dienstleistung der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Sie berät Kinder und Jugendliche und deren Umfeld. Die Hauptmerkmale von wirksamer Sozialer Arbeit sind Vertraulichkeit, Vernetzung und Einhaltung des Datenschutzes. Beratung verlangt Unabhängigkeit, Freiwilligkeit und Verschwiegenheit. Daraus resultiert, dass Schulsozialarbeit Unterstützung anbietet, jedoch nicht sanktioniert. Sanktionen schliessen Beratungstätigkeit aus.

Die Schulleitung verantwortet das Gelingen der Zusammenarbeit verschiedener Professionen im Arbeitsfeld Schule. Sie achtet auf die Einhaltung gesetzlicher Rahmenbedingungen und der vor Ort getroffenen Vereinbarungen. Disziplinarische Massnahmen gehören in die pädagogische Arbeit und den Handlungsbereich der Schule. Die Wichtigkeit der Einhaltung von Normen, Regeln und von Möglichkeiten zur Wiedergutmachung, ist für die Schulsozialarbeit im Grundsatz unbestritten.

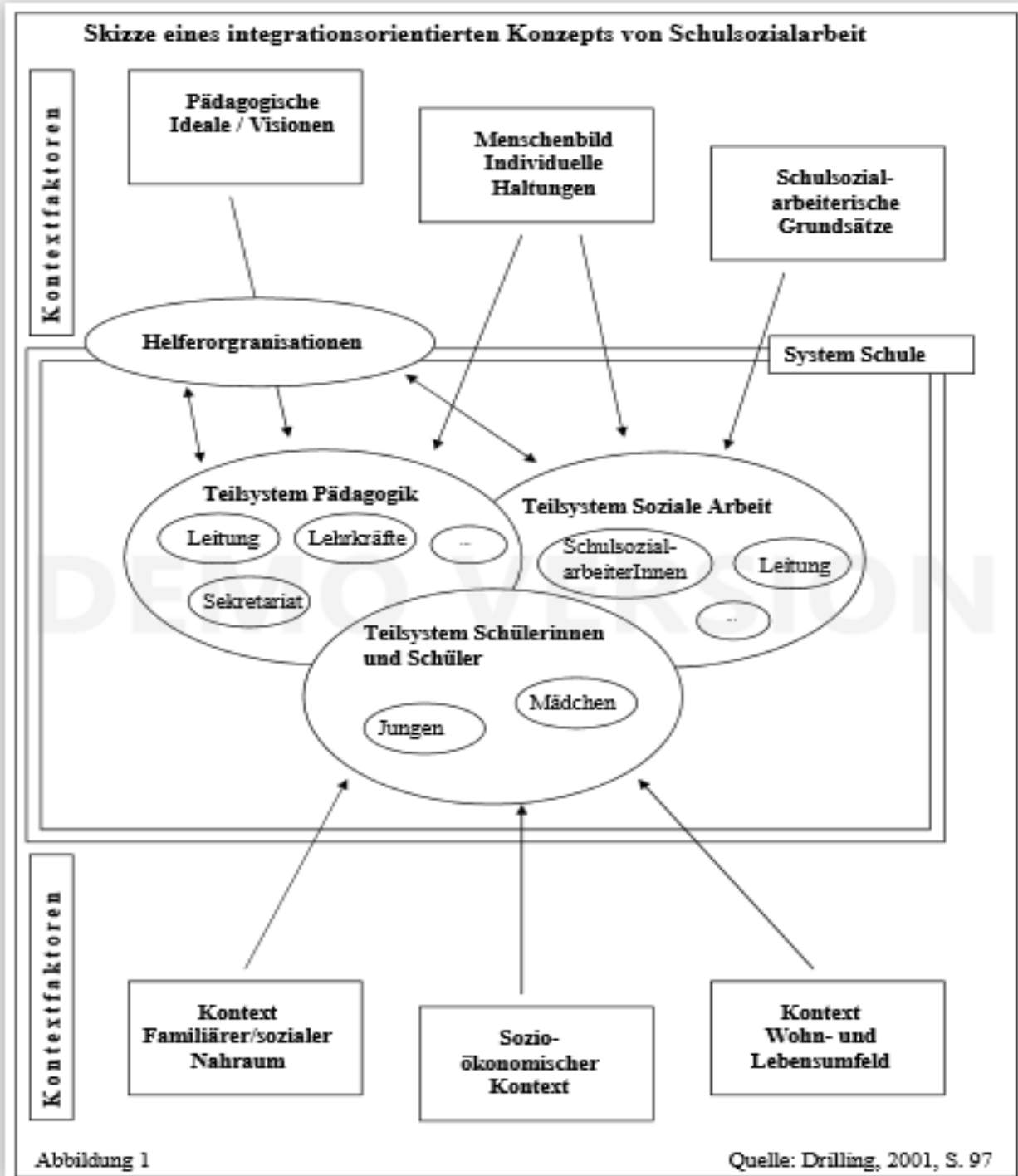
Struktur und Trägerschaft - Dem strukturellen Verhältnis der Berufsgruppen zueinander kommt für eine zielfdienliche Kooperation besondere Bedeutung zu. Die Träger- und Leitungskompetenz muss sich danach richten, welche Aufgaben die Berufsfelder jeweils zu erfüllen haben. Der gegenseitige Zugang zueinander ist geklärt und festgeschrieben. Die Informations-, Austausch- sowie Notfallmanagements sind standardisiert. Gefässe sind definiert und verbindlich.

Fallarbeit - Absprachen zu Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sind über die grundsätzlichen Rollen- und Funktionsklärungen auch fallbezogen zu treffen. Erwartungen beider Seiten sind zu benennen und zu klären. Priorisierungen der Angebote sind erforderlich und Verfahrensabläufe sind festgelegt. Kurze Wege der beteiligten Personen zueinander sind für die Prozessgestaltung hilfreich. Beide Professionen sind mit weiteren Fachstellen und Netzwerken in regelmässigem Austausch. Die Beteiligten vor Ort informieren sich über Entwicklungen in den relevanten ausserschulischen Systemen.

Konstruktive Lösungen - Spannungsfelder werden dazu genutzt, das Zusammenwirken zu analysieren, den aktuellen Forschungsstand zu konsultieren und konstruktive Lösungen für die Erfüllung des gemeinsamen Auftrages zu finden. Beschwerdewege sind definiert und bekannt.

B - LE CONCEPT DU TSMS SELON DRILLING (2009, P. 97)

Schématisation du concept « *integrationsorientiert* » qui met en valeur l'intégration des approches par des groupes professionnels et non-professionnels.

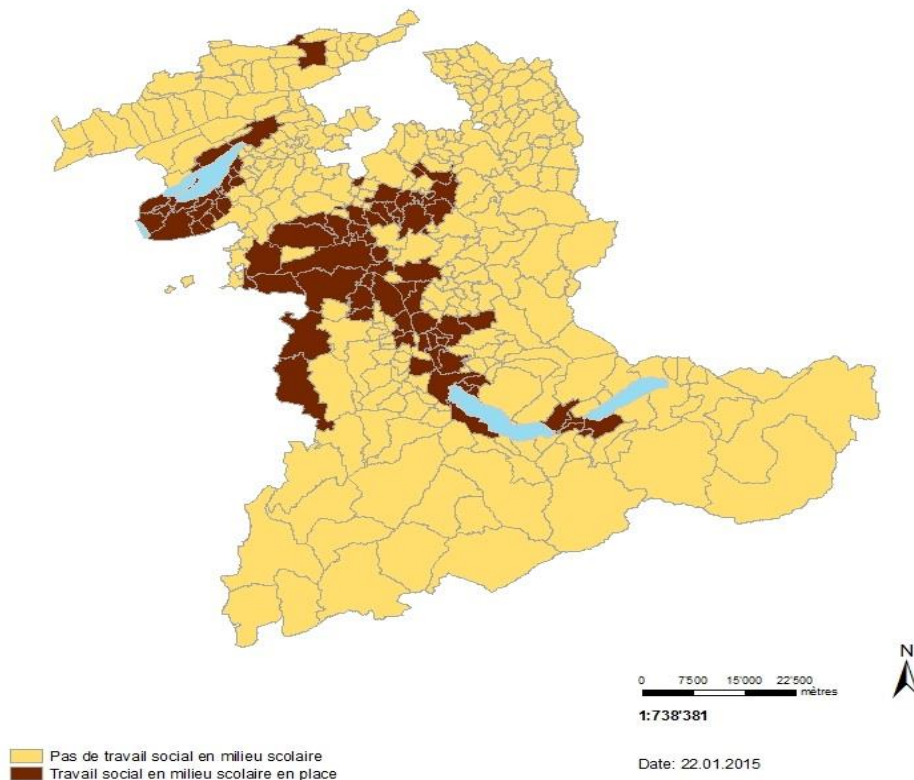


C - LE TSMS DANS LE CANTON DE BERNE EN 2015

Travail Social en milieu scolaire dans le canton de Berne : situation en janvier 2015 (DIP-BE, 2015).⁴⁷



Travail social en milieu scolaire dans le canton de Berne Janvier 2015



47 Source : http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/schulsozialarbeitimkantonbern.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/15_Schulsozialarbeit/SSA_Reporting_f.pdf

D - EXTRAIT TABLEAU SYNOPTIQUE TSMS CANTON DE BERNE

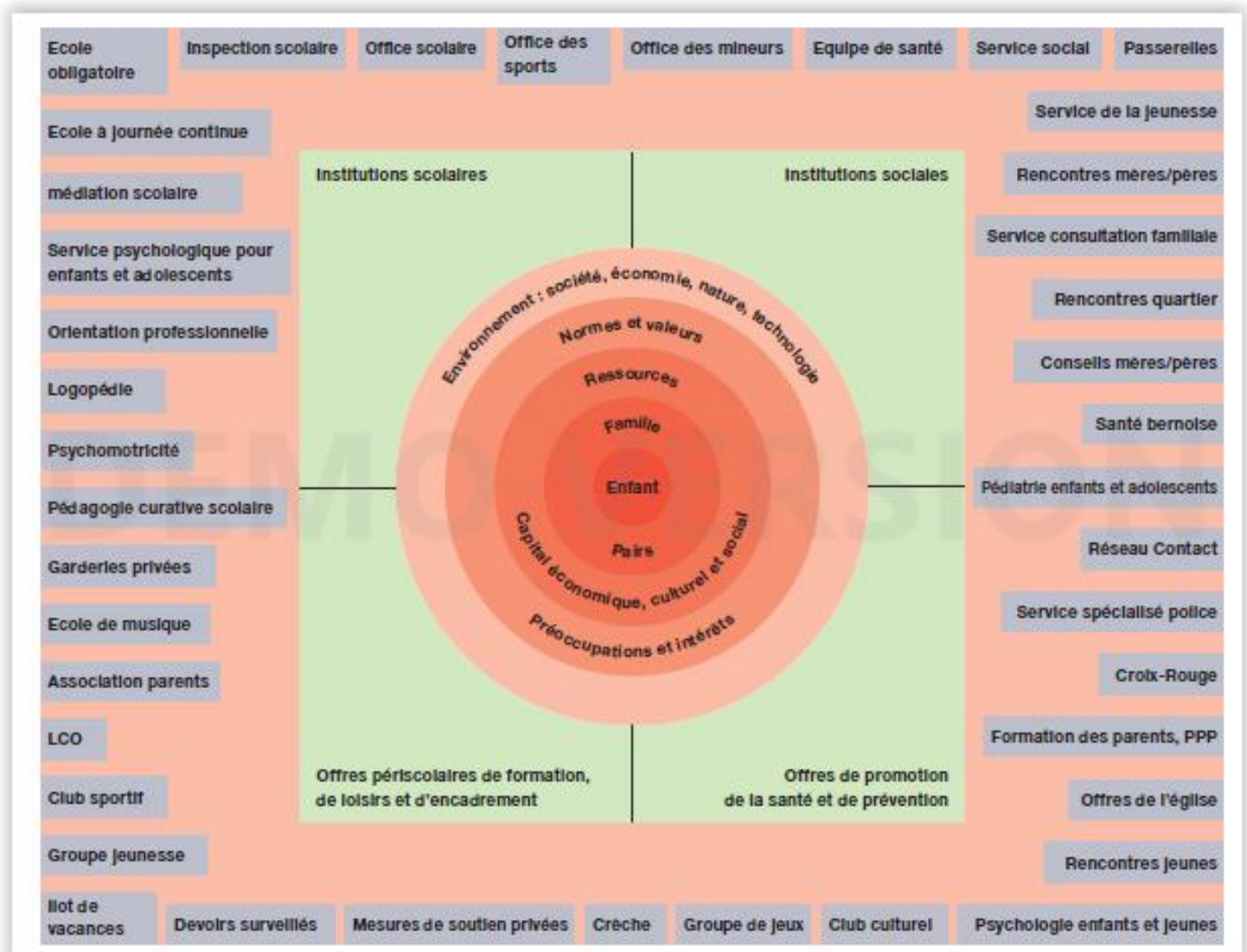
Le tableau a été créé par l'auteur en s'appuyant sur des sources différentes. Il propose un croisement des données disponibles. Celles-ci provenant toutefois de sources différentes et sont donc à considérer comme une tentative de l'auteur de regrouper les informations disponibles, et non comme une synthèse véritable.⁴⁸

	Nombre de communes :		Élèves	Formes	Offre initiée par:
	Introduit	projeté			
2006	29 (dont 10 au sens étroit et 19 au sens large). - Ou sont affiliées à une association régionale - Plus de 50% des moyennes et grandes communes l'ont introduit	29 en cours	Données non-disponibles	-Intégrée -Ambulatoire : Majoritaire	- 70% : Directions d'école/enseignants - 30% Services sociaux/animations jeunesse
2012	78 (58 au sens étroit. 20 au sens large). - Dans 19 cas, l'offre vise une seule commune - 39 communes en coopération intercommunales	40 en cours prévu pour 2014	Inclut la moitié des écoliers bernois. Ont accès: - Secondaire 1: 46% - Primaire: 36% - Infantile: 41%	- Intégrée : 15 - Ambulatoire: 21 (tendance: petites communes) -Hybrides: 22	Données non-disponibles

48 Sources : Haute École spécialisée en Travail Social de Berne (HETS-BE) et la Direction de l'instruction publique du canton de Berne (DIP).

E - SERVICES DE SOUTIEN ET DE CONSEIL DANS LE CANTON DE BERNE

Autres services de conseil et de soutien à disposition dans le canton de Berne. (DIP-BE, 2008, p. 12)⁴⁹



⁴⁹ Source : http://www.be.ch/portal/fr/veroeffentlichungen/publikationen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/05_Projekt_e/projekte_schulsozialarbeit_leitfaden_downloads_f.pdf

F - LISTE DES ACTEURS EXTERNES DU CANTON DE BERNE

Liste de références non-exhaustives d'acteurs externes de la région biennoise, actifs dans le processus de transition T1 : école obligatoire vers la formation professionnelle / la formation secondaire II. Les sites sont aussi disponibles en version allemande.

- (Office AI, canton de Berne)

À l'égard de la formation professionnelle : « Les efforts d'intégration des adolescents et des jeunes adultes sont particulièrement importants. Les jeunes doivent avoir des perspectives professionnelles, une rente précoce doit si possible être évitée. Les enseignants sont par conséquent invités à identifier précocement les problèmes de santé et à engager des mesures correspondantes ».

Source: <https://www.aibe.ch/>

- Année scolaire de préparation professionnelle (APP)

« L'année scolaire de préparation professionnelle (APP) est une solution transitoire scolaire destinée aux adolescents et adolescentes et aux jeunes adultes qui sont motivés à fréquenter l'école pendant une année supplémentaire et qui ont besoin de soutien. Le nombre de places est limité ».

Source : <http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/berufsbildung/brueckenangebote.html>

- APP plus

« L'APP plus s'adresse aux adolescents et adolescentes qui ont des problèmes à s'intégrer dans le monde du travail. Cette offre comporte la formation à proprement parler, des stages de découverte et un accompagnement intensif ».

Source : <http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/berufsbildung/brueckenangebote.html>

- Préapprentissage

« Le préapprentissage standard est une solution transitoire duale destinée aux adolescents et adolescentes et aux jeunes adultes qui n'ont pas encore réussi à entamer un apprentissage dans la profession qui leur convient. Les candidats et candidates doivent trouver eux-mêmes leur place de préapprentissage ».

Source : <http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/berufsbildung/brueckenangebote.html>

- Semestre de motivation (SEMO)

« Le semestre de motivation (SEMO) standard s'adresse aux adolescents et adolescentes et aux jeunes adultes qui recherchent une place d'apprentissage et ont besoin de soutien à cet égard ».

Source : <http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/berufsbildung/brueckenangebote.html>

- SEMO plus

« Le semestre de motivation (SEMO) plus est destiné aux adolescents et adolescentes et aux jeunes adultes qui souhaitent en premier lieu acquérir une capacité de travail de base ».

Source : <http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/berufsbildung/brueckenangebote.html>

- (Vorlehre 25Plus – pas disponible sur la version française du site)

Source : <http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/berufsbildung/brueckenangebote.html>

- L'orientation professionnelle (Case management et formation professionnelle (CM FP))

« Les objectifs sont entre autres de trouver une place d'apprentissage, de mener sa formation professionnelle à son terme ou de réussir son entrée dans la vie professionnelle. Afin que de tels objectifs puissent être atteints, il est nécessaire que des mesures concrètes soient fixées comme participer à un atelier de postulation, suivre un semestre de motivation, faire un stage d'information professionnelle ou encore un stage de plus longue durée ».

Source : http://www.biz.erz.be.ch/biz_erz/fr/index.html

- Service d'aiguillage

« L'objectif est d'éviter les passages d'une solution transitoire à une autre et de s'assurer que tous les jeunes terminant leur scolarité obligatoire et tous les jeunes adultes ayant interrompu leur formation soient dirigés vers une solution transitoire adaptée à leurs besoins afin qu'ils puissent entamer une formation professionnelle initiale le plus rapidement possible. Le passage direct à une formation professionnelle initiale doit toujours être privilégié à une solution transitoire ».

Source : <http://www.erz.be.ch/service-aiguillage>

- Le projet Fly (concerne les établissements germanophones)

Développer des compétences sociales individuelles en relation avec son avenir professionnel, mais aussi sa confiance en soi et son estime de soi.

Les élèves qui y participent travaillent deux périodes par semaine, durant une année, dans un jardin d'enfants (ou ailleurs). Là, ils/elles créent un projet qui sera présenté à leurs camarades sous la forme d'une présentation vidéo.

Sources :

<http://www.oszmadretsch.ch/unsere-schule/fly-marte-meo>

<http://www.rittermatte.ch/fly--marte-meo.html>

- MatchProf BE

« L'objectif de Match-Prof est de réduire sensiblement le nombre de places d'apprentissage vacantes et celui des personnes qui suivent une solution transitoire. En exploitant de manière optimale le potentiel de jeunes adultes vivant en Suisse, Match-Prof contribue dans une large

mesure à l'initiative visant à combattre la pénurie de personnel qualifié lancée par la Confédération ».

Source :

https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/berufsbildung/berufsbildung_intern/matchprof_be.html

- Le projet LIFT

« Le projet LIFT est un projet de prévention des risques de non insertion professionnelle en fin de scolarité obligatoire. Il s'adresse aux élèves qui n'ont pas toutes les bonnes conditions de départ pour intégrer le monde du travail. Il est proposé aux écoles secondaires, sur l'ensemble de la Suisse ».

Source : <http://jugendprojekt-lift.ch/projet-lift/>

- Le groupe de travail pour le soutien à l'apprentissage à Bienne

« Composer de plusieurs acteurs institutionnels, mélangeant acteurs externes et représentants des établissements scolaires, il vise à créer un plus grand nombre de place d'apprentissage dans la grande distribution ; « il a notamment pu lancer un projet de coaching et de soutien aux élèves en difficultés dans les collèges francophones biennois ».

Source : (Conseil des affaires francophones du district bilingue de Bienne, 2015)

G - UN CONCEPT DE PRÉPARATION AU CHOIX PROFESSIONNEL (PCP)

Ci-dessous, celui proposé par l'Oberstufenzentrum de Biel - Madretsch⁵⁰

Zeitplan zur Umsetzung des Konzepts

1. Phase: 7. Klasse

1. Quartal / 2. Donnerstag im November Nationaler Zukunftstag

2. Phase: 8. Klasse

<i>1. Quartal / 3. Dienstag</i>	Berufswahlelternabend Präsentation des Konzepts Orientierung der Eltern über die detaillierte Berufswahlplanung der Klassenlehrkraft Unterzeichnen der Vereinbarungen
<i>1. Quartal / August</i>	Beginn der Arbeit am Selbstkonzept
<i>1. Quartal / September</i>	BIZ-Besuch
<i>1. Quartal/ September ganzjährig</i>	erster Schnupperhalbttag individuelle Schnuppererfahrungen
<i>3. Quartal / März</i>	Erste grobe Weichenstellung bezüglich Berufswahlfeld und Laufbahnplanung
<i>3. Quartal / März</i>	Bewerbungsdossier und Portfolio abgeschlossen (1.Version)
<i>4. Quartal / bis Juni</i>	Stellensuche für das obligatorische Berufswahl- oder Sozialpraktikum
<i>4. Quartal / bis Juni</i>	Portfolio aktualisiert

3. Phase: 9. Klasse

<i>1. Quartal / 4. Woche ganzjährig</i>	obligatorisches Berufspraktikum Aktualisierung des Bewerbungsdossiers und des Portfolios
<i>3. Quartal / bis Februar bzw. Mai</i>	Anmeldung weiterführende Schulen und 10. Schuljahr
<i>4. Quartal / bis Juni</i>	Evaluation, Rückmeldungen

⁵⁰ Source : <http://www.oszmadretsch.ch/>

H - GUIDE D'ENTRETIEN

Tableau complet en version imprimée (extrait ci-dessous).⁵¹

Présentation / cadre général		Objectifs et hypothèses
Situation abordée	<p>Résumé général du cas: Pouvez-vous me présenter la situation? - Élève-s? - Genre - Sections et niveaux (classes) ? - Niveau socioéconomique? - Acteurs impliqués (internes/externes)? - Motif(s) de l'intervention? (Mobbing, violence physique, etc.) - Faits marquants - Qui annonce la situation? (Enseignants, parents, TS)</p> <p>Gestion du cas: - À quel moment? (prévention, intervention précoce, crise?) - Étapes, déroulements. - Coopération (avec quels acteurs?....) - Intervention sous quelles formes? Collective, individuelle? - Fréquence des rencontres, colocs, etc.</p>	<p>Objectif 1 : Je souhaite connaître les pratiques, les routines et les structures des travailleurs sociaux et travailleuses sociales, lors d'un processus de coopération avec des enseignants impliquant des difficultés d'ordre scolaire.</p> <p>Hypothèse 1 : les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales permettent de créer un pont entre le milieu scolaire et le milieu environnant de l'élève.</p>

51 Source : L. Andreoli (2016)